



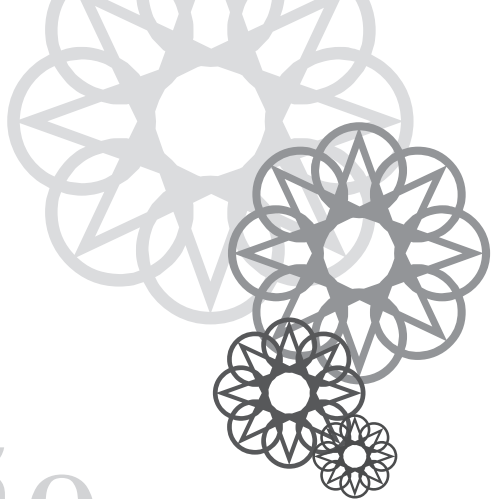
Educação *em Rede*

Volume 6

**Cultura afro-brasileira
e africana no Sesc:
possibilidades e
desafios**

Sesc | Serviço Social do Comércio

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional



Educação *em Rede*

Volume 6

Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios

Rio de Janeiro
Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
2019

Presidência do Conselho Nacional
José Roberto Tadros

DEPARTAMENTO NACIONAL
Direção-Geral
Carlos Artexes Simões

Diretoria de Programas Sociais
Lucia Prado

CONTEÚDO

Gerência de Educação

Gerência de Cultura

Gerência de Formação e Pesquisa

Artigos

Assessorias externas

PRODUÇÃO EDITORIAL

Assessoria de Comunicação

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

Sesc. Departamento Nacional

Cultura afro-brasileira e africana no Sesc : possibilidades e desafios / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2019.

208 p.: 22 cm. – (Educação em rede; v. 6)

ISBN 978-85-8254-072-5.

1. Educação. 2. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino.
3. Cultura africana. 4. Sesc. Departamento Nacional. I. Título.

©Sesc Departamento Nacional, 2019
Av. Ayrton Senna, 5.555 — Jacarepaguá
Rio de Janeiro — RJ
CEP 22775-004
Tel.: (21) 2136-5555
www.sesc.com.br

Distribuição gratuita. Reprodução e venda proibidas.

Todos os direitos reservados e protegidos pela

Lei n. 9.610/1998.

Os textos assinados são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, a opinião do Sesc.

CDD 370.11

Biblioteca: Renata de Souza Nogueira CRB-7/5853

Ubuntu!

(Eu sou, porque nós somos)



O Departamento Nacional do Sesc tem pautado suas ações formativas com debates em diálogo com questões, perspectivas e tensões da contemporaneidade. Nos anos de 2016 e 2017 foi realizada a ação formativa por meio de videoconferência, e oferecido aos Departamentos Regionais e Polos de Referência o curso Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação do Sesc: Caminhos e Desafios para o Educador.

Com a alteração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 estabelecem a inclusão no currículo da rede de escolas brasileiras da obrigatoriedade do ensino-aprendizagem da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O conteúdo programático a que se refere a legislação inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O objetivo desta publicação é seguir com o diálogo e a reflexão partindo da ideia de que o Brasil, país multiétnico e pluricultural, pode abranger no rol de seus processos educativos e culturais os conhecimentos e saberes que fazem parte da construção do povo brasileiro, no currículo e nas práticas pedagógicas.

Sinalizamos que este primeiro volume decorrente dessa ação formativa traz somente os textos que abordam a temática étnico-racial, buscando promover debate, reflexões e diálogo. Dadas as orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entendemos que promover ações de formação com foco nas demandas sociais postas pela contemporaneidade pode abrir um arcabouço de possibilidades e caminhos para o ensino e a aprendizagem da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Que essa publicação sirva de mola propulsora para o debate e para a promoção de ações culturais e educacionais comprometidas com as formações humana e da sociedade multiétnica e pluricultural.



Sumário

INTRODUÇÃO	10
BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO DO PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO <i>Maria Aparecida Silva Bento</i>	14
ENTRE A LINHA E A RODA: GEOPOLÍTICA, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS <i>Renato Nogueira</i>	34
CURRÍCULO E ACONTECIMENTO: TENSÕES ENTRE EPISTEMOLOGIAS E EPISTEMICÍDIOS <i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	58
DESCOLONIZAÇÕES LITERÁRIAS E NOVAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS: A INSUBMISSÃO DA AUTORIA NEGRA CONTEMPORÂNEA <i>Fernanda Felisberto</i>	78
DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA COTIDIANA: NOTAS PARA PENSAR/ EXPERIENCIAR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL <i>Mailsa Carla Pinto Passos</i>	100
FAZ DIFERENÇA PENSAR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA SALA DE AULA? <i>Luiz Fernandes de Oliveira</i>	118
O RACISMO MUDA POR FORÇA DA LEI? REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 <i>Análise de Jesus da Silva Rosa Vani Pereira</i>	132
CURRÍCULO COMO POTÊNCIA CONTRA DOCES VIOLÊNCIAS: DIÁLOGO ENTRE IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS <i>Antonieta Capparelli Adão</i>	148

CULTURA, RACISMO E AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÕES RACIAIS
NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Rodrigo Ednilson de Jesus

172

POR UMA ESCOLA CIDADÃ E MULTICULTURAL: PEQUENA INTRODUÇÃO

Karla Leandro Rascke

Paulino de Jesus Francisco Cardoso

190



Introdução

Esta publicação é decorrente de ação formativa, desenvolvida pelo Departamento Nacional para os Departamentos Regionais e Polos de Referência, realizada nos anos de 2016 e 2017.

Os textos que compõem esse arcabouço de conhecimentos e saberes, com foco no debate das relações étnico-raciais, deflagram os muitos caminhos e possibilidades de tratar das orientações das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

Nesse contexto em que se constitui uma legislação que altera a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo da Educação Básica, é necessário que tenhamos as vozes representativas falando e construindo proposições de ações no campo.

Os textos produzidos pelos(as) convidados(as) debatem questões relacionadas a Direitos Humanos, Políticas Públicas, Currículo e Cultura. O texto “Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero — mais de uma década institucionalizando a Lei n. 10.639/03”, de Maria Aparecida Silva Bento, acopla boas práticas pedagógicas e de gestão a partir de uma ação empírica dada no Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Esse prêmio é um espaço de legitimação das práticas pedagógico-culturais comprometidas com o combate ao racismo dentro do espaço escolar.

11
Introdução

Desenvolvido por Renato Noguera, “Entre a linha e a roda: geopolítica, infância e educação das relações étnico-raciais” aborda questões pertinentes para um currículo mais amplo e flexível de inserção de conhecimentos *outros*. Salienta as questões de infância e o diálogo com a Filosofia a partir de uma ação afroperspectivista, condicionando saber e conhecimento que não se inserem nos currículos de Educação Infantil.

Buscando tensionar uma única epistemologia no processo de ensino-aprendizagem, Inês Barbosa de Oliveira nos convida a pensar o currículo permeado por epistemologias, na pluralidade e na diversidade. Com o texto “Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios — novas perspectivas, abordagens e construções”, debate o assassinato de saberes que não são introduzidos nos currículos efetivados nas salas de aula.

Fernanda Felisberto felizmente nos chama à descolonização literária por meio do texto que lança apelo insurgente sobre o propósito da representatividade.

“Descolonizações literárias e novas práticas educacionais: a insubmissão da autoria negra contemporânea” apresenta uma equação significativa sobre a concepção do fazer literário negro.

“Desobediência epistêmica cotidiana: notas para pensar/experienciar uma educação descolonial”, escrito por Mailsa Passos, é um convite para a descolonização do poder, do saber e do ser. Busca na literatura reinventar a prática pedagógica por meio de um processo descolonizador das práxis colonizadas.

Com reflexões sobre a implementação da Lei n. 10.639/03, Analise de Jesus da Silva coloca em xeque o debate sobre racismo. Com o texto “O racismo muda por força da lei? Reflexões sobre a implantação da Lei n. 10.639/03”, as autoras tensionam as questões de racismo, educação e as políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais.

Antonieta Capparelli Adão, com o texto “Currículo como potência contra doces violências: diálogos entre identidade, diferença e direitos humanos”, foca o trabalho de sala de aula e a extrema importância de debates sobre as questões das legislações e diretrizes, com propósito de erradicação do racismo.

Luiz Fernandes de Oliveira coloca em pauta a implicação da questão de uma educação comprometida com a ação antirracista. Com o texto “Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?”, sinaliza proposições para um trabalho sistemático nos cotidianos das salas de aula.

Com “Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula”, Rodrigo Ednilson de Jesus trata das questões de racismo na contemporaneidade abordado nas escolas, sob suas múltiplas e engendradas formas sofisticadas.

O texto “Por uma escola cidadã e multicultural: pequena introdução”, escrito por Paulino de Jesus Francisco Cardoso e Karla Leandro Rascke, aborda as ações e proposições desenvolvidas durante a implementação da Lei n. 11.645/08, no seu ciclo de ações no decorrer dos últimos 10 anos, compreendendo o período de 2008 até 2018. Com questões sobre o que se fez e o que é necessário se fazer, os autores salientam pertinente ação pedagógica e formativa com pauta para construção dessa ação.

Esta publicação é comprometida com a ênfase no debate étnico-racial, a partir da proposição de existência do saber negro, o que inclui iniciar por um processo formativo dado pela responsabilidade social desenvolvida pelo Sesc com a formação humana e com a capacitação de seus profissionais atuantes nos diversos programas que a instituição oferece.



Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero

Maria Aparecida Silva Bentoⁱ

Colaboradores: Ellen de Lima Souza,ⁱⁱ Juliana Gonçalves,ⁱⁱⁱ Angela Mello,^{iv} Antônio Carlos Malachias (Billy)^v

ⁱ Diretora Executiva do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades – Ceert; Eleita pela The Economist, em 2015, uma das 50 pessoas mais influentes do mundo na área da diversidade (<http://www.globaldiversitylist.com/top-50-diversity-figures-in-public-life.html>); doutora pelo Instituto de Psicologia da USP; professora de Psicologia Social da Universidade de Austin – Texas/EUA (2010); membro do Grupo Assessor da ONU Mulheres; membro do Conselho Federal de Psicologia; desenvolveu consultoria no campo da diversidade para Febraban, Comitê de Diversidade dos Jogos Olímpicos 2016; Itaipu Binacional, Oxfam, Fundação Vale; Eletrobrás e outras empresas; Líder Avina; eleita Líder Social no Fórum de Líderes Sociais e Empresariais da Gazeta Mercantil (2002); reconhecimento pela Medalha Anchieta e pelo Diploma de Gratidão da Cidade de São Paulo; Cidadã Honorária da Cidade de Atlanta (EUA – 1991); autora de diversos livros.

ⁱⁱ Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; mestre em Educação; pedagoga; professora e gestora educacional na educação superior; consultora do Ceert; coordenadora pedagógica no Instituto de Tecnologia Especialização e Aprimoramento Profissional (Itesa).

ⁱⁱⁱ Jornalista pela Universidade Mackenzie; ex-coordenadora de Comunicação do Ceert, é atualmente editora do jornal Brasil de Fato; integrante da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial de São Paulo (Cojira SP); pós-graduada em Jornalismo Literário; participante do Programa de Jovens Líderes realizado pela ONU – Mulheres e Secretaria de Juventude (2004); ativista da promoção da igualdade racial e de combate ao racismo.

^{iv} Psicóloga graduada em 2008, pela Universidade Paulista (Unip); Técnica em Administração; Gestora de Projetos do Ceert; participa de reuniões, planejamento e organização de eventos nas áreas de diversidade e de educação; Gestora do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero.

^v Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo, com dissertação na área de Geografia Humana sobre tema das relações raciais. Experiência em Planejamento Ambiental, Territorial e Urbano, Políticas Públicas, População, Educação, Relações Raciais; docência no Ensino Superior; consultorias para governos municipal, estadual e federal. Consultor do Ceert nas áreas de Políticas Públicas e Educação.

RESUMO

Este artigo aborda o aprendizado oriundo do estudo de boas práticas de promoção da igualdade racial em ambiente escolar, na Educação Básica,¹ protagonizadas por professores e gestores de todos os estados brasileiros, que desenvolveram iniciativas e participaram de seminários e oficinas, oferecendo uma contribuição ímpar ao balanço da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), alterada pelas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/2008.

As boas práticas pedagógicas e de gestão escolar estudadas fazem parte do acervo do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

PALAVRAS-CHAVE: implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/2008; práticas pedagógicas de Promoção da Igualdade Racial na Educação Básica; práticas de Gestão da Promoção da Igualdade Racial na Educação Básica; Educação para Igualdade Racial e de Gênero.

ABSTRACT

This article addresses the learning obtained from a study of best practices in the promotion of racial equality in schools, in basic education,² performed in all Brazilian states by teachers and administrators who developed initiatives and participated in seminars and workshops, offering a distinct contribution to the Law of Directives and Bases (Lei de Diretrizes e Bases, LDB, in the Portuguese acronym), altered by laws no. 10.639/03 and no. 11.645/2008.

The pedagogical and school administration best practices in the study are part of the archive of the 'Educate for Racial and Gender Equality' awards of the Center for Studies of Work Relations and Inequalities (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Ceert, in the Portuguese acronym).

KEYWORDS: implementation of laws n. 10.639/03 and n. 11.645/08; pedagogical practices for the promotion of racial equality in basic education; administrative practices for the promotion of racial equality in basic education; education for racial and gender equality.

15

Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero

¹ Educação Básica no Brasil engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

² Basic education in Brazil includes pre-school, primary education and high school.

O desejo de realizar um estudo do acervo de práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero surgiu, no início de 2013, como forma de aprimorá-lo e contribuir com o balanço dos 10 anos de implementação da Lei n. 10.639/03. Foi então realizada uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert), que realizou o estudo.

Resumo dessa análise de seis edições do Prêmio, este artigo focaliza as boas práticas de promoção da igualdade racial em ambiente escolar, na Educação Básica, protagonizadas por professores e gestores de todos os estados brasileiros, que desenvolveram iniciativas e participaram de seminários e oficinas, oferecendo uma contribuição ímpar ao balanço da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), alterada pela Lei n. 10.639/03.

16

Boas práticas
pedagógicas e de
gestão do Prêmio
Educar para a
Igualdade Racial
e de Gênero

Com organizações do movimento negro, esses profissionais da educação foram fundamentais no trabalho de mapear, fortalecer e disseminar boas práticas pedagógicas e de gestão escolar no campo da igualdade racial, contribuindo para o esforço de incidência em políticas públicas educacionais igualitárias.

Quando nos debruçamos sobre o acervo de boas práticas do Prêmio para sistematizá-lo e proceder às análises, encontramos trabalhos muito diversificados. Com grande frequência constatamos iniciativas que buscaram recuperar e valorizar a trajetória, a memória e as lutas da população negra, em diferentes localidades do país, e que se expressaram na Arte, na Matemática, na Geografia, na História, enfim em diferentes disciplinas. Tais iniciativas se materializaram por meio de revistas, livros, roupas, peças teatrais e brinquedos que exibem a riqueza da contribuição negra à sociedade brasileira. *Flash Mob*, *Hip Hop* e outras expressões que dialogam com os adolescentes apareceram lado a lado com práticas tradicionais, como o Tambor de Crioula ou o Bumba Meu Boi.

Pesquisas sobre músicas e danças infantis de países africanos, sobre palavras de origem africana, sobre brincadeiras e brinquedos antigos apresentados pelas pessoas mais velhas da localidade foram elementos que surgiram como pontos fortes das iniciativas, algumas delas persistindo e sendo aprimoradas ao longo de quatro ou cinco anos.

Como elemento político que delimita fronteiras e fortalece a luta por direitos, a identidade coletiva foi tão presente e significativa nessas iniciativas quanto a identidade pessoal e individual, que remete à corporeidade, à autoestima, aos sentimentos de bem-estar e de pertença.

As dificuldades apontadas pelos professores não foram poucas e vão desde a ausência de materiais qualificados e de processos de formação à ignorância sobre a arte africana, demonizada por alguns segmentos religiosos que obstaculizam o avanço do trabalho.

Vale assinalar ainda a forte presença das famílias e das comunidades locais no desenvolvimento das experiências mais interessantes. Professoras e gestoras destacaram, como impacto do trabalho coletivo realizado, a diminuição da evasão escolar, a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, a constatação de que crianças e adolescentes saíram dos projetos implementados mais comunicativos e com a autoestima fortalecida.

Trata-se de um conjunto de elementos significativos para a compreensão dos desafios concretos envolvidos no esforço empreendido por educadores e gestores públicos para implementar a LDB alterada pela Lei n. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

17

Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero

Os 10 anos de implantação da Lei n. 10.639

Estendendo-se já por mais de uma década, a implementação da norma que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no sentido de contemplar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, vem sendo considerada por educadoras/es, acadêmicos/as, professores/as e estudiosos/as em geral como um processo moroso e descontínuo. Este processo deveria ancora-se solidamente em diferentes normativas, quais sejam: a LDB alterada pelas Leis n. 10.639/03³ e n. 11.645/08,⁴ o Parecer CNE/CP 003/04,⁵ o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

³ (BRASIL, 2003).

⁴ (BRASIL, 2008).

⁵ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.⁷

Na leitura do texto da pesquisa realizada pela Prof.^a Dr.^a Nilma Gomes, “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03”,⁸ lançado em 2012, pode-se constatar que, em detrimento de práticas institucionalizadas, a atuação individual de docentes interessados no tema das relações raciais é ainda a ação mais frequente nas escolas.

Os resultados da pesquisa coordenada pela professora Gomes convergem para as conclusões obtidas no estudo realizado pelo Ceert em 2006, a partir da análise das experiências do Prêmio Educar,⁹ que igualmente apontavam para o isolamento dos professores que trabalhavam com o tema, contando com pouco apoio e envolvimento da escola e da gestão educacional. Assim é que, a partir de 2008, o Ceert passou a mapear também as iniciativas de gestão escolar no campo da promoção da igualdade racial.

18

Boas práticas
pedagógicas e de
gestão do Prêmio
Educar para a
Igualdade Racial
e de Gênero

O que é o Prêmio Educar para a Igualdade Racial?

Desde sua primeira edição, em 2002, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero — única iniciativa com abrangência nacional que trata desse tema no Brasil — constituiu-se em ação concreta e efetiva de combate ao racismo, às desigualdades, bem como de promoção da igualdade étnico-racial por meio da educação escolar. Em 12 anos, ao longo de seis edições, foi possível acumular 2.300 experiências de todos os estados brasileiros e de todos os níveis educacionais, exceto o superior.

Boas práticas de promoção da igualdade racial em ambiente escolar

Do universo de 2.300 experiências avaliadas pelo Prêmio Educar, 174 foram consideradas *cases*, ou seja, boas práticas de promoção da igualdade racial em

⁶ (BRASIL, 2013).

⁷ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

⁸ (GOMES, 2012).

⁹ Balanço sobre os 12 anos do Prêmio Educar, a partir de estudo de práticas consideradas “*cases* de sucesso”. Traz indicativos importantes sobre a implementação e institucionalização da Lei n. 10.639/2003 no Brasil.

ambiente escolar e constituíram a amostra deste estudo. Cabe salientar inicialmente que a maior parte das autoras de boas práticas é constituída de mulheres negras (50,5%).

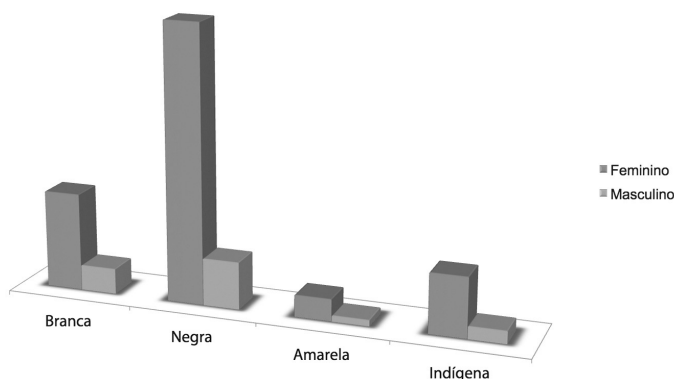


Gráfico 1: Distribuição por sexo x raça do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero —2001 a 2013
Fonte: Banco de dados do Ceert, São Paulo, 2001 a 2013.

O estudo aponta para a importância do protagonismo feminino no desenvolvimento das práticas, já que as mulheres são responsáveis por 83% delas. O protagonismo negro¹⁰ é evidenciado pela autoria de 59% do total das práticas, com destaque para a atuação da mulher negra. A esse respeito, cabe destacar a pesquisa de Gomes (1995, p. 119) que apontou o envolvimento e a resistência das mulheres negras no exercício do magistério.

Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesma como negra e profissional. E ver-se a si mesma como negra envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando. (GOMES, 1995)

Essa relação de resistência é uma construção histórica que dialoga diretamente com as ações do Movimento Negro no âmbito da educação. Com relação à formação dos protagonistas, destacaram-se as boas práticas desenvolvidas por professoras/as pós-graduadas/as (43,6%) e pós-graduandos/as (22,7%).

¹⁰ Segundo metodologia adotada pelo IBGE, a categoria “negros” nasceu da união dos índices dos declarados “pretos” e “pardos”.

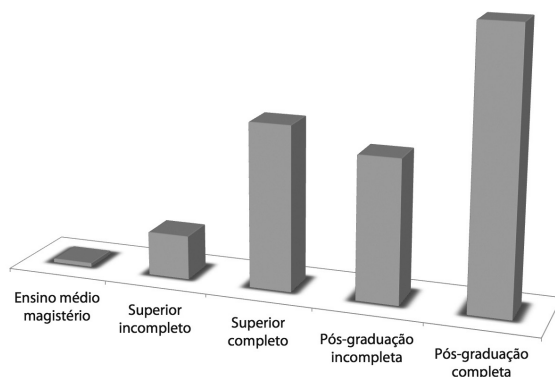


Gráfico 2: Formação dos/as professores/as nas Práticas Premiadas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero — 2001 a 2013
 Fonte: Banco de dados do Ceert, São Paulo, 2001 a 2013.

A grande maioria dos educadores que desenvolveu boas práticas relacionadas à temática racial apresentou o nível de pós-graduação dentro de um cenário nacional em que são negros apenas 18,8% do total de brasileiros que fizeram mestrado, enquanto entre os doutores a proporção é de 14,6%.¹¹ Tendo em vista a maioria de mulheres negras, pode-se constatar a busca por formação como balizador do empoderamento dessas profissionais para o desenvolvimento de metodologias e didáticas em suas práticas, a fim de promover uma educação justa, equânime e igualitária. Isso pode indicar ainda que o aumento da formação do/a professor/a no nível básico assegura a qualidade da educação e ajuda na execução de trabalhos com esse tema.

Com relação ao perfil das escolas onde ocorreram as atividades avaliadas, nos chamou a atenção o baixo número de boas práticas implementadas nas escolas privadas (6%). Esses dados e a observação realizada pelo Ceert mostraram que, de fato, são raras as iniciativas de implementação da Lei n. 10.639/03 no ensino privado. Vale ressaltar que o artigo 7º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) diz que o ensino é livre para a iniciativa privada, desde que atenda a algumas condições. São elas: I — Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II — Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público; III — Capacidade de autofinanciamento,

¹¹ (CONTAS..., 2013).

ressalvado o previsto no artigo 213 da Constituição Federal.¹² Assim, a mesma cobrança que recai sobre as escolas públicas deveria acontecer também dentro da esfera privada. Nesse contexto, seria necessário avaliar o papel do MEC e das secretarias de educação no fomento à implementação da Lei n. 10.639/03 e no seu monitoramento.

Motivação para o trabalho com o tema e o projeto político pedagógico

Segundo os resultados do estudo, 59,7% dos professores e professoras começaram a trabalhar o tema para intervir no desempenho escolar, o que pode ser indicio de que o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira foi considerado como um dos caminhos para aproximar a educação da cultura do aluno e influenciar positivamente o seu desempenho escolar. Pode indicar ainda que os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que introduza a cultura da comunidade no cotidiano, reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade.

A “vivência pessoal”¹³ de cada professor/a foi apontada como o segundo maior motivador no desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da igualdade. Profissionais da educação que vivenciaram ou presenciaram uma discriminação mostraram-se motivados para trabalhar com o tema. Nesse sentido, o pertencimento racial dos professores pode impulsionar suas práticas didáticas.

21

Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero

¹² O artigo 213 da Constituição Federal fala de possibilidades de aplicação de recursos públicos em escolas privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 1988).

¹³ A esse respeito, Souza (2012) apresentou a dimensão “percepções e sentimentos racializados”: “São as formas de perceber a si mesmas e aos outros, bem como de estar no mundo, que possibilitam as suas construções de percepções e sentimentos pautados em seu pertencimento étnico-racial. Assim, é interessante compreender como as colaboradoras utilizam das mesmas palavras com diferentes sentidos, sentidos esses direcionados a partir de seus pertencimentos étnico-raciais. Por exemplo, as experiências que remetem à construção de uma percepção do que significa ‘resistência’ são muito distintas entre a professora negra e a professora branca.”

As atividades estavam relacionadas ou previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

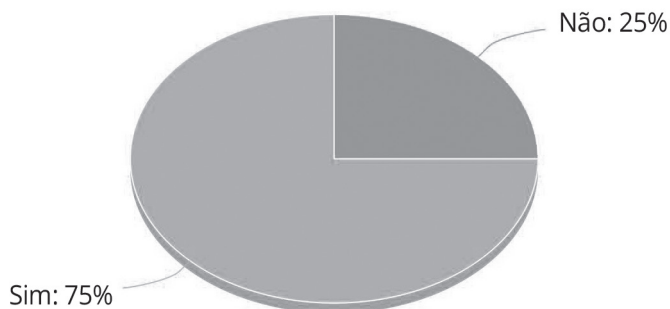


Gráfico 3: Práticas analisadas que estavam previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero — 2001 a 2013

Fonte: Banco de dados do Ceert, São Paulo, 2001 a 2013.

22

Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero

Observou-se que 75% das práticas analisadas estavam previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), embora nem sempre com recursos vinculados. Esse fato apontou para a possibilidade do “enraizamento” das práticas e da capacidade institucional de desenvolver trabalhos como parte do cotidiano escolar, independente da atuação específica de um professor ou gestor.

Quando perguntados se houve alguma situação específica que desencadeou a realização das práticas, os/as professores/as apontaram a necessidade de “valorizar a diversidade” (72%).

Por outro lado, do total dos trabalhos, 51,8% foram desenvolvidos em resposta a uma situação específica de discriminação e preconceito ocorrida na escola. O texto das *Diretrizes* ressalta a importância do não silenciamento perante episódios de discriminação e recomenda a criação de “situações educativas em que as vítimas recebam apoio para superar o sofrimento, bem como os agressores recebam orientação sobre a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos”.

Ações contra as violências verbais e físicas

A prática “Orgulho e consciência negra”¹⁴ exemplificou como o combate à discriminação e ao preconceito não pode se dar apenas em situações pontuais. Ao buscar a solução para esse problema, é preciso perpassar todas as oportunidades e áreas do conhecimento.

Assim, para romper com agressões físicas motivadas por apelidos pejorativos, as atividades planejadas pelo professor perpassaram todo o ano letivo. Com isso, o projeto se alicerçou nos momentos centrais de cada bimestre, de forma a aproveitar a presença de toda a comunidade escolar. No primeiro bimestre com a festa da família, no segundo com a festa junina, no terceiro com a feira de ciência, tecnologia e literatura e, por fim, no quarto com a culminância do projeto, de forma a dialogar e avaliar todo o conteúdo abordado.

As principais atividades desenvolvidas perpassaram todas as áreas de conhecimento, com pesquisa socioantropológica da turma; estudo da linha do tempo com os grupos que formam o país; montagem da árvore genealógica; apreciação de slides com características culturais dos grupos que formam o país; apreciação de músicas com diferentes ritmos; momento Griot (ouvindo e contando histórias, lendas e contos africanos) e montagem do Coral Afro-Brasileira.

Ao final do projeto, a escola conquistou muito mais que o fim das violências verbais e físicas motivadas pelo racismo: desenvolveu outras formas e possibilidades de ensinar e aprender, resgatou o respeito e a autoestima de todos os alunos e aproximou a comunidade da escola.

Outro aspecto do estudo que merece destaque é a constatação de que os temas mais abordados nas boas práticas foram a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, correspondendo a 74,2%. Esses temas foram contemplados em diferentes disciplinas e níveis de ensino. Cabe salientar que o parecer CNE/CP/03/04 indicou que a educação das relações étnico-raciais deve perpassar todas as disciplinas,

¹⁴ Prática desenvolvida pelo professor Marcos Lopes dos Reis com alunos do Ensino Fundamental I, na Escola Classe 47, em Ceilândia/DF.

porém salientou justamente a Educação Artística, a Literatura e a História do Brasil como disciplinas estruturantes, que devem dialogar com as demais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

A “formação da identidade” foi amplamente citada como tema abordado nas práticas, com 61,9%. Salientou-se a percepção dos/as educadores/as sobre a importância de desencadear “o processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”, assim como de romper com as “imagens negativas, forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A trajetória de um movimento quilombola

A prática “História de negros do Baixo Amazonas: Bom Jardim, estudo de caso de uma comunidade negra em busca da sua identidade quilombola — período de 1996 a 2006”¹⁵ ilustrou de maneira muito lúdica como os temas “história e cultura africana e afro-brasileira” caminham amparados por uma perspectiva de construção de identidade.

Para isso, a professora e os alunos registraram, por meio das narrativas da comunidade e de lideranças, a trajetória do movimento quilombola em Bom Jardim. Assim, resgatando a oralidade, toda a comunidade escolar pôde compreender um conceito de quilombo que se pautou nos saberes daquela comunidade.

Ao conhecer a história do quilombo de sua comunidade, os alunos puderam, também, resgatar suas histórias, raízes e cultura. E tornaram-se ainda autores e produtores, pois criaram um documentário que se transformou em material didático, sintetizando o discurso das lideranças nesse processo, destacando as lembranças e o significado da palavra quilombola no contexto do movimento atual.

¹⁵ Professora Cláudia Laurindo Figueira com alunos do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José de Alencar, em Santarém/PA.

Materiais produzidos e participação externa no decorrer da atividade

As práticas pedagógicas foram marcadas pelo exercício prático do conteúdo, o que nos possibilitou constatar sempre a riqueza dos materiais produzidos no decorrer e ao final das atividades.

A produção e a distribuição de materiais pedagógicos que promovam positivamente a imagem dos/as negros/as tem sido uma das principais reivindicações do Movimento Negro, com destaque para as bonecas negras, pela sua importância na construção da identidade na etapa da Educação Infantil. Nesse sentido, as Diretrizes¹⁶ apontam a comunidade escolar como um dos importantes setores que podem fomentar críticas e indagações acerca dos materiais didáticos que chegam à escola: “[...] a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Em 75,2% das práticas foram produzidos textos (livros e cartilhas), seguidos de fotografias (58%), vídeos (44,6%), cartazes e pôsteres (42,7%), construídos com a participação de familiares (53,4%) e membros da comunidade (45,7%).

A LDB indicou o importante papel da coordenação pedagógica de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, art. 13, 1996), e neste sentido são reconfortantes os relatos de professores/as salientando que, quando abordaram este tema, as famílias negras se aproximaram mais da escola, o que ressaltou a importância do tema no cotidiano da comunidade escolar.

Como habilidades desenvolvidas nos projetos, foram citados pelos professores protagonistas de boas práticas: a leitura (76,4%), os trabalhos artísticos (70,8%), o desenvolvimento de narrativas orais (54,7%) e escritas (51,9%).

¹⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Atividades com contos africanos

Uma das principais áreas do conhecimento a ser abordada na Educação Básica é a leitura. Nesse sentido, diversas ações governamentais são fomentadas para que os professores priorizem a valorização desse saber. A prática “Contos africanos e seu universo mágico: artístico e literário”¹⁷ reflete três dos principais campos do conhecimento abordados pelas boas práticas: a leitura, a narrativa e a escrita.

As principais atividades desenvolvidas foram:

- Nas trilhas dos contos africanos: organização de espaço na sala de acervo de livros com contos africanos.
- Tecendo os saberes entre a escrita e a leitura: confecção do caderno de atividades, com o livro escolhido, com tarefas de escrita para serem feitas em casa, a fim de que os alunos reflitam e escrevam sobre o que foi lido.
- Ampliando horizontes: o ofício de fazer: oportunizar experiências de sair de um texto e ir para a expressão plástica, a dramatização, a música, a vivência corporal, a modelagem, a dobradura etc.
- Hora do conto e apresentações musicais.
- Participação dos pais na contação de histórias.

Cabe destacar que, no decorrer das atividades, foram desenvolvidas diversas possibilidades de leituras. Nessa prática, a leitura não representou a mera decodificação de caracteres, mas a absorção de experiências e vivências de mundo. Os textos foram dramatizados com elementos de africanidade, corporeidade, identidade, oralidade, ancestralidade, versatilidade e esses elementos respaldam uma educação digna, humana e igualitária.

Depois do desenvolvimento das práticas, verificou-se a tendência de compartilhar o conteúdo aprendido com outros alunos dos demais níveis. Isso é comprovado

¹⁷ Prática desenvolvida pela professora Guadalupe da Silva Vieira com crianças do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Edila da Silva Schmidt, em São Leopoldo/RS.

pela gama de atividades internas que ocorreram nas escolas, depois de desenvolvidas as atividades. Esse intercâmbio de informações evidenciou um bom caminho para a institucionalização das práticas.

Foram citadas: atividades com música e dança (71,4%); rodas de história e conversa (59,5%); pesquisas e entrevistas (57,1%); exposições, feiras e mostras (50,8%).

Valorização da oralidade e da corporeidade

Ao estimular a expressão por meio da fala e do uso do corpo, a prática “Roda de história: uma vivência em Guiné Bissau”¹⁸ trouxe uma possibilidade didática que valoriza as diferentes formas de expressão das crianças.

Com a roda de história, professoras e crianças demonstraram que é essencial a participação das famílias. Uma delas, oriunda de Guiné Bissau, pôde adentrar a escola e compartilhar suas experiências de vida. Com isso, uma roda de história passou a ser alicerçada pela cultura expressa nas vivências dos familiares.

Uma roda dinâmica se potencializou nas diferentes manifestações corporais ensinadas para as crianças, como: vivências de brincadeiras de roda, de mãos, cantadas, de versos e cantigas de ninar; conhecimento e apreciação das produções artísticas de Artur Bispo do Rosário, com confecção coletiva do “Manto da apresentação”, com base na obra do mesmo artista etc.

A roda de história passou a girar a partir de diferentes olhares, ora conduzida pelos familiares, ora pela professora, ora pelas crianças, mas sempre com o uso de expressões orais e corporais. A roda de história traz consigo possibilidades e experiências de vida que tratam o ser humano por inteiro. Corpo e mente não se separam, ao contrário, unem-se a fim de permitir mais trocas no processo de ensino e aprendizagem. Ressalte-se que a experiência em questão buscou também responder ao fato de que uma criança pertencia à família de Guiné Bissau e era considerada pela professora a mais discriminada.

¹⁸ Professora Lucymara Cordeiro Machado com crianças de Educação Infantil na Emei Ângelo Martino, em São Paulo/SP.

À pergunta sobre o que deve ser melhorado, os professores responderam citando práticas que efetivariam uma visão de educação mais democrática, tanto no que diz respeito à maior participação do aluno quanto à autonomia de professores e gestores.

Nesta mesma direção, em 31% dos *cases*, os/as educadores/as indicaram que as práticas levaram à revisão do fazer pedagógico e das formas de ensinar, assim como ao reconhecimento da importância do trabalho coletivo (marca das culturas tradicionais africanas que valorizam o envolvimento da comunidade, sempre como um elemento muito mais forte do que a perspectiva individual) (29,3%). Apontaram também para a necessidade desse tipo de trabalho como método para a melhoria da qualidade do ensino.

Avanços e entraves para a implementação de uma educação igualitária

28

Boas práticas
pedagógicas e de
gestão do Prêmio
Educar para a
Igualdade Racial
e de Gênero

As análises expressas neste estudo permitiram vislumbrar um panorama relativo às especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas diferentes perspectivas metodológicas que constroem didáticas educativas para e nas relações étnico-raciais em todas as regiões do país. Desse modo, as análises de *cases* trouxeram constatações referentes às facilidades e aos entraves para a construção de uma educação igualitária.

Nas vozes dos/as professores/as evidenciaram-se prenúncios de uma educação igualitária possível e uma abordagem de temas referentes à população negra que conferiu unidade aos conteúdos curriculares das grades dos diferentes níveis de ensino. As práticas (*cases*) não foram criadas em uma única disciplina ou área do conhecimento; ao contrário, demonstraram a possibilidade do estabelecimento de relações entre elas.

Desse modo, podemos considerar que os temas abordados no que se refere à população negra funcionaram como eixos orientadores e estruturantes para planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas. E ainda encaminharam para construções didáticas coletivas, pois a premência de criar materiais específicos exigiu pesquisa por parte de professores, gestores, alunos e da comunidade.

Na construção coletiva alcançamos outra forma de conceber a educação e é nela que se exerce uma nova perspectiva metodológica, apresentada nas diferentes

maneiras de educar para e nas relações étnico-raciais. Essa nova perspectiva metodológica obriga todo o sistema educacional a se repensar e a, efetivamente, ir para além da representação da população negra nos conteúdos curriculares, pois, ao protagonizar boas práticas, essa mesma população passa a ser autora de uma nova concepção ideológica de educação.

Nessa perspectiva de construção didática coletiva, rumamos para uma educação igualitária, que possibilita nos emanciparmos das concepções de educação eurocêntricas e colonizadoras, historicamente adotadas no Brasil. Por outro lado, fica claro que há ainda muito a avançar para que nossa educação nos permita atuar como autores e não apenas como meros reprodutores.

Estas análises denunciam dois grandes entraves para a conquista de uma educação igualitária: a falta ou dificuldade de acesso a recursos financeiros e a insuficiente formação no que se refere ao educar para a igualdade. Para a solução dessas duas problemáticas, já existem propostas de políticas públicas amparadas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.¹⁹

29

Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero

Os números anunciados no estudo mostraram que os/as professores da Educação Básica estão dispostos a aprender e reconhecem a importância do ensinar a partir de uma perspectiva igualitária. E foi possível constatar que a motivação e a sensibilização dos docentes ocorreram em suas experiências profissionais, em geral, impulsionadas pela e na relação com seus alunos.

Por meio das experiências com as boas práticas, identificamos que essa formação deverá considerar as experiências anteriores dos professores, entendendo-os como autores fundamentais da construção de uma educação igualitária. Nesse sentido, as formações para o referido público já têm parte de suas linhas delineadas. A exigência de se repensar a educação desde seu eixo estruturante não deve ter como foco apenas a Educação Básica, mas é, também, tarefa das instituições de Ensino Superior e do poder público. Uma educação igualitária efetiva exige redefinição de papéis, pois o saber não está acumulado na figura do professor e tampouco expresso em manuais que pretendem ensinar como proceder. A educação igualitária

¹⁹ A esse respeito, consultar a p. 26 do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

se faz presente nas perspectivas do coletivo, exigindo pesquisas com todos os agentes envolvidos, que tragam aportes de identidade, corporeidade, ancestralidade e africanidade, entre outras características.

Foram os autores, professores e gestores da Educação Básica envolvidos em projetos participantes das seis primeiras edições do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero que nos ensinaram esta lição: educar para e nas relações étnico-raciais é, na verdade, uma metodologia que assegura a construção do conhecimento no processo de ensinar-aprender-ensinar e que, desde o planejamento, acontece de forma coletiva.

AZEVEDO, C. M. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

BARBOSA, M., et al. *Frente negra: depoimentos*. São Paulo: Quilombo Hoje, 1999.

BENTO, M. A. da S. et al. A educação na Região Norte: apontamentos iniciais. *Amazôn: Rev. Antropol.*, Pará, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9394, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110639.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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". *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.portaldaindiferença.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, 2006.

COLARES, M. L. I.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (Orgs.). *Gestão escolar: enfrentando o desafio escolar das escolas públicas*. Curitiba: Ed. CRV, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 16 set. 2016.

CONTAS na pós-graduação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, set. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,cotas-na-pos-graduacao-,1072159,0.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

DÁVILA, J. *Diploma de brancura*. São Paulo: UNESP, 2003.

DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FAZZI, R. de C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não!* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 1995. v. 1.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003*. Brasília: MEC: Unesco, 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELO, R.; COELHO, R. (Org.). *Educação e discriminação dos negros*. Brasília: Fundação de Assistência ao Estudante; Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.

OLIVEIRA, I. (Org.). *Cor e magistério*. Niterói: EDUFF, 2006.

RIOS, T. A. O espaço físico da escola é um espaço pedagógico. *Gestão escolar*, São Paulo, 11 maio 2011.

SALES, A. dos S. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTANA, Patrícia. *Professoras negras, trajetórias e travessias*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo, 2008.

SCHWARTZ, C. M.; ARAÚJO, G. C. de; RODRIGUES, P. da S. (Org.). *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: GM, 2010.

SOUZA, E. de L. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil*. São Carlos: UFSCar, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 9 ed. São Paulo: Liberdade, 2000.

VIEIRA, R. *História de vidas e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais

Renato Nogueiraⁱ

ⁱ Renato Nogueira é professor associado do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-graduação em Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro) e do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRRJ, Nogueira coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin); doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

RESUMO

O objetivo deste ensaio é defender a hipótese de que a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas no currículo de todos os níveis e modalidades de ensino é mais do que uma obrigação legal, mas sobretudo a possibilidade de fazer da educação um exercício de preservação da infância. Isso pode ser debatido por meio da contraposição de dois conceitos: o de linha abissal e o de roda. O primeiro como catalisador de várias abordagens geopolíticas que fazem da educação um dispositivo da colonialidade do conhecimento. A roda, a partir de uma abordagem afroperspectivista, pode definir caminhos para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: linha; roda; geopolítica; infâncias; educação das relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to defend the hypothesis that the inclusion of African and indigenous knowledge in the syllabuses of all levels and types of education is more than a mere legal obligation; it represents, above all, the possibility of turning education into an exercise in the preservation of childhood. This may be debated through the opposition of two concepts: the abyssal line and the wheel. The former, as a catalyst for various geopolitical approaches that turn education into a device of the coloniality of knowledge, and the wheel, through an African perspectivist approach, can establish the paths these educational practices should follow in order to become a means of decolonizing, as well as Africanizing and indigenizing the syllabuses.

KEYWORDS: abyssal line; wheel; geopolitics; childhood; education on racial relations.

Não escrevo contra alguém ou contra algo. Para mim, escrever é um gesto absolutamente positivo: dizer o que se admira e não combater o que se detesta. Escrever para denunciar é o mais baixo nível de escrita. Em contrapartida, é verdade que escrever significa que algo não vai bem no estado da questão que se quer abordar. Que não se está satisfeito. Então eu diria: escrevo contra ideias prontas. Escrevemos sempre contra ideias prontas.

(DELEUZE, 1996, p. 26).

Abrindo o debate

Vale a pena iniciar com algumas ressalvas. Antes de qualquer consideração, escreveremos contra ideias prontas. Em segundo lugar: toda construção do presente texto seguirá na primeira pessoa do plural porque este ensaio é polifônico, pretende articular várias vozes e contribuir para amplificar a escuta de algumas (vozes) que encontram pouco eco nesses debates. Num terceiro registro, este ensaio é uma narrativa em construção que combina conceitos nem sempre articulados ou trabalhados filosoficamente na mesma linha: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais.

Em 14 de abril de 2016, o desafio colocado pelo Ciclo de Palestras organizado pela Gerência de Educação/Coordenadoria Educação e Cultura do Departamento Nacional do Sesc foi muito instigante. A proposta colocou duas questões de tocante relevância:

1. As políticas públicas que giram em torno das duas legislações dialogam contra as ações hegemônicas desenhadas pela sociedade e o Estado brasileiro?
2. O Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular dialogam com essas legislações numa perspectiva dos Direitos Humanos?

Nossa proposta é trabalhar os conceitos que figuram no título, assim como tantos outros num contexto dinâmico em função dos problemas suscitados anteriormente. Como nos diz a etnógrafa Juana Elbein dos Santos em *Os nagô e a morte*:

Os elementos só podem ser vistos e interpretados num contexto dinâmico, não com um significado constante intrínseco, mas essencialmente como fazendo parte de uma trama e de um processo. O significado de um elemento está em função de suas relações com outros elementos. O significado de um elemento é sua função e não uma qualidade. (SANTOS, 2002, p. 17)

Pois bem, é neste sentido que vamos articular conceitos, categorias e noções provenientes de teorias diversas, sistemas de pensamento e abordagens aparentemente divergentes em prol de apresentar algumas perspectivas possíveis para uma educação que prime pela diversidade, funcionando como um exercício antirracista e uma denúncia contundente de ideias prontas. Por isso, este ensaio estará mais ocupado em enfrentar esses problemas, apontando os desdobramentos e algumas possibilidades de manejo do que ficar restrito às longas digressões dos referenciais teóricos. Não obstante, à medida que os desafios impostos pelo tema vão sendo colocados, vamos dialogar com teorias diversas, passando pelos estudos culturais, pelo multiculturalismo, pela interculturalidade, pela geopolítica da descolonização até abordagens filosóficas sobre a(s) infância(s). Numa composição que não ficará restrita às fronteiras das áreas de conhecimento.

Dito isso, nós partiremos para um encaminhamento filosófico do debate, reformulando as provocações feitas pelo Ciclo de Palestras: como a articulação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 no cenário educacional brasileiro pode ser um projeto de restauração de humanidade? Dito isso, prevenimos leitoras e leitores que não comungamos, apenas, com a inclusão de conteúdos obrigatórios de história e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas somente para ampliar a representatividade étnico-racial. Não se trata de uma participação “turista”. Mas de saber se a legislação cria condições de promoção da educação das relações étnico-raciais para uma ressignificação estrutural, uma transformação do status de humanidade da população negra e dos povos indígenas na sociedade brasileira. Algo que não diz respeito apenas a uma participação pontual. Porém, trata-se de uma proposta de reconfiguração da educação das relações étnico-raciais, o que pode ser dito genericamente como a recusa da tese da “democracia racial”, uma abordagem que praticamente desconsidera a existência de conflitos étnico-raciais. Portanto, trata-se de um enfrentamento desses conflitos e tensões por meio de um currículo que incorpore a agenda da promoção da equidade étnico-racial.

37

*Entre a linha
e a roda:
geopolítica,
infâncias e
educação
das relações
étnico-raciais*

A legislação educacional antirracista e alguns pressupostos teóricos

Nós consideramos que as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 convidam as pessoas que trabalham no campo da educação para rever criticamente as bases de suas práticas, assim como o campo epistemológico no qual estão assentadas, o que está muito além de inserções pontuais de conteúdos afro-brasileiros, africanos e

indígenas no currículo. Neste sentido, uma hipótese que podemos discutir é a de que no cenário educacional nacional, muitos esforços têm convergido para adequar e inserir os conteúdos de história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas à escola que temos. Porém, nosso entendimento é de que as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 podem ser tomadas como oportunidades para fazermos *outra* escola. Em outras palavras, essa legislação pode abrir caminho para o que aqui chamamos genericamente de *escola-quilombo*¹ e *escola-aldeia*.² As duas legislações têm capacidade para reformar a educação, modificar o modo de funcionamento da escola e trazer à luz um dos mais interessantes objetivos do aprendizado: conservar e aprofundar a *infância*. Este ensaio pretende defender a hipótese de que devemos educar de maneira intercultural para promover a infância. Uma questão sobre a qual nos debruçaremos mais adiante.

Um brevíssimo histórico da emergência da inclusão de conhecimentos obrigatórios de história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas não pode deixar de lado a participação decisiva do Movimento Negro.³ De modo panorâmico, o movimento negro brasileiro, por meio de longo ativismo acadêmico dentro do campo da educação, criou uma agenda que dialogou com os mais diversos setores da sociedade durante décadas em prol dessa inclusão (PEREIRA, 2011).

Após diversas estratégias, negociações, ponderações e alianças protagonizadas pelo Movimento Negro, o Governo Federal sancionou a Lei n. 10.639 em 9 de janeiro de 2013 e o apoio decisivo veio, cinco anos depois, à Lei n. 11.645/08. Esta, por sua vez, um resultado das articulações dos povos indígenas. O historiador

¹ Por escola-quilombo aqui deve-se entender uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano que faz jus ao provérbio haussá, “para educar uma criança, todo o povo é preciso”. O aprender é um tipo de relacionamento; em diversas culturas africanas encontramos, tal como a pensadora burquinense apresenta: “Um dos princípios do conceito dagara de relacionamento é que este não é um assunto privado. Quando falamos sobre ‘nosso relacionamento’, na aldeia, a palavra ‘nosso’ não é limitada a dois. É por isso que achamos difícil viver um relacionamento em uma cultura moderna, que não tem verdadeira comunidade” (SOMÉ, 2007, p. 36). Em outras palavras, a escola-quilombo educa para/a partir da comunidade, recusando que aprender seja feito somente para benefício individual.

² Por escola-aldeia aqui deve-se entender uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano que diz respeito à noção do povo Guarani de que a educação começa mesmo antes do nascimento de uma pessoa, a partir do sonho materno como nos diz a educadora e antropóloga guarani Sandra Benites Ara Rete, “a nossa educação começa com xara’u (sonho) omoexakã (revelação do nhe’ẽ, ou seja, quando a mulher sabe que ficará grávida)” (RETE, 2015, p. 3). Em outros termos, a escola-aldeia se articula a partir do sonho.

³ O conceito de Movimento Negro aqui aparece no singular designando, como diz o prof. dr. Pereira (2010), historiador da UFRJ, uma série de ações e entidades políticas que se organizam por uma agenda de reivindicações próximas. Por isso, não usamos movimentos negros no plural.

Amílcar Pereira, em seu artigo “A Lei n. 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela ‘reavaliação do papel do negro na história do Brasil’”, publicado em 2011, ajuda-nos a compreender o protagonismo do Movimento Negro.

A legislação para promoção da educação das relações étnico-raciais passou a contar com diversos dispositivos legais para facilitar a alteração do artigo 26 A, implementando conhecimentos afros.⁴ A saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008), que passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas. Conforme nossas pesquisas, toda essa documentação abriu diversas perspectivas de trabalho. De modo panorâmico, vamos destacar três abordagens neste ensaio: o currículo turístico, o multiculturalismo de celebração, a hermenêutica diatópica e intercultural.

Conforme Santomé (2009), podemos falar de currículo turístico sempre que a diversidade é tratada pelos vieses de: trivializar, *souvenirizar*,⁵ desconectar, estereotipar e tergiversar. O pressuposto básico é que a educação deve ser naturalmente fundamentada no conhecimento eurocêntrico, ficando para conhecimentos de matrizes africanas e indígenas o setor da coadjuvância. Assim, dentro de um cronograma educacional “oficial” os espaços para os conhecimentos de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas ficariam restritos aos momentos festivos, aparecendo em datas determinadas de celebração. Por exemplo: o retrato de uma criança da Educação Infantil ou do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental saindo pintada de “índia/o genérica/o” de uma escola no dia 19 de abril. Outro exemplo inadequado: uma roda de capoeira ao lado de uma barraca de acarajé no pátio de uma escola para comemorar o Dia da Consciência Negra no mês de novembro. Ora, no primeiro caso: não podemos esquecer que em território brasileiro vivem 305 povos indígenas diferentes.⁶ No segundo exemplo: é extremamente reducionista identificar a história e cultura afro-brasileira à capoeira e a um prato gastronômico. A cultura afro seria apenas um conjunto de artefatos (agogô, cuíca, pandeiro etc.) e

⁴ Por conhecimento afro entende-se simplesmente o conjunto de saberes afro-brasileiros e africanos.

⁵ O termo é usado por Santomé e diz respeito ao caráter de transformar ou reduzir culturas não ocidentais a artefatos, presentes ou souvenir, palavra francesa que significa memória. Mas assume a conotação no contexto de língua portuguesa de “lembranças de viagem”. Neste sentido, o termo confirma um tipo de exotização de culturas africanas e indígenas, colocando o Ocidente como registro da normalidade.

⁶ Conforme os dados do IBGE, no Brasil existem 305 etnias falantes de 274 línguas diferentes (FUNAI, 2010).

patrimônios imateriais (capoeira, samba, candomblé etc.), enquanto a cultura euro⁷ seria todo o “resto”. Ou será que em alguma ocasião reduzimos a cultura ocidental à luta greco-romana e ao escargot — um prato de caracóis cozidos, geralmente servido como aperitivo na França e nos restaurantes franceses? Por que os europeus não são estereotipados? Portanto, o que dizer dos estereótipos serem restritos aos não brancos? Tão somente que as produções de conhecimento africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas acabam limitadas e enquadradas de modo turístico no currículo? Conforme as linguistas Raquel Goularte e Karoline Melo, Santomé nos explica que esta expressão, “currículo turístico” caracteriza “propostas em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural” (GOULARTE; MELO, 2013, p. 43). Em outros termos, toda estrutura é eurocêntrica e o “restante” aparece eventualmente. A naturalização dos conhecimentos de origem europeia não é questionada, o que gera ideias questionáveis de que o atual território brasileiro nasceu com a chegada (ou invasão?) portuguesa e o continente africano não passava de um conjunto de tribos desordenadas até que europeus chegaram para estabelecer relações comerciais e implantar um modelo civilizado de gestão. Diante desse quadro, alguns estudos apontam que o multiculturalismo pode ser uma alternativa ao currículo turístico. Ou ainda uma perspectiva multicultural do currículo pode ser uma maneira eficiente de resolver esse problema. Mas vale a pena considerar que existem diversas abordagens nesse campo. Hall (2003, p. 52) elucida que:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

Com efeito, o multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos bastante diversos” (HALL, 2003). O que nos leva a concordar com Candau (2008), que ressalta três propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou plural, e o multiculturalismo interativo, denominado também interculturalidade. Aqui vamos destacar que não é raro que dentro do campo da educação, o multi-

⁷ O termo “euro” aqui diz respeito de modo amplo às culturas europeias, ao repertório do Ocidente.

culturalismo apareça como uma possibilidade de incluir e celebrar as diferenças sem problematizar as hierarquias. Portanto, a perspectiva multicultural em educação pode somente garantir a presença da diversidade sem enfrentar os conflitos. Candau (2008, p. 51) enfatiza que não devemos nos ater ao “reconhecimento da diferença”; mas defende que: o multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente.

Portanto, o multiculturalismo pode ser crítico ou apenas uma abordagem de reconhecimento das diferenças, neste caso: naturalizando determinadas hierarquias. O que isso pode significar no contexto das relações étnico-raciais no Brasil? Uma hipótese explicativa, dentre tantas, seria a de que a gestão da diversidade pode ser feita mantendo papéis pré-fabricados do *script* da democracia racial. Um aspecto que voltaremos adiante.

Pois bem, uma terceira abordagem, aqui denominada interculturalidade (ou multiculturalismo crítico propriamente dito) aproxima-se mais do nosso propósito: porque traz à luz análises críticas à preponderância (ou hegemonia?) de um currículo eurocêntrico no cenário educacional brasileiro— uma agenda que pretende administrar conflitos e criar condições políticas e estratégias para combater as desigualdades nas sociedades multiculturais. Uma das táticas da interculturalidade se encontra no exercício da hermenêutica diatópica. Vale registrar que por “hermenêutica diatópica” entendemos uma abordagem bem próxima daquilo que Panikkar (2004) nos apresenta em seu texto: seria a noção de direitos humanos uma concepção universal? Com efeito, por hermenêutica diatópica podemos entender a necessidade de que todas as culturas são parciais e incompletas e precisam participar de um diálogo intercultural, confrontando as mais diversas perspectivas para benefício mútuo, o que pode funcionar como uma estratégia de descolonização, emancipação e promoção da interculturalidade.

Pois bem, o próximo passo deste ensaio é demonstrar que, em certa medida, o currículo turístico e a abordagem assimilacionista do multiculturalismo fazem parte de um mesmo projeto político e educativo, enquanto a interculturalidade e o exercício da hermenêutica diatópica constituem outro plano político e de educação. O primeiro projeto, denominado aqui provisoriamente política educacional da democracia racial ou estratégia da linha (abissal); o segundo: geopolítica decolonial ou tática da roda.

O cenário nacional: entre a democracia racial e a geopolítica decolonial

Pois bem, aqui vamos empreender uma análise sobre a educação das relações étnico-raciais no cenário nacional por duas vias. Primeiro, vamos politizar a leitura, pensando o tema em termos geopolíticos. Para isso cabe uma ligeira digressão. Em linhas muito gerais, o geógrafo francês Claval (1994) nos ensina que a categoria “geopolítica” foi criada pelo jurista sueco Rudolf Kjellén. Mas assumiu o seu significado mais corrente com o trabalho “La géographie politique: les concepts fondamentaux (1987) de Friedrich Ratzel”. Segundo a teoria de Ratzel (1987), geopolítica envolve a gerência do Estado sobre os territórios e as disputas por hegemonia por meio da expansão em vários domínios, incluindo o cultural, assim como a manutenção dos territórios conquistados. O filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2010, p. 76) nos diz: “A geopolítica é, simultaneamente, uma política da terra e uma política de exclusão”. Dito de outro modo, uma leitura geopolítica leva-nos a interpretar que as relações entre as sociedades modernas têm girado em torno da capacidade de produção de um arsenal bélico para dominar, controlar e excluir o “outro” por meio da ocupação e gestão de um território. De modo panorâmico, podemos dizer que quando Pindorama⁸ passou a ser Brasil tivemos a primeira ocupação por portugueses de territórios Tupinambá e de diversos povos indígenas. Em seguida, com a chegada forçada de várias civilizações africanas (desterritorializadas e vandalizadas), o projeto de dominação e supremacia europeu da sociedade portuguesa procedeu reforçando uma linha abissal entre dois lados: colonizadoras/es e colonizadas/os. Essa linha faz parte do pensamento abissal, isto é, uma perspectiva moderna que “salienta-se pela capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2009, p. 24). Para o sociólogo português Santos (2009) o pensamento abissal opera por uma divisão unilateral advinda dos povos colonizadores que divide as experiências, saberes, atrizes e atores sociais entre úteis, inteligíveis e visíveis de inúteis, ininteligíveis e invisíveis. A Europa e as populações brancas fazem parte do lado visível da linha, enquanto civilizações africanas e indígenas estão do lado invisível. No que diz respeito ao conhecimento podemos falar de uma linha epistemológica. Por conta dela é que a educação tem incorporado apenas um dos lados da divisória

42

Entre a linha
e a roda:
geopolítica,
infâncias e
educação
das relações
étnico-raciais

⁸ O engenheiro civil, geólogo, geógrafo e urbanista baiano Theodoro Sampaio (1855-1937) escreveu *Tupy na geografia nacional* (1904), em que fez um levantamento acerca da designação do território brasileiro antes da chegada das naus portuguesas. Sampaio, que era negro escravizado e foi alforriado ainda bebê, explica que o nome Tupinambá antecedeu todos os outros nomes, tais como Terra de Vera Cruz (1500), Ilha de Vera Cruz (1500), Ilha da Cruz (1501), Terra de Santa Cruz (1503), Terra do Brasil (1505) e Brasil, a partir de 1527.

entre os visíveis e os invisíveis. Na esteira das leituras de Santos (2009), podemos interpretar que essa linha abissal epistemológica procede classificando os conhecimentos africanos e indígenas como não científicos, como não filosóficos, como não artísticos. Mas “folclóricos” e até “exóticos”⁹. Aqui vamos denominar essa linha abissal como um projeto geopolítico, a saber: uma geopolítica do conhecimento.

Considerando esta geopolítica (do conhecimento) no cenário educacional brasileiro, analisamos que existe uma política de reprodução e circulação de alguns conhecimentos como válidos e universais. Essa política de circulação de conhecimentos funciona nos espaços oficiais de ensino — principalmente na escola e na universidade. A linha abissal é justamente a confirmação de que os arranjos geopolíticos mais recorrentes dentro da escola e da universidade têm sido práticas de exclusão. Neste sentido, conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas foram (e ainda têm sido) rechaçados e colocados fora dos projetos políticos e pedagógicos do Estado brasileiro. Afinal, diversos estudos críticos (NASCIMENTO, 1980, 1982) convergem com a ideia de que, em nome da democracia racial, o projeto educacional do Estado brasileiro lançou mão da história da Europa como base para o entendimento do Brasil, excluindo histórias dos povos indígenas, africanos e da população afro-brasileira.

43

Entre a linha
e a roda:
geopolítica,
infâncias e
educação
das relações
étnico-raciais

Por essa via da democracia racial encontramos os principais entraves à valorização do caráter intercultural da sociedade brasileira. A educação das relações étnico-raciais pelo viés da democracia racial merece uma análise mais detida. Ora, de acordo com o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães, da Universidade de São Paulo (USP), a expressão conceitual “democracia racial” apareceu pela primeira vez em discurso proferido por Arthur Ramos no ano de 1941 (CAMPOS, 2002). Na obra *Guerra e relações de raça*, publicada no ano de 1943, Arthur Ramos informa que foi numa conferência sobre a democracia no mundo pós-fascista, nos Estados Unidos da América, que formulou a expressão. Para Guimarães (2001a), o antropólogo brasileiro Gilberto Freyre usava expressão sinônima em suas conferências na Universidade da Bahia em 1943, falando de “democracia étnica”. Mas a retomada da categoria democracia racial aparece em 1962 em *O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças*. Freyre diz em campanha de promoção do luso-tropicalismo (um modelo de colonização próprio dos portugueses): “já brasileiríssima prática da democracia racial” (FREYRE apud GUIMARÃES, 2001b, p. 153) devia ser tomada como exemplo dos

⁹ O adjetivo “exótico” é bastante preconceituoso, porque tende a retirar do território da normalidade humana, deixando subentendido que se trata de alguma coisa negativamente vista como fora da série.

povos mestiços. Em linhas gerais, a democracia racial considera que a mestiçagem é o modelo para extinção dos conflitos étnico-raciais. Uma doutrina-chave para o fim das diferenças, o que em termos de reprodução e circulação de conhecimento nas instituições oficiais de ensino significa dizer: devemos propor uma educação universal que não detecta conflitos étnico-raciais e que, justamente, o sincretismo cultural e a miscigenação racial são os meios para eliminação das disputas e consagração da democracia racial.

Pois bem, a tese da democracia racial de que não existem disputas e conflitos com base em critérios étnico-raciais não significa que essas tensões não existam. O que pretendemos com a introdução da geopolítica é fazer uma crítica ao mito da imparcialidade na produção de conhecimento. Conforme Maldonado-Torres (2006, p. 128):

Em um painel especial sobre a sociologia pública de Du Bois, na reunião anual da Associação Americana de Sociologia em 2004, a feminista negra Patrícia Hill Coyillas desafiou os presentes a pensar numa reformulação contemporânea da reconhecida opinião de Du Bois: “O problema do século vinte é o problema da linha de cor.” Ela mesma ofereceu talvez sua melhor versão: o problema do século XXI é o problema da aparente invisibilidade da linha de cor e da negação de sua existência.

A formulação de Hill Coyillas retomada por Maldonado-Torres nos ajuda a pensar o seguinte: não podemos abrir mão de uma leitura geopolítica se quisermos compreender como as disputas pela produção e circulação de conhecimento estão relacionadas aos conflitos gerados pelos processos de colonização. Ou ainda, mais especificamente, por aquilo que uma variedade de autoras/es denomina colonialidade. Na esteira de Quijano (2005, 2007), Mignolo (1998, 2008, 2011), Cajigas-Rotundo (2007) e Walsh (2005, 2007, 2008, 2010), colonialidade é um sistema de poder constitutivo da modernidade. A colonialidade tem, pelo menos, três eixos: poder, saber e ser. Um aspecto que merece elucidação está na crítica à hipótese da mestiçagem como solução dos conflitos étnico-raciais. Leitoras e leitores de Gilberto Freyre podem dizer: “No Brasil somos todos mestiços!”. Ora, podemos contra-argumentar: como misturar coisas iguais? Se todos seres humanos pertencem à mesma espécie, como podemos falar de mistura ou miscigenação? Tampouco podemos aceitar as essencializações. Por exemplo, negros são melhores na música e nos esportes, asiáticos são melhores no campo da ciência e brancos são melhores gestores. Afinal, raça é um conceito social e histórico que remete ao fenótipo, características físicas tais como: tonalidade da pele, tipologia do cabelo, composição do nariz, cor e formato dos olhos, plástica dos lábios. Raça existe não como um dado biológico ou das ciências naturais; mas como um

elemento social, histórico e político que define posições, redes de relações e o grau de visibilidades negativas e positivas. Neste sentido, o conceito de mestiçagem passa a ser uma categoria extremamente equívoca. Porque tecnicamente não existe mistura, o que pressuporia elementos puros e distintos. Dito isso, só existem fenótipos distintos, sem nenhuma essência ou natureza por trás. Mas vale ressaltar que esses fenótipos são extremamente relevantes para definir a percepção social das pessoas. Em poucas palavras, o fenótipo é o que define a classificação racial: critério de seleção e exclusão dentro do contexto da colonialidade. No Brasil, os fenótipos diversos são agrupados em quatro grupos étnico-raciais: 1) Negros(as): pretos(as) e pardos(as); 2) Indígenas — englobando 305 etnias diferentes; 3) Amarelos(as) — incluindo sinodescendentes, nipodescendentes e asiáticos em geral; 4) Brancos(as): loiros(as), castanhos(as), morenos(as) e ruivos(as).

Segundo o sociólogo peruano Quijano (2005, p. 231), a colonialidade do poder diz respeito às identidades históricas construídas sobre e a partir da categoria de raça. De modo que as raças ficam associadas a papéis e lugares determinados numa estrutura global de controle do trabalho. Para a argentina Walsh (2008), a colonialidade do ser diz respeito à desumanização dos não ocidentais, brancos e “civilizados”. Santos (2009) ajuda a compreender a colonialidade do saber como um processo de “epistemicídio”, a invalidação sistemática da produção de conhecimento que não obedece aos cânones ocidentais, o que leva a uma ofensiva de desqualificação e apropriação indébita dos saberes ditos locais.

Ao tratar de geopolítica no contexto nacional estamos nos referindo ao cenário da colonialidade no Brasil. Sem dúvida, considerando que a escola desempenha “um papel fundamental na transmissão de hábitos e preferências, de geração em geração” (REIMER, 1983, p. 36). Ela constitui um espaço-chave na disputa por manutenção das tramas geopolíticas. Nossa conjectura é de que, na sociedade brasileira, a educação funciona por meio da colonialidade do saber. Nesse contexto, concordamos com a crítica do educador estadunidense Reimer (1983, p. 40): “A escola é uma corrida de obstáculos na qual o mais vagaroso deve arcar com o peso cada vez maior de seu fracasso, enquanto os vencedores são incentivados pelo seu próprio sucesso”. O que isso significa? Pois bem, interpretamos que a escola que se organiza em torno de uma ideologia da competição faz parte deste projeto geopolítico colonial. Ou seja, a “boa” escola vai preparar vencedores e vencedoras, isto é, algumas pessoas que serão premiadas por atenderem a expectativas de um jogo social demarcado pela lógica da colonialidade. Neste sentido, precisamos sublinhar que essa escola prepara para

“vencer”, deixando às pessoas derrotadas a invisibilidade como “prêmio” pela derrota. Por isso, todas passam a querer vencer. A escola assentada na colonialidade, atrelada ao pensamento abissal, faz passar essa linha divisória em que apenas alguns podem ser premiados no final da “batalha”. Nossa hipótese é de que a inclusão dos conhecimentos de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas pode funcionar como uma efetiva possibilidade de desfazer essa linha abissal.

Da linha à roda: um caminho teórico afroperspectivista

Se a linha abissal faz parte da colonialidade, a roda faz parte da afroperspectividade. A linha abissal foi devidamente criticada, porque cria condições para práticas educativas monorracionais. A afroperspectividade é polirracional, um quadro teórico em construção que apareceu primeiramente nos artigos “Denegrindo a filosofia” (2011) e “Denegrindo a educação” (2012). Depois foi debatida nos livros *Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*, publicado em 2014, e *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*, publicado em 2015, organizado pelo *espaçólogo*¹⁰ Wallace Lopes Silva.

A inspiração para a formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico tem várias fontes. Primeira, uma alusão direta às rodas de capoeira, candomblé, cantigas, pajelança, samba e jongo, entre outras. Em outra, praticamente uma citação do livro *No princípio, era a roda*, de Roberto Moura, publicado em 2004. Com efeito, a afroperspectividade passa pela conjugação de várias referências, principalmente três:

1ª) quilombismo; 2ª) afrocentricidade; 3ª) perspectivismo ameríndio. A formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento com alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro são as fontes do que denomino filosofia afroperspectivista. (NOGUERA, 2014, p. 46)

A afroperspectividade (ou filosofia afroperspectivista) tem a roda como um tipo de método (NOGUERA, 2015, p. 15), uma tática que coloca perspectivas diversas no crivo do debate intelectual, reconhecendo que o consenso é uma impossibilidade, o diálogo em torno de abordagens diversas não serve para que cheguemos a algum tipo de “senso comum”. A roda é a possibilidade de assumir que os interesses são diversos e que o embate não cessa pelo alcance de uma razão universal que diferencie o “verdadeiro” do “falso”. A roda nos convida para decidir tendo o encantamento como

¹⁰ O termo é usado pelo historiador e filósofo Wallace Lopes Silva.

critério. Por *encantamento* compreendemos o mesmo que Oliveira (2007) e Machado (2014); fazemos coro com a noção de ressignificação, criação compartilhada, possibilidade de produção de novos mundos. A roda é justamente essa possibilidade, a instauração do encantamento, isto é, o que produz sentido/s para as coisas que estão dadas” (MACHADO, 2014, p. 131).

Se a linha (abissal) dividia, separando os seres humanos em pessoas colonizadoras e subalternizadas, na concepção da linha (abissal), o conhecimento válido diz respeito apenas às epistemologias ocidentais; a escola deve servir para reproduzir um modelo de civilização excludente. A roda inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo. A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias” e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano. Por meio da roda podemos pensar um tipo de xenofilia que reconhece que tudo vindo de fora pode acrescentar e enriquecer a maneira habitual como pensamos, o que somos e proporcionar críticas a respeito de nossas práticas. Por isso, em termos afroperspectivistas, a inclusão da roda é festiva; mas não se trata apenas de um caráter de celebração. A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja a paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhecerê-los e propor uma *agência* para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. Em outros termos, a roda é a possibilidade de assumir que o conflito é inerente às relações humanas e que devemos trabalhar em prol de alternativas coletivas. No campo da educação isso significa assumir a roda, inclusive literalmente — no modelo de círculos de conversa nas salas de aula —, como tática para produção de conhecimento.

As Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 trazem essa possibilidade de ressignificação da linha (abissal), abandonando a ideia de que a escola seja um território de seleção de aptos para a vitória e exclusão dos não habilitados. Neste sentido, a escola deixa de ser uma disputa para ficar do lado “branco da linha”, para ser a assunção de que todas as pessoas estão na roda. Por isso, ela (a roda) encarna a ideia de que todos os conhecimentos têm um lugar e devem dialogar em função de atender às mais variadas demandas humanas. É neste sentido que História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas pode ser razão de modificações notáveis, porque se o conhecimento ocidental tem sido privilegiado para resolução de problemas, uma coisa parece certa: nenhuma cultura isolada tem todas as respostas para todos os problemas. Daí, a necessidade de aprendermos mais sobre conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas.

O que tudo isso tem a ver com a(s) infância(s)?

De início, vale dizer que aqui concordamos plenamente com o filósofo argentino Kohan (2010, p. 134): “A infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença”. Em outras palavras, a infância é a condição de experiência humana que nos permite reinventar o mundo. Neste sentido, vale enfatizar as palavras do filósofo francês Lyotard (1997, p. 13) em *Lecturas de Infancia*: “Uma infância que não é uma fase da vida, algo que não passa. Ela preenche o discurso”.¹¹ A infância não deve ser reduzida somente à etapa inicial da vida humana. Obstando, não seja raro que diversos autores identifiquem a infância com ser/estar criança. Nós aqui recusamos a definição da infância como “ausência de maturidade”, por um lado e somente como “uma potência”, algo que vai desabrochar. Ora, esse hábito tem muito a ver com uma determinada vertente da Psicologia, uma abordagem etapista da vida. Nós aqui não estamos a recusar completamente que a infância possa ser dita como conotação de ser-criança. Mas estamos a afirmar que esse olhar empobrece muito a natureza da infância. Por essa razão, defendemos a perspectiva de que as crianças são apenas os seres humanos que estariam *a priori* mais investidos de infância, o que não significa que uma pessoa adulta não possa ser tão *infantil* quanto uma criança — porque a ideia de que a infância seja uma condição humana inerente a todas as pessoas inclui as adultas.

À primeira vista, essa perspectiva pode parecer inusitada para algumas leitoras e alguns leitores que se identifiquem mais com teorias desenvolvimentistas, definindo a infância mais como uma fase da vida, um tipo de estágio das imaturidades (biológica, psicológica, política, etc.). Porém, aqui estamos a pensar a infância em termos ontológicos e como isso está relacionado com as possibilidades de conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas. Kohan (2010, p. 125) no artigo “Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano” contribui com nosso debate ao afirmar que a educação é um exercício de “resistir ao esquecimento da infância que constitui todo ser humano”. Nossa hipótese, vale sublinhar que é uma aposta ainda em construção, pretende sugerir que a introdução de abordagens históricas e de culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas promove uma “pedagogia

¹¹ Tradução livre do espanhol “Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso” (LYOTARD, 1997, p. 13).

polirracional”¹² rompendo com a “pedagogia monorracional”.¹³ Pois bem, a infância emerge e se conserva justamente na primeira perspectiva. No terreno da monorracionalidade pedagógica, a infância é recusada e vista como algo a ser superado. Os valores civilizatórios são descritos como “a superação da infância da humanidade”. Entretanto, nossa hipótese é que justamente devemos mergulhar na infância para promoção de lógicas e racionalidades diferentes. Por exemplo, a pensadora contemporânea burquinense Somé (2007) expõe uma lógica em que a relação amorosa deve se orientar pela perspectiva de uma caminhada compartilhada, um exercício de intimidade que diz respeito a toda a comunidade na qual um casal vive.

Um dos princípios do conceito dagara de relacionamento é que este não é um assunto privado. Quando falamos sobre ‘nosso relacionamento’, na aldeia, a palavra ‘nosso’ não é limitada a dois. É por isso que achamos difícil viver um relacionamento em uma cultura moderna, que não tem verdadeira comunidade. (SOMÉ, 2007, p. 36)

No contexto do povo dagara, assim como em diversas culturas africanas, o relacionamento não é um assunto privado. Todo relacionamento diz respeito à comunidade inteira. A lógica ocidental do relacionamento amoroso é bem diferente, porque traz elementos da leitura que o filósofo italiano Marsílio Fisino (1433-1499) fez do amor no pensamento de Platão. Foi Fisino que empregou pela primeira vez a expressão “amor platônico”. Dois séculos depois, o poeta inglês Sir William Davenant (1606-1668) popularizou em *Platonic lovers* a noção de que o amor platônico funciona à distância, sem enlace físico, tendo como alvo do amante um objeto idealizado como puro e imaculado. A partir desses arranjos, a lógica ocidental separou amor de sexo. Somé (2007) nos diz que na língua dagara existe uma palavra para o relacionamento conjugal que significa tanto “amor” quanto “sexo” ao mesmo tempo.

A comparação feita entre duas lógicas sobre o relacionamento afetivo conjugal serve para dar uma dimensão do que podemos perder se a educação ficar restrita a um repertório monocultural. Outro exemplo panorâmico que merece destaque é sobre a socialização masculina, se em algumas sociedades os meninos são convidados

¹² A expressão conceitual “pedagogia polirracional” foi cunhada como uma noção que pode auxiliar a descrever os desfechos de nossa análise. De maneira ampla e plural, entendemos por pedagogia polirracional um conjunto de arranjos teóricos e metodológicos que se orienta por lógicas diversas, por racionalidades africanas, indígenas, europeias, asiáticas, femininas, infantis, deficientes, transgêneros etc. Neste sentido, a infância — enquanto condição humana — é uma ótica-chave para construção de pontes entre as diversas racionalidades.

¹³ A expressão conceitual “pedagogia monorracional” foi cunhada como uma noção que pode auxiliar a descrever os desfechos de nossa análise. De maneira ampla e plural, entendemos por pedagogia monorracional um conjunto de arranjos teóricos e metodológicos que se orienta por uma lógica exclusivista, uma razão que faz uma linha abissal entre visíveis e invisíveis.

continuamente a vestir a fantasia de “guerreiros”, principalmente por meio dos super-heróis estadunidenses de marcas globais, existem culturas em que, apesar da educação guerreira e de caça para os meninos, a formação masculina passa por rituais importantíssimos que não desvinculam masculinidade de cuidado. A educadora e antropóloga guarani Rete (2015) explica que na aldeia do seu povo, o menino é educado para “não se irritar” porque a lógica guarani explica que como os homens não sangram, tendem a ser mais violentos. Por isso, no início da adolescência, os meninos passam por um ritual de mergulho no rio que produz o mesmo efeito da menstruação nas meninas. Ora, esta lógica guarani pode ser uma das razões para que o espírito guerreiro não seja sinônimo de uma ameaça de destruição da comunidade.

Dito isso, precisamos retornar à questão inicial desse tópico: o que a infância tem a ver com isso? Tudo, porque é pela infância — enquanto condição de experiência humana privilegiada — que podemos assumir nossa ignorância e procurar outras razões; porque é pela infância — como potência humana de reinvenção da realidade — que podemos assumir que uma disputa não serve para eliminar as pessoas adversárias. Mas para aprendermos mais a respeito da nossa própria ignorância.

Conclusões parciais: da linha à roda...

A proposta deste ensaio está em provocar releituras, problematizando ideias prontas. Um limitado convite às pessoas que atuam no campo da Educação para revisitar as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 como possibilidades de uma (aparente) inversão e, sobretudo, de um deslocamento mais radical acerca daquilo que podemos definir como o objetivo geral da educação. De maneira panorâmica equiparamos a colonialidade com um projeto de busca da “maioridade da razão”,¹⁴ uma guerra monorracional contra a polirracionalidade. Se este ensaio pretende se firmar como mais uma ferramenta contra as ideias prontas, isto significa que estamos amparados por um quadro teórico e conceitual que emerge de modelos africanos e indígenas e, sobreveste, de uma concepção de infância que abandonou o mito da razão universal. Em vez disso, afirmamos que existem racionalidades diversas e que usar somente uma lógica de racionalidade para responder a todas as demandas humanas seria no mínimo um sintoma de ingenuidade. Ou pior, um espírito perverso e totalitário travestido de uma confusão perigosa: a maior idade da razão como afirmação da emancipação humana.

¹⁴ Essa expressão usada pelo filósofo alemão Immanuel Kant pode ser entendida genericamente como a superação da heteronomia e alcance da autonomia.

Ora, nossas especulações filosóficas contradizem Kant, parece justamente o inverso: a emancipação está em ser *menor*. A busca pela preservação da infância, a recusa da maioridade da razão é justamente o caminho para que possamos resistir aos perigos dessa noção controversa de entendimento.

Se para Kant o objetivo da educação deve ser a superação de um estágio em que o ser humano se orienta apenas por suas vontades e seus desejos, podemos invocar uma filosofia menor que é uma “política de resistência aos padrões instituídos do [...] aprender e do ensinar” (GELAMO, 2009, p. 97). Por isso, apostamos numa “menoridade das razões” em vez de investir na suposta maioridade da razão de inspiração kantiana.

Nossa hipótese é de que todo projeto político-pedagógico que se assenta nessa maioridade da razão está a cometer um equívoco desastroso, confundir uma, dentre tantas racionalidades, com “A Razão”. Afinal, se tomamos a razão humana como plural, multifacetada e composta por racionalidades diversas, a sua compreensão passa por uma escuta irrestrita de lógicas divergentes, diálogos e de construções colaborativas do conhecimento. Ora, Kant (1985, p. 100) nos diz que:

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem [...] Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento; tal é o lema do esclarecimento.

Porém, considerando nossa revisão bibliográfica, nossa perspectiva é de que todo conhecimento precisa levar os outros em consideração, analisando a pluralidade de possibilidades interpretativas. Daí, a coragem não estar em servir-se do próprio entendimento. Por um lado, está em colocar o seu entendimento a serviço dos outros. Ou seja, nos usos possíveis das diversas racionalidades em favor de si e da comunidade. Como nos diz o filósofo Karenga (2003), o conhecimento numa perspectiva afrocentrada sempre está em função do bem-estar da comunidade e se elabora a partir da coragem de agenciar-se com outros seres humanos.

Por essa razão, se o poeta britânico, nascido na Índia, Rudyard Kipling celebrou as invasões europeias no poema “O fardo do homem branco”, escrito em 1899, logo defendeu que os ataques e toda brutal violência não passava da “nobilíssima” missão da raça branca de civilizar os povos não brancos. Vale a pena atentar que essa pecha impregnou e marcou todas as sociedades construídas dentro da lógica da colonialidade. No contexto da sociedade brasileira não foi diferente, o currículo eurocêntrico foi

apenas mais um aspecto dessa estrutura colonial e monorracional. No entanto, a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas pode funcionar como uma possibilidade de resistência a essa linha abissal. Em vez da falsa tábua de salvação intitulada o “fardo do homem branco”, vale a pena abraçar a roda negro-indígena da infância, numa gestão de aventuras que não pretende salvar os “outros”, mas tão somente aprender com o desconhecido. A partir desta *infância afro-indígena* é que pretendemos erigir uma *civilização* marcada pela xenofilia.¹⁵ O projeto monorracional de uma educação que reforça os traços da linha abissal precisa ser ressignificado e ter sua linha rasurada. No lugar da linha, quiçá, um círculo, imitando uma roda em alusão às rodas de samba, capoeira, candomblé, pajelança e afins.

À guisa de finalização (parcial), o mais importante neste ensaio são as possibilidades de debates que estão sendo abertas, os canais de diálogo e parcerias que podem surgir dessa discussão. Por isso, dentro da linha (abissal) consideramos o esquecimento da infância como objetivo geopolítico de colonização, ou, ainda, a proposta pedagógica monorracional por excelência. O que pretendemos com conhecimentos africanos e indígenas é “salvar” a infância. Eis a nossa aposta-hipótese de que a *africanização* e *indigenização* do currículo escolar podem funcionar como táticas de manutenção da infância e retomada de experiências, contato com lógicas múltiplas, descolonização, quiçá, relações sociais cooperativas. Se essas táticas poderiam vir à luz a partir da implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, isso pode significar que história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas têm muito mais a oferecer do que poderíamos supor à primeira vista.

Em resumo, nosso intuito é contribuir para desfazer ideias prontas e mergulhar na infância; ressignificar a escola e retirá-la do esquema enfadonho de produzir uma linha de separação entre pessoas habilitadas e gente inabilitada. Portanto, este ensaio precisa que leitoras e leitores insistam em fazer uma geopolítica do conhecimento, abandonando as fronteiras, desfazendo-se das noções de “centro” e de “periferias”, fazendo do aprender uma roda em que todas as ideias podem ser inseridas e recolocadas. Em vez de tomar a educação como uma instituição que traça uma linha dividindo o mundo entre pessoas vencedoras e perdedoras, poderemos incorporar a tática da roda: todo mundo participa. Por fim, para que possamos não só descolonizar o currículo escolar, mas africanizá-lo e indigenizá-lo, precisaremos assumir nossa própria infância como a condição de possibilidade de aprender.

¹⁵ Algumas culturas africanas e indígenas são xenófilas. *O djeli* — nome original de griot (agente responsável pela preservação e transmissão cultural na África ocidental) — Sotigui Kouyaté nos diz isso no documentário *Sotigui Kouyaté: um griot no Brasil*, dirigido pelo brasileiro Alexandre Handfest, em 2006.

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- APPIAH, K. A. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- ASANTE, M. Afrocentric idea in education. *The Journal of Negro*, Washington, v. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.
- ASANTE, M. *Afrocentricity*. 3. ed. Trenton: Africa World Press, 1987.
- ASANTE, M. *The afrocentric idea*. Philadelphia: Temple University Press, 1987.
- CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 169-194.
- CAMPOS, Márcio D'Oliveira. A arte de sulcar-se. In: SCHEINER, Teresa (Org.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Manual de apoio ao Curso de Extensão Universitária. UniRio/Tacnet Cultural: Rio de Janeiro, 2001, p. 59-61.
- CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, S. La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Universidad Javeriana, 2005.
- CLAVAL, P. *Géopolitique et géostratégie: la pensée politique, l'espace et le territoire au XXe siècle*. Paris: Nathan, 1994.
- DANTAS, R. Da colonização e da emancipação do pensamento. In: KOHAN, W. O. *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 119-144.
- DELEUZE, G. *Diálogos*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DIAS, M. O. da S. *O fardo do homem branco*: Southey, historiador do Brasil: um estudo dos valores ideológicos do império do comércio livre. São Paulo: Ed. Nacional, 1974.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. Integração das raças autóctones e de culturas diferentes da europeia na comunidade luso-tropical: aspectos gerais de um processo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DOS DESCOBRIMENTOS, 1966, Lisboa. *Atas...* Lisboa, 1966.

FREYRE, G. *Interpretação do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1947.

FREYRE, G. *O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças*. Rio de Janeiro: Federação das Associações Portuguesas, 1962.

FRY, P. O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 122-135, 1995-1996.

FUNAI. *Quem são*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 13 out. 2015.

GELAMO, R. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

GOULARTE, R.; MELO, K. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, A. S. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov. 2001a.

GUIMARÃES, A. S. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 61, p. 147-162, nov. 2001b.

GUIMARÃES, A. S. Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 43, p. 62-44, nov. 1995.

HALL, S. A questão multicultural. In: HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KARENGA, M. Afrocentricity and multicultural educationl. In: MAZAMA, A. *The afrocentric paradigm*. Trenton: África World Press, 2003. p. 73-94.

KOHAN, W. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010.

LYOTARD, J. F. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

MACHADO, A. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira*. Dissertação (Mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. *Afro-Ásia*, 34, p.105-129, 2006.

MASOLO, D. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 313 -339.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. *Historias locales/Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2011.

MIGNOLO, W. *The dark side of the renaissance: literacy, territoriality and colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1998.

MILLS, C. W. The racial polity. In: BABBITT, S. E.; CAMPBELL, S. *Racism and philosophy*. New York: Cornell University Press, 1999.

MOORE, C. *Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

NASCIMENTO, A. Afrodiáspora: Revista do Mundo Africano, n. 1-7. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1983-86.

NASCIMENTO, A. *Dramas para negros e prólogo para brancos*. Rio de Janeiro: TEN, 1961.

NASCIMENTO, A. *Memórias do exílio*. Lisboa: Arcádia, 1976.

NASCIMENTO, A. *O negro revoltado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, A. *Oitenta anos de abolição*. Rio de Janeiro: Cadernos Brasileiros, 1968.

NASCIMENTO, A. *O quilombismo: os documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, A. *Relações de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.

NASCIMENTO, A. *Teatro experimental do negro: Testemunhos*. Rio de Janeiro: GRD, 1966.

NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. *Griot: Revista de Filosofia, Bahia*, v. 4, n. 2, 2011.

NOGUERA, R. *Ensino de filosofia e a Lei 10639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOGUERA, R. Sambando para não sambar. In: SILVA, W. L. *Samba, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Héxis, 2015.

OLIVEIRA, E. D. *Ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, E. D. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, E. D. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

PANIKKAR, R. Seria a noção de direitos humanos uma concepção universal? In: BALDI, C. A. *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 205-238.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAMOSE, M. Globalização e Ubuntu. In: S, Boaventura; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-220.

RATZEL, F. *La géographie politique: les concepts fondamentaux*. Paris: Fayard, 1987.

REIMER, E. *A escola está morta: alternativas em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

RETE, S. B. A. *Nheẽ, reko porã rã: nhemboea oexakar. Fundamento da pessoa guarani (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Licenciatura em Educação Indígena, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SAMPAIO, T. *O tupi na geografia nacional*. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica, 1901.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2009. p. 19-101.

SANTOS, J. E. dos. *Os Nagô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOMÉ, S. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos*. 2. ed. São Paulo: Odyseus, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. 3. ed. La Paz: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-97.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'outro' desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministério de Educación, 2005. Disponível em: <http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios

Inês Barbosa de Oliveiraⁱ

ⁱ Inês Barbosa de Oliveira é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobi-
na (1982), mestre em Educação pelo Iesae/FGV (1988) e doutora em Educação pela Uni-
versité des Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Pós-doutora pelo Centro de Estudos
Sociais da Universidade de Coimbra (CES) (2002) com Habitation a Diriger des Recher-
ches (HDR) pela Université de Rouen (2013). Professora do Programa de Pós-graduação
em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (Unesa) e professora associada da
Faculdade de Educação da Uerj. Presidente da Associação Brasileira de Currículo (2014-
2018). Membro titular do Conselho Fiscal da Anped (2015-2019). Desenvolve pesquisas
no campo do Currículo como criação cotidiana e do Cotidiano Escolar, com ênfase nas
questões político-epistemológicas que envolvem o campo na perspectiva da Emancipação
Social. Tem livros e artigos publicados sobre os temas, no Brasil e no exterior.

RESUMO

A reflexão deste texto articula as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e a busca de elementos emancipatórios nos currículos criados nos cotidianos das escolas com a legislação recente voltada à inserção das culturas indígenas e afro no ensino regular, em diálogo com outras políticas educacionais e curriculares em curso no país. Defendemos a insuficiência dessas leis para a superação da discriminação dessas culturas e abordamos os processos sociais de produção da subalternidade e de negação da pluralidade epistemológica do mundo e a luta contra a exclusão e pelo reconhecimento, o que requer questionar e suspeitar das verdades produzidas pelo pensamento hegemônico, inclusive no campo curricular. Finalizamos com o debate em torno da noção de currículo como criação cotidiana para demonstrar que professores e alunos produzem currículos emancipatórios.

PALAVRAS-CHAVE: currículo como criação cotidiana; educação e emancipação social; novas epistemologias e educação; cotidiano escolar.

ABSTRACT

The reflection in this text combines the researches into/about/on the daily lives and the search for emancipatory elements in the syllabuses developed in everyday school life with the recent legislation geared towards the insertion of indigenous and African cultures in regular education, in dialogue with other current educational and syllabus policies in Brazil. We defend the insufficiency of these laws to overcome the discrimination against these cultures and we approach the social processes of production of subalternity and denial of the epistemological plurality of the world and the struggle against exclusion and for recognition, which requires questioning and suspicion of the truths produced by hegemonic thinking, including in the field of syllabuses. Finally, we bring the debate to the notion of the syllabus as a daily creation to demonstrate that teachers and students produce emancipatory syllabuses.

KEYWORDS: syllabus as a daily creation; education and social emancipation; new epistemologies and education; everyday school life.

Introdução

A reflexão que faço neste texto, atendendo ao desafio que me foi proposto pela equipe do Sesc, busca articular as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e a busca de elementos emancipatórios nos currículos cotidianamente criados nas escolas com a legislação recente voltada à inserção das culturas indígenas e afro no ensino regular e os diálogos com outras políticas educacionais e curriculares em curso no país.

Para desenvolvê-la, teço este texto em etapas, desenvolvendo uma argumentação que mostra, primeiramente, a insuficiência das leis em questão para a superação da discriminação dessas culturas na medida em que não há mecanismos no sistema educacional que impeçam seu “mau uso”.

No desenvolvimento do texto, argumentamos que os processos sociais de produção da subalternidade e de negação da pluralidade epistemológica do mundo exigem que a luta contra a exclusão e pelo reconhecimento requer questionar e suspeitar das verdades produzidas pelo pensamento hegemônico, inclusive no campo curricular.

A reflexão pretendida exige que, na continuidade da argumentação, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos seja apresentado e discutido, de modo a evidenciar a necessidade de reconhecimento da indissociabilidade entre os campos do político e do epistemológico e da *desinvisibilização* de práticas sociais e educativas contra-hegemônicas que investem na superação das hierarquias entre conhecimentos, culturas e seus representantes.

Na parte final do texto, propomos uma reflexão curricular que permita compreender, mesmo que apenas esquematicamente, o desenvolvimento do campo para trazer o debate em torno da noção de currículo como criação cotidiana e o quanto professores e seus alunos já vêm produzindo currículos emancipatórios em que conhecimentos e práticas culturais de populações indígenas e afrodescendentes são reconhecidas em sua validade cultural e epistemológica, permitindo-nos um certo otimismo apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

Consideramos fundamental revalorizar conhecimentos e práticas educativas cotidianas em sua validade epistemológica e política como meio de superar alguns dos obstáculos aparentemente intransponíveis que subalternizam e desqualificam populações inteiras em nome de uma superioridade auto-outorgada da ciência moderna e da civilização ocidental sobre os seus outros.

As Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 e o campo do currículo no Brasil

Depois de lutas incessantes e longas dos movimentos negros no Brasil e, notadamente, de aliados ligados ao campo da militância democrática, da reflexão sociológica e da Educação — à pesquisa educacional e ao ensino —, finalmente, em 2003, foi aprovada a Lei n. 10.639/03. De acordo com essa lei, o artigo 26 da LDB passa a incluir:

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

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

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

Essa lei foi modificada, em 2008, com a inclusão de mais elementos, desta vez relativos às culturas indígenas. Os mesmos artigos da LDB foram mais uma vez ampliados, ganhando a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008)

No entanto, treze anos após a primeira e oito após a segunda lei, a situação não mudou muito. Embora o MEC tenha incentivado e proporcionado apoio à preparação de material didático sobre os temas e buscado contribuir para a efetiva implantação das leis, isso não vem acontecendo. A realidade da maioria das

propostas educacionais em vigor no país — incluindo a “nova” BNCC em gestação — é a de descaso com as leis e, quando existe a preocupação com sua implantação ou práticas pedagógicas que as desenvolvem “apesar” das normas e imposições que chegam aos professores, elas são pontuais, não sistêmicas e ficam a cargo daqueles que, por diferentes razões, acreditam na necessidade de trabalhar os temas e na legitimidade da exigência legal. Na maior parte das escolas o que acontece é o desprezo das leis ou sua implantação em uma lógica que mantém a hierarquia entre as diferentes “contribuições”, permitindo e mesmo reforçando, em alguns casos, preconceitos e hierarquias entre conhecimentos e entre os sujeitos que os detêm.

Assim, o que vimos assistindo é, majoritariamente, a incorporação preconceituosa de elementos das culturas indígenas e africanas que, ao “aplicarem” a lei o fazem sem reconhecer seus objetivos e o fazem sem o combate aos “epistemicídios” que essa hierarquia promove. Santos (1995) entende o epistemicídio como o aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimento “estranhos”, porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras. Entende o epistemicídio como um dos grandes crimes cometidos contra a humanidade, por entender que este significou

um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento [...], o novo paradigma propõe-se a revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial. (SANTOS, 1995, p. 329)

Defende, e aqui voltamos ao problema das leis em questão, que:

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem. (SANTOS, 1995, p. 329)

Esse processo de exclusão de formas de conhecimento não científico se fez presente no processo de expansão europeia, que incluiu muitos epistemicídios e exclusões deles derivadas. Por isso a luta pela implantação efetiva das leis aqui referidas não pode ser satisfatória se não promove a equalização entre os diferentes conhecimentos e seus produtores/portadores.

Só através da instauração do que Boaventura chama de concorrência epistemológica leal entre os diferentes conhecimentos é que se poderá reinventar as alternativas de práticas sociais que poderão balizar a construção da democracia e as lutas emancipatórias, na medida em que isso permitiria superar a verticalidade e a hierarquia hoje predominante nas relações entre os diferentes conhecimentos. (OLIVEIRA, 2006, p. 37)

Nesse sentido, passa a ser fundamental não apenas a incorporação dessas contribuições aos currículos como também a transformação das relações entre elas e os conhecimentos ditos científicos, de origem branca, burguesa e europeia. Ou seja, não podemos nos satisfazer com a incorporação folclorizada de umas e outras contribuições, que não apenas mantém a desigualdade como a legítima. Precisamos pensar em uma equidade epistemológica, a qual, ao mesmo tempo que rompe com a hierarquia entre os conhecimentos e culturas e suas diferentes contribuições à formação do Brasil, nos permita considerar os modos enredados como essas diferentes contribuições nos tornaram o Brasil que somos. Nossa discussão, portanto, nos remete à política educacional do país e, mais especificamente, ao debate atual em torno da nova Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Na impossibilidade de incorporar todos os novos debates advindos das recentes e provisórias mudanças na gestão do Ministério da Educação, faremos o debate com base nas discussões ocorridas em 2014 e 2015.

63

*Currículo e
acontecimento:
tensões entre
epistemologias
e epistemicídios*

A BNCC e a Lei n. 11.645/08

Os debates em torno da BNCC entre o MEC e representantes de entidades científicas e de educadores, além de representantes de grupos políticos e entidades privadas organizados interessados em influenciar nossa política educacional, se desenvolveram nos anos de 2014 e de 2015 com muitos conflitos e diferenças de pontos de vista sobre o que fazer. Do lado das entidades educacionais, a própria ideia de Base Nacional foi bastante questionada e, mais ainda, a metodologia de formulação desta BNCC. Já as entidades ligadas à iniciativa privada e algumas entidades científicas apontavam como positiva a ideia e a política de sua formulação e implementação.

Do lado dos críticos, muitas eram as questões.¹ Para o que nos interessa neste texto, além do questionamento sobre a possibilidade de se ter, legitimamente e com perfil democrático, uma base curricular que iguale o que se deve aprender em

¹ Remeto os interessados no tema ao documento produzido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em parceria com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) disponível em: www.anped.org.

todo o território nacional, estava a defesa da necessidade de um debate epistemológico sobre os diferentes conhecimentos produzidos e em circulação na sociedade, que exigiriam uma reflexão sobre a legitimidade dos conteúdos escolares a serem selecionados e, notadamente, visando ao caso da implantação da Lei n. 11.645/2008.

A reflexão epistemológica em questão, e a ruptura com a suposta superioridade dos conhecimentos e práticas científicos sobre os chamados “conhecimentos tradicionais”, nos exige compreender que esta suposta superioridade advém mais de relações de poder constituídas nos últimos cinco séculos do que de uma superioridade intrínseca de uns sobre os outros. Concretamente, em muitas circunstâncias e situações, os mesmos conhecimentos tidos como “inferiores” são apropriados e (re)enunciados de modo a assumir uma perceptibilidade ocidentalizada ao mesmo tempo que promove a desqualificação do outro, seu verdadeiro produtor. Mais ainda, como aprendemos com Santos (2004), os processos de validação dos conhecimentos precisam deixar de ser monoculturais e cientificistas para assumir a aplicabilidade circunstancial dos conhecimentos como critério de validação, numa perspectiva de relação horizontalizada entre os diferentes conhecimentos e de reconhecimento da sua interdependência. O autor considera que a democratização da sociedade e a tessitura da justiça social exigem a instauração da justiça cognitiva, só possível a partir de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010).

64

Currículo e
acontecimento:
tensões entre
epistemologias
e epistemicídios

Em relação à legislação que nos interessa aqui, vale lembrar que a ruptura da hierarquia entre os diferentes conhecimentos permite repensar as relações entre as diferentes civilizações e a percepção de que se trata de um processo evolutivo em que a civilização europeia ocupa o posto mais alto para assumir as diferentes culturas e seus conhecimentos como parte de um todo enredado, não hierárquico. Para isso, a incorporação de elementos das referidas culturas e suas contribuições aos currículos não pode se limitar a iniciativas e eventos isolados e sua folclorização; precisa assumir um perfil em que a justiça cognitiva se instale. Esta necessidade aqui identificada não pode ser contemplada sem um processo social de discussão das hierarquias culturais, sociais e civilizacionais, suas bases e suas diferentes formas de manifestação, o que não se faz nem por decreto nem por ato de vontade apenas, mas exige discussões amplas envolvendo o conjunto dos *praticantes* atuando nos diferentes *espaçostempos* educativos.

Na mira desses debates, o questionamento dos processos históricos, sociais, políticos e epistemológicos de produção e subalternização dos outros do ocidente branco, masculino e “científico”. Questionamento que exige a consciência de que as

chamadas descobertas nada mais foram do que invasões de quem se auto-outor-
gou o direito de fazê-lo, de terras nas quais outras civilizações estavam instaladas,
nomeadas como selvagens ou bárbaras para serem combatidas e aniquiladas, epis-
temológica e fisicamente. Assim, o suposto conflito entre o civilizado e o selvagem,
associado à ideia de que homem — ser de cultura — e natureza não só estão disso-
ciados, mas que cabe ao primeiro dominar e se servir da segunda em nome da civili-
zação, cria uma identificação entre o selvagem e a natureza que permite eliminar ou
civilizar ambos, legitimando o processo de colonização como sendo um processo
civilizacional. Ainda hoje, a noção de “pessoa culta” está associada à erudição no
conhecimento da Filosofia e das Artes europeias, enquanto *experts* e estudiosos de
outras culturas e artes são tratados como exóticos, alternativos, folclóricos ou mes-
mo portadores de conhecimentos “primitivos”.²

Os conhecimentos no/do mundo e os currículos escolares

Assim, para pensarmos na implantação da Lei n. 11.645/2008 nas escolas e a
incorporação de suas exigências aos currículos, faz-se necessário reconhecer a plu-
ralidade epistemológica do mundo, sua legitimidade e a necessidades de sua valo-
rização, combatendo os epistemicídios e as desigualdades a eles associadas.

Precisamos, portanto, nos insurgir contra os modos de inclusão excludente
dessas contribuições que, para além da aniquilação, vêm produzindo e reforçan-
do a discriminação das populações que deveriam estar sendo reconhecidas e valo-
rizadas. Muitas vezes de modo subliminar, e outras de modo bastante explícito,
conhecimentos indígenas e africanos são percebidos como ignorância, por não
atenderem aos critérios de cientificidade preconizados como os únicos passíveis
de legitimar conhecimentos. Deste modo, ao entrarem nas escolas como inferiores,
por falta de cientificidade, os conhecimentos e práticas culturais das populações in-
dígenas e afrodescendentes, tornados presença obrigatória nos currículos pela Lei
n. 11.645/2008, permanecem “outros”, folclóricos, menores. Em alguns casos, essa
exclusão pela inclusão subalterna reforça as hierarquias e, com isso, compromete a
luta pela democratização da sociedade proposta pelo reconhecimento de seu cará-
ter multiétnico, multicultural, multiepistêmico.

² A inauguração em 2009, em Paris, do “Museu de Artes Primitivas” (Musée des Arts Primitifs) no qual estão as artes
da Oceania, Ásia, África e Américas, em Paris, não nos deixa dúvidas. Embora o nome tenha sido modificado após
protestos, o modo como a Europa ainda se permite olhar para os seus outros se fez claramente presente no episódio.

Assim, mais do que a inserção das contribuições indígenas e afrodescendentes nos currículos, precisamos reconhecer sua validade epistemológica e social. Entendemos que democratizar a sociedade requer democratizar as relações entre os diferentes sujeitos sociais e seus conhecimentos, não apenas inserir uns onde outros já estão. Isso exige levar para as propostas curriculares os conhecimentos delas historicamente ausentes numa perspectiva democrática, de reconhecimento mútuo e não hierárquico, o que dá sentido político às leis em questão, para além de seus significados pedagógicos e epistemológicos.

Assim, precisamos interrogar os modos hegemônicos de implantação das leis, o imaginário social que cerca aquilo que aparece como característico dessas culturas e conhecimentos e buscar desinvisibilizar (SANTOS, 2004) os processos de permanência das hierarquias bem como aqueles que os questionam nos diferentes cotidianos escolares pelo Brasil afora.

66

Currículo e
acontecimento:
tensões entre
epistemologias
e epistemicídios

Epistemicídios históricos e cotidianos: conteúdos previstos nas leis e imaginário social hegemônico

Muito comum é presenciar nas escolas a valorização dos chamados “talentos específicos” das populações negras: o esporte e a arte; não por acaso as áreas mais desvalorizadas no cenário educacional hegemônico, questionadas mesmo em sua necessidade de integrar os currículos. Com isso, legitima-se o imaginário em torno de uma suposta inferioridade cognitiva dessas populações, a naturalização da ideia de que o trabalho braçal lhes é mais apropriado do que o trabalho intelectual e mesmo sua culpabilização pela escravidão e inferiorização social que, mais de cem anos após a abolição da escravatura no país, ainda escandaliza aqueles que pensam a democracia possível no Brasil e as relações étnicas.

Com relação às culturas indígenas e suas populações o cenário não é melhor. Durante muito tempo considerados preguiçosos e pouco afeitos ao trabalho duro — valor maior do capitalismo difundido entre as classes sociais subalternizadas — os diversos grupos sociais indígenas do Brasil ainda são percebidos, hegemonicamente, como “coisa do passado”. Seus hábitos culturais permanecem percebidos como “selvagens” e questões como o canibalismo de alguns desses grupos e mesmo o hábito da nudez são tratadas como “evidências” de falta de civilidade sem jamais serem estudadas ou apresentadas aos nossos jovens como parte de uma civilidade específica incluída em uma cosmovisão que transcende o entendimento ocidentalizado

que se pode ter desses grupos sociais, porque exige um deslocamento em relação a valores “ocidentais” questionando-se sua suposta universalidade.

Outro elemento importante na produção e legitimação da hierarquia social e cultural, que desqualifica índios e negros e suas tradições, está na crença na superioridade do escrito sobre o falado que caracteriza aquilo que Certeau (1994) chama de “A sociedade escriturística”. Nela, a tradição oral é considerada primitiva em relação à escrita e os processos educativos associados a essa tradição desconsiderados em sua validade pedagógica e mesmo social. Entre outras questões que poderiam aqui ser elencadas, estas parecem apontar para a necessidade de crítica daquilo a que assistimos e que vivenciamos em muitos *espaçostempos* educativos, buscando, nas experiências contra-hegemônicas e na superação de certas práticas naturalizadas, caminhos para a desinvisibilização dos processos de inclusão excludente e das iniciativas pontuais que promovem a sua superação.

Muitas situações vividas e ouvidas ao longo da vida profissional e acadêmica poderiam ilustrar e colaborar com a compreensão daquilo que aqui se discute, mas seleciono quatro delas por me parecerem emblemáticas e muito significativas. Todas foram anteriormente publicadas e devidamente autorizadas pelos interlocutores envolvidos, incluídos meus dois filhos, que protagonizam duas delas.

A primeira, embora concretamente vivenciada, expressa algo muito comum em nossas escolas, que é o reforço do preconceito pela suposta valorização — caso típico de inclusão excludente — e a abdicação da responsabilidade educadora que dele é consequência, em relação a alunos afrodescendentes. Interrogada em Conselho de Classe sobre um determinado aluno, a professora dispara: “Ele é preto mas é limpinho!”, deixando clara sua expectativa de encontrar sujeira — indicadora de incivilidade e descuidado familiar — nos alunos afrodescendentes. Ao usar o “mas” ela não dá margem a dúvidas sobre suas expectativas, permitindo-nos supor que o modo como se dedica a este aluno difere do modo que se dedica a outros e deixando claro o quão preconceituosa foi sua formação e são, ainda, suas atitudes.

Em outra circunstância e diante de outro tipo de questionamento, obtivemos de uma professora uma avaliação de um aluno em dificuldades com a aprendizagem da leitura já no final do ano letivo. Dizia-nos ela: “Ele não tá lendo, mas vocês precisam ver, ele samba como ninguém!”. Seu contentamento com o talento do aluno e sua aparente despreocupação com o fato de ele não ler são duas faces da mesma moeda, a que aceita a segregação e a segmentação social ao mesmo tempo

que reserva, a cada um, o que parece lhe ser de direito. Uns lerão e prosseguirão na escola, outros tentarão a sorte no samba ou no futebol.

A história seguinte é mais pesada e mais emblemática:

Passou-se com uma amiga minha, negra, excelente professora de classe de alfabetização há muitos anos, quando ela tinha sete anos de idade e frequentava a 1ª série. Foi ela mesma quem me contou, mas como não me autorizou formalmente a publicação, não vou identificá-la. Não tendo entendido a "lição", ela dirigiu-se à professora e pediu nova explicação. A resposta que ouviu foi: "Para ser empregada doméstica o que você sabe já está muito bom". (OLIVEIRA, 2004, p. 22)

O imaginário social que considera o lugar de doméstica o espaço social privilegiado das mulheres negras não está só nos adultos, nem nas escolas. Ele penetra na sociedade produzindo, mesmo naqueles que convivem em espaços mais críticos, a ideia hegemônica. Quando meus filhos entraram, no 1º ano, no Colégio Pedro II, já vinham de uma experiência escolar na Escola Pública Municipal, onde fizeram a pré-escola por dois anos, convivendo com muitos colegas e professoras negros. No entanto, isso não foi suficiente para evitar que, no primeiro dia de aula, ao perceber na fila da Cooperativa onde se vendia material escolar uma pessoa negra, Ana disparasse a pergunta: "Você é empregada de quem?". Além da vergonha que senti, precisei ser rápida e não piorar a situação e retuquei: "Que isso, minha filha, ela é mãe de uma criança que estuda aqui, como você! Pode ser até de uma amiga da sua sala!". Mas Ana insistiu e afirmou que na sua sala não havia nenhuma criança negra. Pedi desculpas à mãe em questão, que gentil e solidariamente me sorriu e disse não haver problema. Saindo da Cooperativa, vimos uma menina negra que atravessava o pátio, dentro do nosso campo de visão. Ana, com um sorriso e muita alegria, gritou: "Thaísa, Thaísa!" E me explicou que era uma amiga que tinha feito na aula, naquele primeiro dia, fingindo não me ouvir quando disse a ela: "Ela é negra, Ana, como você me disse que não havia nenhuma na sua sala?". Para o anedotário, a mãe que havíamos encontrado na Cooperativa era a mãe de Thaísa, funcionária da escola que, por muitos anos, foi uma espécie de amiga, porto seguro para Ana e com quem muito conversei nas vezes em que estive na escola.

Sem sentir necessidade de reiterar aquilo que já afirmávamos ao iniciar essa história, achamos relevante ressaltar que, de modos diferentes, por percursos diferentes e em situações sociais as mais diversas, o imaginário social hegemônico se difunde e legitima na sociedade, levando-nos a insistir que, mais do que questioná-lo, precisamos desinvisibilizar seus processos de produção e as lutas

contra sua naturalização, tanto nas escolas quanto em outros *espaçostempos* sociais e educativos.

A história que envolve Tiago, aos oito anos de idade, e o imaginário social sobre as populações indígenas é ainda mais pungente. Conversávamos sobre a escola e aquilo que ele vinha fazendo. Era dia 19 de abril e ele perguntou:

Mãe, ainda existem índios no Brasil?

É claro, meu filho! Muitos vivem nas cidades e são pessoas como você. Usam roupas comuns, almoçam, jantam, vão ao banheiro e assistem televisão.

Quer dizer que há índios que viraram ser humano, mãe?

A situação em questão evidencia uma aprendizagem do preconceito racial e cultural, tecida na vivência cotidiana e nos contatos com os valores culturais dominantes, dentro e fora da escola. Tiago já percebeu a lógica da estratificação social brasileira, e já “sabe” que “os índios eram povos ‘selvagens e primitivos’ e desapareceram após o descobrimento e a civilização do Brasil”. A indissociabilidade entre o político e o epistemológico na reflexão curricular. (OLIVEIRA, 2002, p. 40)

Inúmeras outras histórias são produzidas e vividas nos cotidianos, ao mesmo tempo que outras, em que essa hegemonia é contestada. Compreender a importância de desinvisibilizar as segundas enquanto questionamos as primeiras é, hoje, fundamental para a continuidade da luta democratizante, exigindo-nos a consciência de que não haverá democracia e justiça sociais enquanto não houver justiça cognitiva. Esta, por sua vez, exige a superação das monoculturas — no caso deste debate, sobretudo a do saber formal e a da naturalização das diferenças (SANTOS, 2004) — hegemônicas nas nossas sociedades. Este combate se faz por meio da ampliação do presente, pela desinvisibilização e pelo reconhecimento de práticas sociais não hegemônicas, como propõe a sociologia das ausências. Paralelamente, será investindo na proliferação e legitimação dessas práticas sociais alternativas desinvisibilizadas que as conquistas dessa ampliação poderão ser consolidadas, conforme propõe a sociologia das emergências e sua noção central de que a realidade não se limita ao que já existe, dela também fazem parte as existências possíveis, ainda não realizadas, caso em que enquadrados as práticas educativas voltadas à tessitura da justiça cognitiva nos currículos *praticados* existentes em tantas escolas brasileiras.

Assim, a sociologia das ausências se propõe a lutar contra o desperdício da experiência, dos conhecimentos que nelas estão presentes e ativos, em busca da

valorização da *inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje* (SANTOS, 2004, p. 801). Por seu turno, a sociologia das emergências preconiza a aproximação entre a realidade e as expectativas de futuro que podemos ter. A superação do “idealismo” subjacente à ideia de que o futuro pode ser algo cujas possibilidades não estejam inscritas na realidade do presente é um de seus pilares, sendo o outro a busca de efetivação social daquilo que, embora ainda não existente, subjaz inscrito como possibilidade social de devir.

Contra o desperdício da experiência: de Boaventura aos estudos nos/dos/com os cotidianos das escolas

Ao procurar demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não credível ao que existe, e procurar desinvisibilizar essas existências não reconhecidas, a sociologia das ausências nos indica um percurso possível, não só para a compreensão da questão curricular, mas também para, propositivamente, procurarmos investir na transformação democratizante deles. Para isso, precisamos conhecê-los, reconhecendo neles as práticas que apontam nessa direção para desenvolvê-las de modo ampliado e as demais, buscando, por meio da reflexão crítica e do debate público, superá-las ao reconhecer nelas um entrave à tessitura da sociedade e da escola democráticas.

Entendemos que a luta pela justiça cognitiva global requer que os diferentes conhecimentos no/do mundo sejam reconhecidos em sua validade epistemológica e social. É uma luta pela desinvisibilização desses conhecimentos e pelo reconhecimento de sua validade circunstancial; ou seja, precisamos aprender a identificar os contextos e as práticas em que os distintos conhecimentos se aplicam, se tornam operacionais, superando, com isso, a ignorância com a qual se identificavam antes.

No cotidiano escolar, essa prática da sociologia das ausências consiste em buscar perceber o que existe na “vida real” das escolas para além dos modelos e das normas, recuperando a riqueza da vida social, bem como a validade dessas existências negadas. A percepção das realidades vivenciadas e dos acontecimentos que nela se dão não como erro ou desvio em relação ao que “deveriam” ser, mas como aquilo que as realidades podem ser contribui tanto para a desinvisibilização do que existe para além da norma quanto para, como propõe a sociologia das emergências, o reconhecimento das potencialidades ainda não realizadas dessas mesmas realidades. Como propõem os estudos do cotidiano escolar (OLIVEIRA; SGARBI, 2007, 2008),

precisamos desenvolver nossas capacidades de dialogar com as realidades para além da norma, *verouvir* sentir os múltiplos conhecimentos que circulam nos espaços escolares e as redes que tecem.

Na nossa experiência de ensino, pesquisa e extensão, observamos a imensa pluralidade cultural e epistemológica existente na vida cotidiana das escolas. Nelas, e nas práticas invisibilizadas que as caracterizam, estão iniciativas curriculares emancipatórias, diálogos criativos, experiências emancipatórias a serem percebidas como ações exemplares (SANTOS, 2004) que, multiplicadas e tornadas institucionalmente possíveis nos diferentes sistemas educativos, asseguram uma implantação mais efetiva e democrática do diálogo intercultural proposto pela Lei n. 11.645/2008.

O desenvolvimento do campo do currículo, os estudos do cotidiano e a compreensão dos possíveis inscritos nas realidades escolares

71

Currículo e
acontecimento:
tensões entre
epistemologias
e epistemicídios

Em obra que se tornou clássica por ser amplamente usada na graduação e na pós-graduação no Brasil, Silva (1999) identifica três grandes grupos de tendências nos estudos curriculares. As teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas que, em ordem não necessariamente cronológica, tornaram o campo o que ele é hoje: um campo vasto, repleto de tendências em cada um desses três grandes blocos e de embates epistemológicos, políticos e educacionais.

Assim, temos inicialmente o surgimento do campo e as teorias tradicionais. A maior parte delas entende o Currículo como sendo o campo de estudos daquilo que se deve ensinar. Seja para a formação de mão de obra ou para a cidadania, para a democracia ou para a obediência, cabe aos currículos oferecer uma lista organizada de conteúdos de ensino na qual constem uma seleção e uma organização das verdades a serem transmitidas às novas gerações. Entende-se que há um saber acumulado pela humanidade e que é necessário que as novas gerações de cidadãos trabalhadores os adquiram nas escolas. O conhecimento é, assim, entendido como algo que preexiste ao sujeito que conhece e que a função da escola é a de transmiti-lo.

No segundo grupo, o das teorias críticas, estão as discussões que, por meio de pesquisas e reflexões plurais, suspeitam da neutralidade e objetividade da seleção

e da organização propostas e inserem na discussão uma reflexão política sobre a função não de formação, mas de reprodução social que a escola assume na modernidade. A partir da crítica de uma escola que seria capitalista e destinada a reproduzir a divisão social do trabalho de modo a assegurar a manutenção da sociedade de classes e dos lugares que os diferentes sujeitos sociais nela ocupam. Assim, as possibilidades efetivas de aprendizagem dos conhecimentos pelas classes sociais desfavorecidas são questionadas e o próprio modelo de escola é posto sob suspeita. Alguns autores chegam a desenvolver teses segundo as quais uma das funções pre-cípua da escola capitalista burguesa é a de produzir a exclusão social das “classes populares”, por meio da legitimação da incapacidade dos representantes das camadas desfavorecidas para as atividades do intelecto em função dos modelos pedagógicos assumidos pela escola.

Na esteira das reflexões críticas sobre a escola capitalista burguesa, os questionamentos se desdobraram e aprofundaram nas teorias chamadas de pós-críticas por Silva (1999). Além da dificuldade de acesso aos conhecimentos, e da estrutura que visa a reproduzir a estrutura de classes, a própria estrutura institucional da escola e sua lógica de funcionamento são questionadas. Não se trata mais apenas de refletir sobre a possível reprodução de classes, mas de estender o questionamento aos próprios conhecimentos tidos como universais, inserir a questão cultural nos debates, a questão étnica, a da mulher, entre tantas outras. Trata-se de buscar compreender a quem interessa manter a escola racista, machista, heteronormatizada, burguesa com seus currículos eurocêntricos, formalistas e tecnicistas. Com isso, questiona-se também os conteúdos e sua legitimidade.

A questão dos conteúdos curriculares passa a ser compreendida de modo social e político, além de, mais recentemente, epistemológico. Compreende-se que os conhecimentos que circulam no mundo transcendem, em muito, aquilo que está nas escolas. Assim, a reflexão que emerge aponta para o fato de que, quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai (ARROYO, 2000 apud OLIVEIRA, 2000). Esta decisão é política, não técnica e, portanto, nos remete a questionamentos em torno dos critérios de seleção dos conteúdos, considerando a pluralidade de conhecimentos e as múltiplas possibilidades que daí derivam. Além da seleção, a organização dos conteúdos na estrutura dos processos pedagógicos é questionada. O que se constata é que há conteúdos tidos como mais importantes do que outros, com mais carga horária e mais validade pedagógica. A subalternização de conteúdos considerados “menos importantes” e as hierarquias entre as disciplinas, bem como as formas de abordagem de temas “globais”

considerados complementares, são algumas das manifestações mais perceptíveis da necessidade desses questionamentos.

Entre muitas tendências e debates entre estudiosos que podem ser identificados com as tendências pós-críticas no campo do Currículo, estão os estudos do cotidiano escolar, que entendem os currículos como sendo tudo aquilo que se passa nos cotidianos das escolas. Embora nem todo o campo de estudos do cotidiano assuma esta noção, a ideia é a de que os currículos *praticadospensados* são criados pelos *praticantespensantes* (CERTEAU, 1994; OLIVEIRA, 2012)³ dos cotidianos escolares, não se limitando nem às normas curriculares, nem aos conhecimentos propostos para serem *aprendidosensinados*, nem mesmo aos objetivos assumidos por aqueles que os *praticampensam*.

Os currículos como criação cotidiana nas/das escolas

Assim, vamos caminhar para o fechamento deste texto deixando claro que entendemos os currículos como produção cotidiana dos *praticantespensantes* nas/das escolas, para além da norma e dos textos e dos “conteúdos” nelas e neles previstos. Nos currículos estão presentes os ditos e os não ditos, os conteúdos formais e os saberes dos *praticantespensantes*, as culturas locais e as de origem dos conhecimentos escolares. O processo criador é resultado de diálogos e enredamentos entre as diferentes redes de conhecimentos presentes nas escolas e dá origem a currículos *praticadospensados*, sempre provisórios e cotidianamente recriados. Portanto, podemos afirmar que os currículos são tecidos por meio de processos de influência mútua e enredamentos entre concepções, propostas, ideias, documentos, debates e aspectos da vida cotidiana, nos quais são recriados uns e outros, sempre e inevitavelmente. Não há “aplicação” possível de modelos, nem protocolos “obedecíveis”,⁴

73

Currículo e
acontecimento:
tensões entre
epistemologias
e epistemicídios

³ As duas noções, de *praticantespensantes* e de currículos *praticadospensados* foram formuladas por Oliveira (2012) e buscam superar a ideia de que os currículos são pensados e propostos em instância dissociável da dos praticantes das escolas, mas que ao assumir isso, não estamos assumindo nenhuma perspectiva praticista. Assim, deixamos de usar o termo ceriteuniano “praticantes da vida cotidiana” e o nosso próprio, “currículos praticados” para juntar a eles os termos pensantes e pensados a fim de deixar claro que não acreditamos na separação entre essas duas instâncias do desenvolvimento curricular.

⁴ A inclusão desse termo no texto e nas discussões atuais das quais temos participado se deve ao conflito que vem sendo travado entre as propostas ministeriais e a comunidade educacional do país em torno da nova Base Nacional Comum Curricular e das chamadas Devolutivas propostas pelo Inep. Em ambos os casos, pretende-se definir não só o que devem fazer os professores em suas salas de aula mas também como o farão e quando, em claro desrespeito à autonomia docente e à dinâmica dos processos *aprendizagemensino*.

não há pureza. Não há norma que se imponha como prática e não há conteúdo que não se modifique cotidianamente.

Cabe ainda ressaltar que há uma circularidade que indica a impossibilidade de definir onde começa e onde termina esse processo de influências mútuas entre “práticas” sociais, educacionais e culturais cotidianas, conhecimentos formais e não formais, valores, crenças e ideais hegemônicos e contra-hegemônicos, entre outros, dos praticantes da vida cotidiana. Assim, para conhecer os currículos escolares efetivamente presentes nas escolas é preciso estar em seus cotidianos, interrogando-os, dialogando com eles, percebendo-os como acontecimento que irrompe e não como aplicação de normas ou propostas.

Cotidianos escolares e as culturas negras e indígenas nos currículos

74

Currículo e
acontecimento:
tensões entre
epistemologias
e epistemicídios

Sem querer contradizer aquilo que acabamos de afirmar, mas tentando evidenciar formas não subalternizadas de inserção de elementos das culturas afro e indígenas nos currículos escolares *praticadospensados* nas escolas, inclusive a partir de experiências observadas em nossas pesquisas ou narradas por professoras e professores com os quais vimos conversando, buscamos, de modo não exaustivo, apresentar alguns conteúdos relevantes que fazem parte da nossa história e da nossa vida cotidiana na pluralidade social e cultural. São conhecimentos e práticas sociais *praticadaspensadas* pelo nosso povo e por docentes que reconhecem a necessidade dessa inserção para a democracia no país, para a justiça cognitiva, mesmo que não enunciem suas práticas desse modo.

Primeiramente, e com imenso destaque, a luta dessas populações subalternizadas pela liberdade, pelo direito à igualdade e ao reconhecimento fez e faz parte da vida brasileira. Em muitas escolas, essa luta vem sendo considerada como constitutiva da nossa vida cotidiana e de nossa história a partir dos pontos de vista de quem luta e lutou, permitindo-nos reconhecer a contribuição desses esforços para a formação de nossa identidade nacional, nem tão passiva e pacífica como quiseram nos fazer crer. Mais recentemente, temos assistido ao reconhecimento das filosofias africanas e seus processos de reflexão intelectual como relevantes e formadoras de modos de compreender o mundo que influenciam populações do Brasil atual para além da credence, da incivilidade ou da ignorância e se enredam às formas hegemônicas e reconhecidas como válidas na vida cotidiana,

produzindo ideários e estruturas de pensamento que transcendem, em muito, aquilo que a suposta universalidade do pensamento moderno alcança. Ainda nessa perspectiva, se fazem presentes cosmovisões múltiplas e conhecimentos plurais nas narrativas orais e literárias africanas e indígenas, interditando-nos a opção por negligenciá-las, sob pena de, com isso, estarmos negligenciando a própria formação do Brasil. A hipervalorização da dimensão escrita dos conhecimentos mutila nosso conhecimento da realidade do país e isso nos leva ao grande risco de optar por uma escola que prefere se manter cega e alheia ao que existe, preferindo impor a todos aquilo que uma parcela da sociedade acredita que deveria existir.

Em relação aos elementos mais reconhecidos como parte do campo da cultura, estão as artes, danças, músicas, cerimoniais e narrativas de mundo que transcendem a barbárie ou a “vida selvagem”. Ainda, a arquitetura africana e seus conhecimentos subjacentes merecem citação aqui.

As medicinas tradicionais indígenas para além do “curandeirismo” e o recente reconhecimento da validade de seus princípios ativos — hoje perseguidos por grandes laboratórios farmacêuticos que os pretendem patentear — nos indicam que essa lista não tem fim. Aceitar essa pluralidade, inscrevendo-a nas nossas propostas curriculares de modo a superar a “monocultura do saber formal”, e investir na “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010), que pode superá-la, é, mais do que uma possibilidade, uma necessidade. Contra a inclusão subalternizada das contribuições afro e indígena à formação do Brasil, a inclusão igualitária, epistemologicamente justa e politicamente situada.

75

Curriculo e
acontecimento:
tensões entre
epistemologias
e epistemicídios

Finalizando sem concluir: igualdade e diferença na contribuição da escola à democracia

Aprendemos com Santos (2006, p. 326), além de outras tantas coisas, que “temos direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza, temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza”. Isso significa que precisamos pensar a implantação da Lei n. 1.645/08 considerando a necessidade de não incorporar conhecimentos ou práticas sociais subtraindo-lhes a própria lógica. É preciso desaprender o preconceito sem ceder à tentação da falsa igualdade, que descaracterizaria cada contribuição. Precisamos aprender a pluralidade como tal, abdicando da tentação de uma harmonização homogeneizante entre os diferentes.

Assim, o reconhecimento e a valorização da pluralidade social, cultural e epistemológica do país, das negociações e da diversidade de sentidos locais que assumem os conteúdos escolares e as práticas sociais em suas manifestações específicas nos parecem uma exigência fundante para a implantação democrática e efetiva das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

Finalmente, mas não menos importante, chamamos atenção para o fato de que essa luta é político-epistemológica e é central para a tessitura de uma democracia no Brasil que reconheça a existência da diversidade e o direito a ela. Só assim teremos um efetivo reconhecimento de nossas populações em suas especificidades e direitos sociais.

BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9394, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110639.htm>. Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. Lei n. 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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". *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, I. B. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 183-190.

OLIVEIRA, I. B. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. *Redes culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, I. B. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP&A, 2012.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. Dossiê cotidiano escolar. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 98, 2007.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. de S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Descolonizações literárias e novas práticas educacionais: a insubmissão da autoria negra contemporânea

Fernanda Felisbertoⁱ

ⁱ Professora de Literatura Brasileira no Departamento de Letras, campus Instituto Multidisciplinar, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ-IM).

RESUMO

O presente artigo é um esforço de pensar a Literatura negro-brasileira como elemento de descolonização literária negra, que, neste contexto, entendemos como os mecanismos estéticos, epistemológicos e semânticos, de (re)tomada do “eu”, não cabe mais na contemporaneidade “mediação” da voz negra; o processo de mudança de objeto de pesquisa para uma autoria combativa e afetiva tem ressignificado muitos espaços e determinado novas latitudes autorais.

PALAVRAS-CHAVE: literatura negro-brasileira; descolonização; autoria negra.

ABSTRACT

The present article is an effort to think about Black Brazilian literature as an element of Black literary decolonization, which, in this context, we understand as the aesthetic, epistemological and semantic mechanisms to (re)claim the ‘self’ no longer has a place in the contemporaneity of the ‘mediation’ of Black voices. The process of altering the object of research to a more combative and affective authorship has ressignified many spaces and determined new authorial latitudes.

KEYWORDS: black brazilian literature; decolonization; black authorship.

O silêncio
fere
afasta
arde
corta
esmaga
oprime
desgasta
sangra
grita...
grita...

ai... o silêncio, faz um barulho imenso!

(ADINKRA, 2013)

A “inspiração” + autonomia da escrita + a possibilidade de publicar + a certeza de público leitor = uma fórmula de manutenção da literatura brasileira, porém, nesta equação, várias vozes foram deixadas de fora, silenciadas. Este artigo é um esforço de pensar a literatura negro-brasileira como elemento de descolonização literária negra, que, neste contexto, entendemos como os mecanismos estéticos, epistemológicos e semânticos de (re)tomada do “eu”, não cabe mais na contemporaneidade “mediação” da voz negra, pois o processo de mudança de objeto de pesquisa para uma autoria combativa e afetiva tem ressignificado muitos espaços.

Recorrendo a elementos menos frequentes nos textos literários, os gráficos, que materializam e alcançam espaços cerebrais, muitas vezes em velocidade diferente da palavra, compomos algo que nos ajuda a pensar em um ciclo contínuo, de práticas de naturalização da representação estereotipada da população negra brasileira, que se retroalimenta e perpetua uma imagem distorcida do real.

Como primeiro gráfico, temos uma imagem recorrente não só no âmbito textual como refletida em boa parte do mercado editorial e nas feiras e suplementos literários:

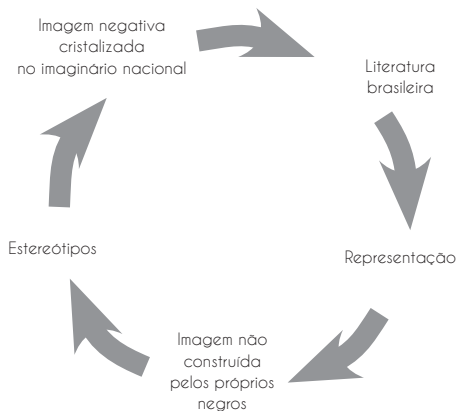


Gráfico 1. Presença negra na representação literária brasileira
Fonte: Elaborado pela autora.

A construção e o fortalecimento do campo epistemológico da literatura negro-brasileira, além de provocar um rompimento em representações distorcidas, trazem para a cena literária outras vozes e imagens negras, construídas pelos próprios negros:

81
Descolonizações literárias e novas práticas educacionais: a insubmissão da autoria negra contemporânea

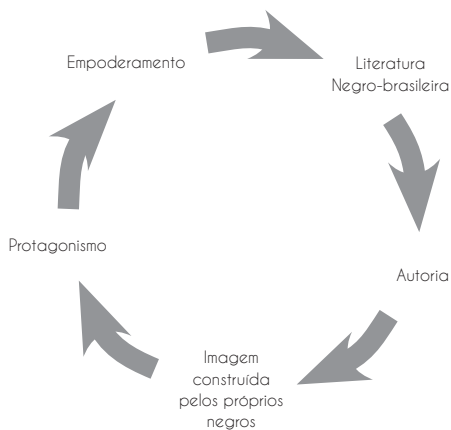


Gráfico 2. Representação negra e literatura negro-brasileira
Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração de uma poética-narrativa, que não pactua com as imagens rasuradas e estereotipadas, construídas sobre a população negra no Brasil e na diáspora africana, tem ganhado cada dia mais adeptas(os), tanto no lugar da autoria, assim como público leitor, além de educadoras(es) e pesquisadoras(es).

No caso específico da autoria negro-brasileira, esta rasura persiste desde o século XVIII sob duas maneiras, o apagamento ou embranquecimento, ambos instrumentos de subtração da autoria negra, e aqui recorremos a Regina Dalgastagnè para refletir sobre este lugar da não diversidade em nossa literatura:

Mas esta função, considerada tão elevada, é desempenhada por pessoas que, como todas as outras, refletem suas próprias trajetórias e suas circunstâncias peculiares. A voz que a literatura nos apresenta é a voz de seus escritores. E, no caso do Brasil, esse grupo é bastante homogêneo. Nosso cânone literário é feito de brancos, de negros que não são vistos como tal (caso de Machado de Assis) e de negros deixados às margens (como Lima Barreto ou Cruz e Sousa). Se a literatura contribui historicamente para formar a identidade de uma nação brasileira, contribui seguramente para embranquecê-la. (DALGASTAGNÈ, 2014, p. 66)

As reflexões pautadas por Dalgastagnè nos conduzem a pensar no empobrecimento da historiografia literária nacional, pois as escritoras negras e os escritores participam deste percurso de forma muito periférica, e o que podemos perceber é a dissonância entre esta produção literária e o que circula nas editoras, escolas, universidades e eventos literários.

Indiscutivelmente a Lei n. 10.639/03 abriu um baú de histórias que até então só era reverenciado pelo movimento social negro organizado, primeiras(os) leitoras e leitores e críticas(os) literários dessa produção, pois a maioria da autoria negra brasileira foi legitimada inicialmente pelas(os) ativistas negras(os), somente depois esses textos chegaram às escolas, curiosamente com muito mais força que à academia.

Na verdade não é difícil entender esse percurso do texto de autoria negra, já que, com a implementação da lei, afloraram pelo país incontáveis cursos de “Formação de Professores na Lei n. 10.639/03”, o que revela uma geração de profissionais desejosos de complementar os hiatos de suas formações universitárias, como bem apontam os pesquisadores Paula; Guimarães (2014, p. 437):

A formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais e das ações dos órgãos e instituições educacionais, seja na educação básica seja na superior. Nesse contexto, a formação continuada tem sido o remédio receitado para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas.

Isso nos permite inferir que a escola brasileira, na Educação Básica, está mais perto da autoria negra do que a universidade, pois esses educadores que passaram por essas formações atuam, na medida do possível, imediatamente em seus locais

de trabalho, tornando-se, de certa maneira, agentes multiplicadores de saberes adquiridos nesses cursos. Ao levar em conta o fator emocional, percebendo a gravidade que foi a amputação em seus currículos desses conteúdos, se empenham da melhor maneira, com as condições que dispõem, em aplicar esses conhecimentos e trabalhar com os textos dessa autoria negra. É necessário reverenciar esse esforço de professoras e professores sempre.

Aulas de literatura e o pacto autoral

Leituras infantis

Branco,
o livro,
sem a presença
de pretas palavras
é
uma dor
latejante
em
mim.
Quando suas palavras
explodem
em
intocáveis ritos brancos
nos livros didáticos
é um chicote
em nossa alma
uma
descarga
elétrica
em nossa pele-criança
um raio
que nos parte
ao meio
um vômito
regurgita para
a vida
inteira:
Branco
o
livro
(RODRIGUES, 2013)

A escola brasileira, apesar de toda blindagem, está passando por mudanças estruturais irreversíveis para o bem das novas identidades estudantis, o que favorece a criação de novos laços e redes de combate ao racismo e aos estereótipos étnicos (LINS; OLIVEIRA, 2013, p. 15) no interior dos espaços escolares.

Já não cabe mais no cenário atual uma estrutura escolar que não dialogue com seus atores sociais, que não repense a formação do seu corpo docente, seus programas, materiais didáticos e práticas pedagógicas, que não rivalizem nem desconstruam as múltiplas identidades de seus(as) alunos(as), e sim possibilitem a construção de uma escola plural.

A entrada de textos de escritoras negras e escritores negros neste cenário é fundamental, pois a escola passa também a legitimar esta autoria; independente da “aprovação” da Academia, esta tomada de decisão em favor da diversidade só traz benefícios para a literatura negro-brasileira, que passa a ser lida já nos primeiros anos escolares, estimulando a aparição de inúmeras vozes. A escola brasileira precisa dessa autoria negra para criar cada vez mais aderência, com a multiplicidade de identidades que ela abriga. Uma vez mais recorremos a Dalgastagnè, em seu texto “Por que precisamos de escritoras e escritores negros?”:

E é por isso que precisamos de escritoras e escritores negros, porque são eles que trazem para dentro de nossa literatura outra perspectiva, outras experiências de vida, outra dicção. Na sociedade brasileira, a cor da pele — assim como o gênero ou a classe social — estrutura vivências distintas. Precisamos de mais negras e negros, moradoras e moradores da periferia, trabalhadoras e trabalhadores escrevendo, não pra coletar um punho de “testemunhos” (o nicho em que em geral são colocados), mas para que sua sensibilidade e sua imaginação deem forma a novas criações, que refletirão, tal como ocorre entre os escritores da elite, uma visão de mundo formada a partir tanto de uma trajetória de vida única quanto de disposição estruturais compartilhadas. (DALGASTAGNÈ, 2014, p. 68)

E esta escrita não passa somente pelos textos literários, hoje temos um conjunto de escritoras e escritores debruçados não só na prosa e na poesia, mas também em pensar as tensões teóricas que a Academia nos impõe, não tão suficientes para dimensionar toda a nossa experiência e singularidade atravessadas por questões territoriais, de gênero e raciais. Este conjunto de intelectuais reinventa e lança conceitos que direcionam nossas pesquisas; cada dia se faz mais premente que uma epistemologia negra seja incorporada aos saberes acadêmicos, pois é uma maneira de reverenciar a tradição de um povo e sua maneira de pensar, como o que propõe o filósofo Oliveira (2009, p. 1):

As culturas africanas e afro-brasileiras foram relegadas ao campo do folclore com o propósito de confiná-las ao gueto fossilizado da memória. Folclorizar, nesse caso, é reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura. Uma estratégia de dominação efetiva é alienar do sujeito cultural sua possibilidade de produzir os significados sobre seus próprios signos idiossincráticos. Uma vez alienado, desvia-se a produção de significados sobre sua cultura para os sujeitos que não vivenciam, e, pelo contrário, aproveita-se da cultura agora explorada semiótica e economicamente. Assim, a epistemologia, fonte da produção de significados, é fundamental para a afirmação ou negação de um povo e sua tradição, de uma cultura e sua dignidade.

Neste aspecto de produção de significados temos quatro conceitos iniciais que valem destacar este lugar de produção epistemológica por parte de intelectuais brasileiras(os), diretamente relacionados com o campo literário. Temos um destaque para o conceito de Escrivência, cunhado por Conceição Evaristo, em que a experiência de vida da autora, agregada a sua escrita, produz o percurso:

Sendo as mulheres invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários; para as escritoras negras cabem vários cuidados. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (EVARISTO, 2005, p. 205)

85

Descolonizações literárias e novas práticas educacionais: a insubmissão da autoria negra contemporânea

Diante de tantos conceitos que estão orbitando ao lado dos textos de autoria negro-brasileira, temos literatura afrodescendente, afro-brasileira e literatura negro-brasileira, opção adotada ao longo deste artigo. Este debate é pertinente, já que, ao contrário de termos como afro-brasileira e afrodescendente, apoiamos o conceito de literatura negro-brasileira, que abarca toda a diversidade do país.

Esta escolha nasce no desejo de marcar tanto no âmbito ficcional como no campo teórico, saber quais as especificidades, o que significa ter uma ancestralidade e herança africanas, agregadas à vivência identitária negro-brasileira. Para isto recorreremos às reflexões de Cuti, poeta, contista e ensaísta, uma das principais vozes, na contemporaneidade, no que tange produzir além de uma obra poética e ficcional, também preocupado com a constituição de um corpus teórico sobre temática da literatura negro-brasileira:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e

não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestações reivindicatórias apoia-se na palavra “negro”. (CUTI, 2010, p. 44)

Temos de levar em conta os elementos que foram determinantes para definir os primeiros e/ou talvez os atuais contornos desta literatura em questão. Para Cuti (2010, p. 11), o desenvolvimento e a visibilização de uma cadeia de elementos intrinsecamente relacionados pelo pertencimento racial negro, que são personagem, autor e leitor, são responsáveis por esta formulação.¹

Esses elementos entrelaçados produzindo um eu enunciador negro já estabelecem uma fissura no projeto de literatura nacional, fazendo com que inúmeras vozes, que por longos anos só serviram para “dar a voz” a escritoras(es) autorizadas(os) a falar sobre a população negro-brasileira, com a legitimação por parte da Academia e do público leitor, agora finalmente consigam falar de um lugar que ocupam por dentro, de uma subjetividade vivida também por dentro, e não servindo mais somente de inspiração.

Sabemos das implicações reais dessa mudança de objeto para produtor de conhecimento, legitimador de um saber acumulado, portador de uma ancestralidade singular, em uma sociedade que desde seu nascedouro, além dos bens materiais, a cor, como bem sinalizou Muniz Sodré, também se constitui em um patrimônio, o que induz a pensar quais as especificidades de ser um negro(a) escritor(a) no país. A escritora e ensaísta Conceição Evaristo, atualmente uma das vozes mais representativas da literatura negro-brasileira, em seu primoroso texto “Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira”, afirma:

O que caracteriza uma literatura negra não é somente a cor da pele ou as origens étnicas do escritor, mas a maneira como ele vai viver em si a condição e a aventura de ser um negro escritor. Não podemos deixar de considerar que a experiência negra numa sociedade definida, arrumada e orientada por valores brancos é pessoal e intransferível. E, se há um comprometimento entre o fazer literário do escritor e essa experiência pessoal, singular, única, se ele se faz enunciar enunciando essa vivência negra, marcando ideologicamente o seu espaço, a sua presença, a sua escolha por uma fala afirmativa, de um discurso outro —

¹ O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços e uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção (CUTI, 2010, p. 11).

diferente e diferenciador do discurso institucionalizado sobre o negro — podemos ler em sua criação referências de uma literatura negra. (EVARISTO, 2009, p. 6)

Pensar os estudos comparados, a partir da perspectiva da experiência diaspórica africana, foi o que propôs o pesquisador e poeta Ricardo Riso, pseudônimo de Ricardo de Souza Ramos, ao propor o conceito de literaturas negro-diaspóricas:

Consideramos como literaturas negro-diaspóricas as diferentes literaturas negras que trazem marcas da afirmação, inclusão e valorização do ser negro e da sua origem africana, do vínculo com as religiões de matrizes africanas, o uso da oralidade e de expressões africanas no texto literário, a revisão crítica da história, a denúncia incansável da discriminação racial em seus países, o olhar solidário e consciente para os problemas dos negros na diáspora e em África em diálogos incessantes, trocas ininterruptas com os textos de negras e negros desses países. (RISO, 2014, p. 102)

Esse conceito traz uma dimensão de internacionalizar nossa literatura, alinhada com as experiências compartilhadas de autoras e autores negros em diásporas.

Para pensar os múltiplos encontros culturais, que o território brasileiro abrigou durante todo o período da escravização, associado a todas as rupturas e ressignificações construídas em nossa cultura, produzimos uma poética-narrativa, com marcas singulares; para pensarmos esse processo cultural temos o conceito de encruzilhada, cunhado por Martins (1997, p. 26):

A encruzilhada atua como operador teórico-conceitual de interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, rupturas e relações, desvios, origens e disseminações, transformação e atualização das linguagens e das expressões da singularidade e das alteridades negras.

Investir na produção de um corpus teórico, para subsidiar as especificidades desta literatura tem sido uma constante entre diferentes pesquisadoras e pesquisadores, na tentativa, também, de descolonizar todo um arcabouço teórico que por muito tempo, em lugar de permitir a fluidez, engessava as reflexões em torno de fundamentações e realidades, outras, distantes e distintas.

Poeticamente falando

Conseguimos reunir uma base conceitual para que possa ser incorporada no fazer docente, acelerando assim, o processo de descolonização curricular, mas é chegado o momento de percorrer o caminho poético que essas mulheres e esses homens assumiram, ao desejar contar uma outra história, em visitar o passado,

possibilitando, assim, a construção de uma memória mais democrática, como bem sinalizou Achugar (2006, p. 162):

A emergência de novos atores sociais permite supor a necessidade, experimentada por esses mesmos atores, de reconstruir uma história própria esquecida pelo discurso da comunidade hegemônica. A mesma necessidade de alguns movimentos sociais e políticos de apresentar ou inscrever suas raízes na história de seus países os têm levado a procurar nomes, imagens ou figuras emblemáticas que fundaram nacional, ou de forma continental, sua ação e seu discurso. Essas raízes histórico-discursivas supõem, na maioria das vezes, um novo relato da história nacional, ou uma nova narrativa sobre o nacional, uma história rizomática e, pelo mesmo motivo, democrática.

Concordamos com Hugo Achugar ao apontar a necessidade de se (re)fundar o nacional. Como ponto de partida temos José Carlos Limeira, poeta baiano que faleceu em 2016 e já se propôs a fazer uma revisão profunda em nosso passado, ao problematizar as ações do bandeirante “ilustre Domingos Jorge Velho”, responsável pela invasão do Quilombo Palmares e pelo assassinato de inúmeros homens e mulheres que viviam na Serra da Barriga. Seu ato heroico rendeu reconhecimento junto à coroa portuguesa e ainda nome de rua,² em algumas cidades do país como Campo Grande, Manaus, e também escola³ até bem pouco tempo.

Para Domingos Jorge Velho

DOMINGOS, bem que você poderia
Ter sido menos canalha!
Está certo que eras um filho da Coroa,
Súdito leal,
E os negros de Palmares
Ora, negro é negro.

Jorge meu caro
Entendo que estivesses vendo seu lado
Ouro, carne-seca, farinha, eram bem pagos
VELHO, o que me dói
É o fato de teres com alguns milhares
De porcos dizimado um sonho
Justo de Liberdade.
E ainda por cima voltaste com

² Algumas cidades no país ainda homenageiam Domingo Jorge Velho, entre elas a cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul — a rua Domingos Jorge Velho faz parte do bairro Vila Vilas Boas (CEPS.IO, [20--?]).

³ Creche Escola Domingos Jorge Velho, escola municipal, em Atalaia, Alagoas (ESCOLAS, [20--?]).

Três mil orelhas de negros,
 TRÊS MIL!
 Ontem senti um tremendo nojo
 Quando te vi como herói no livro
 de História do meu filho.
 Mas foi no fim muito bom
 Porque veio de novo a vontade
 De reescrever tudo
 E agora sem heróis como você
 Que seriam, no máximo, depois de revistos,
 Assassinos, e bem baratos.
 Atenciosamente
 UM NEGRO
 (LIMEIRA, 2015)

Seguindo esta mesma linha, temos o poeta maranhense, radicado na cidade do Rio de Janeiro, Salgado Maranhão, que sarcasticamente vai apresentar outra versão para a chegada dos portugueses ao Brasil. Em lugar de descoberta, o poeta problematiza o que foram a invasão, a dominação e a imposição da mestiçagem.

Historinhas do Brasil para principiantes
 Chegaram de canhões e caravelas
 chamando tupis de índios.
 no primeiro dia brindaram ao redor da cruz,
 não conheciam a terra, mas já eram donos.
 Mais tarde voltaram procurando pedras,
 abrindo ruas, fundaram
 As capitanias das sífilis hereditárias
 (MARANHÃO, 2014)

Problematizar as angústias da autoestima, que todos nós estamos expostos, é um compromisso desta autoria negra e é o que podemos encontrar no poema “Quebranto”, de Cuti.

Popularmente quando se fala em quebranto, as expressões populares em geral apontam para a força que um olhar mal-intencionado tem, podendo provocar reações físicas em outras pessoas além de mau-olhado, olho gordo etc. Mas o que o poema “Quebranto”, de Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, poeta e ensaísta paulista, revela é algo mais profundo, quando o próprio negro se olha negativamente,

quando a sua autoestima está completamente comprometida, pois sua subjetividade foi abalada, efeito do racismo.

Quebranto

Às vezes sou o policial
que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada
às vezes sou o zelador
não me deixando entrar
em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço
às vezes sou o meu próprio delito
o corpo de jurados
a punição que vem com o veredito
às vezes sou o amor
que me viro o rosto
o quebranto
o encosto
a solidão primitiva
que me envolvo com o vazio
às vezes as migalhas do que
sonhei e não comi
outras o bem-te-vi
com olhos vidrados
trinando tristezas
um dia fui abolição que me
lancei de supetão no espanto
depois um imperador deposto
a república de conchavos no coração
e em seguida
uma constituição que me promulgo
a cada instante
também a violência dum impulso
que me ponho do avesso
com acessos de cal e gesso
chego a ser
às vezes faço questão
de não me ver

e entupido com a visão deles
me sinto a miséria
concebida como um
eterno começo
fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo
e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.
às vezes!...
(CUTI, 2007)

Para a feminista negra norte-americana Bell Hooks, essas consequências atingem diretamente o campo afetivo:

Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram nossa habilidade de querer e amar. Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, “feridos até o coração”, e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e, consequentemente, de amar. Somos um povo ferido. Feridos naquele lugar que poderia conhecer o amor. (HOOKS, 2017)

91

*Descolonizações
literárias e
novas práticas
educacionais: a
insubmissão da
autoria negra
contemporânea*

A solidão das mulheres negras, permeada pela questão da violência, é o tema que aparece no poema “Quadrilha”, da baiana Livia Natalia, que já traz em seu currículo uma censura⁴ a esta criação, promovida pelo desconforto de policiais da cidade de Ilhéus, frente ao projeto Poesia nas Ruas, que estampava poemas em *outdoors* da cidade:

Quadrilha
Maria não amava João.
Apenas idolatrava seus pés escuros.
Quando João morreu,
assassinado pela PM,
Maria guardou todos os sapatos
(NATALIA, 2015)

⁴ (POEMA..., 2016)

Mas ao que o poema de Livia Natalia remete imediatamente é a dor de muitas mulheres negras que não têm nem o tempo de amar, pois o corpo negro está para servir a um genocídio “autorizado” no país, em que filhos e maridos negros são suspeitos, em potencial, de uma representação história não construída por eles.

Esta prática de ver os seus partir infelizmente não é nova na vida de mulheres negras, desde o período da escravidão. As separações violentas acompanham muitas mulheres, que seguem várias vezes tendo de controlar emoção diante de feitos tão violentos. Recorremos uma vez mais a Hooks (2017, p. 189):

Depoimentos de escravos revelam que sua sobrevivência estava muitas vezes determinada por sua capacidade de reprimir as emoções. Num documento datado em 1845, Frederick Douglass lembra que foi incapaz de se sensibilizar com a morte de sua mãe, por ter sido impedido de manter contato com ela. A escravidão condicionou os negros a conter e reprimir muitos de seus sentimentos [...] A prática de se reprimir os sentimentos como estratégia de sobrevivência continuou a ser um aspecto da vida dos negros, mesmo depois da escravidão. Como o racismo e a supremacia dos brancos não foram eliminados com a abolição da escravatura, os negros tiveram que manter certas barreiras emocionais. E, de uma maneira geral, muitos negros passaram a acreditar que a capacidade de se conter emoções era uma característica positiva.

A escritora mineira Conceição Evaristo, em seu poema “Todas as manhãs”, por meio da memória, alterna passado e futuro, entre um eu lírico que hora se apresenta no singular, mas que imediatamente alterna para o nós, registrando que as memórias da travessia transatlântica fazem parte da ancestralidade negra; mas o desejo de construir novas experiências sem a marca da dor, com esperança de novos tempos, também tem sido almejado pela coletividade negra.

Todas as manhãs

Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.
Todas as manhãs tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.
Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.

E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós
(EVARISTO, 2008)

Uma pauta comum entre a agenda das feministas negras e a das escritoras negras tem sido a preocupação com a valorização estética e a não coisificação do corpo da mulher negra, e esta tem sido uma marca presente na obra da escritora Cristiane Sobral, que ao ressignificar a palavra *pixaim*, classificação negativa para identificar o cabelo das pessoas negras no país, toca em um tema delicado, diretamente relacionado com a identidade que é o cabelo. Esse tema atravessa as reflexões de várias feministas e uma vez mais o diálogo com Hooks (1995, p. 1) se faz necessário:

Não íamos ao salão de beleza. Minha mãe arrumava os nossos cabelos. Seis filhas: não havia a possibilidade de pagar cabeleireira. Naqueles dias, esse processo de alisar o cabelo das mulheres negras com pente quente (inventado por Madame C. J. Waler) não estava associado na minha mente ao esforço de parecermos brancas, de colocar em prática os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca. Estava associado somente ao rito de iniciação de minha condição de mulher. Chegar a esse ponto de poder alisar o cabelo era deixar de ser percebida como menina (a qual o cabelo podia estar lindamente penteado e trançado) para ser quase uma mulher. Esse momento de transição era o que eu e minhas irmãs ansiávamos.

No ensaio em questão “Alisando nosso próprio cabelo”, Bell Hooks vai problematizar o que significava para adolescentes negras o momento do alisamento do cabelo, que rito e passagem estão postos em cena neste momento, quais os elementos, para algumas, que são marcas de feminilidade?

Seguindo também as reflexões que envolvem o tema do cabelo, a romancista e ensaísta norte-americana Alice Walker constrói uma instigante reflexão, no texto “Cabelo oprimido é um teto para o cérebro”, problematizando:

Ocorreu-me que, no meu ser físico, havia uma última barreira para minha libertação espiritual, pelo menos naquela fase: meu cabelo. [...] Não meu amigo cabelo propriamente, pois logo percebi que ele era inocente. O problema era o modo pelo qual eu me relacionava

com ele. Eu estava sempre pensando nele. Tanto que, se meu espírito fosse um balão, ansioso para voar e se confundir com o infinito, meu cabelo seria a pedra que o ancoraria à Terra. Compreendi que seria impossível continuar meu desenvolvimento espiritual, impossível o crescimento da minha alma, impossível poder olhar para o Universo e esquecer meu ego completamente nesse olhar (uma das alegrias mais puras!) se continuasse presa a pensamentos sobre meu cabelo. (WALKER, 2011)

Pixaim elétrico

Naquele dia
Meu pixaim elétrico gritava alto
Provocava sem alisar ninguém
Meu cabelo estava cheio de si
Naquele dia
Preparei a carapinha para enfrentar a monotonia da paisagem da estrada
Soltei os grampos e segui
De cara pro vento, bem desaforada
Sem esconder volumes nem negar raízes
Pura filosofia

Meu cabelo escuro, crespo, alto e grave
Quase um caso de polícia
Em meio à pasmaceira da cidade
Incomodou identidades e pariu novas cabeças
Abaixo a demagogia
Soltei as amarras e recusei qualquer relaxante
Assumi as minhas raízes
Ainda que brincasse com alguns matizes
Confrontando o meu pixaim elétrico
Com as cores pálidas do dia.
(SOBRAL, 2010)

Palavras finais

O conjunto de operadores teóricos que foram reunidos neste artigo com os poemas refletem o esforço de diferentes ensaístas, escritoras e escritores em construir, para educadoras e educadores, um retrato possível da população negra no país, por meio de uma lente que não tem por objetivo a distorção da imagem. A escolha dos conceitos ao longo do texto também tem a mesma intenção — fornecer uma moldura para esta imagem negra que comporte sua especificidade, não criando filtros ou realidades epistemológicas que não tenham aderência, ou sigam engessando as particularidades desta literatura.

Sabemos que o ato de criação literária e teórica para negros e negras não tem sido uma prática fácil, já que o deslocamento da margem para o centro não é natural; perceber que seus valores, seus dramas pessoais e sua roupagem epistemológica são possíveis e interessantes é uma tarefa que desafia a autoria negra. Mais uma vez recorremos a Hooks (1995, p. 465):

Vivendo numa sociedade fundamentalmente anti-intelectual, é difícil para os intelectuais comprometidos e preocupados com mudanças sociais radicais afirmar sempre que o trabalho que fazemos tem impacto significativo. Nos círculos políticos progressistas o trabalho dos intelectuais raramente é reconhecido como uma forma de ativismo, na verdade expressões mais visíveis de ativismo concreto (como fazer piquetes nas ruas ou viajar para um país do Terceiro Mundo e outros atos de contestação e resistência) são consideradas mais importantes para a luta revolucionária que o trabalho mental. E essa desvalorização do trabalho intelectual muitas vezes torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual, isto é uma atividade útil. Ao longo de nossa história como afro-americanos nos Estados Unidos surgiram intelectuais negros de todas as classes e camadas da vida, contudo a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil; para muitos de nós tem parecido mais um chamado que uma escolha vocacional, somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual.

95

*Descolonizações
literárias e
novas práticas
educacionais: a
insubmissão da
autoria negra
contemporânea*

O que está em curso dentro de vários espaços escolares no país é um processo intencional de descolonização de currículo, por parte de professores comprometidos com mudanças sociais. A literatura negro-brasileira é uma aliada deste momento, mas é fundamental que educadores possam também rever suas escolhas biográficas, permitindo assim que vozes silenciadas por muito tempo consigam construir um espaço escolar mais plural e com aderência às múltiplas identidades estudantis.

A COR DAS LETRAS: Revista do Departamento de Letras e Artes. Bahia: UEFS, v. 13, n. 1, 2012.

ADÚN, G.; ADÚN, M.; RATTIS, A. (Orgs). *Ogum's toques negros*: coletânea poética. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

ALEXANDRE, M. A. *Representações performáticas brasileiras*: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

ALVES, M. *Brasilafro autorrevelado*: literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APARECIDA, G. dos S. (Org.). *Moreninho, neguinho, pretinho*. São Paulo: NEINB, 2007. (Coleção percepção da diferença: negros e brancos na escola, v. 3). Disponível em: <<http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-3.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ASSIS, E. de A. *Literatura & afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

CEPS.IO. *Rua Domingos Jorge Velho*. [20--?]. Disponível em: <<http://ceps.io/MS/Campo-Grande/Vila-Vilas-Boas/Rua-Domingos-Jorge-Velho/79051350/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CUTI. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em Debate).

DALGASTAGNÈ, R. Por que precisamos de escritoras e escritores negros?. In: DA SILVA, C. (Org.). *Africanidades e relações raciais*: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

ESCOLAS. *Creche Escola Domingos Jorge Velho*. [20--?]. Disponível em: <<http://www.escolas/105293-creche-escola-domingos-jorge-velho>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N. M. de B.; SCHNEIDER, L. (Org.) *Mulheres no mundo*: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31. 2º sem. 2009.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicência*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FELISBERTO, F. *Terras de palavras*. Rio de Janeiro: Pallas: Afirma Publicações, 2004.

FELISBERTO, F., SOUZA, R. Literatura negro brasileira: diálogos conceituais e mercado editorial na primeira década da Lei nº 10.639/2003. In: COELHO, W. N. B. et al. *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Livraria Física, 2014. (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

FONSECA, M. N. S. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, M. N. S. (Org.). *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza: PUC Minas, 2002.

GONÇALVES, M. A. R. (Org.). *Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

HOOKS, B. *Alisando o nosso cabelo*. Rio de Janeiro, Criola, 2017. Disponível em: <<http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20-%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

HOOKS, B. *Vivendo de amor*. São Paulo: Geledes, 2010. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

HOOKS, B. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464. jan. 1995.

JESUS, C. M. de. *Diário de Bitita*. Sacramento: Bertolucci, 2007.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. Rio de Janeiro: F. Alves, 1960.

LIMEIRA, J. C. *Encantadas*. Salvador: Oguns Toques Negros, 2015.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NATÁLIA, L. *Correntezas e outros estudos marinhos*. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

OLIVEIRA, E. Epistemologia da ancestralidade. *Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins*, Porto, v. 1, 2009. Disponível em: <www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-artigo.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

PAULA, B. X. de; GUIMARAES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 14 July 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

PEREIRA, E. de A. (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

POEMA de Livia Natália é censurado pelo governo após repercussão: deputados dizem que poema agride a PM. *Bahia Já*: jornalismo da integração, 15 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.bahiaja.com.br/cultura/noticia/2016/01/15/poema-de-livia-natalia-e-censurado-pelo-governo-apos-repercussao,88798,0.html>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

QUILOMBOJE (Org.). *Cadernos Negros: os melhores contos*. São Paulo, 1998.

QUILOMBOJE (Org.). *Cadernos Negros: os melhores poemas*. São Paulo, 2008.

RODRIGUES, A. *Memória da noite revisitada & outros poemas*. São Paulo: Ed. do autor, 2013.

RUFFATO, L. *Questão de pele: contos sobre preconceito racial*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

SALGUEIRO, M. A. A. Na luta pela visibilidade: a formação de professores e a literatura afro-brasileira. In: GONÇALVES, M. A. R. *Educação, cultura e literatura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. (Sempre Negro, v. 1).

SEMOG, É. *A cor da demanda*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1997.

SEMOG, É. *Tudo que está solto*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.



Desobediência epistêmica cotidiana: notas para pensar/experienciar uma educação descolonial

Mailsa Carla Pinto Passosⁱ

ⁱ Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); coordenadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, <http://cultura-seidsnocoti.wixsite.com/culturaseidentidades>; vice-coordenadora do Laboratório Educação e Imagem da Uerj.

RESUMO

O artigo “Desobediência epistêmica cotidiana: notas para pensar/experienciar uma educação descolonial” tem como objetivo trazer uma discussão sobre ações afirmativas e processos de descolonização na Educação, tendo como proposta a desobediência epistêmica nos currículos, entendendo essa desobediência como políticas cotidianas de ação afirmativa. Para tanto, a autora se apoia em teóricos como Boaventura de Sousa Santos, Mikhail Bakhtin, Walter Mignolo, Catherine Walsh, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; ações afirmativas; cotidiano; educação descolonial.

ABSTRACT

The paper ‘Daily Epistemic Disobedience: Notes to Think/Experience a DeColonial Education’ aims to discuss affirmative action and decolonization processes in Education, from the perspective of the epistemic disobedience in the syllabuses, understanding such disobedience as current affirmative action policies. The author, for this purpose, relies on several theorists, such as Boaventura de Sousa Santos, Mikhail Bakhtin, Walter Mignolo and Catherine Walsh.

KEYWORDS: syllabus; affirmative actions; everyday life, decolonial education.

101

*Desobediência
epistêmica
cotidiana: notas
para pensar/
experienciar
uma educação
descolonial*

Não encontro melhor imagem para introduzir uma discussão sobre currículo e alteridade, sobre nossa implicação uns com os outros na vida social, do que a fábula do *griôt*¹ camaronês Boniface Ofogo, já reproduzida em um outro texto (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 203) e que cabe perfeitamente bem aqui para a ideia que pretendo desenvolver. Reconto.

É a história de um rato que vivia em uma fazenda. Um dia, ele descobre no celeiro uma ratoeira e assustado sai pela fazenda contando o que encontrou, objetivando conseguir ajuda de outros animais mais fortes e maiores.

Entretanto, a resposta de cada um dos animais desaponta o rato. Primeiramente ele se dirige a uma galinha que ciscava por perto, que lhe responde — sem tirar os olhos dos seus pintinhos — que como aquele problema não lhe dizia respeito, não poderia ajudá-lo, afinal ratoeiras são problema dos ratos.

Depois das galinhas, o rato vai procurar as cabras, que também são contundentes ao afirmar que não têm nada a ver com aquilo — indicando que não poderiam “perder tempo” com algo tão insignificante.

Por último, o rato recorre à vaca:

— Senhora vaca, uma coisa muito grave, que coloca os animais da fazenda em perigo, está para acontecer! Imagine a senhora que tem uma ratoeira no celeiro. Estamos todos perdidos!

A vaca ruma por um tempo o problema trazido pelo rato, mas responde algo bem parecido com a galinha e a cabra:

— Senhor rato, chegar ao status de vaca leiteira preferida do fazendeiro me custou muito esforço. Venci por meus próprios méritos. Não posso ficar me preocupando com problemas menores de animais menores. Tente o senhor mesmo resolver seus problemas. Estou certa de que, ao esforçar-se, estará dando o primeiro passo para consegui-lo.

¹ Os *griots* eram/são contadores e contadoras de história, guardiões da memória, da ancestralidade e da religiosidade africanas.

O rato desistiu.

Certo dia, uma cobra ficou presa na ratoeira e, por uma triste coincidência, a amada esposa do fazendeiro entrou no celeiro nesse momento e foi picada pela cobra.

A mulher ficou muito doente e teve que se submeter a um tratamento dispendioso. Seu marido, que não media esforços para salvá-la, acabou endividado.

Ele então foi obrigado a vender os animais maiores para pagar as dívidas e por fim teve que matar as galinhas para alimentar os familiares que chegavam para visitar a mulher que estava à morte. No fim dessa história, todos os animais que se negaram a ajudar o rato, pois não pensavam que o seu problema poderia atingi-los, sucumbiram.

Esta narrativa nos diz muito sobre os processos sociais. Ela nos sugere a reflexão sobre o fato de que, mesmo que pensemos que o problema de um “outro” não nos diz respeito, na vida social todo problema nos afeta em algum momento ou em alguma medida.

Esta fábula ensina sobre o que é vivermos juntos, socialmente organizados, e ainda o quanto faz diferença uma escuta atenta, com as questões de um “outro” e a consciência de que estamos implicados uns com os outros. Ela nos ensina sobre uma ética.

Bakhtin (2003) traz uma passagem provocativa da reflexão sobre essa implicação que temos uns com os outros na sociedade e sobre uma ética que se impõe. O autor diz que:

quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

O lugar que ocupamos socialmente não só nos influencia na visão que temos do “outro”, mas também determina nossas implicações com ele e nossas ações em relação a ele — a qualidade de nossa responsabilidade e de nossa responsividade com este “outro” (BAKHTIN, 2003). A posição que nos colocamos envolve tanto uma contemplação estética quanto um ato ético.

E o que significaria “fundir-se em um todo único? No meu ponto de vista seria experimentar uma ética, que corresponderia a um “nós”.

A proposta deste artigo é pensar o conhecimento, entendendo que vivemos socialmente organizados e implicados uns com os outros, porém dentro de uma ordem colonial. Pretendemos discutir como, no âmbito dessa ordem, poderiam emergir — das pequenas “frestas craqueladas” no cotidiano dos ambientes educativos — possibilidades de reinvenção-tessitura de uma outra ordem, de um projeto descolonial, que contemplasse esse “nós”.

Defendo que o implicar-se com o “outro”, da maneira como nos provoca a fábula e como nos sugere Bakhtin, é assumir atitude ética e estética em um projeto de “justiça cognitiva” (SANTOS, 2003, 2008) no combate às desigualdades que se realizam também quando se implementam as tão necessárias políticas de ação afirmativa.

Desejo para este texto ampliar o sentido dessas políticas, para poder pensar os currículos como possibilidades de uma ação afirmativa cotidiana, mais especificamente para o que desejo chamar de “ação tática afirmativa descolonial”.

Tratarei aqui em especial de questões relativas a repertórios e práticas afrodiaspóricas, que são nosso objeto de estudo já há duas décadas, mas penso que essa reflexão possa ter eco de uma maneira mais geral no que diz respeito ao que os estudos culturais têm chamado de um “pensamento subalterno”, o qual contemplaria as questões das populações indígenas e as questões de gênero.

A pergunta que tento responder no desenvolvimento deste artigo seria:

Como, educadoras e educadores, em uma sociedade notadamente hierarquizada, poderiam pensar uma relação com os conhecimentos que consistisse em um ato ético descolonial, assumindo os currículos como invenção e como ação política afirmativa na produção de uma “ecologia de saberes” e de uma “justiça cognitiva”? (SANTOS, 2003, 2008)

É importante notar que as eventuais sugestões de ações que possam vir a surgir da tentativa de responder a essa pergunta não podem surgir de uma produção individual e tampouco de uma ação verticalizada.

Proponho aqui um exercício coletivo de desaprender nossas “certezas” forjadas em uma “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2008), que têm frequentemente nos imposto uma relação mecânica com o outro e que afeta nossa responsividade e nossa responsabilidade (BAKHTIN, 2003) em relação a ele, acirrando o racismo, a cegueira epistêmica, as hierarquizações.

De ações afirmativas

Gosto de pensar o cinema como um documento precioso para se compreender uma dada sociedade e uma época, sendo ou não esta a intenção principal do cineasta. No filme *Mister Smith goes to Washington*, de Frank Capra, por exemplo, lançado nos Estados Unidos em 1939, cujo título — muito ruim — em português é “A mulher faz o homem”, o cenário é o contexto político daquele país. O filme narra a história de um professor pobre e do interior, que se torna senador da República quase que por acaso. Ele vai para Washington e é nesta cidade que a história do filme se desenrola; sua saga neste lugar e neste ofício.

É preciso que se diga que a questão racial não é o tema principal do filme — como aliás não era para nenhum filme dessa época naquele país — mas uma observação mais atenta como espectadores nos permite notar que na película todas as pessoas negras que aparecem em seus ambientes de trabalho exercem atividades subalternas: são carregadores de mala, empregados domésticos e tais. Se lembrarmos do clássico *E o vento levou* (*Gone with the wind*) — também de 1939, dos diretores Victor Fleming, George Kukor, Sam Wood — vemos uma repetição, a representividade dos negros é a mesma: são subalternizados e os personagens são coadjuvantes.

105

Desobediência
epistêmica
cotidiana: notas
para pensar/
experienciar
uma educação
descolonial

Em 2000, o cineasta negro Spike Lee lançou *Bamboozled*, cujo título em português é *A hora do show*. Este filme conta a história de um jovem aluno de pós-graduação de Harvard e roteirista de TV enfrentando pressões com um novo projeto de trabalho em que teria de representar negros na televisão. O filme narra exatamente o caráter complexo de se representar as populações negras na grande mídia daquele país.

Em relação à representatividade das populações negras nos Estados Unidos, um passeio por esses três filmes demonstra que ela é muito diferente em 1939, nas primeiras duas produções, e depois mais tarde, no filme de Spike Lee, nos anos 2000. Isso dá pistas de que alguma coisa pode ter ocorrido para haver a possibilidade de se pensar um homem negro em outro extrato social que não no lugar “subalterno” e do trabalho braçal — como é o caso de *Bamboozled* —, fazendo parte das camadas médias da população. Os filmes nos dão pistas de que foi bastante significativa a ascensão desses grupos a espaços sociais em que eles ainda não circulavam na primeira metade do século 20; indica que houve uma inserção social desses grupos em espaços de representatividade que não havia antes.

Moehlecke (2002, p. 198), nos ajuda com essas pistas. Ela narra que

nos anos 1960, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra.

É preciso dizer duas coisas: a primeira é que não vejo os Estados Unidos como um país não racista, ou que tenha resolvido a questão do racismo; a segunda é que não é absolutamente minha intenção apresentar neste texto esta nação como modelo para se pensar a sociedade brasileira — isso iria inclusive de encontro ao ponto de vista que desejo defender. Pretendo antes apontá-la, como alguns autores já o fazem, como uma referência em políticas de ação afirmativa, sabendo também que não é a única.²

Uma série de conflitos raciais experimentados pela sociedade americana na década de 1950 e as lutas dos movimentos sociais impeliram o país a promover políticas de ação afirmativa a partir dos anos 1960. Porém, isso não significa que não haja mais racismo naquela sociedade. O filme de Spike Lee mencionado faz uma crítica contundente à crueldade do racismo na sociedade americana atual, embora nos mostre, como afirmei, uma significativa inserção social das populações afro-americanas.

Também no Brasil, pelo menos nos últimos 14 anos, políticas de Estado foram implementadas, inclusive como fruto de demanda dos movimentos sociais organizados, e operaram como mecanismos de seleção e/ou inserção, com o objetivo de que as oportunidades de todos fossem tão semelhantes quanto possível. (SANTOS, 2007).

² Moehlecke (2002, p. 199) menciona ainda que experiências de sucesso com as ações afirmativas e semelhantes às do EUA "ocorreram em vários países da Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, entre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão ação ou discriminação positiva. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia" (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).

Essas políticas de ação afirmativa, assentadas no campo do direito à igualdade, seriam, nas palavras de Piovesan (2007, p. 40), “medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos”.

Poderíamos mencionar aqui, como alguns exemplos dessas ações afirmativas, as políticas de cotas para ingresso nas universidades, criadas e difundidas em meados dos anos 2000, sendo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro a primeira do Brasil a institucionalizá-las, em 2003.

Além dessas políticas, os cursos preparatórios para ingresso na universidade; a proteção e garantia de territórios indígenas e quilombolas; leis que protegem a mulher da violência doméstica; leis de acessibilidade e/ou prioridades para pessoas com necessidades especiais são todas ações assentadas no âmbito da promoção da igualdade de direitos, “concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais” (GOMES, 2003, p. 27).

107

*Desobediência
epistêmica
cotidiana: notas
para pensar/
experenciar
uma educação
descolonial*

Ações afirmativas cotidianas, currículos e diálogos

Para além desse conjunto de ações investidas de uma intenção compensatória legítima, em resposta a um projeto colonial que promoveu níveis graves e ainda insuficientemente inventariados de injustiça social e que promoveu como “não existência” (SANTOS, 2003, 2010) inúmeros grupos e seus saberes, práticas, crenças, epistemologias, eu proporia pensar também como viabilizar ações desse tipo no âmbito do direito epistêmico (MIGNOLO, 2008; WALSH, 2009). Ou seja, do direito a divulgar, experimentar, compartilhar e orgulhar-se dos saberes e das práticas que constituem formas não coloniais de viver, compreender e representar o mundo, formas que são frequentemente silenciadas e/ou invisibilizadas em espaços legitimados de poder e de saber.

Práticas e saberes que, apesar de circularem em nosso cotidiano, constituem aqueles que a “História única” — cuja ameaça consiste não somente em ser única, mas em ser incompleta, como nos lembra Adichie³ — tem soterrado e negado.

³ A palestra de Chimamanda Adichie sobre os “Perigos de uma História única” está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuHW8>.

Então, poderia ser produtivo perguntarmo-nos aqui “Como pensar o currículo nestes contextos?”

As chamadas teorias tradicionais do currículo nos ensinaram que o currículo consiste em um conjunto selecionado de conhecimentos organizados tecnicamente e inventariados de um conjunto maior dos conhecimentos acumulados pela humanidade. É uma ideia que sugere haver um conhecimento *a priori* do qual o sujeito se apropria e se torna assim instrumentalizado, preparado para reproduzi-lo.

Um pouco diferentemente disso, compreendo os currículos como um intenso processo de negociação. Não estão “dados”; são como fenômeno dialógico, numa arena de disputas de significados que se realizam na sociedade e nas culturas. E, inspirada no que nos fala Bakhtin (2008, p. 210), acredito que “Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, [...] devem tornar-se discurso, [...] enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja proposição ela expressa.” Haver “enfoque dialógico” só é possível, na perspectiva bakhtiniana, com voz social, como discurso de um determinado sujeito que ocupa um lugar, representando esse lugar e tendo sua palavra como um “vetor social”.

Currículos, na minha compreensão, são discursos que têm uma direção social, uma intenção, e nos quais muitas vozes enunciam, embora de maneira hierarquizada. São enunciados de grupos com suas histórias específicas, trajetórias, memórias, saberes em tensão. Consistem neste conjunto de discursos que circulam nos ambientes educativos, ações discursivas que recortam e organizam o mundo para a inserção do “novo”, como sugere Hanna Arendt; mas penso que é também o processo de diálogo com aquilo que este “novo” — as novas gerações, que são sujeitos da cultura, também enunciadore — têm a dizer sobre o mundo que os recebe.

O currículo assim faz-se fenômeno dialógico: estabelece relações dialógicas, que estão no campo do discurso, mas que o extrapolam, têm caráter extradiscursivo, afetando relações da mesma forma como é afetado por elas.

Constituem-se em dinâmica de relações extralinguísticas que se tornam enunciado, o que os coloca na composição da arena de disputas e de negociação de sentidos, interculturalidades, e circulação de discursos e práticas, sempre em tensão e em movimento. Constituem-se em vozes e contravozes sociais, em sua dimensão de criação cotidiana. (OLIVEIRA, 2012)

E é precisamente nessa arena de disputas, cotidianamente (re)inventada, que epistemicídios frequentemente têm ocorrido; que grupos, culturas, práticas, saberes podem estar sendo “produzidos como não existência” (SANTOS, 2003, 2010).

A imagem trazida por Bakhtin sobre nossos reflexos nas pupilas uns dos outros sugere tanto uma ética quanto uma estética, e instiga a um posicionamento no mundo que evoca uma “contemplanção-ação” (BAKHTIN, 2003, p. 23), uma contemplação ativa, mobilizadora de responsividade e de responsabilidade em relação a este “outro”, de maneira que as possibilidades de reconhecimento e implicação com a sua experiência sejam potencializadas ao máximo.

Uma contemplação comprometida com o “outro” de maneira tal que, sintamo-nos como ele, assumamos em relação a ele uma atitude responsiva e responsável, acreditando que não é possível ser feliz em um mundo no qual persista essa “produção de não existência” e silenciamentos. Se o poeta um dia lembrou que “é impossível ser feliz sozinho”⁴, pensando no amor romântico, poderíamos provocar, pensando em uma sociedade mais justa: é impossível ser feliz sozinho se o “outro” que está na vida social conosco não o é.

109

*Desobediência
epistêmica
cotidiana: notas
para pensar/
experienciar
uma educação
descolonial*

Descolonizando currículos: desobediências, táticas e deslocamentos

Como afirma Mignolo (2008), todos de alguma maneira habitamos e estamos habitados por uma “matriz colonial de poder”, modelo pelo qual nos reconhecemos, aprendemos, desejamos, sonhamos. Uma colonialidade que determina pensamentos e práticas.

Um fenômeno que se sustenta na produção da diferença, que está pautado na racialização do mundo. A racialização, que como procedimento normatizador sistematizou uma hierarquização, inventando um “mesmo” e um “diferente” deste mesmo.

A matriz colonial está posta no nome que recebemos, na língua que nos foi imposta, na nossa forma de ver — e compreender — em nosso reflexo nas pupilas do colonizador, e no reflexo dele em nossas pupilas. Mais do que isso, a matriz colonial de poder opera dificultando até que nos nomeemos sem que ela mesma nos diga quem nós somos nesta lógica hierarquizada e hierarquizante.

⁴ “Wave”, Tom Jobim.

Walsch (2009, p. 16) nos conta, com base em Mignolo, que “a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação”. Uma suposta superioridade, inerente à matriz colonial de poder, está nas diferenças raciais e pressupõe essa hierarquia que é racializada: índios e negros não somente como identidades negativas, mas também desumanizados.

Todos aqueles e aquelas que estão fora da matriz colonial de poder não têm o direito à humanidade, por isso perdem o direito aos corpos, à existência, ao conhecimento. Uma das maneiras de a colonialidade negar o direito à igualdade é negar o direito epistêmico, o direito ao reconhecimento e transmissão dos saberes, das cosmogonias e lentes compartilhadas que ensinam sobre o mundo e sobre as gentes. Esta interdição passa ainda necessariamente pelo direito ao sonho, à esperança, como indicou Paulo Freire em sua pedagogia, o “desvelar de possibilidades”.

É essa matriz colonial de poder, manifestando-se como “colonialidade do saber” (MIGNOLO, 2008), que se espalha capilarmente pelas mentes, pelos sentimentos, dedicando-se a formar colonizados/ subalternizados.

A recorrente hierarquização das formas de lidarmos com os conhecimentos, as práticas e as histórias representa o modelo colonial e ao mesmo tempo nos provoca a pensar quem somos nós quando não estamos sendo aqueles nomeados, representados e narrados pela colonialidade.

No campo do conhecimento, que é o que nos interessa mais especificamente para este texto, a ordem colonial opera de maneira contundente na deterioração das referências que não são aquelas do colonizador, como se não existissem, produzindo o que Santos (2003) chamou de “desperdício da experiência”.

A racionalidade colonial não reconhece outras — como lembra o poeta, “Narciso acha feio o que não é espelho”⁵ —, não identifica como válidas outras maneiras de explicar o mundo, de compreendê-lo, que não espelhe a sua própria. Inúmeras vezes por ignorância, por cegueira epistêmica, não por equívoco mas sim por um projeto.

A supremacia do olhar sobre os outros sentidos, a supremacia da razão sobre a emoção, a desqualificação do riso, a negação/invisibilização dos corpos são alguns exemplos da imposição de uma colonialidade. Sobre isso nunca pensamos,

⁵ Versos de “Sampa”, de Caetano Veloso

já que nos acostumamos, sem questionar a viver esta ordem, naturalizando-a. A colonialidade é o colonialismo funcionando sem a colônia-território. Quando não existe mais a dominação pelo território, eis que a colonialidade habita os corpos, as crenças, os gostos, os desejos, as memórias e os esquecimentos.

Exerce poderes sobre o caráter de relação dialógica dos currículos, pois tenta impor um caráter monológico e hierarquizador. A colonialidade não somente invisibiliza e cega, ela silencia e nega.

Entretanto, a forma como compreendemos a História tem-nos mostrado que onde há opressão e silenciamento, há também criação e resistência, sempre. E é ação fundamental ouvir, compreender, dialogar com essas micropolíticas de criação e resistência, em sua potência.

Certeau (1994) me ajuda a pensar sobre isso com seu conceito de “tática”: ações de que o “mais fraco” lança mão inventivamente nessas micropolíticas de criação e resistência no campo do inimigo, do “mais forte”, dos “senhores do exército da colonialidade”.

Nas palavras de Certeau (1994, p. 94) as táticas são “uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, [...] uma quase-invisibilidade”, inventadas nas frestas do cotidiano.

Não há necessariamente intencionalidade, não há um mapeamento das ações *a priori*, pode não haver um desenho da organização da luta que seja predefinido.

O conceito certauniano de tática oferece algumas pistas de que seja possível que o homem/mulher “comum” — indígena, negro, subalternizado — tensione as “estratégias” da colonialidade, nos procedimentos de apropriação, “uso”, enunciação cotidiana das práticas e as reverta a seu favor agindo no campo do inimigo.

Acredito que esse procedimento “tático” na ação de descolonizar currículos coloniais compreende dialogar com eles nos termos de uma “ecologia de saberes”, com base no “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles da ciência moderna) e interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” e “na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2010, p. 53).

Penso que essas ações táticas cotidianas estão acontecendo — e identifico algumas que citarei logo adiante. Existem nos ambientes educativos “pessoas comuns” que lidam com os conhecimentos historicamente subalternizados — aqueles que foram produzidos como uma exterioridade pelos discursos da colonialidade (MIGNOLO, 2008) — não como crenças, opiniões, magia, idolatria, intuição, mas sim como conhecimentos legítimos e representativos de grupos que foram colocados, por meio da ordem da colonialidade, no lugar dos “sem”: os que não têm rosto, corpo, nome, arte, cultura, saber, teto, terra, ciência.

Lidar com os conhecimento dessas mulheres e desses homens de maneira “ecológica” é lidar com a beleza da mulher, do homem e da criança negra, não como exótica e/ou diferente, mas como beleza; é reconhecer a potência dos ensinamentos dos tambores e da enunciação dos corpos, o valor do conhecimento das ervas e das formas de organização que escapam à lógica da competitividade e normatização dos mercados; a potência dos conhecimentos dos jovens de periferia que poetizam e profetizam produzindo funk e hip hop na fabulação de suas histórias; aprender com as cosmogonias das populações indígenas da América Latina; aprender sobre a relação com a ancestralidade com os povos de terreiro das religiões de matriz africana.

A ecologia de saberes, “que tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo” (SANTOS, 2010, p. 54) é ação político-epistêmica cotidiana e situa-se na arena de disputas pela descolonização dos currículos.

Estabelecer esse diálogo com os currículos de maneira comprometida com os processos de tradução e de identificação de/com aqueles e aquelas que a matriz colonial de poder tem investido em subalternizar tornou-se urgente se acreditamos em um projeto de “justiça cognitiva” (SANTOS, 2010). É muito importante que eu *rea-firme* que não estou aqui falando de um “outro”, estou dizendo de um “nós”. Para isso, ensina Mignolo (2008), é fundamental desobedecer.

A palavra “obediência” tem origem no verbo latino *oboedire*, que significa “escutar com atenção”. Penso que temos dedicado uma escuta atenta — nossa obediência — ao que nos ensina a matriz colonial de poder e escutado pouco as culturas subalternizadas. Temos compactuado com seu silenciamento, já que nossa escuta está voltada para o que impõe a colonialidade. A desobediência epistêmica defendida por Mignolo (2008) nos apresenta a inversão desse modelo, que seria potencializar essa nossa “escuta sensível” para essas outras práticas e saberes, uma escuta atenta e dialógica.

Neste sentido, penso que a ideia de “tática” de Certeau pode estar articulada à “desobediência epistêmica” que nos propõe Mignolo: ouvir menos o que temos historicamente obedecido e apurar nossa escuta para aqueles e aquelas que nos avisam que “as cobras estão nos celeiros”, como narra Boniface Ofogo.

A escuta atenta como ação tática — entre os “mais fracos”, que cotidianamente inventam e subvertem, agindo nas frestas do anseio de totalidade e da violência da matriz colonial de poder — torna-se urgente. A desobediência epistêmica é tática e tem caráter de ação afirmativa cotidiana ao se contrapor à colonialidade, afirmando o que foi negado por ela.

Trago aqui, a título de ilustração para esta reflexão, dois projetos realizados em ambientes educativos — em duas escolas diferentes, em dois bairros da periferia da cidade do Rio de Janeiro, nos quais identifico essa desobediência epistêmica de caráter tático. São, no meu ponto de vista, experiências em que a proposta de uma ecologia de saberes está colocada e nas quais as educadoras envolvidas mobilizam outras referências, que provocam um deslocamento descolonial no currículo.

Não me remeto a eles para apresentá-los como modelos — modelos são sempre muito perigosos — mas sim para ilustrar como no cotidiano é possível promover desobediência epistêmica como ação tática.

O primeiro trabalho — da professora Claudia Alexandre Queiroz — foi orientado por mim; já o segundo tive o privilégio de conhecer ao participar da banca do professor Pedro Castanheira Freitas. Claudia e Pedro são mestres formados pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj.

Creio que ambos os projetos realizam a utopia que vemos representada nos versos de “Abri a porta”, composta por Gilberto Gil e Dominginhos (1979) . Ali, os versos bem dizem

[...]
Naquele instante
Me convenci
O bom da vida
Vai prosseguir

Vai prosseguir
Vai dar pra lá do céu azul
Onde eu não sei
Lá onde a lei

Seja o amor
E usufruir do bem, do bom e do melhor
Seja comum
Pra qualquer um
Seja quem for
[...]

São projetos nos quais identifico um diálogo mais ecológico com o currículo, ações táticas de caráter descolonial; que produzem uma intervenção ética e estética ressignificando a ordem racial da colonialidade no cotidiano; e, ainda, m, m que pressupõem um “nós”, já que foram/são produzidos para que todos usufruam “do bem, do bom e do melhor”, que isso “seja comum a qualquer um, seja quem for”.

Orientei o trabalho da professora Cláudia Queiroz, que entre 2009 e 2010 desenvolveu, na Escola Municipal de Educação Infantil Ana de Barros Câmara, o projeto Narrativas, Imagens e Processos Identitários de Crianças Afro-brasileiras em uma Escola Pública do Rio de Janeiro, em Acari, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, coordenado por mim com financiamento da Faperj. Este projeto deu origem, em 2011, à dissertação de mestrado da professora: *De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari*.⁶

Durante 24 meses, a educadora falou de racismo para as crianças da Educação Infantil, trouxe artistas negros para conversas e oficinas com as crianças,⁷ sendo que a culminância do projeto consistiu em transformar o mural do pátio da escola — o seu principal espaço, por onde todos circulavam diariamente — de um grande painel com um desenho da Branca de Neve, representado por Walt Disney em 1938, num desenho de Ellen Pestilli, ilustradora do livro *A menina que bordava bilhetes*, de Lenice Gomes (Editora Cortez).

O segundo trabalho — que considero também como uma intervenção descolonial no currículo e uma ação afirmativa cotidiana — consiste na Mostra da Diversidade Religiosa, que é bienal, realizada desde 2012 por três professoras de História em uma escola municipal no Rio de Janeiro.⁸

⁶ A dissertação pode ser acessada em http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-522-ME.pdf.

⁷ Uma dessas artistas é Magdalena Santos, que pode ser vista no filme *Magdalena Santos, a imaginação também é minha*, realizado pelo grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, da Faculdade de Educação da Uerj, que pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=dDAKy-a5HIY>.

⁸ Uma discussão mais aprofundada sobre a referida mostra pode ser encontrada em estudo desenvolvido por Pedro Castanheira de Freitas na dissertação de mestrado defendida em agosto de 2016, *Mostra sobre diversidade religiosa: frestas e sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro*. Pode-se ter acesso a esta pesquisa em <http://www.proped.pro.br/>, na página do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj.

Segundo Pedro, as professoras contam que a ideia da mostra surgiu a partir da problematização proposta por elas da institucionalização da comemoração da Páscoa no calendário cívico da escola. Lembremo-nos de que uma das marcas da colonialidade é a catequese cristã e a naturalização das religiões cristãs em ambiente escolar público, que deveria ser laico.

As educadoras começaram a organizar um projeto inédito e espontâneo com ciclos de palestras no ambiente escolar para docentes e estudantes, que conta com a visita de estudiosos e líderes de diversas religiões. Começaram ainda, no âmbito do projeto, a desenvolver atividades com os estudantes relacionadas a esta temática, cuja culminância é a apresentação de um trabalho ao final do ano envolvendo a todos.

Nos dois projetos entendo que há produção dialógica nos currículo em ação tática de desobediência epistêmica. Ambos promoveram/promovem uma intervenção ética e estética, deslocando no currículo aquilo que era produzido como inexistência para um lugar de saber e de poder. Isso, no meu ponto de vista, é pensamento descolonizador, é ação afirmativa cotidiana e tática, invenção dessas educadoras, produzindo deslocamentos. Como eu já disse, certamente elas não são as únicas — existem outros e creio que outros mais estão por vir. Neste sentido, uma maior atenção, uma escuta atenta para o que acontece nos cotidianos dos ambientes educativos ajuda a perceber a potência dessas ações táticas afirmativas descoloniais que por vezes são invisibilizadas. São educadoras e educadores comprometidos com o trabalho que realizam na perspectiva da emancipação e da libertação, como nos ensinou Paulo Freire — pensador que taticamente narrou a Pedagogia como esperança e que ainda merece ser muito estudado, aprendido e discutido nas escolas e nos espaços de formação.

Desta forma, encontramos aquilo que está anunciado na epígrafe deste texto. A descolonização pode ser uma utopia, mas é absolutamente necessário que sigamos a cercá-la e não a abandonemos, mesmo que tudo pareça “fora do lugar”, mesmo que pareça que o “inimigo” tenha vencido. É urgente que se desobedeça, pois a desobediência se torna urgência quando direitos nos são negados.

ADICHIE, C. *Perigos de uma história única*. Palestra proferida em jul. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wqk17puhw8>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BAKKTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKKTIN, M. *Problemas da poética de Dostoevsky*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOMINGUINHOS; GIL, G. *Abri a porta*. 1979

GOMES, J. B. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: DOS SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs). *Ação afirmativa – políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 117, nov. 2002.

OLIVEIRA, I. B. de. *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

PASSOS, M.; SANTOS, S. Histórias feitas de retalhos coloridos: tecendo tapetes e narrativas. In: PASSOS, M.; PEREIRA, R. R. *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?

Luiz Fernandes de Oliveiraⁱ

ⁱ Doutor em Educação pela PUC-Rio, professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ) e da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas.

RESUMO

Este artigo faz uma reflexão teórica e política sobre o combate ao racismo nas salas de aula. A reflexão é relacionada com o debate que apresentei no curso do Sesc em 1ª de agosto de 2016, sobre a história da África, herança das culturas deste continente no espaço escolar e a educação para as relações étnico-raciais. Porém, a análise do nosso contexto profissional docente remete-nos à questão da diferença e da presença negra nas relações ensino-aprendizagem. Os aportes teóricos dialogam com os sociólogos François Dubet (2001 e 2005) na perspectiva de pensar o conceito de exclusão escolar; e com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1996), quando analisa as potencialidades pedagógicas e epistêmicas do conceito de pedagogia do conflito.

PALAVRAS-CHAVE: educação antirracista; exclusão escolar; pedagogia do conflito.

ABSTRACT

This text makes a theoretical and political reflection on the fight against racism in classrooms. This consideration is related to the debate that I proposed at a Sesc course on August 1st, 2016, about the history of Africa, the cultural heritage of this continent in the school setting, and education for ethnic and racial relations. However, the analysis of our professional context as teachers refers us to the question of difference and the presence of black people in teaching-learning relationships. The theoretical contributions are in dialogue with sociologists François Dubet (2001 and 2005), in order to think about the concept of school exclusion, and Boaventura de Sousa Santos (1996), when this author analyzes the pedagogical and epistemic potentialities of the concept of pedagogy of conflict.

KEYWORDS: antiracist education; school exclusion; pedagogy of conflict.

Muitos docentes ainda têm dúvidas se uma educação que combata o racismo de forma obrigatória por lei pode ter uma eficácia nas salas de aula, inclusive depois de quase treze anos de vigência da Lei n.10.639/03.

A reflexão que faremos neste texto pode não estar, à primeira vista, relacionada com o debate que apresentei no curso do Sesc¹ sobre a história da África, herança das culturas desse continente no espaço escolar e a educação para as relações étnico-raciais. Porém, a análise do nosso contexto profissional docente remete-nos à questão da diferença e da presença negra nas relações ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva interessante, Dayrell (2001, p. 137) caracteriza a escola como espaço sociocultural:

a instituição escolar seria o resultado de um confronto de interesses: de um lado uma organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais; de outro, os sujeitos — alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

Neste sentido, a escola como construção social implica a compreensão do seu cotidiano, em que os sujeitos não são meramente passivos, constituindo conflitos e negociações em função de determinadas circunstâncias. Esses atores são portadores de inúmeras diversidades, sejam elas cultural, religiosa, étnica, de gênero ou social. Aqui se estabelece os conflitos, as dinâmicas e os processos históricos de construção dos espaços escolares.

Entretanto, essas considerações são bem recentes. Canário (2005), numa excelente análise sobre a escola como construção histórica, alerta-nos que, de um período de promessas — desenvolvimento, mobilidade social e igualdade —, passa ela a viver um período de incertezas, ou seja, nos últimos trinta anos, a escola sofreu um processo de desencantamento, em função dos processos de mudanças econômicas, do declínio do estado nacional e das transformações do mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola, que foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir, perde uma coerência interna “[...] na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões impossíveis que lhe são

¹ Debate realizado em 1/8/2016 na sede nacional do Sesc com o tema “Ações afirmativas e antirracistas em Educação Contra ‘negrocídios’ e ‘indiocídios’ por uma construção curricular contemporânea”, com a profª drª Maila Passos, da Uerj.

atribuídas” (CANÁRIO, 2005, p. 5). Assim, acentuam-se problemas que se somam a uma perda de legitimidade, que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades de sua concretização.

Outro autor, Dubet (2001, 2003), na análise sobre a questão da exclusão escolar, oferece-nos um ponto de conexão entre o tema da desigualdade, da exclusão, da cultura escolar e das relações raciais nas escolas brasileiras.

Não precisamos, aqui, entrar a fundo nas discussões étnico-raciais na educação brasileira, referentes às ausências curriculares sobre a história dos afrodescendentes e dos africanos, às posturas estereotipadas e preconceituosas contra negros e negras da parte dos docentes ou à invisibilidade do racismo no espaço escolar. Trata-se, então, por meio de uma análise sociológica produzida em outro contexto — no caso francês —, de inferir evidências, dinâmicas e processos escolares, informando-nos que a questão racial nas escolas está além de um problema cultural brasileiro, mas coloca-se como um problema também sociológico.

As formulações de Dubet acerca da ação dos sujeitos, das desigualdades multiplicadas e da exclusão levam-nos à consideração de que os mecanismos de produção de exclusões e desigualdades produzidos pela escola afetam de forma extremamente cruel os afrodescendentes no Brasil.

Sobre a experiência da exclusão, Dubet afirma que a exclusão escolar provoca um efeito de halo sobre o conjunto dos sujeitos na experiência escolar. Portanto, a escola não só afirma a igualdade de todos, mas também a igualdade de talentos e potencialidades; e mais: que há um princípio de igual valor e dignidade, constituindo-se como uma ética democrática, e que cada um seja considerado como soberano e responsável pela sua vida e, somado à concepção meritocrática, as subjetividades dos alunos são, assim, dominadas por esta visão.

A exclusão escolar para Dubet não é somente um fenômeno sistêmico objetivo, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente, como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria saga.

Alunos negros e negras, que convivem dia após dia com piadas pejorativas, gestos e olhares, comparações ridicularizadas ou animalações, que não são explicitamente incorporados nos currículos ou admitidos pelos racistas, estão ameaçados de se sentir destruídos por sua própria condição étnica, que seria o signo de sua

própria nulidade. Dubet, neste sentido, descreve algumas estratégias invisíveis que, no caso brasileiro, encaixa-se perfeitamente na relação entre brancos e negros, nos espaços escolares.

A mais antiga e mais silenciosa estratégia hegemônica é o retraimento. Alunos negros ou não brancos descobrem pouco a pouco que seu esforço não se paga, que não conseguem obter resultados honrosos, apesar de tudo. Assim afirma Dubet (2003, p. 41): “Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar”. Essa estratégia, segundo Dubet, é racional, pois permite ao aluno preservar o pouco de dignidade que lhe resta. No fundo, trata-se de uma espécie de autoexclusão. É como se perdessem a partida, mas a honra está salva, uma vez que eles nada fizeram para ganhar. Aqui, as estatísticas nacionais não nos cansam de informar os fracassos, as evasões e as repetências crescentes entre crianças e jovens negros no Brasil.

O curioso é que, da parte dos docentes, essa autoexclusão aparece como uma crise de motivação ou deficiência de aprendizagem. Em escolas situadas em periferias, onde a maioria é constituída de crianças e jovens negros (OLIVEIRA, 2005), o jargão docente quanto às aprendizagens dos alunos se resumem em: “ele não quer nada”, “seu problema é de família”, “seu destino é ser menino de rua e não estudar”, “coitado, vai ser discriminado pra sempre!”, entre outras manifestações.

Outra estratégia, bastante conhecida pelos docentes, é o conflito, ou seja, as violências escolares — gangues, roubos, insultos etc. — percebidas como o sintoma mais manifesto da exclusão na escola.

Dubet (2003, p. 42) é bem enfático, parecendo escrever sobre o contexto brasileiro:

Os alunos com características étnicas diferentes e que são, de modo geral, vítimas de um racismo dissimulado, recusam a escola como máquina de exclusão [...] os alunos da periferia opõem o mundo étnico de sua experiência àquele da instituição [...] a experiência dos jovens de periferia os expõe diretamente ao julgamento escolar que afirma de maneira incessante a igualdade de todos.

Assim é que se contrapõem as culturas negras juvenis das periferias à cultura letrada e ordenada da escola, ou seja, o “funk provoca violência”, “eles são agressivos por natureza” etc.

Uma última estratégia citada por Dubet é o *desprezo*. O convite a uma visão quase heroica do indivíduo igual aumenta a experiência do desprezo em crianças

e jovens negros, já que eles, por conta do racismo velado da sociedade brasileira, não podem contar mais com as estruturas sociais e culturais não igualitárias que os impediriam de ser um humano universal, branco, livre e responsável. Dubet (2001, p. 16) constata: “Quando cada um é responsável por sua própria vida, se expõe ao desprezo que acompanha o fato de não ser digno dessa liberdade e de não poder assumir essa igualdade.”

No mesmo instante em que faz um apelo à igualdade, a escola e a maioria dos docentes manifestam um gosto eurocêntrico pelas culturas e referenciais brancos e um desprezo, igualmente pronunciado, pelas massas e preferências afrodescendentes. Podemos citar muitos exemplos, mas vamos ilustrar somente um esclarecedor: trata-se de uma discussão em sala de aula, entre alunos e professor. A questão era a organização de uma apresentação teatral em comemoração à Páscoa. A professora pergunta:

— Quem vai fazer o papel de Jesus?

Um menino negro de 10 anos de idade se oferece:

— Eu!

Em seguida, instala-se um profundo silêncio (inclusive da professora), que informa ao menino que ali não é o seu lugar. Imediatamente, o mesmo menino desiste afirmando:

— Tudo bem, eu posso fazer outro papel!

Dubet (2001, p. 16) esclarece que:

Se cada um deve ser autônomo, importa primeiro que seja reconhecido como uma pessoa especial, original, capaz de construir sua vida sem se submeter a outros princípios que não os seus próprios. Enquanto a vergonha vem do sentimento de ser desmascarado, o desprezo vem do desejo de reconhecimento de si, do seu caráter único; a vergonha surge quando o indivíduo é destituído de seu papel, o desprezo, quando ele é reduzido a seu papel, quando não é reconhecido.

Partindo desse exemplo, não poderíamos deixar de citar uma passagem eloquente de Dubet (2001, p. 16):

Como está, inevitavelmente, ligado ao princípio de autorresponsabilidade, o desejo de igualdade traz consigo uma exigência contínua de reconhecimento. Assim, a prova da dominação e das desigualdades injustas é primeiramente vivida como uma manifestação de desprezo, de redução da pessoa ao seu papel e ao olhar do outro. Os que afirmam que o triunfo do individualismo democrático esvazia o trabalho de todo estado de conflito enfraquecendo as comunidades se enganam profundamente.

O que se quer inferir aqui é que estudantes negros e negras veem as hierarquias raciais como cadeias de desprezo. E sobre os jovens, mais uma vez o autor parece estar dialogando com a realidade brasileira:

Basta observarmos a obsessão do semblante e do desafio que comanda a sociabilidade dos jovens da periferia, para vermos até que ponto o desprezo é tido como o sentimento social elementar daqueles que esbarram na contradição aguda entre igualdade fundamental e desigualdades sociais. (DUBET, 2001, p. 17)

Essas cadeias de desprezo racial são um dos elementos estruturantes dos espaços escolares brasileiros. Lima (2006) afirma que, em sua pesquisa sobre cultura escolar numa escola de periferia da cidade do Rio de Janeiro, relatou vários acontecimentos, aspectos, ações, atitudes, comportamentos, sentimentos, olhares de atores que não eram esporádicos ou espontâneos, e sim “reproduções da cultura da escola” em que o próprio pesquisador havia por longo tempo naturalizado.

124

Faz diferença
pensar uma
educação
antirracista na
sala de aula?

No centro de seu relato encontravam-se as brincadeiras entre alunos sobre a cor preta, ou chamar um coleguinha de “macaco”, apelidos ou justificar a deficiência de aprendizagem e a indisciplina de alguns alunos pelo fato de pertencerem às famílias negras. Ao final, Lima aponta o silêncio escolar diante do racismo velado.

Enfim, diante deste quadro, pode-se inferir que a exclusão escolar e étnico-racial também é um resultado consequente dos mecanismos igualitários que a escola pretende construir? A escola integra e exclui ao mesmo tempo? As desigualdades que se multiplicam na sociedade também ocorrem na escola?

Dubet (1994) nos informa que fica evidente, em grande medida, que a escola, “por meio de suas múltiplas ações, acelera e reforça as desigualdades que recebe”. O autor nos coloca uma discussão preocupante, pois, na medida em que defende que a escola não é mais uma instituição, no sentido de sua capacidade de integração em torno de valores fulcrais, reforça a ideia de um constante dilema: a pregação da igualdade e a incapacidade de oferecer reconhecimento dos sujeitos que lidam com múltiplas desigualdades.

Nessa perspectiva é que devemos redimensionar nosso olhar para as discussões étnico-raciais e a escola no Brasil. No nosso contexto, as preocupações de Dubet se confirmam mais do que nunca. A diversidade enquanto valor desigual, as contradições das práticas pedagógicas que, por um lado, prega a igualdade e, por outro, exclui o diferente, a ausência das questões raciais no currículo, a invisibilidade dos

estudantes negros, a deficiente formação docente, a negação do racismo institucional e individual devem nos mobilizar para o reforço das elaborações teóricas em torno da escola e suas relações com a diversidade negra; além, é claro, de que essas mesmas elaborações sirvam como suporte para a luta antirracismo no Brasil.

A possibilidade do estudo da história da África nos currículos do ensino básico permite fundamentar um espaço legítimo de construção da diferença negra, combatendo o retraimento, o desprezo e estabelecendo conflitos epistemológicos na perspectiva de construção de um outro mundo sem racismos.

Esta diferença pode nos mobilizar contra o racismo

Quantas vezes já ouvimos essas frases dos estudantes? “África, a terra dos macacos”; “os africanos correm muito porque correm dos leões”; “na África só tem aidético morto de fome”; “todo preto tem um pé na África”; “África, continente da Aids e da terra arrasada”; “africanos, os amigos negros do mundo”; “o continente africano só tem uma raça: preto”; “na África só existem bichos”; “africanos são pobres, feios e sempre negros”; “as pessoas na África são como bichos, vivem sem nada”; “a África é terra de pretos”; “toda africana é feia”; “África, país de pobre e miserável”; “na África só tem desnutrido”; “continente africano: selva, animais selvagens, girafa, elefantes, espécies raras, fome e miséria”; “africanos: burros, prostitutas, raquíticos, analfabetos, bandidos, escravos”; “África: lixo do mundo, puteiro do mundo, concentração de doenças” e “falar de África é falar de macumba”.

125

Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?

São estudantes que se socializam numa sociedade que nega o racismo, mas mantêm, no imaginário social, algumas ideias a respeito dos não brancos como: “magia negra”, “moça escurinha, mas educada”, “moço pretinho, mas nem parece”, “preta feia”, “vida negra”, “preto horroroso”, “tempos negros”, “fome negra”, “lista negra”, “moreninho, mas honesto”, “preto de alma branca”, “só podia ser preto”, “pretinha que nem um Saci”, “samba do crioulo doido”, “negrada bagunceira”, “ovelha negra da família”, “olha o beijo do negão”, “nariz de crioulo”, “cabelo ruim”, e muito mais...

Será que essas palavras/ideias não interferem no processo de ensino e aprendizagem?

Em uma escola do Ensino Fundamental, que se utiliza do “método construtivista”, uma menina negra, de três anos, passou a frequentar a pré-escola. Após algumas

semanas de “aula”, começou a chorar e a recusar-se a ir para a instituição sem, no entanto, verbalizar motivos que pudessem justificar tal atitude. A mãe foi procurar a professora, que também não conseguia explicar o fato, e ambas procuraram conversar e observar mais detidamente a criança para poder entender o que vinha acontecendo. Depois de repetidas e variadas abordagens, a menina explicou à mãe que não queria mais ir para a escola porque, ali, ela tinha descoberto que “não podia ser anjo”. O que, exatamente, ela queria dizer com isso?

Fica evidente, a partir de nossas reflexões, que um conhecimento sobre a história da África pode nos oferecer um instrumento de combate ao racismo. A propósito, para aqueles profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, histórias de um continente que nos civilizou e o levantamento de questões que se referem à diferença negra são elementos formadores de outra consciência emancipatória de negros e não negros.

126

*Faz diferença
pensar uma
educação
antirracista na
sala de aula?*

Santos (1996) defende a ideia de uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflituoso e emancipatório, no qual o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes”.

Santos (1996) fundamenta essa posição política e epistemológica, argumentando que, em tempos de globalização da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história seu referencial epistemológico de celebração do presente e da ideia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do “socialismo” e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e “hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história”. (SANTOS, 1996, p. 16)

O autor afirma ainda que essa mesma teoria “contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente” (SANTOS, 1996, p. 16). Este sofrimento, por sua vez, é mediatizado pela sociedade de informação, transformando-se “numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores” (SANTOS, 1996, p. 16). E mais: “Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia”. (SANTOS, 1996, p. 16)

Quando examinamos as falas e relatos de alunos e docentes sobre situações de conflitos étnico-raciais, percebemos concepções e saberes práticos que aceitam o que existe de relações raciais no Brasil, mas não captam a trivialização de sofrimentos, mobilizados por “brincadeiras” e constantes posturas omissas e discriminatórias, e olham posturas, gestos e concepções preconceituosas como fatalidades humanas.

Santos (1996) nos permite perceber as falas docentes sobre as conflitualidade étnico-raciais dentro das escolas como elementos históricos mais amplos, que devem ser evitados, pois tratar-se-iam de questões “retrógradas”, já que, na concepção do pensamento social hegemônico, o passado, os sofrimentos humanos, as injustiças, as opressões, o racismo são vistos como elementos que devem ser evitados e seriam superáveis num futuro próximo e radioso, ou seja, um futuro como sinônimo de progresso.

Entretanto, Santos (1996, p. 16) nos informa outro aspecto dessa discussão; atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar “a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso”. Ele nos diz que os vencidos da história “descreem hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradarem-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação” (SANTOS, 1996, p. 16).

Neste sentido, consubstanciado pelo mito da democracia racial, parece ser esclarecedor o entendimento de falas e concepções de alunos e docentes que evitam a manifestação da conflitualidade que surge ou possa surgir quando da discussão em sala de aula sobre relações étnico-raciais no Brasil. Evita-se falar com os alunos sobre racismo no Brasil quando se afirma em várias escolas que: “Todo mundo é uma mistura”, “Quem é branco e quem é negro no Brasil?”, “Tem gente que procura o preconceito”, “Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros” e “Não vejo mais o preconceito no Brasil [...]”. Nessas afirmações ou perguntas (carregadas de gestos e posturas corporais que expressam certezas) sempre observadas nas escolas, procura-se de antemão afirmar que os conflitos raciais no Brasil não existem e, quando se manifestam, são localizados, individualizados ou fazem parte do repertório de outras pessoas que “procuram o preconceito”.

Parece que a perspectiva inicial de argumentação seria prevenir um conflito latente e evitar a revelação das discriminações no Brasil e no espaço escolar. Entretanto, no decorrer do dia a dia as questões conflituais vão se revelando, mas o

enfoque epistemológico, expresso na inevitabilidade do conflito, transforma-se numa perspectiva de dúvida e incapacidade teórica e prática de enfrentar a conflitualidade de que, de latente, passa a manifestar-se: uma vez um aluno disse uma frase em sala de aula: “seu pai, aquele preto!” e a professora calou-se.

Essas falas parecem mesmo revelar o que Santos (1996) diz sobre a morte da indignação, do espanto, a trivialização das consequências perversas da sutilidade das discriminações raciais no Brasil.

O autor nos convida à reflexão sobre a necessidade de uma pedagogia que promova a conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, questionando a ideia do fim da história, afirma a possibilidade de uma outra teoria da história, que devolva ao passado “sua capacidade de revelação”, isto é, um passado reanimador que, por meio de “imagens desestabilizadoras” e da conflitualidade, faça-nos potencializar e recuperar nossa capacidade de espanto e indignação perante o “apartheid global” e os sofrimentos humanos.

128

*Faz diferença
pensar uma
educação
antirracista na
sala de aula?*

Este é o projeto educativo emancipatório enunciado pelo autor, ou seja: produzir imagens desestabilizadoras a partir de um passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Para o autor, a sala de aula teria de se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há que optar. Ele esclarece melhor esta formulação afirmando: “As opções não assentam exclusivamente em ideias, já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis”. (SANTOS, 1996, p. 18)

Então, por imagens desestabilizadoras, tece-se a esperança e se alimentam o inconformismo e a indignação, mas sem renunciar à proposição de estabelecer a conflitualidade de conhecimentos, isto é, professores e alunos discutindo duas ou mais concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças e suas possibilidades de experimentação social.

Um exemplo disso ocorreu em um debate que presenciei entre alguns docentes do município do Rio de Janeiro, sobre a História da África. Foram questionados pelo fato de somente serem visualizados os referenciais curriculares sobre a escravidão para crianças negras, marcando em suas vidas o entendimento de que os africanos escravizados no Brasil só possuíam essa história, de terror, submissão e sofrimentos que, por sua vez, contribuía para que essas mesmas crianças negras

não se sentissem identificadas com este passado e, por fim, deixando um legado étnico de sofrimentos e baixa autoestima. Alguns docentes se propuseram, a partir daquele debate, a demonstrar em suas aulas que a África possuía tecnologias, culturas e organizações políticas tão avançadas quanto dos europeus e que, portanto, esse “novo” conhecimento curricular poderia marcar as novas gerações, construindo novos referenciais identitários positivos. Nesse sentido, poderíamos questionar se faria alguma diferença na autoestima de crianças negras afirmar que os africanos formaram as primeiras grandes civilizações humanas em vez de dizer que seus antepassados eram somente escravos?

Uma proposta interessante, mas para a sua realização faz-se necessário um debate permanente entre os professores, pois, num projeto educativo conflituoso — que faz do conflito de conhecimentos um modelo pedagógico ou, como diz Santos (1996), uma “pedagogia das ausências” que possibilite a imaginação de modelos curriculares que nunca existiram — os professores deveriam exercitar novas habilidades étnico-raciais e novas posturas nas suas subjetividades.

Enfim, a história da África nas escolas exige uma nova postura dos professores e esta postura exige um combate substancial, não somente em procedimentos pedagógicos ou curriculares.

129

*Faz diferença
pensar uma
educação
antirracista na
sala de aula?*

- CANÁRIO, R. *O que é a escola?: um "olhar" sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p.136-161.
- DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- LIMA, A. C. G. Cultura escolar/cultura da escola e a questão racial numa escola pública de subúrbio carioca. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. p.160-176.
- OLIVEIRA, L. F. 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, 2005.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da et. al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.



O racismo muda por força da lei? Reflexões sobre a implantação da Lei n. 10.639/03

Analise de Jesus da Silvaⁱ
Rosa Vani Pereiraⁱⁱ

ⁱ Docente da UFMG, coordenadora do Fórum Mineiro de EJA, representante dos Fóruns de EJA do Brasil no Fórum Nacional de Educação — FNE. E-mail: analiseforummineiro@gmail.com

ⁱⁱ Diretora da Escola Municipal Agenor Alves de Carvalho, pedagoga, autora do livro *Aprendendo valores étnicos na escola* (Editora Autêntica). E-mail: rosa.pereirajaco@gmail.com

RESUMO

Tratamos aqui das possibilidades de construção de conhecimento por meio de partilha de saberes alavancada pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e pela instituição do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra; da presença de algumas práticas religiosas no espaço público da escola mantida com recursos do Estado laico; da necessidade de estabelecer relações humanas e sociais igualitárias combatendo cotidianamente práticas históricas de nossa desigualdade social; da negação do direito à história, à ancestralidade, à representatividade na sociedade e seus impactos na escola que dela faz parte; e dos Direitos Humanos, da democracia, da diversidade humana e da Educação, enquanto Direito Humano que promove a consciência libertadora para o acesso aos Direitos Sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Lei n. 10.639/03; educação de qualidade social; reconhecimento da diversidade; Direitos Humanos; racismo.

ABSTRACT

Here we deal with the possibilities of building knowledge through the sharing of wisdom boosted by the compulsory nature of the teaching of African-Brazilian and African History and Culture in Brazilian Basic Education, and the establishment of November 20th as National Black Awareness Day; the presence of certain religious practices within the public space of a school funded by a lay State; the need to establish egalitarian human and social relations in order to combat on a daily basis the historical practices of our social inequality; the denial to the right to History, to ancestry, to representation in society and the impacts on the school that is part of it and with Human Rights, democracy, human diversity and diversity in Education as a Human Right that promotes the liberating consciousness for the access to Social Rights.

KEYWORDS: law no. 10.639/03; education with social quality; recognition of diversity; human rights; racism.

133

*O racismo
muda por
força da lei?
Reflexões
sobre a
implantação
da Lei n.
10.639/03*

Para Paulo Freire (1999) a escola tem uma função conservadora, já que reflete e reproduz injustiças da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é uma força inovadora, já que o professor tem uma autonomia relativa. Assim, o educador tem um papel político-pedagógico destacado, já que não existe educação neutra. (CAMPOS, 2007)

Quando em janeiro de 2003 foi promulgada uma alteração da LDB¹ pela Lei n. 10.639/03, educadores militantes e pesquisadores comprometidos com a promoção da igualdade racial puderam comemorar uma vitória perseguida, há décadas, pelos diversos grupos que compunham o Movimento Negro no Brasil. Estava estabelecida, enfim, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e instituído o dia 20 de novembro — Dia Nacional da Consciência Negra— como data a ser comemorada no calendário escolar.

A alteração legal da LDB representa neste caso muito mais do que um ato legislativo de gestores públicos, sendo que a Lei n. 10.639/03 foi uma alteração forjada nas ruas, nas escolas, nos seminários, encontros, reuniões e pesquisas de todos(as) aqueles(as) que, historicamente, vinham lutando pelo reconhecimento do importante papel do povo negro na constituição da população brasileira e propondo que a escola fosse um espaço efetivamente democrático, onde as diferenças não fossem traduzidas em desigualdades e onde cada um dos estudantes negros e não negros tivessem sua identidade respeitada em todas as suas dimensões.

A educação como possibilidade de reconhecimento identitário do povo negro sempre foi um dos campos nos quais a atuação do Movimento Negro se fez presente, reafirmando a importância de que a educação contemple, em seu currículo, nos projetos, nos rituais e nos materiais escolares, a diversidade da sociedade brasileira, e que o faça de maneira crítica e permanente, não como atividade acessória, mas como componente intrínseco do currículo e do processo de construção do conhecimento.

Incluir e lidar com a diversidade de maneira positiva parte do princípio de que é importante recontar a história das mulheres, dos indígenas, das pessoas com deficiência, das pessoas não escolarizadas, das pessoas LGBT e da população negra nesse país e no mundo. É preciso que os estudantes saibam que a história do Brasil está permeada de muitas outras palavras, que não apenas as palavras dos homens, dos brancos, dos heterossexuais e dos ricos, ou seja, parte do suposto de que não

134

*O racismo
muda por
força da lei?
Reflexões
sobre a
implantação
da Lei n.
10.639/03*

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96.

existe apenas uma história e sim múltiplas narrativas, e que isso reverbera em todos os componentes curriculares.

No entanto, é importante ter a perceptibilidade de que o espaço escolar nos exige dois movimentos complementares e paralelos: é preciso combater as desigualdades e promover a cidadania. Assim, recontar histórias, lançando luz sobre as lacunas que deixaram mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas LGBT, moradores de periferias e outros escondidos como sujeitos de segunda categoria é instrumento valioso para combater as desigualdades, sendo fundamental, também, sabermos que isso não elimina, por si só, as bases ideológicas que as sustentam.

Especificamente no caso da população negra, é preciso saber que criar um ambiente pedagógico inclusivo passa, por exemplo, por cuidar das imagens expostas nos corredores, por reler narrativas históricas, por criar um conjunto de premissas igualitárias de relações sociais e interpessoais, não sendo possível prescindir de ações efetivas para combater o racismo e a discriminação no palco cotidiano, pois é no dia a dia, em momentos como a entrada e a saída de estudantes, nos intervalos e no recreio, que processos discriminatórios ocorrem sem que os profissionais estejam atentos e se dediquem a combatê-los.

Para além do currículo oficial, é necessário que a vida na escola seja, em todos os seus aspectos, um espaço e um tempo de aprendizado para ode ao reconhecimento bem além do respeito, para ode ao exercício de valores democráticos em que o conjunto de profissionais da escola tenha uma intenção evidente no seu fazer cotidiano e desenvolva junto aos estudantes uma visão compartilhada de futuro comum, na qual as diferenças não sejam concebidas e tratadas como deficiências e, efetivamente, se cumpra o processo de educar cidadãos do mundo, para o mundo e para a reconstrução do mundo em bases igualitárias.

É no “todo dia” que se cumpre a missão de educar como um processo de desenvolvimento humano e social. Aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender só é possível quando nos educamos mutuamente e cotidianamente. Não existe cidadania no *por vir*, não existe participação no *por vir*, não existe reconhecimento no *por vir*. É preciso educar na cidadania, na participação e no reconhecimento desde o agora, não importa em que etapa da vida estejam os estudantes, não importa se são da Educação Infantil ou da Educação Superior, sempre é tempo de começar a estabelecer relações humanas e sociais igualitárias.

135

*O racismo
muda por
força da lei?
Reflexões
sobre a
implantação
da Lei n.
10.639/03*

E por que reconhecimento e não apenas respeito? Porque no respeito pressupõe-se acatamento, ou seja, “respeito sua raça, sua etnia, sua orientação sexual, seu gênero, sua faixa etária, sua deficiência desde que não tenha que conviver, nem dialogar, nem defender seu direito de ser assim”. Reconhecimento, na nossa concepção, pressupõe que a luta pelos seus direitos é minha também. Reconhecer um homossexual é compreendê-lo cidadão com direitos e defender estes direitos, inclusive educando e sendo educado socialmente para o combate à “lgbtfobia”. Isto vai muito além de respeitá-lo. Reconhecer uma pessoa com deficiência é compreendê-la como sujeito de plena cidadania e defender seus direitos, inclusive educando e sendo educado socialmente para garantir e ampliar as ações afirmativas a ela destinadas. Isto vai muito além de respeitá-la. Da mesma forma, reconhecer História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pressupõe defender e compreender o seu estudo como direito de todo cidadão brasileiro, inclusive educando e sendo educado para o enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação racial.

136

*O racismo
muda por
força da lei?
Reflexões
sobre a
implantação
da Lei n.
10.639/03*

Sempre é tempo de promover a igualdade, o reconhecimento das diferenças, enfim, de combater o racismo, o sexismo, a xenofobia, a lgbtfobia, o preconceito e a discriminação que decorrem dos primeiros, e estes são um exercício de coragem e comprometimento.

É necessário lembrar a história da humanidade repleta de exemplos evidentes de que os encontros com os “outros” podem ser eventos recheados de medo, dor, dominação e extermínio e de uma estranheza nociva que estreita o olhar e impossibilita o estabelecimento e o gozo das relações. Assim, quem assume esse exercício de coragem e comprometimento assume, por conseguinte, a responsabilidade individual e coletiva de tocar em assuntos por vezes constrangedores, conflituosos e dolorosos, em que se misturam sentimentos de medo, vergonha, raiva, indignação e, por isso mesmo, são imprescindíveis para o estabelecimento da cidadania, para a promoção dos Direitos Humanos e para o desenvolvimento de uma outra organização das relações humanas. Aqui, Santos (2006, p. 441-442) nos ajuda a compreender os desafios postos, quando argumenta que

enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

Não são raros os casos de pessoas com características físicas e culturais diferentes se encontrarem, e o que poderia ser o início de um processo de coeducação e ampliação de visão de mundo converte-se em desigualdade, morte, violência física e psicológica, conquista e uso da força, não sendo raras, também, as explicações e justificativas para o tratamento desigual e desumano que buscam fazer parecer natural que homens e mulheres subjuguem seus semelhantes.

No entanto, a subjugação, o extermínio, a negação de direitos e a violência física e psicológica, que ocorrem muitas vezes no contato com o “diferente”, não são naturais, não são desigualdades geradas em uma ordem metafísica, são fenômenos sociais que, portanto, merecem ser revertidos.

Historicamente, a negação de direitos fundamentais, a negação da identidade, da dignidade e da humanidade do “outro” pautam-se em interesses políticos e econômicos e constituem um exercício arbitrário de poder, por isso as desigualdades são, antes de tudo, MORALMENTE e ETICAMENTE INACEITÁVEIS, além de serem socialmente perigosas, pois uma sociedade que não permite a cidadania para alguns na verdade não permite a cidadania para ninguém. Dizendo de outra maneira: em uma sociedade na qual grupos mantêm outros grupos em estado de subjugação, os conflitos são sempre inevitáveis e danosos para todos, não apontando brechas ao escape.

É a necessidade de viver em espaços socialmente sadios, não permeados pela violência e pelos conflitos, que faz com que seja tarefa de todos (as) construir uma sociedade na qual a condição econômica, racial, étnica, de gênero, de orientação sexual, de escolarização, religiosa ou quaisquer outros marcadores superficiais das diferenças humanas não sejam critérios para o acesso a direitos e nem justificativas para a exclusão social.

A Lei n. 10.639/03 — a esperança e a prática

Podemos não ter chegado, ainda, em muitos lugares, mas estamos vindo de muito longe.

(Autor desconhecido)

A frase traduz de forma exata o contexto da luta e trajetória pela afirmação de direitos e identidade da população negra no Brasil. Na área da Educação podemos afirmar que a luta pela igualdade de direitos entre negros e brancos se constituiu primeiro como uma luta pelo acesso à educação e, posteriormente, (sendo ainda) como uma batalha cotidiana para que a cultura escolar deixe de ser um rolo compressor excludente das identidades raciais dos estudantes.

No referente à questão do acesso, a exclusão da população negra da escola se estabelece ainda no Brasil Colonial por meio do Decreto n.13.331 de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia, entre outras normativas, a não admissão de escravos nas escolas públicas do país. Em anos posteriores quando da Proclamação da República, o desafio era o de construir uma nação consonante com o modelo europeu de desenvolvimento, e a escola era vista como uma instituição fundamental para a realização dessa equação.

Nos primeiros anos da República, foi possível detectar também que a população negra não estava completamente à mercê dos legisladores, havendo iniciativas concretas de escolarização da população negra e, muito embora a História da Educação ainda tenha de preencher lacunas, destacam-se iniciativas como a Escola Primária do Clube Negro Flor de Maio em São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria no Rio Grande do Sul e a promoção de cursos de alfabetização, curso primário regular e um curso preparatório para o ginásio oferecido pela Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (PINTO, 1993; CUNHA JÚNIOR, 1996; BARBOSA, 1997).

E mesmo que não tenhamos tido no Brasil políticas de ação afirmativa para a inserção e inclusão da população negra por meio de políticas públicas e sociais concretas, é fato que a inserção negra na escola se deu sobretudo a partir dos anos 1960, quando ocorre o processo de ampliação de vagas nas escolas públicas.

No entanto, a entrada da população negra na escola pública não configurou de maneira alguma uma efetiva possibilidade de inclusão social e de exercício da cidadania e de direitos, é necessário termos sempre presente que uma nação nascida sob a marca da exclusão naturaliza mecanismos excludentes; sendo assim, o desafio posto com a presença dos negros na escola é o desafio de preservação de identidades, de exposição da história e de garantia de direitos iguais, inclusive direito de permanência no sistema educacional, e direito de conclusão com Qualidade Social,² desafios estes longe de serem superados.

² "A qualidade social, conceito originário do Plano Nacional de Educação — Proposta da Sociedade Brasileira, implica prover educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania. Como consequência, alcançaremos a inclusão social, por meio da qual todos os(as) brasileiros(as) tornar-se-ão aptos(as) ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um, da comunidade e da sociedade onde vivem e trabalham. A educação, nessa perspectiva, dirige-se ao ser humano integral, considerando todas as dimensões de sua relação com o mundo" (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Neste aspecto é interessante retornar ao contexto da promulgação da Lei n. 10.639/03, uma vez que grandes debates foram travados acerca da sua constitucionalidade. Se de um lado estavam seus defensores e a satisfação de ver efetivada uma demanda histórica, do outro estavam as pessoas que a questionavam tendo como base a Constituição Federal de 1988, a qual prescreve no artigo 206, inciso I: “a todos devem ser assegurados igualdade de condições para permanência e acesso à escola” (BRASIL, 1988). Para os contrários à Lei, o destaque para a história e a cultura negras nos currículos iria acirrar os processos de discriminação existentes na sociedade brasileira. Alegavam, ainda, que esse destaque serviria para “criar problemas onde eles não existem”, visto que o Brasil se percebe como uma sociedade sem racismo.

Fato é que a Lei n. 10.639/03 é uma realidade e que, em muito, reconfigura a luta pela inclusão social da população negra na escola, pois a partir dela iniciativas educacionais foram criadas e outras se consolidaram. A ideia é como nos diz Freire (1996, p. 97):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Podemos afirmar que a promulgação da referida Lei trouxe ventos de esperança para todos aqueles e aquelas que, historicamente, lutavam (e lutam) pela igualdade racial na sociedade brasileira. Foi a partir dela que, por exemplo, o mercado editorial descobriu a temática racial para publicação de livros didáticos e paradidáticos, além do investimento nos livros de literatura. Importante ressaltar que quem não é afetado pela falta de representatividade e que, portanto, não reconhece a demanda do povo negro pela qualidade daquilo que é representado pode não entender. Entretanto, quando alguém se cala diante disto, ou seja, diante da falta de representatividade, permite que o racismo continue sendo propagado. Assim, concluímos que representatividade importa, sim! Representatividade importa tanto que é demandada pelo povo negro por meio de seus movimentos. Importa para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderem ver, por exemplo, atores e atrizes negros e negras interpretarem personagens bem-sucedidos profissional, familiar, amorosa e pessoalmente, no horário nobre, no filme que concorre à premiação, na

música que é “hit do momento”, na poesia declamada com sucesso. Também foi a partir da Lei que concursos para professores e cursos de formação docente passaram a contemplar a temática racial. No entanto, passados treze anos daquele dia 9 de janeiro de 2003, há que se perguntar: o que efetivamente mudou?

Quanto às mudanças provocadas pela Lei, pensamos poder afirmar o seguinte: é certo que as editoras estão mais atentas para contemplar a temática, é certo que encontramos mais livros de literatura infantil e juvenil com personagens negros e negras, é ainda possível afirmar que, na esteira da promulgação da Lei, o dia 20 de novembro está inserido nos calendários escolares, por exemplo. No entanto, um olhar um pouco mais atento sobre as práticas escolares e sobre as políticas e diretrizes emanadas dos órgãos centrais de gestão de política educacional nos permite perceber que ainda há um longo e pedregoso caminho a ser percorrido. O que temos na prática é a não efetivação da história e da cultura negras nos currículos escolares, nas políticas educacionais, nas práticas cotidianas dentro das escolas.

140
O racismo
muda por
força da lei?
Reflexões
sobre a
implantação
da Lei n.
10.639/03

Nosso contato com escolas públicas nos permite afirmar que entre o promulgado e o praticado nesta instituição há uma distância real, e que até agora estamos distantes de ter, por exemplo, docentes devidamente preparados para ministrar conteúdos que tragam consigo o questionamento das narrativas históricas sobre a população negra. Infelizmente, a temática ainda é tratada de maneira secundária e, por vezes, de forma a reforçar estereótipos e preconceitos.

A falta de preparação dos docentes nos remete a outra lacuna a ser preenchida para que novas narrativas entrem em cena nos currículos educacionais, qual seja, a de formação inicial dos professores nas faculdades e cursos preparatórios existentes em todo o país e, também, fazer com que pesquisas acadêmicas dialoguem com os currículos e programas das escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Além desses desafios expostos, é preciso imprimir no debate sobre a implantação da Lei n. 10.639/03 outra reflexão que julgamos de extrema importância, qual seja: é mais que necessário entender que contar a história e reconhecer a cultura negra na escola é fundamental para combater o racismo no interior da escola, mas não é o suficiente para fazê-lo.

É fundamental implantar leis, projetos, programas e rever conteúdos escolares, no entanto, não se pode deixar de alinhar-se a uma prática cotidiana de reconstrução das relações sociais, da promoção constante do reconhecimento solidário das

diferenças, da intervenção real nos casos em que a discriminação ocorre, da denúncia e da promoção dela nos casos de racismo e injúria racial.

Acreditamos que o combate ao racismo se dá em um trabalho cotidiano e incansável e, para muito além das aulas de História, Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Educação Física, Química, Corte e Costura, Informática e Alfabetização, é preciso estarmos atentos às diversas interações realizadas entre os estudantes, professores e funcionários, além de observar, por exemplo, se a decoração do espaço educativo traduz a diversidade existente na comunidade escolar.

Nessa perspectiva, combater as situações causadoras da discriminação pressupõe necessariamente uma escuta que reconheça as insatisfações manifestas no interior da relação — focadas, muitas vezes, na insatisfação com as práticas pedagógicas vivenciadas, mesmo aquelas consideradas “inovadoras”, pois estas podem ser expressões de uma insatisfação mais profunda e, portanto, nem sempre manifesta. (SILVA, 2010, p. 177-194)

O combate ao racismo é um exercício cotidiano e sem tréguas e nos cabe elaborar estratégias efetivas para este combate.

○ que precisamos saber antes de começar?

Algumas vezes, quando os estudantes começam a analisar o tema Direitos Humanos, surgem assuntos controversos e sensíveis. Os professores devem procurar detectar os temas que podem causar embaraços e conflitos para os estudantes, mas é importante compreender ser inevitável que o debate sobre Direitos Humanos traga possibilidades de conflitos de valores e também que os estudantes tratem disso e resolvam, compreendendo a razão dos conflitos.

Muitas vezes os professores vão tropeçar com oposições sobre promover a igualdade e combater o racismo, assim, é importante que, antes de iniciar o trabalho, reúnam informações, façam diagnósticos, mostrem exemplos do cotidiano da escola, ajudem outros profissionais, os pais e os demais membros das comunidades escolares a terem uma visão reflexiva sobre o ambiente educativo, mas, principalmente, é importante entender que este é um trabalho permanente, não apenas de um dia, uma data comemorativa ou um ano letivo.

Interessante também é construir um planejamento detalhado, explicitar os objetivos da ação, buscar subsídios em marcos legais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Lei n. 10.639/03, buscar ajuda de pessoas que trabalham com a temática há mais

141

*O racismo
muda por
força da lei?
Reflexões
sobre a
implantação
da Lei n.
10.639/03*

tempo, ou seja, é preciso que a preparação para o trabalho seja atenta, uma vez que vamos tocar em assuntos muitas vezes negados ou banalizados no cotidiano escolar.

Buscando sistematizar, compartilhamos algumas crenças que nos impulsionam ao trabalho de combate ao racismo e conquista de direitos iguais, sempre pautadas em Santos (2006), quando nos diz que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”:

A Primeira crença é que as culturas têm um valor próprio, uma vez que cada uma traz contribuições incríveis para que possamos construir um mundo melhor. Assim, o diálogo entre pessoas, culturas e religiões diferentes pode trazer contribuição para as nossas vidas, para a nossa sociedade e para o nosso planeta.

A Segunda crença é que somos todos diferentes e que são as nossas diferenças que nos fazem únicos, mas também parte de um “todo” maior que nós. São as nossas diferenças dialogadas que formam este mosaico fantástico que chamamos Humanidade.

A Terceira crença é que, infelizmente, aprendemos muito cedo (com nossas famílias, grupos religiosos, escolas e mídias) que as diferenças não são boas e pessoas diferentes devem ser tratadas de maneira desigual. Existe uma falsa, mas forte noção, de que algumas pessoas têm mais valor do que as outras em razão da cor de sua pele, sua religião, sua orientação sexual, seu sexo, sua etnia e sua cultura. Essa classificação em “melhor-pior”, “bonito-feio”, “civilizado não civilizado” gera toda sorte de hierarquias na sociedade e tem como consequência desigualdades sociais, econômicas, violência doméstica, violência de Estado, violência social, mortes, assassinatos, guerras e conflitos cotidianos.

A Quarta crença é que é possível mudar a forma como lidamos com a diferença e que a escola é um lugar muito fértil para isso acontecer, porque é um espaço onde a diversidade está em toda parte. Sendo um lugar onde os diferentes se encontram para construir conhecimento, na escola é possível promover diálogos entre formas de olhar para o mundo, é possível contribuir para a desconstrução de representações sociais que sustentam as desigualdades. Na escola aprendemos através dos livros, das palavras e silêncios dos professores, na hora do intervalo, nos corredores, aprendemos sobre temas que não são oficialmente tratados, aprendemos com olhares e imagens expostas nos materiais didáticos. Aprendemos pelas imagens que vemos e pelas imagens que não vemos e esse aprendizado do não dito, do não explícito é, por vezes, mais eficiente do que as palavras. Enfim, aprendemos pelo currículo seja qual tipo de Currículo for: formal, real e oculto.³ (SANTOS, 2006)

³ O Currículo Formal refere-se ao currículo expresso nos conteúdos programáticos dos componentes curriculares. O Currículo Real é o currículo que acontece de fato nos espaços educativos. E o Currículo Oculto são todas as influências, práticas, atitudes, comportamentos, gestos que afetam a aprendizagem dos estudantes, bem como o trabalho dos professores. Interessados em aprofundar, sugerimos a leitura do livro *Documentos de identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva, publicado pela Editora Autêntica.

Uma Quinta crença é que todas as pessoas têm direito de gozar de uma vida plena, mais do que viver ou sobreviver, todos os seres humanos precisam ter sua dignidade e identidades preservadas, a salvo de toda e qualquer forma de opressão para que possam desenvolver-se integralmente. Sendo assim, é preciso combater as causas pelas quais milhares de pessoas são impedidas de exercer seus direitos. Nesse sentido, é preciso combater o racismo, o sexismo, a xenofobia, o etnocentrismo e também lutar contra a fome, as doenças físicas e mentais geradas pela miséria, é preciso ter em mente que desigualdades não são naturais, não são predeterminadas, mas historicamente construídas, devendo e podendo ser desconstruídas para dar lugar a uma sociedade igualitária, justa, fraterna, humana e libertadora.

A Sexta crença é que o combate às desigualdades, ao racismo, ao sexismo, à xenofobia não é uma tarefa exclusiva dos sujeitos que sofrem suas consequências, pois presenciamos todos os dias fatos que comprovam que as desigualdades geradas por essas práticas têm feito com que países inteiros entrem em colapso social, econômico e cultural. As guerras entre os povos, os conflitos e a violência tornaram-se cada vez mais cotidianos e pularam o muro das escolas, quando não entraram pelo portão principal. Não há como negar que uma sociedade que não garante os direitos de alguns, que, no caso da Lei em questão, são a maioria, de fato não garante direitos de ninguém. Chegamos em um momento no qual não é mais possível a escola fechar os olhos para a existência de múltiplos processos de eliminação, degradação e marginalização a que estão expostos os estudantes e nem tampouco há condições de seguir fingindo que as relações pedagógicas não contribuem significativamente para esses processos.

143

O racismo muda por força da lei? Reflexões sobre a implantação da Lei n. 10.639/03

Finalizando

Eu vivo em tempos sombrios. Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez. Uma testa sem rugas é sinal de indiferença. Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia. Aos que virão depois.⁴ (BRECHT, 2005)

Para finalizar é preciso dizer que vivemos tempos preocupantes para os direitos humanos, sociais, civis e políticos. Ao abrirmos os jornais é possível detectar o crescimento de tendências e grupos conservadores que têm como mote a afirmação da diferença como bandeira para a exclusão e o extermínio, além de detectarmos o desmantelamento dos direitos sociais arduamente conquistados.

⁴ Traduzido pelo poeta brasileiro Manuel Bandeira.

Neste contexto educacional, vivemos ameaças reais da instauração de premissas e ideologias que defendem o silenciamento dos educadores e, na esteira deste silenciamento, elimina-se também o trabalho pedagógico com as questões raciais, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa, entre outras.

Vivemos um tempo sombrio no qual ataques à liberdade de expressão, de crença, de condição sexual são constantes e tendem a fazer dos processos educacionais aliados dos processos de discriminação e segregação. Um tempo em que ainda precisamos e muito reafirmar que impedir a fala, atacar fisicamente, exterminar a existência de quem pensa ou de quem é diferente de nós não nos tornam nem mais machos, nem mais enturmados, nem mais desejáveis. Somente nos tornam menos humanos!

Neste contexto é urgente que, no interior das escolas, construído junto com os estudantes, em parceria com as famílias, onde isso for viável, no coletivo dos educadores, se fortaleçam reflexões e projetos concretos que combatam o racismo, o sexismo, a lgbtfobia, a discriminação religiosa e, principalmente, que promovam entre os estudantes o protagonismo, a reflexão e a livre expressão do pensamento. Tais projetos devem levar em consideração o texto da Lei e promover o diálogo entre os conteúdos programáticos e a vida dos estudantes, incluindo “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, art. 26-A, par. 1.).

É urgente resgatarmos o entendimento de que a educação é um processo emancipatório, o que quer dizer que é uma ação continuada, realização contínua e prolongada de experimentar a vida e relacionar-se conosco, com os outros, com saberes, surpresas, espantos, incômodos, interrogações e busca de respostas.

Por ser algo tão permanente, podemos dizer que a educação é um processo de desenvolvimento humano, permitindo que nós, seres incompletos, estejamos, ao longo de nossas vidas, aprendendo, mudando, crescendo, sendo desafiados em nossas certezas.

Na prática, nunca somos os mesmos, sobretudo porque estamos em contato permanente com os “outros”, que nos fazem descobridores de que somos também, “o outro” de alguém e, dependendo da forma como percebemos e lidamos com

as nossas diferenças, podemos construir inúmeras possibilidades de crescimento mútuo como indivíduos e como sociedade.

Nestes atuais tempos sombrios é preciso que consigamos nos desafiar, cotidianamente, a não deixar nossas testas ficarem sem rugas e a fazermos o nosso empenho mais humano e cidadão de combater o racismo, o sexismo, a homofobia e toda a desumanização que deles emana.

As ideologias não se modificam por força de lei, mas sem os arcabouços jurídicos de garantia de direitos não nos é possível defender os direitos de todos e todas. Nestes tempos sombrios é saudável termos este horizonte.

BARBOSA, I. M. F. *Enfrentando preconceitos*. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9394, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRECHT, B. *Aos que virão depois de nós*. [S.l.]: Carta Maior, 2005. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Aos-que-virao-depois-de-nos/12/7490>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CAMPOS, J. T. de. Paulo Freire e as novas tendências da educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 1, dez. 2007.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2002, São Paulo. *Carta de São Paulo, agenda política e plano de lutas*. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/25/carta4coned.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

CUNHA JÚNIOR, H. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afros-descendentes. In: LIMA, I. C. et al. (Org.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, R. V. *Aprendendo valores étnicos na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo: n. 86, ago. 1993.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. de. Didática e juventude: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores. In: TEIXEIRA, A. B. M. (Org.). *Temas atuais em didática*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 177-194.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



Currículo como potência contra doces violências: diálogo entre identidade, diferença e direitos humanos

Antonieta Capparelli Adãoⁱ

ⁱ Pedagoga formada pela PUC-Rio, especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFRJ, especialista em Orientação Educacional e Pedagógica pela AVM Faculdade Integrada.

RESUMO

O artigo aborda o currículo escolar a partir da Lei n.9.394, de 9 de janeiro de 2005, que trata do ensino da História, Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio e inclui o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. O currículo deve ser entendido como um instrumento contra as “doces” violências vivenciadas no cotidiano escolar e dialogar com as diferenças étnico-raciais presentes na escola. A referida lei é fruto das lutas encampadas pelo movimento negro ao longo de décadas, de reivindicações por acesso e educação de qualidade ao povo negro. As disputas curriculares para atender à legislação ensejam transformar o currículo, que ainda se apresenta a favor das sutis e/ou explícitas violências raciais, em um currículo antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: currículo escolar, diferença, identidade, educação étnico-racial.

ABSTRACT

The present article discusses the syllabus through the perspective of Law no. 9.394/05, which concerns the teaching of African-Brazilian and African History and Culture in Brazilian Basic Education, and the establishment of November 20th as National Black Awareness Day. The syllabus must be understood as an instrument against the “soft” acts of violence experienced in everyday school life, and it must establish a dialogue with the ethnic and racial differences encountered within the school environment. The aforementioned law originates from the decade-long struggle of the Black movement for access to high-quality education for Black people. The syllabus struggles to comply with the law aim to turn the syllabus, which still favors these soft acts of racial violence, into an antiracist syllabus.

KEYWORDS: syllabus; difference; identity; ethnic and racial education.

149

*Currículo como
potência contra
doces violências:
diálogo entre
identidade,
diferença e direitos
humanos*

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

(NELSON MANDELA)

Este artigo traz em seu escopo a incompletude. Por estas páginas serão apresentadas reflexões sobre o currículo escolar como instrumento de potência para dialogar com as diferenças étnico-raciais na escola, a partir da obrigatoriedade das Leis n. 10.639/03 e, sua complementar, a n. 11.645/08, que tratam da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas propostas curriculares das instituições de ensino de Educação Básica.

O texto terá como pano de fundo para repensar o currículo escolar a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio e inclui o 20 de novembro no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra, alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN 9.394-96, em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B.

A referida Lei surge de uma demanda e conquista do Movimento Negro, que desde a década de 1970 luta por valorização e afirmação de direitos em relação à educação, para que as políticas afirmativas a serem formuladas minimizem as desigualdades direcionadas à população negra.

Mas, antes de adentrarmos na questão curricular, é necessário, ainda que de forma breve, discorrer sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e em algumas partes do mundo, pois o preconceito manifestado às pessoas negras e indígenas tem suas raízes em ideias eugenistas (“melhorar” a raça por meio do branqueamento da nação) fomentadas na Europa e na sociedade norte-americana. É preciso entender esse ranço brasileiro.

O Brasil mestiço, com dificuldade em assumir-se racista, perpetua em seu imaginário coletivo a fantasia de viver a democracia racial, harmônico em suas relações de variadas matizes culturais.

Se de fato assim o fosse não constataríamos que os serviços de baixa remuneração e os maiores índices de imobilidade social centram-se na população negra, bem como a predominância da população carcerária. Os pedintes nos semáforos

são compostos expressivamente por crianças, jovens e adultos negros. A desigualdade de oportunidades é grande e marcada pela cor da pele.

De acordo com Coelho; Cabral (2010), o mito da democracia racial está fundamentado em dois paradoxos: o primeiro, mais enfatizado, de que a miscigenação, que nos torna tão peculiares, nos permite viver de forma includente com os três elementos constitutivos da nação brasileira, o branco, o negro e o índio, o que não se sustenta se olharmos com um pouco mais de atenção as discriminações em nosso cotidiano; o segundo é que a contribuição de cada um desses elementos na formação da sociedade brasileira se deu de forma desigual. Para as autoras, a situação configura-se da seguinte forma:

Enquanto o branco teria contribuído com os princípios da civilização (caracteres culturais fundamentais, princípios morais, instituições políticas, conhecimento sistematizado, coragem, tenacidade e atributos correlatos), o negro e o índio teriam contribuído com a força de trabalho e com acréscimos que constituiriam a nossa identidade e nosso folclore (gostos alimentares, festas, ritmos, lendas e uma afetividade expansiva). (COELHO; CABRAL, 2010, p. 27)

Assim, indígenas e negros ocupam lugares distintos e têm uma posição secundária em relação ao homem branco na construção do nosso país.

A sábia frase pronunciada por Nelson Mandela tem o amparo da história ao nos revelar que ao longo da trajetória humana, a cor da pele não foi um fator determinante para discriminar pessoas e sim uma construção cultural de uma sociedade na qual a educação, não somente a escolar, contribuiu ou não para posturas mais dialogadas, acolhedoras e flexíveis em relação às identidades étnicas raciais.

De acordo com Pereira (2014), as duas principais civilizações da cultura ocidental, a grega e a hebraica, possuíam outros fatores para diferenciar e hierarquizar as culturas em suas respectivas sociedades. Na primeira, as pessoas tidas como inferiores eram aquelas que não participavam da *pólis* (cidade), ou seja, não eram consideradas cidadãs. Para os hebreus, a linhagem direta com a descendência divina era o principal fator a definir as diferenças entre eles.

A escravidão não foi constituída unicamente por negros e indígenas. Se olharmos a história, sempre ela, veremos que imigrantes europeus e de outras nacionalidades ao chegarem ao Brasil, fugindo de contextos sociais e políticos difíceis, substituíram a mão de obra escrava negra em nosso país.

Devido a um projeto de embranquecimento para a nação, nossos intelectuais e governantes, motivados por ideias eugenistas, nas primeiras décadas do século 20, viram nos estrangeiros um importante componente para o “melhoramento” da raça, para que a nação brasileira se construísse nos moldes europeus de civilização. Assim, não recaiu sobre os imigrantes europeus o peso opressor, doloroso e de indignidade humana como o foi para negros e índios.

Pereira (2014) relata que pesquisas realizadas na década de 1960 por Florestan Fernandes já apontavam que o brasileiro “tem preconceito por ter preconceito” e a sociedade apresentava, segundo os estudos do sociólogo, dois níveis de percepção relacionados à cor. O primeiro é o nível manifesto, “quando a democracia e a igualdade racial se presumem e proclamam”, ou seja, quando se declara viver em um país sem conflitos e com igualdade de oportunidades; e o segundo, denominado nível disfarçado, quando ações de preconceito racial atuam veladamente perpetuando as desigualdades sociais.

As questões de raça, etnia, preconceito, discriminação, representações sobre o negro e o indígena, ora diluídas ora concentradas em nossas relações inter e intrapessoais, impactam sobremaneira na elaboração dos currículos escolares. Pois a escola reproduz em seus espaços as relações de poder, hierarquização de saberes, conhecimentos, culturas e validade sobre determinado padrão estético e capilar. Todos esses aspectos nos comunicam o quanto essa temática é delicada não somente para negros e indígenas, mas para os brancos igualmente.

É preciso que se esclareça que o termo raça é uma construção social, política e cultural recente na história da humanidade (PEREIRA, 2014; GOMES, 2012), usada para justificar o imperialismo europeu e também hierarquizar os grupos humanos.

Em Santos et al. (2010), a primeira utilização do termo foi feita em 1684 por François Bernier na obra *Nouvelle division de la terre par les différents espèces ou races qui l'habitent* (Nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou raças que a habitam). A partir do século 18, a palavra começou a disseminar-se sendo empregada nos censos demográficos e a cor da pele, de acordo com Rosa e Rosenberg (2007), foi introduzida como critério fundamental para diferenciar as raças humanas.

Surgiram diferentes representações da composição populacional. O antropólogo e fisiologista alemão Blumenbach (1752-1802) deu origem a cinco tipos humanos associando cor da pele e região geográfica: branca ou caucasiana;

negra ou etíópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Em 1758, Carolus Linnaeus — zoólogo e médico sueco — classificou quatro variedades humanas: americano (vermelho, de mau temperamento, subjugável), europeu (branco, sério, forte), asiático (amarelo, melancólico, ganancioso), africano (preto, impassível, preguiçoso) e uma quinta categoria, a “monstruosa”, que correspondia aos que não se incluíam em nenhuma das anteriores.

Além de raça não ser um termo de cunho científico, este só ganha conotação biológica se a espécie mostrar-se totalmente pura, homogênea, o que não acontece entre os seres humanos (WITZIG, 1996). De acordo com os estudos da American Anthropological Association — Associação Americana de Antropologia, as diferenças mais visíveis entre os seres humanos, como cor da pele, formato do nariz e textura do cabelo, são determinadas por um número insignificante de genes, dentro do universo de 25 mil genes em sua composição. Na análise da associação americana: “[...] As diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano.” (AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION, 1998)

Na sociedade brasileira, o racismo está fundamentado nas características físicas e são estas que determinam o destino social dos indivíduos negros (GOMES, 2012). Para Nogueira (1998) o racismo no Brasil é definido por um “preconceito de marca”, ou seja, assenta-se na aparência física. Por isso ganha mais sentido empregar ainda hoje o termo raça, dentro de uma nova dimensão social e política, pois nossa relação com a temática ainda se dá no campo da estética corporal.

Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (GOMES, 2012, p. 45)

E ainda destaca:

Devido a essa forma como a raça opera em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda não abandonaram o termo raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro. E esses profissionais entendem a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo etnia, mas também discutem que, no caso dos negros brasileiros, substituir o termo raça por etnia não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país. Por isso, esses pesquisadores e militantes, ao falar sobre o negro brasileiro, ainda adotam o termo raça, porém com outro sentido e com outro significado. (GOMES, 2012, p. 47)

O conceito de etnia, também empregado, envolve fatores culturais como nacionalidade, língua, religião, monumentos históricos, territórios, afiliação tribal e as tradições, aspectos estes que definem a identidade do grupo social, além dos aspectos físicos (BOBBIO et al., 1992). Alguns autores preferem empregar o termo etnia por acreditarem que o uso do termo raça se restringe ao determinismo biológico, já contestado.

A adoção do termo étnico-racial abarca a necessidade de contemplar o racismo de forma mais ampla e de maneira que percebamos que “aprendemos a ver as diferenças e semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade” (GOMES, 2012, p. 51). Nessas categorias cabem os aspectos corporais, culturais, trabalho, gênero, sexualidade, representações da vida. Se faz necessário incluir nas práticas pedagógicas essas discussões.

154

Currículo como
potência contra
doces violências:
diálogo entre
identidade,
diferença e direitos
humanos

Currículo a favor das doces violências

A lembrança da trajetória escolar é inevitável, principalmente por constatar que os currículos das instituições de ensino ainda favorecem posturas de doces violências, de não valorização às diferenças étnico-raciais. A maioria das práticas pedagógicas silenciam, superficializam e folclorizam a abordagem sobre a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em suas propostas curriculares. Infelizmente, constata-se que o subtítulo é uma realidade pouco combatida.

As expressões cafuzo, mulato e mameluco eram praxe na abordagem da formação do povo brasileiro e de forma muito caricata. Precisávamos, inclusive, decorar que o cruzamento de branco com negro originava o mulato, negro com índio, cafuzo e branco com índio, mameluco. Resumia-se assim, acrescentando-se as contribuições do povo negro e indígena, em nossa gênese, na culinária e na dança.

Para Cortesão; Stoer (1999), os professores sofrem de “daltonismo cultural” por não levarem em consideração nas atividades pedagógicas propostas as diferenças culturais presentes em sala de aula, tornando os discentes idênticos. Não somente os docentes, mas os demais profissionais da educação que atuam na escola sofrem do mesmo mal. A superficialidade ou simplesmente a ausência desse debate na formação dos professores e da equipe técnico-pedagógica das escolas é revelador nesse aspecto.

Moreira e Candau (2007) nos sinalizam que é preciso dialogar com espaços em que um currículo também se materializa e tem como foco valores a serviço do capitalismo: consumo, sexismo, padronização, etnocentrismo, entre outros. Sendo assim, igrejas, shoppings, clubes e mídias projetam seus currículos praticados em nossos discentes, professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores, auxiliares de serviços gerais, bibliotecárias, porteiros, inspetores, pais e responsáveis.

Significa dizer que a escola não dará conta sozinha dessa complexa realidade, é necessário que se articule com outros atores e lugares que promovam debates de maior consistência. Contudo, não pode se esquivar da sua responsabilidade na formação de cidadãos críticos.

O currículo sempre suscita grandes debates no meio educacional, afinal sua materialização na sala de aula é concretizada pelo professor, mas também amparada por coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores das escolas. Dúvida, inquietação ou acomodação permeiam nossa relação com esse instrumento que tanto fala sobre cada realidade escolar.

Avaliado com múltiplas concepções, cada teoria sobre currículo não nos revela de fato o que ele é, e sim o que essa determinada teoria pensa ser currículo (SILVA, 2007). Para o autor, currículo é:

lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 1)

Se de fato o currículo é autobiografia, devemos nos perguntar como os alunos estão escrevendo sua história, construindo sua identidade individual, coletiva e sendo reconhecidos no ambiente escolar, pois o modelo estabelecido como ideal pela sociedade ainda é o homem ocidental, branco, heterossexual e cristão.

As principais teorias do currículo apresentadas por Silva (2007) são: tradicional, crítica e pós-crítica. Sem a intenção de deter-me profundamente em cada uma delas, suas apresentações concisas servem para ilustrar as intencionalidades e as questões que as permeiam ao serem elaboradas e praticadas pelas comunidades escolares, principalmente no que tange ao cumprimento das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

O ponto central que norteia qualquer teoria do currículo é que conhecimentos devem ser ensinados. E quais ênfases cada teoria curricular dará sobre a natureza do conhecimento, da aprendizagem, sociedade, cultura e natureza humana (SILVA, 2007); a escolha do que deve ser ensinado passa por um disputado processo de seleção e acirradas relações de poder.

Há ainda que se levar em conta o tipo de formação dada aos alunos. Consistirá em atender a uma sociedade baseada nos valores neoliberais de competitividade, no ideal iluminista de educação ou na crítica dos descompassos sociais existentes?

A teoria tradicional pauta-se na eficiência e está a serviço de formar pessoas para atender à mão de obra do mundo do trabalho e não para fomentar debates que aprofundem a dinâmica do exercício da cidadania. Como diz o autor que a descreve, é uma teoria de “ajustes e aceitação”. Nesse contexto torna-se mais difícil debater com os discentes sobre a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

As teorias críticas e pós-críticas vão questionar os conteúdos selecionados pela classe dominante, a predominância de um código cultural de difícil acesso às classes populares e aos grupos chamados de minoritários, as relações sociais de produção e poder e demandar aprofundamentos e posturas sociais mais inclusivas em relação à construção de identidade, gênero, etnia, sexualidade, alteridade, conscientização, emancipação, empoderamento. Como diz Silva (2007, p. 16):

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que?”, mas “por que?” Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

Mas é preciso salientar que os conflitos, as tensões para abordagem dessa temática na escola, assim como na sociedade, sempre se farão presentes, jamais serão debates idílicos. As dificuldades encontradas para se discutir a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e as diferenças étnico-raciais nas instituições de ensino podem ocorrer nas três teorias curriculares; o que distinguirá serão as posturas adotadas em conjunto para o exercício de práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras. O interessante é que o currículo deixe de ser folclórico para se tornar intercultural e passos mais fortes se concretizem nesse sentido.

Nos documentos educacionais que parametrizam a organização do sistema escolar há um reconhecimento pela necessidade de se debater e dialogar com as diferenças. Consta-se que há um discurso oficial para que as vozes dos grupos excluídos socialmente se façam presentes nos documentos curriculares. Contudo, sabemos que na prática a obrigatoriedade das Leis n. 10.639 e n. 11.645 nas escolas ainda está bem longe do satisfatório. Um bom exemplo disso é o atual debate em curso sobre a Base Nacional Comum Curricular, documento referência para que as escolas elaborem suas propostas curriculares. Em sua segunda versão revisada consta a seguinte afirmação:

é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações. (BRASIL, 2016, p. 27)

O grande desafio para os profissionais da educação é incorporar ao currículo as demandas atuais do mundo globalizado, de culturas plurais e de uma formação que de fato se efetive na criticidade dos educandos, nem sempre contemplada por meio dos conteúdos escolares.

E, claro, não se pode culpabilizar inteiramente o docente nessa questão quando sua formação acadêmica não contempla tal conteúdo histórico, nem em suas formações continuadas em serviço. As universidades também se omitem dessa formação nos cursos de graduação de Pedagogia, Sociologia e demais licenciaturas.

Identidade, diferença e direitos humanos: diálogo para construção do currículo intercultural

A temática aqui abordada tem o seu recorte na educação escolar, porém não pode furtar-se de trazer para o debate o assunto em questão que se faz presente nos demais âmbitos da educação. É justamente em diálogo com a prática educacional e curricular de outros espaços em que a educação se insere que a identidade, a diferença e os direitos humanos também são construídos e dialogam. Pelo menos deveriam.

A reivindicação pela garantia de direitos fundamentais está vinculada ao exercício de diálogos interculturais, e estes não podem abordar os intercâmbios entre os distintos grupos de forma superficial, sem levar em conta que o enfrentamento da

157

*Curriculo como
potência contra
dores violências:
diálogo entre
identidade,
diferença e direitos
humanos*

temática é perpassado por relações desiguais de poder e direitos (CANDAU, 2008). O currículo escolar deve materializar-se como expressão dessa necessidade de inclusão plural.

Identidade é um conceito com amplas definições, mas basicamente é uma construção que se dá no meio em que o indivíduo está inserido, individual e coletivamente. É um ponto delicadíssimo, porque se no ambiente escolar não há o reconhecimento das diferenças de cada sujeito, seja discente, docente, coordenador, orientador, agente de limpeza, porteiro, bibliotecário, diretor, secretário escolar etc., essa construção ficará comprometida, assim como o usufruto de seus direitos básicos dentro desse espaço.

Pesquisadoras da Unicamp, Niemeyer (2002) e Niemeyer; Silva (2000) destacam que a existência do vocabulário de hostilidade racial praticado na instituição escolar favorece negativamente a construção da identidade negra. Observaram que a postura mais comum dos discentes negros diante da hostilidade, também aconselhada pela escola, é “fingir que não é com eles, tentar não ligar, tentar ignorar” (NIEMEYER, 2002, p. 66). Este modo de agir é nomeado por Gonçalves (1987) como “a saída do silenciamento”, tática recorrente adotada pela escola brasileira no enfrentamento do racismo.

Não é de se admirar a variedade de palavras depreciativas utilizadas no cotidiano, algumas beirando o absurdo, que expressam o gradiente de cor da pele que se autodeclara verbalmente o povo brasileiro. De acordo com Fazzi (2000), os rituais de inferiorização pelos quais passam negros e indígenas são diários. Na escola a manutenção desse ritual acarreta a crianças, jovens e adultos um desenvolvimento comprometido nos aspectos psíquico, emocional, social e cognitivo. A autora destaca um extenso rol de categorias raciais depreciativas:

nega, preta, negão, negona, neguinha, branquelo, além de outras categorias de xingamento como carvão, preto de carvão, macaco, capeta, tição, burro preto, leite azedo, macarrão sem corante, etc. [...] Os considerados pretos/negros são, então, alvo permanente de hostilidades e de rituais de inferiorização, estigmatizados e depreciados pelo grupo, fazendo com que as experiências inter-raciais na infância no Brasil sejam produtoras estruturantes do preconceito racial. (FAZZI, 2000, p. 4)

No sentido de quebrar o paradigma da branquidade imposto à construção de nossa identidade, Munanga (2004) declara que “ser negro trata-se de um posicionamento político” e quem assim procede se fortalece, mesmo com as adver-

sidades que o posicionamento trará, pois parte dessa dificuldade em assumir-se negro deve-se ao fato de o mito da democracia racial ainda ter o seu poder em nossa sociedade.

Uma outra situação favorece essa dificuldade, a autodeclaração, que acalora ainda mais o debate, principalmente quando vinculado à mobilização contra ou a favor das ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior de negros e indígenas. Não é suficiente ancorar-se nas características físicas. Para Munanga (2009) “não é fácil definir quem é negro no país”.

O vocabulário racial assentado em “cor da pele” adentrou o Brasil Colônia e se mantém até os dias atuais, sendo as mesmas alternativas de cor incluídas nos inquéritos populacionais, com pequenas variações, desde o primeiro Censo Demográfico de 1872.

Desde 1991 a classificação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE para a composição demográfica no Brasil é branco, preto, pardo, amarelo e indígena. A coleta de dados feita pelo IBGE baseia-se em que o entrevistado faça a sua autodeclaração; mesmo que o entrevistador identifique o entrevistado a um determinado grupo, cabe a este a sua classificação. Para a classificação negra faz-se o somatório de quem se declara preto e pardo.

1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000	2010
População livre (define a sua cor branca, preta, parda e cabocla)	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta
	Mestiça	Amarela	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda
	Cabocla	Outra resposta	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
População escrava (preta e parda)		Codificada como parda				Indígena	Indígena	Indígena (se indígena, etnia ou língua falada)

Quadro 1: Categorias raciais nos Censos Demográficos – Brasil – 1872/2010
Fonte: IBGE (1874).

Assim a identidade negra é construída gradativamente, dentro de um processo histórico muitas vezes doloroso, já que com frequência há que se lidar com ambientes de rechaço, hostis a sua presença.

A reivindicação pela garantia dos direitos fundamentais se dá em contextos de tensão e conflitos também dentro das escolas, onde há o não reconhecimento da identidade do que o outro é. E para viver com dignidade e diferença o que se é, trata-se de luta contínua pela garantia de direitos.

O professor Antônio Flavio Pierucci, no seu instigante livro *Ciladas das diferenças* (1999), sintetiza assim essa tensão:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!*, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI, 1999, p. 7)

Se nossos alunos e alunas em suas famílias e círculos de amizades não contam com pessoas que os ajudem a significar e fortalecer suas características físicas, capilares, temperamento, entre outros aspectos, junto à escola esses agentes de socialização também contribuem para a negação de ser negro, indígena, homossexual etc.

Como nossos educandos estão escrevendo sua biografia no espaço escolar? E nossos professores? Como é tratada a classificação racial nos ambientes de ensino? São perguntas que não se calam quando relacionamos identidade, diferença e direitos humanos ao currículo escolar.

Direitos essenciais e inerentes à pessoa humana, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) são: trabalho, saúde, moradia, alimentação, meio ambiente preservado, previdência social, distribuição de renda, crença, propriedade privada, inclusão digital, igualdade de oportunidades e outros direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. E claro, direito à educação.

O número de violações aos direitos humanos é crescente, apesar da afirmação de sua relevância. Os direitos que conhecemos hoje têm seu fundamento nas noções de liberdade e igualdade da sociedade europeia, expressão do pensamento ocidental e, deve-se pontuar, postulados por uma classe burguesa que se opunha ao poder monárquico (SANTOS, 2006). O principal problema apontado pelo autor é a tensão entre universal e particular, pois a Declaração Universal, como o próprio nome diz, apresenta os direitos humanos como universais. Porém, atualmente, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída.

Mesmo com o intuito de assegurar condições mínimas que permitam uma existência com dignidade, liberdade, igualdade para qualquer pessoa em qualquer parte do mundo, na prática os direitos não foram e não estão assegurados a todos.

A origem desses direitos teve seu início na antiguidade clássica, na época em que poucas pessoas eram contempladas, sem o caráter de universalidade adotado atualmente. Na Idade Média, quando a religião, precisamente o catolicismo, teve grande influência e poder, a concepção de direitos estava voltada a manter os interesses da realeza e do alto clero. A burguesia, insatisfeita com os privilégios da nobreza, se alia às camadas populares exploradas, convenientemente batalha por seus interesses econômicos e políticos e eleva a bandeira dos direitos fundamentais, ordenando liberdade, igualdade e fraternidade. Esse é o primeiro passo para o direito ser entendido enquanto lei.

Dois fatos históricos importantes — a Independência Americana e a Revolução Francesa — têm como desfecho a ascensão da burguesia e a consolidação de uma organização política, social e econômica com base nos valores liberais, predominantes até os nossos dias.

Para o sociólogo Santos (2006), é preciso ressignificar os direitos humanos de acordo com as novas demandas sociais, construções identitárias e crescente afirmação pelos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441-442)

Fortalece-se a necessidade de reavaliarmos as perspectivas do reconhecimento das diferenças sem mascarar e usar o discurso da igualdade, reforçando-a como desprezo pelas diferenças étnico-raciais, as diversas conexões e modos de pensar e viver a vida, os valores, as crenças e a relação com o conhecimento. Como afirma Candau (2005, p. 19): Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice.

Segundo Candau e Leite (2006), na história da educação é possível verificar como as diferenças, por meio do discurso, apresentaram diferentes concepções nas práticas pedagógicas na primeira metade do século 20.

De acordo com as autoras, tanto no campo da Psicologia, com as teorias de aprendizagem e com as contribuições da psicologia do desenvolvimento e personalidade, como na Sociologia, com o estudo entre as variáveis socioeconômicas e os processos educacionais, apesar das abordagens distintas entre as áreas, as diferenças foram trabalhadas com o intuito de garantir que todos os alunos tivessem o mesmo resultado na aprendizagem. Foca-se na necessidade de superar as diferenças, tornando a homogeneidade a grande meta.

E muitos docentes sofrem influências dessa formação ainda hoje. São diferenças relacionadas às características físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais, a modos de aprender, e quando não ressignificadas, as práticas pedagógicas continuarão a uniformizar os pontos elencados. “A cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas” (CANDAU, 2011, p. 245).

É comum ouvirmos os termos diferença e diversidade sendo aplicados como sinônimos, mas Silva (2000) nos chama a atenção para a importância de se marcar a distinção no emprego dessas palavras. Para o autor, o uso do termo diversidade é para

advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais — numa outra perspectiva — ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44-45)

Para o autor (SILVA, 2000) as diferenças são construídas na dinâmica social — não são realidades dadas, já definidas — como parte do processo de construção e desconstrução na dinâmica identidade. É importante no debate ter essa clareza.

Santos (2012) declara que ao se assumir negro “torna-se negro não só na pele, mas pelo que se sofre na pele”. Esse fortalecimento propicia ao sujeito contribuir de maneira positiva consigo mesmo. Não se trata somente de questão estética, mas de uma construção em um processo de posicionamento cultural, histórico e político.

Nossa autoestima e identidade nacionais não estarão devidamente potencializadas se não assumirmos que em nosso ser brasileiro, negros e indígenas nos compõem de igual peso, assim como o elemento branco, e de igual modo devem ter seus conhecimentos, saberes e distintos aspectos culturais valorizados.

Currículo como potência contra as doces violências

163

*Currículo como
potência contra
doces violências:
diálogo entre
identidade,
diferença e direitos
humanos*

Já percebemos a necessidade de darmos passos mais firmes em relação à efetividade da Cultura e História Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, mas para isso precisamos ter duas posturas iniciais: abertura e capacidade para dialogar com as diferenças.

Se desejamos, de fato, fazer com que nossa mobilização impacte nos territórios demarcados no campo epistemológico por uma elite que seleciona e dita o que ensinar e quais conhecimentos privilegiar, precisamos estar dispostos a agirmos de forma menos isolada e mais coletiva na escola, ainda que encontremos resistências.

O currículo como potência a combater a discriminação e o preconceito racial é possível. Incluir a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena não só é possível, como obrigatório e necessário. As colocações são sugestões para passos iniciais a serem dados para a efetividade dessa urgência.

Santos (2006) destaca que é preciso haver um reconhecimento de “incomplete cultural”. As culturas não se bastam em si mesmas, pois cada uma representa uma visão particular de mundo, de homem, de dignidade humana e de produção. A inter-relação entre elas enriquecem nosso estar no mundo. A predominância de um único código cultural não pode representar a visão do todo, principalmente diante das fortes reivindicações dos grupos minoritários.

O “imperativo transcultural”, conceito cunhado pelo autor, corrobora a não homogeneização quando diz: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006). Não à pasteurização das diferenças humanas.

A formação docente precisa se caracterizar por debates mais honestos e consistentes de forma que preparem professores e demais profissionais da educação a posturas mais inclusivas, espaços escolares mais democráticos, em que a invisibilidade da identidade racial não predomine. Como cada ator da sociedade escolar se autodeclara?

O Projeto Político-Pedagógico é um rico instrumento da e para a coletividade, e assim a escola deve apresentar suas estratégias pedagógicas e também, como ato político, posicionar-se em relação a essa questão. Propostas construídas em conjunto ganham mais força, mostram a identidade, a marca do trabalho institucional. Deve-se construir ações de cidadania ativa.

Articular-se e buscar experiências de intervenção exitosas, com ONGs e universidades (pesquisadores) podem potencializar a discussão e promover um fortalecimento aos alunos de suas identidades e conscientizá-los de que as diferenças, ao contrário do que se reproduz na escola e fora dela, são positivas, propositivas, questionadoras e desafiadoras.

Para Gomes (2005b) não é satisfatório para implementação de práticas antirracistas o acesso à informação ou uma consciência politizada.

Não basta lermos o documento de Pluralidade Cultural, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes nas escolas se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre negro, que professores (as) e alunos (as) negros, mestiços e brancos possuem”. (GOMES, 2005b, p. 150)

Outro passo é refletirmos que é preciso entrar no universo de preconceitos e discriminações, que fluem muitas vezes de forma sutil, para promovermos uma educação intercultural.

Perspectivas curriculares fundamentadas na inter e na transdisciplinaridade que compreendem a necessidade de coesão e fusão entre os saberes atendem à demanda por uma educação escolar que retrate junto aos conteúdos escolares a realidade dos discentes e docentes, mais precisamente a centralidade deste artigo — o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a valorização da diversidade étnico racial no currículo escolar e a superação da discriminação racial.

O currículo como potência contra as doces violências deve promover processos de “empoderamento” que libertem nos sujeitos discentes e nos demais atores da comunidade escolar, historicamente excluídos, a potência e o poder que pensam não possuir, para atuarem na sociedade individual e coletivamente de maneira mais consciente e afirmativa.

Há um consenso atribuído de forma significativa ao professor que é dar conta desse complexo debate na instituição escolar, porém a figura do pedagogo é fundamental para a desconstrução de representações equivocadas sobre negros e indígenas e construção de novas práticas pedagógicas.

Ao pedagogo não cabe apenas à docência, apesar de vermos que a essência de sua formação se centra nesse aspecto. Esse profissional é antes de qualquer coisa um pesquisador das práticas, processos e estruturas educativas e das intencionalidades dessas práticas. E como formar para o exercício da cidadania e da criticidade, se a ação pedagógica não for entendida nas salas de aula e dentro da escola como uma prática política?

Para alguns estudiosos, o pedagogo é o profissional estratégico no debate sobre currículo e formação em serviço para uma educação de qualidade social. Assim, enquanto coordenador (a) pedagógico, orientador (a) educacional e pedagógico, supervisor (a) educacional, gestor (a) e diretor (a), nos cabe tornar o espaço escolar um lugar de reconhecimento de direitos e justiça social.

Entender o que é o racismo, preconceito e discriminação racial, segundo Gomes (2005a), pode contribuir na formação dos profissionais da Educação para compreenderem a “especificidade do racismo brasileiro”.

Um outro ponto merece atenção: como se dá a relação da autonomia do professor com a questão racial? Autonomia não é fazer o que bem entender ao fechar a porta da sala de aula, nem usar desse argumento para espelhar e lançar práticas racistas.

Segundo Lmares (2013), Gilles Deleuze e Félix Guattari, filósofos franceses, cunharam um conceito complexo denominado “desterritorialização”, o qual resumidamente trata que em todo território conquistado há uma concretude de saída, mas para que ela se realize (desterritorialização) é necessário haver um empenho para se “reterritorializar” em outro lugar. Trazendo essa definição para compreensão das práticas pedagógicas na perspectiva de um currículo

potencialmente intercultural, é possível construirmos uma nova configuração da realidade escolar — a mobilidade é essencial.

Do contrário, as reclamações por falta de preparação para atender às demandas do debate étnico-racial continuarão. Queremos seguir abordando as desigualdades sociais na escola de maneira pouco profunda? Queremos nos esquivar dessa tarefa sem nos expormos de alguma forma? Não tocaremos em nossos valores para continuarmos com a ilusão de vivermos em uma democracia racial? Nosso compromisso político com a educação escolar será reproduzir o discurso e agir de modo a não quebrar o paradigma da branquitude e alimentar os altos índices de imobilidade social de negros e indígenas, com atitudes afáveis e de doces violências para não nos reconhecermos racistas? Em Gomes (2005b, p. 152): o trato pedagógico da diversidade é um direito de todo cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia.

166

Curriculo como
potência contra
doces violências:
diálogo entre
identidade,
diferença e direitos
humanos

Brandão (2013), no capítulo “Esperança na educação”, em sua obra *O que é educação*, nos diz que há muitos modos de se gerir e pensar a educação. Assim como pode servir para oprimir, ela também pode e deve estar a serviço de libertar o homem e construir um outro mundo. Se a educação é uma invenção humana, podemos reinventá-la, refazê-la, como acreditava Paulo Freire.

Então, o que estamos dispostos a fazer?

AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION. *Statement on race*. Arlington, 1998. Disponível em: <www.aaanet.org/stmnts/racepp.htm>. Acesso em: 12 fev. 2010.

BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. UnB, 1992.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9394, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: proposta preliminar. 2. ver. rev. Brasília, 2016.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, Rio Grande do Sul, v.11, n. 2, p.240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Culturas(s) e educação*: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COELHO, W. B.; CABRAL, R. P. Relações sociais no “paraíso racial”: considerações iniciais sobre um mito. In: COELHO, W. B.; COELHO, M. C. (Org.). *Raça, cor e diferença*: a escola e a diversidade. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

CORTESÃO, L.; STOER, S. *Levantando a pedra*: da pedagogia inter-multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

FAZZI, R. C. *Preconceito racial na infância*. 2000. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista*: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639 de 2003. Brasília, 2005a.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cad. Pesqui.*, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

IBGE. *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça*. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. *Recenseamento do Brasil: 1872-1920*. Rio de Janeiro, [1874?].

LAMEIRAS, A. A. *Desterritorialização e reorganização das geografias pessoais: o caso do desemprego*. Ensaio metodológico. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura In: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, K. *Um branco pode ser negro: não é uma questão biológica, mas política*. 2009. Disponível em: <<https://desconfiando.wordpress.com/2009/10/15/um-branco-pode-ser-negro-nao-e-uma-questao-biologica-mas-politica/>>. Acesso em: 06 set. 2016.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração universal dos direitos humano*. Nova Iorque, 1948.

NIEMEYER, A. M. O silenciamento do “negro” na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas. *Revista Rua*, Campinas, n. 8, p. 43-72, 2002.

NIEMEYER, A. M.; SILVA, M. J. S. *O que o silêncio revela: um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana*. 2000. Trabalho apresentado ao 1º Simpósio Internacional O desafio da diferença, articulando gênero, raça e classe, 2000.

NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

PASSOS, J. C. dos. O Projeto político-pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. In: SILVA, V. B. M. da; SPONCHIADO, J. I. (Org.). *Contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 15-24.

PAULA, B. X. de. Ensino de história e cultura da África e afro-brasileira: da experiência e reflexão. In: FONSECA, S. G. (Org.). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Alínea, 2009.

PEREIRA, A. A. Relações étnico-raciais na história e no Brasil. In: PEREIRA, A. A. (Org.). *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com história e culturas africanas e afro brasileiras nas salas de aula*. Brasília: Fundação Vale, 2014.

PIERUCCI, A. F. *Cilada das diferenças*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

REZENDE, M. A. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

RIBEIRO, N. G.; AMANDIO, T.; CARVALHO, T. R. de. Formando educadores multiculturais: pela implementação da Lei Federal. 10.639/03 e das Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais. In: CARDOSO, P. de J. F. (Org.) *Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e-ou raça entre escolares paulistanos (as). Cad. Pesqui., v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROMÃO, J. (Org.). *A Lei Federal 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais*. Florianópolis, 2013. Mimeografado.

SACRISTÁN, J. G. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualizadora In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Coord.). *Educar para la diversidad em el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, 2001.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, D. J. da S. et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J. Orthod.*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 121-124, 2010.

SANTOS, G. A. Selvagens, exóticos e demoníacos: idéias e imagens sobre a gente de cor preta. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 275-289, 2002.

SANTOS, S. K. B. M. M. O que é ser negro no Brasil?: uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012.

SILVA JÚNIOR, H. *Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: J. de Oliveira, 2002.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 9 out. 2016.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TAYLOR, C. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Cidade Del México: Fondo de Cultura Economica, 1993.

VANZUITA, S. *Relações étnico-raciais*: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

WITZIG, R. The medicalization of race: scientific legitimation of a flawed social construct. *Ann Intern Med.*, Philadelphia, v. 125, n. 8, p. 675-679, 1996.



Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula

Rodrigo Ednilson de Jesusⁱ

ⁱ Faculdade de Educação. Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

RESUMO

Elaborado a partir de uma perspectiva dialógica, o objetivo deste artigo é discutir, de uma perspectiva histórica, mas também contemporânea, como o racismo se apresenta na sociedade brasileira e, em especial, no contexto de sala de aula. Recorrendo a uma história ficcional, mas que encontra eco em histórias de diversas outras crianças negras, procuro mostrar como os estereótipos, o silenciamento e a invisibilização podem ser mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar. Por outro lado, observo que, ao mesmo tempo em que as instituições escolares são identificadas como um dos principais espaços de produção e reprodução desses estereótipos, elas têm sido cada vez mais reconhecidas como espaços privilegiados de combate às discriminações e hierarquizações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: racismo em sala de aula; entidades negras; reeducação das relações raciais.

ABSTRACT

Developed through a dialogical perspective, the aim of this article is to discuss, from a historical but also contemporary perspective, how racism presents itself in Brazilian society and, especially, in the context of the classroom. Referring to a fictional story that echoes the stories of several black children, I try to show how stereotyping, silencing and invisibilization can be effective mechanisms to produce failure in school. On the other hand, I try to show that, while teaching institutions are identified as one of the main spaces for the production and reproduction of these stereotypes, they have been increasingly recognized as privileged spaces to combat discrimination and social hierarchizations.

KEYWORDS: racism in the classroom; black entities; race relations re-education.

Relações raciais nas escolas brasileiras contemporâneas

Antes de iniciarmos nossa conversa sobre as relações raciais nas escolas brasileiras contemporâneas, sobre o currículo escolar e sobre os processos identitários que têm lugar no interior das escolas, gostaria de convidá-los(las) a pensar sobre o contexto de surgimento da escola pública no Brasil e como tais instituições sempre estiveram envolvidas com as questões étnico-raciais, ou com o problema do negro — termo bastante utilizado nos anos finais do século 19 e início do século 20.

Para ilustrar parte do imaginário coletivo dominante no período acerca das relações raciais e acerca da presença de estudantes negros no interior das escolas públicas brasileiras, gostaria de lhes convidar a ler o depoimento a seguir. Procurem identificar o contexto histórico em que tal depoimento foi produzido e quais as articulações que podemos estabelecer com o tema do qual estamos tratando nesta parte do artigo.

174

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

Certos negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se, mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. (BARROS, 2005)

E então, o que achou do depoimento? Estranho, curioso, pertinente, atual, exagerado etc.? Em que época e em que região você acha que este depoimento foi produzido?

Ainda que o depoimento apresentado não faça nenhuma referência temporal ou geográfica, denunciando o período de produção, é possível perceber que não se trata de um depoimento produzido e colhido nos dias atuais. Datado de 1877, o depoimento é parte do relatório elaborado pelo professor Antonio José Rhormens e enviado ao Inspetor Geral do 8º Distrito (Largo do Arouche) em São Paulo, como nos conta Surya Aaronovich Pombo de Barros, em seu artigo “Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)”. Segundo Barros (2005), naquele período os professores tinham como encargo enviar semestralmente um relatório informando sobre a situação em suas escolas: número de alunos matriculados, número de frequentes, sexo, grau de adiantamento e filiação. Em seu relatório, o professor José Rhormens demonstra claramente a aversão con-

tra a presença desses alunos negros na escola, que só estão lá porque ele não os podia proibir: “Não podendo o professor fazer escolha delles, devendo acceitar a todos”, a solução sugerida para os indesejados seria: “para estes devião haver escolas aparte” (BARROS, 2005, p. 22).

Durante a primeira parte do artigo discutiremos, de modo mais aprofundado, sobre o contexto histórico em que tal depoimento foi produzido, e como as instituições escolares do final do século 19 e início do século 20 reproduziam toda sorte de preconceitos e estereótipos raciais, derivados das teorias racialistas do final do século 19. Como procuraremos discutir ao longo do artigo, apesar de terem florescido durante o período imperial brasileiro, as perspectivas racialistas — que tomavam as populações negras como biologicamente inferiores e influenciavam políticas e pensamentos, como a do professor citado — se perpetuaram e se fortaleceram nos primeiros anos da República brasileira, interferindo de modo determinante nas políticas educacionais colocadas em prática no período.

Mas e hoje? Como são vistos e tratados os(as) jovens negros(as) matriculados(as) nas escolas brasileiras? Será que em nossas escolas públicas, as crianças e jovens negras, brancas, pardas, indígenas etc. que se sentam lado a lado cotidianamente nas salas de aula podem se orgulhar em dizer que são tratadas como iguais, sem distinções de qualquer natureza?

Se as respostas a tais perguntas não lhe provocaram nenhum tipo de dúvida ou perplexidade, duvide: ou de suas certezas ou de suas reações ante tais respostas. É preciso reconhecer que um dos principais objetivos deste artigo é instigar um novo olhar sobre as relações étnico-raciais nas escolas e na sociedade brasileira. É preciso, para tanto, despir-se das certezas previamente estabelecidas e aceitar o desafio de observar, mais atenta e sinceramente, o dia a dia de nossas escolas, com atenção especial às dinâmicas das relações étnico-raciais em que estão envolvidos profissionais da educação e estudantes.

Com o objetivo de lhe incentivar a este exercício de observação, apresento-lhes a história a seguir. Trata-se de um texto ficcional, embora com base em uma série de histórias verídicas: ouvidas, lidas e vivenciadas ao longo dos últimos trinta anos. Apesar de ter como protagonista um garoto chamado Luiz Otávio, a história se inspira em tantos outros Luizes, Patrícias, Marias, Andrés, Rodrigos e outros; e tem como pano de fundo as complexas relações raciais que se desenvolvem no

interior das escolas brasileiras e que marcam, profundamente, as trajetórias escolares de um grande número de jovens brasileiros(as).

Luiz Otávio tem 13 anos. Atualmente vive em um bairro popular de uma das cidades da região metropolitana de Belo Horizonte. Filho de dona Alice e irmão de Rafael e Gabriela, Luiz é o mais novo e o mais paparicado dos três irmãos.

Luiz é um garoto negro. Negro retinto, assim como sua mãe, irmãos, tios e avós. Sua família é muito grande e, com exceção de dois primos e uma prima, todos são negros e demonstram bastante orgulho deste pertencimento. Um dos principais responsáveis por este orgulho étnico-racial é o pai de dona Alice, avô de Luiz, que inúmeras vezes contou à família suas histórias de luta e engajamento no Movimento Negro Unificado no auge da década de 1980. As conversas sobre os ancestrais, sobre a negritude, sobre a luta contra o racismo no Brasil eram assuntos sempre presentes nos concorridos almoços familiares de domingo.

176

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

A morte de seu Afonso e dona Geralda, pais de dona Alice e avós de Luiz, significou drásticas mudanças na vida da família. Seu Afonso morreu em fevereiro e dona Geralda em agosto, mês em que Luiz completou dez anos de idade. A morte do patriarca e da matriarca da família deixou o caminho aberto para o avanço do processo de desapropriação do terreno em que moravam, doação de antigos patrões de seu Afonso. Movido por uma empresa do ramo da construção civil, que tinha planos ousados para o terreno localizado em uma área nobre da cidade de Belo Horizonte, o processo de desapropriação obrigou dona Alice e os filhos a trocarem a casa ampla, na região sul de Belo Horizonte, por uma casa simples em uma cidade da região metropolitana.

Em razão da mudança e da difícil adaptação, Luiz perdeu um ano de estudos. Até então, havia estudado durante toda a vida em uma escola confessional e gratuita da zona sul belo-horizontina. Sempre esteve matriculado em turmas A ou B, sendo considerado sempre um dos alunos mais inteligentes e dedicados de sua turma. Na nova escola, localizada em uma região periférica da sua nova cidade de moradia, Luiz foi matriculado na turma F, conhecida como a mais problemática da escola.

Luiz não demorou a entender os motivos pelos quais aquela turma era considerada problemática. Todavia, percebeu que os problemas que a identificavam de modo negativo não se resumiam aos estudantes e envolviam professores, diretores e supervisores e o próprio modo de funcionamento escolar. Primeiro percebeu o que seus novos colegas tinham em comum com ele: eram todos “marrons”, como definiu uma das professoras da

turma. Dos 37 alunos matriculados nesta turma, 32 eram considerados negros, levando-se em conta os pretos e pardos da turma. Apesar dessas semelhanças, muita coisa os diferenciava: com exceção de Luiz, eram todos repetentes; tinham média de 17 anos de idade e desde o segundo ano do primeiro ciclo já eram considerados os piores estudantes da escola.

Com frequência Luiz se perguntava, e perguntava à mãe, o que ele estava fazendo naquela escola, naquela turma. Sentia-se sozinho. Seus dois irmãos já estudavam em uma escola do Ensino Médio e possuíam seus próprios problemas escolares. Mas os de Luiz eram problemas difíceis de serem enfrentados por um garoto de treze anos, sobretudo, porque raramente eram vistos como verdadeiros problemas.

Luiz notava, embora não comentasse com ninguém, certo desprezo dos professores em relação aos estudantes da turma F. Aliás, notava que a própria escolha dos professores da turma F, menos experientes e prestigiados do que os demais, era um indicativo do desprezo com relação à turma dos alunos difíceis. Se, em geral, as explicações dadas para justificar o agrupamento dos estudantes das turmas D, E ou F se fundamentavam na suposta dificuldade de aprendizagem demonstrada pelos alunos, a escolha de professores novatos e inexperientes para essas turmas raramente era justificada.

177

Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula

Ao chegar à escola, os professores novatos eram “presenteados” com a regência das turmas D, E ou F. Quanto mais novatos e/ou insubmissos demonstravam ser, maior a probabilidade de serem direcionados à turma F. E mesmo antes de travarem contato com os estudantes já eram avisados sobre a fama que os precedia: “Esses alunos são fracos, porque não tem vontade de estudar. São preguiçosos e não conseguem prestar atenção em nada. Eles têm muitos problemas.”

Orientados pelos rótulos que antecederam o encontro com os alunos “difíceis”, a maioria dos professores demonstrava, em sala, o poder da definição preconceituosa sobre seus futuros alunos. Esse tipo de tratamento incomodou Luiz desde o início das aulas. Mas, aos poucos, ele começou a perceber que tal julgamento negativo era ainda mais forte em relação aos estudantes negros de sua turma. Certa vez, Luiz presenciou uma cena na aula de Geografia que o marcaria profundamente. Ao narrar a cena para a mãe, Luiz disse que, durante a aula, uma aluna branca se levantou e levou o caderno para a professora corrigir. Esta teria olhado para ela e falado calmamente: “Olha, esta resposta está errada. Leia de novo o segundo parágrafo do texto, pois a resposta está lá.” Logo em seguida, uma aluna negra, que sempre se sentava no fundo da sala, teria se levantado e levado o caderno à professora com o mesmo objetivo.

A mestra nem olhou para a atividade, pegou o caderno e falou: “Você acha que vou perder meu tempo contigo? Você não quer nada. Pegue o seu caderno e vá se sentar.”

Os julgamentos negativos em relação à parte da turma se acentuavam na ocorrência de alguma confusão entre os estudantes. Se para os demais professores e estudantes da escola os alunos da turma F eram igualmente difíceis, boa parte dos professores da classe os diferenciava entre os “bons e esforçados” e os “fracos e desinteressados”. Luiz notava que os poucos estudantes brancos da turma estavam reunidos no primeiro grupo. Ele próprio oscilava entre um grupo e outro.

Certa vez, durante uma aula de História em que a professora falava sobre o período escravocrata no Brasil, um estudante branco chamou Luiz de escravo. Para completar, disse a Luiz que se vivessem na época da escravidão pediria a seu pai para comprá-lo. Aquela não havia sido a primeira vez que um estudante branco havia dirigido provocações a um estudante negro em sala, rompendo a aparente democracia racial, reinante na turma e na escola. Nas poucas vezes em que a população negra aparecia como assunto das aulas, invariavelmente quando se falava da escravidão no Brasil ou das guerras e da pobreza no continente africano, “brincadeiras” associando os estudantes negros a escravos ou a macacos vinham à tona. Naquele dia Luiz não aguentou: foi pra cima do colega com sangue nos olhos. Antes disto, falou com a professora que se saiu com a clássica: “Não liga para essas brincadeiras. No Brasil somos todos iguais”. A fala não foi suficiente para acalmar Luiz. Assim que caíram enroscados no chão, a professora rapidamente puxou o estudante branco e o advertiu: “Você está ficando brigão igualzinho a ele. Eu já falei que não quero vocês juntos. Vê se não fica perto do Luiz, senão vai ficar do mesmo jeito que ele — brigão.” Luiz reclamou dizendo que fora ele quem começou. A professora o interrompeu dizendo: “Cala a boca e vá se sentar, senão o mando para a coordenadora. Só vem à escola para brigar e ainda quer colocar a culpa nos colegas.”

Com exceção da professora de Português, o tratamento dispensado a Luiz pelos demais professores mudou radicalmente a partir daquele momento. De aluno esforçado ele passou a ser identificado como estudante violento. Passou a ser mandado para a sala da supervisão quase semanalmente. Paradoxalmente, começou a ficar mais calado em sala, a participar e interagir menos com os outros colegas de turma. Certa vez, ao se referir a Luiz — contribuindo para a perpetuação do estigma — a supervisora pedagógica disse a uma professora de outra turma: “Você não conhece este aluno! Ele tem a cara de santo, mas o que ele já aprontou aqui na escola

deixa qualquer um doido. Você acredita que ele é terrível assim desde que entrou aqui na escola? Dificilmente será alguém na vida.”

Ao final do ano, Luiz foi promovido ao sétimo ano, mas sua trajetória escolar já havia sofrido um sério abalo. Luiz concluiu o sexto ano convencido a não voltar para a escola, mesmo enfrentando toda a oposição da mãe, dos irmãos e dos tios. A família de Luiz havia partilhado intimamente suas angústias ao longo dos últimos meses e, por isso, conseguia perceber bem que boa parte dos acontecimentos havia sido motivada pelo racismo impregnado na sociedade brasileira. Entretanto, pais, irmãos e o próprio Luiz eram incapazes de se fazer ouvir e, sobretudo, de convencerem os profissionais da escola de que os pequenos detalhes desta história recente funcionam como eficazes engrenagens do racismo à brasileira que, entre outras coisas, interrompe cotidianamente inúmeras trajetórias escolares e projetos de vida de grande parte dos jovens negros brasileiros.

Atualmente Luiz Otávio está fora da escola e trabalha em um supermercado próximo à sua casa. Em geral, gasta todo seu dinheiro com livros de literatura e de desenho, suas duas grandes paixões. Quando perguntado sobre sua vida escolar, dá respostas sempre ambíguas: ao mesmo tempo em que quer voltar aos estudos, sente receio de ser discriminado novamente.

179

Cultura, racismo e ambiente escolar: relações raciais na escola e na sala de aula

As escolas republicanas e as relações étnico-raciais no contexto escolar

Espero que a leitura da “história de Luiz” tenha lhe possibilitado perceber como determinados acontecimentos, vistos como naturais ou corriqueiros no cotidiano escolar, podem favorecer a reprodução de um clima por vezes hostil aos estudantes negros e pertencentes a outros grupos étnicos vistos como menos inteligentes, mais agressivos ou menos higiênicos. A história de Luiz, a exemplo do depoimento dado pelo professor Antônio José Rhormens, é reveladora de como as imagens relacionadas à população negra na sociedade brasileira ainda favorecem o fortalecimento da ideia de que a escola não é lugar para jovens negros, sobretudo os de periferia. Tanto a história quanto o depoimento revelam também que o racismo e a discriminação racial no contexto escolar, e no Brasil de modo geral, são fenômenos históricos, socialmente produzidos e reproduzidos ao longo dos últimos séculos.

Ao observarmos os escritos de vários pensadores brasileiros, com destaque para Nina Rodrigues,¹ Sílvio Romero,² Euclides da Cunha³ e outros, entre os anos finais do século 19 e início do século 20, se traduziram em formas de atuar nos planos políticos, econômicos e educacionais do Brasil. “Como construir uma nação desenvolvida nos trópicos, se boa parte, ou a maioria, de nossa população é constituída por raças inferiores e moralmente degradadas?” Provocados por tal pergunta, os referidos autores construíram respostas muito diversas, incorporando, não apenas o âmbito educacional, mas também de saúde pública, economia e cultura. Marcadas, em geral, por uma perspectiva pessimista, tais respostas influenciaram a formulação de diversas políticas públicas destinadas a civilizar o povo e a desenvolver os diversos setores da nação: mercado de trabalho, agricultura, educação etc. No campo educacional, algumas políticas dirigidas à população negra do período se destacaram por seu forte caráter moralizador e pelo seu compromisso em cumprir, pelo menos, dois papéis fundamentais: a) possibilitar a aquisição, por parte da população negra, de requisitos mínimos de civilidade e b) oferecer à nação brasileira trabalhadores com qualificação mínima necessária, viabilizando assim o ingresso do Brasil no rol de países civilizados.

No fim do século 19, a vitória de uma doutrina educacional com base na racionalidade, e que se opunha ao tradicionalismo imperial, deixaria marcas definitivas na educação brasileira. Fortemente influenciada pelo positivismo comteano,⁴ esta nova doutrina valorizava a ordem e a estabilidade e buscava o estabelecimento de leis gerais capazes de compreender o mundo natural e o mundo social. Nessa perspectiva, a criação de grupos escolares em São Paulo, a partir do ano de 1893,

¹ Raimundo Nina Rodrigues, jurista maranhense nascido em 1862, foi outro ilustre representante do pensamento racista. No ano de 1894, publicou o livro *As raças humanas e a responsabilidade penal do Brasil*, entrando em contenda aberta com as principais conclusões de Sílvio Romero.

² Em sua obra *História da literatura brasileira*, Sílvio Romero (1960), sergipano nascido no ano de 1852 que se tornou um dos baluartes do pensamento racista no Brasil, mostrava-se preocupado em descobrir se o cruzamento entre três raças tão distintas do ponto de vista biológico (a branca, a negra e a indígena) poderia fornecer ao país uma imagem original e viável.

³ Outro importante nome na época foi Euclides da Cunha, nascido no Rio de Janeiro, no ano de 1866, o autor se dedicou às questões referentes à mestiçagem no Brasil. Apesar de ter se formado em Engenharia na Escola Militar do Rio de Janeiro, atuou como jornalista e ensaísta em muitos jornais e periódicos e, em 1902, publicou sua obra mais importante: *Os sertões*. Como era comum no período, sobretudo entre a classe literária brasileira, Euclides da Cunha estava preocupado com o tema da identidade nacional.

⁴ Positivismo comteano foi uma doutrina sócia (fundamentada nas ideias de Augusto Comte) que exerceu influência direta em muitos dos pensadores brasileiros, em republicanos. Ela defendia a compreensão científica do mundo, bem como a necessidade racional de (re)organizar a sociedade, evidenciando uma perspectiva extremamente pedagógica em relação à sociedade e ao povo.

pode ser compreendida como sintoma, quase imediato, da vitória das “luzes republicanas” sob as “trevas imperiais”. As escolas isoladas, símbolos da escolarização imperial e onde estudavam os negrinhos, aos quais se referiu o professor Antônio José, foram, gradativamente, substituídas por grupos escolares que buscavam consolidar nas províncias brasileiras os mesmos princípios educacionais vigentes nos Estados Unidos e em países europeus.

Naquele período, esse novo modelo escolar (representado pelos grupos escolares) era visto como uma poderosa arma que combateria os resquícios deixados pelo período imperial, assim como “a apatia do povo frente à vida pública (e à *república* de uma maneira geral), a aversão ao trabalho manual, dentre outras” (BARROS, p. 27). Além disso, é preciso reconhecer que o consenso compartilhado entre educadores e políticos acerca da criação dos grupos escolares e de sua capacidade de instaurar uma racionalidade progressista estava diretamente relacionado com as novas exigências do capitalismo nascente no país. A ênfase na disciplina, na organização, no controle dos corpos e na aquisição de competências técnicas evidencia a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, sobretudo o fabril.

181

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

No plano simbólico, era preciso transformar em *alunos* todos aqueles que estavam sujeitos ao imperativo da escolarização formal, impondo à coletividade a exigência de que todos estivessem igualmente uniformizados e cumprissem rígidos padrões de conduta, comportamento e normalidade. Ao incorporar, apenas no plano simbólico, um tratamento igualitário, a nova concepção escolar, apesar de se anunciar indiferente às condições de vida dos filhos de senhores de escravos, dos homens livres e dos descendentes dos escravos, teria favorecido a exclusão progressiva e não declarada de todos aqueles que não se enquadravam nos padrões estabelecidos.

Sob o discurso da universalização, gratuidade e democratização, as políticas educacionais republicanas, ao mesmo tempo em que dificultaram a presença da população negra nos grupos escolares (ante as dificuldades de acesso e de permanência), possibilitaram a invisibilização progressiva desses estudantes, ao referenciá-los por meio do termo genérico de alunos.

O papel educativo das entidades e dos pensadores negros

A crença no papel fundamental da escolarização na vida dos indivíduos, somada à percepção das dificuldades enfrentadas pela população negra para frequentar as escolas subsidiadas pelo governo, onde eram desconsiderados ou abertamente discriminados, foi determinante para que diversas associações negras do início do século 20 comessem a organizar escolas primárias nos principais centros urbanos do país. Uma dessas organizações, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo, resultou da obstinação de Francisco Lucrécio, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite e outros. Tendo atuado por seis anos, a Frente Negra Brasileira foi extinta pelo Estado Novo, deflagrado por Getúlio Vargas em 1937. Apesar da curta existência, registra-se que a FNB teve ascensão meteórica, alcançando projeção nacional e internacional.

182

*Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula*

Sabe-se que, em meados de 1933, as primeiras iniciativas educacionais da Frente Negra convergiram para a criação da Escola Primária da Frente Negra Brasileira, que funcionava na sede da associação, no bairro da Liberdade em São Paulo, e contava com professoras negras contratadas tanto pela associação quanto pelo Estado. Segundo Araújo (2008), além de atender crianças negras, a escola era destinada também aos descendentes de imigrantes japoneses que moravam na região. Assim como a Frente Negra Brasileira, a escola primária funcionou até o ano de 1937, quando também foi obrigada a fechar suas portas.

De acordo com Pinto (1993), a educação concebida por associações negras como a FNB buscava “uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito”. Embora essas reivindicações fossem específicas, elas não destoavam do imaginário socioeducacional da época. Além disso, a adesão da comunidade negra à bandeira de luta pela educação se conectava aos ideários nacionais emergentes no período e contribuía, ainda que de modo indireto, para a fortalecimento de ideias, valores e hábitos eurocêntricos.

O Teatro Experimental do Negro, outra organização preocupada com a escolarização da população negra, foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, de 1944 a 1966. Tinha como objetivo central a criação de uma nova dramaturgia que, entre outras coisas, possibilitasse a valorização do negro no teatro.

Assim, visando ao florescimento de uma nova atitude (sobre si mesmos e os espaços sociais que ocupavam ou almejavam ocupar), o TEN proporcionava aos seus membros (operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos) cursos de alfabetização, cultura geral e dramaturgia. De modo geral, buscava orientar a população negra sobre seu protagonismo, como sujeito construtor do legado cultural brasileiro e de sua “identidade negra”, mas sem abdicar do compromisso em “reeducar o branco” desfazendo os estigmas e estereótipos construídos em torno da imagem negra.

O surgimento do Movimento Negro Unificado no cenário político no ano de 1978, no contexto de lutas mais gerais pela redemocratização no país, deixou marcas importantes nas estratégias de atuação do movimento negro contemporâneo. Além de reforçar a herança dos militantes históricos, membros da Frente Negra e do Teatro Experimental, por exemplo, no que se refere às denúncias de discriminação racial nas escolas e em outros espaços, o MNU promoveu uma guinada em suas articulações, procurando intervir nas organizações públicas que produziam e reforçavam as discriminações raciais. Neste sentido, além de propor espaços comunitários de formação educacional e política da população negra em geral, o MNU passou a reivindicar uma nova postura estatal no trato das questões raciais no Brasil. Passou também a pressionar o Estado a reconhecer e a se comprometer com a superação do racismo no Brasil, a lutar pelo reconhecimento da história e da contribuição das populações negras no país e pela desmistificação do mito da Democracia Racial.

Carneiro (2010), ao se referir ao mito da Democracia Racial, afirma que tal mito teria por base uma sensação unilateral e branca de conforto nas relações inter-raciais no contexto brasileiro. Segundo ela, essa sensação de conforto não seria apenas uma invenção, pois ela existiria de fato e seria efeito direto de uma posição dominante incontestada.

Ainda segundo Carneiro (2010), a contestação do mito, ao contrário de representar a racialização e a dicotomização radical das identidades raciais no Brasil — como já disseram alguns antropólogos brasileiros — poderia se configurar em um esforço real para construir uma sensação multilateral de conforto e igualdade para negros, brancos, indígenas, asiáticos etc. Adicionalmente, podemos afirmar que as lutas recentes, protagonizadas pelas entidades negras vinculadas ao movimento negro, não podem ser reduzidas apenas a lutas pela garantia da igualdade formal, ou seja, do direito de “sermos todos iguais”. Trata-se também, e principalmente, da luta em torno do direito à diferença.

Estereótipos raciais e a invisibilização de identidades

Hoje em dia é difícil encontrar alguém que, de modo aberto, defenda ideias racistas. No entanto, parte daquele imaginário ainda persiste entre nós e, de maneiras muito diferenciadas, influencia as relações raciais brasileiras, sobretudo no âmbito escolar. Os dois depoimentos apresentados a seguir evidenciam não apenas alguns dos modos pelos quais a inferiorização da população negra se dá no ambiente escolar, mas também alguns dos impactos que este tipo de discriminação causa nas crianças e jovens negros e negras.

Sofro *bullying* na escola por ser negra. Sou negra e, por isso, sofro *bullying* na escola: a maioria dos meus colegas é branca! Meninos de todas as séries me chamam de apelidos horríveis e ficam gritando xingamentos racistas para mim no recreio. Uma vez, até me bateram. Eu fico quieta porque tenho medo de responder e eles continuarem falando besteira. Quando isso acontece, fico muito triste e, às vezes, até choro. É sempre o mesmo grupo de meninos e meninas que faz isso comigo. Tenho certeza de que eles fazem isso só para me deixar com raiva. O que mais pesa é que acho que essas pessoas só olham a aparência. Elas não se preocupam em saber como eu sou, se tenho sentimentos, se vou sofrer... Para eles, nada disso importa! O que eu posso fazer? A.C., 15 anos. (CONHEÇA..., 2012)

Minha avó paterna, Mariana, foi uma pessoa muito importante na minha vida. [...] Ela era filha de escravos. [...] Quando fiz sete anos e comecei a frequentar a escola, teve um episódio que marcou bastante a minha vida. [...] No primeiro dia em que fui para a escola, eu recebi um caderno, um lápis e, estranhamente, a minha avó colocou na bolsa um pedaço de madeira [...] e falou: "Agora vocês vão para a escola. Vão passar por momentos muito difíceis. Quando alguém chamar vocês de neguinho, você pegue esse pau e desce o sarrafo." Flávio Jorge Rodrigues da Silva. (ALBERTI; PEREIRA, 2007)

Nos depoimentos apresentados, chama nossa atenção a recorrência e a naturalidade com que apelidos pejorativos em relação a negros e negras são utilizados, sobretudo no interior das instituições escolares. O uso de imagens negativas associadas à identidade negra, como é o caso dos apelidos pejorativos, bem como a omissão de referências positivas relativas a tais identidades, como é o caso da *invisibilização*, pode causar danos graves à autoimagem e à autoestima das crianças e jovens negros(as). Apesar de aparentemente sutil, a invisibilização pode gerar feridas tão profundas quanto a discriminação aberta, pois a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de determinadas identidades também pode acarretar traumas profundos nos indivíduos estigmatizados.

Lopes (2006), ao refletir sobre currículo escolar e suas interfaces com as relações raciais no Brasil, nos alerta para o fato de que os currículos escolares, compreendidos

como formas de organização do conhecimento escolar moderno, não podem ser vistos como elementos neutros e desinteressados na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ao realizarem recortes conceituais, temáticos e valorativos em uma dada realidade, e elegerem tais recortes como relevantes de serem transmitidos às próximas gerações, os formuladores de currículos acabam por desperdiçar, nos termos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, uma infinidade de outras experiências e formas de agir, pensar e estar no mundo.

Tal invisibilização (sobretudo de crianças negras, jovens e adultos negros) pode ser constatada em diversos espaços e momentos de nossa vida. Se você nunca parou para pensar sobre isto, *reflita conosco agora*: em geral, qual o pertencimento racial das princesas protagonistas das histórias infantis que conhecemos? Qual é a quantidade de personagens negros que estampam os cartazes que adornam as paredes de sua escola? Você já observou esses detalhes?

Para algumas pessoas, todavia, talvez ainda esteja difícil compreender como a ausência de personagens negros (ou pertencentes a outros grupos étnicos e raciais tratados como negativos) pode acarretar traumas a crianças, jovens ou adultos, e interferir nos processos de construção identitária. Alguém poderia indagar: o que importa se os(as) modelos que desfilam na São Paulo Fashion Week são majoritariamente brancos (magras e de cabelos lisos, de preferência)? Que diferença faz, falar ou deixar de falar sobre a história do continente africano, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas na escola? Qual o problema se todos os personagens utilizados para decorar os painéis e cartazes da escola são brancos e de olhos claros?

Em uma interessante conferência, “O perigo das histórias únicas”, a romancista Chimamanda Adichie adverte sobre os perigos de ouvirmos apenas uma história sobre outra pessoa, outro país ou sobre nós mesmos.

Eu sou uma contadora de histórias, e gostaria de vos contar algumas histórias pessoais sobre aquilo que gosto de chamar de “o perigo das histórias únicas”. Eu cresci num campus universitário na parte oriental da Nigéria. A minha mãe diz que eu comecei a ler aos dois anos, embora eu pense que aos quatro provavelmente estivesse perto da verdade. Por isso eu fui uma leitora precoce e o que li eram livros para crianças britânicas e americanas. Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias a lápis com ilustrações a lápis de cor que a minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente o tipo de histórias que eu lia. Todas as minhas personagens eram brancas e de olhos azuis. Brincavam na neve. Comiam maçãs. E falavam muito do tempo, como era maravilhoso o sol ter aparecido. Isto, apesar do fato de eu viver na Nigéria. Eu

nunca havia saído da Nigéria. Nós não tínhamos neve. Nós comíamos mangas e nós nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade [...] O que isto demonstra, penso eu, é o quão impressionáveis e vulneráveis somos em face de uma história, particularmente as crianças. (ADICHIE, 2009)

Diante da situação de *estereotipificação* racial e de invisibilização de algumas identidades étnico-raciais no Brasil, muitos(as) educadores(as) — sensibilizados pelos impactos negativos que este clima discriminatório das relações raciais provoca na autoimagem e na identidade de crianças e jovens negras — têm se vinculado a atividades destinadas ao fortalecimento das identidades negras de seus estudantes. No entanto, poucas vezes ouvimos falar sobre a necessidade de trabalhar, nas escolas, a autoimagem e a identidade das crianças brancas, como se a identidade delas não precisasse ser discutida. É preciso, portanto, reorientar o pensamento desses educadores e de todos aqueles que, de modo inconsciente, imaginam que a identidade racial de crianças e jovens brancas já esteja pronta e não precise ser trabalhada.

186

Cultura, racismo
e ambiente escolar:
relações raciais
na escola e na
sala de aula

É preciso enfatizar que crianças e jovens negros(as) e brancos(as) estão em constante processo de construção identitária. Suas identidades são afetadas pelas novas informações, experiências e relações sociais vivenciadas ao longo da infância e da juventude. Nesses períodos, portanto, os referenciais identitários aos quais crianças e jovens têm acesso, positivos e negativos, provocam impactos significativos nas imagens que eles constroem de si mesmos e sobre os outros. Nesse sentido, é importante que as escolas e seus professores contribuam para que os referenciais identitários disponíveis às crianças brancas e negras sejam, cada vez mais, desprovidos de estereótipos e conteúdos discriminatórios e capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnico-racial, sexual etc.

Cabe enfatizar, no entanto, que reeducar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e no interior das instituições escolares não implica, definitivamente, inverter os polos de hierarquização racial, colocando as populações inferiorizadas no topo da valorização social e a população branca em um lugar de inferioridade. Trata-se, ao contrário, de fomentar, tanto nas escolas como nos diferentes espaços da sociedade brasileira, práticas pedagógicas capazes de proporcionar interações sociais valorizadoras das diferentes identidades e pertencimentos étnico-raciais de crianças, jovens, adultos e idosos.

Como é possível reeducar as relações raciais no Brasil?

Identificadas como um dos principais espaços de produção e reprodução de imaginários desumanizadores de determinados grupos étnicos e raciais, tanto por meio da *estereotipificação*, quanto pela invisibilização das identidades tomadas como inferiores —, as instituições escolares, sobretudo a partir da década de 1980, passaram a sofrer pressões intensas para a adoção de uma postura ativa de combate às discriminações e hierarquizações sociais.

O Ministério da Educação, que também passou a ser instado a adotar uma posição antirracista ativa, começou a desenvolver, a partir da década de 2000, uma série de ações e programas e produzir materiais didáticos voltados à (re)educação das relações étnico-raciais nos ambientes escolares. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵, no ano de 2004, também representou um esforço efetivo neste sentido.

A promulgação da Lei n. 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas regulares de Ensino Fundamental, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orientam a regulamentação da alteração da Lei n. 9.394/96, fortaleceu a importância das escolas e das práticas pedagógicas na transformação do triste cenário de discriminação racial que tem marcado a sociedade brasileira.

Apesar de seu caráter sucinto (com apenas três artigos), a Lei n. 10.639/03 repercutiu de modo significativo no campo das relações étnico-raciais no Brasil e, sobretudo, para o contexto das práticas pedagógicas escolares. No entanto, aqui, importa não perder de vista o fato de que, ao alterar a LDB, a Lei n. 10.639/03 passa a fazer parte das Diretrizes Brasileiras para a Educação Fundamental, não se restringindo a uma lei específica como argumentavam os legisladores no momento da Assembleia Constituinte de 1988 ou de preparação da LDB em 1996. De acordo com Hédio Silva, a inclusão da História da África nos currículos escolares se conecta, enfim, com a missão que a educação formal deveria perseguir.

⁵ A partir do decreto de reestruturação do Ministério da Educação do Brasil, publicado no dia 17 de maio de 2011 no Diário Oficial da União, a Secad passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), incorporando as políticas de inclusão, antes sob a responsabilidade da extinta Secretaria de Educação Especial (Seesp).

Além disso, a criação da Secad e a elaboração desses dois documentos funcionaram como um importante estímulo para escolas e professores(as) desenvolverem projetos e ações de combate ao racismo e de reeducação das relações raciais no ambiente escolar. Para outras escolas, no entanto, a Lei n. 10.639 e as Diretrizes serviram como modo de consolidar as ações já desenvolvidas. Foi o caso do Colégio Estadual Guadalajara, localizado na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Desde o ano de 1999, o colégio tem um núcleo de cultura negra — o Núcleo do Guadá — que promove atividades de dança, música e esportes.

No ano de 2009, o Programa de Ações Afirmativas da UFMG, o Observatório da Juventude da UFMG e o Observatório Jovem do Rio de Janeiro realizaram uma série de visitas ao colégio e, como consequência, produziram o documentário *Se eles soubessem*. O objetivo central da produção era revelar, por meio de imagens e depoimentos de professores/as e alunos/as do Ensino Médio uma experiência que aponta para o reconhecimento e valorização da cultura negra no espaço escolar, buscando perceber as repercussões disso na vida dos/as jovens entrevistados/as.⁶

Ao serem implementados no contexto escolar, programas e projetos de reeducação das relações raciais, como é o caso do projeto Ibamor, têm a intenção de promover uma mudança de comportamento dos alunos e docentes (superação de estereótipos, diminuição de apelidos de cunho racista, maior sensibilidade com a injustiça), e têm ainda uma perspectiva afirmativa, no intuito de atestar identidades antes negadas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de afirmativas, essas práticas de reeducação das relações raciais na sociedade brasileira não estão dirigidas apenas à população negra, na medida em que podem oferecer aos negros conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; também possibilitarão aos brancos, indígenas, asiáticos e outros identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e de se relacionar com as outras pessoas.

6. <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/se-eles-soubessem>.

- ADICHIE, C. *Perigos de uma história única*. Palestra proferida em jul. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wqk17rpuhw8>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ARAÚJO, M. L. P. de. *A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARROS, S. A. P. de. *Negrinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, S. Políticas de cotas como um dos instrumentos de construção da igualdade mediante o reconhecimento da desigualdade historicamente acumulada pelos afrodescendentes em função das práticas discricionárias de base racial vigentes em nossa sociedade. In: SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Notas taquigráficas da Audiência Pública de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CONHEÇA a história da menina que sofre com o racismo na escola. Blog Programa do Arildo, 2012. Disponível em: <<http://programadoarildo.blogspot.com.br/2012/02/conheca-historia-da-menina-que-sofre.html>>. Acesso em: 21 mar. 2012.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Rio Grande do Sul, v. 12, p. 98-109, 2012.
- LOPES, A. L. *Currículo, escola e relações étnico-raciais*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- LUCIANO, G. dos S. *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. (Coleção Educação para todos. Série Vias dos saberes, v. 1). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação, 2005.
- PINTO, R. P. *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- SOUZA, B. S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1996.

Por uma escola cidadã e multicultural: pequena introdução

Karla Leandro Rasckeⁱ

Paulino de Jesus Francisco Cardosoⁱⁱ

ⁱ Docente da Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutora em História Social pela PUC/SP (2018), mestre em História Social pela PUC-SP (2013) e graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2009). É pesquisadora associada ao Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora (Cecafro) da PUC-SP e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (Neab-Udesc), integra a Associação de Investigadores Negros da América Latina e Caribe (Ainalc).

ⁱⁱ Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), mestre em História pela PUC/SP (1993) e doutor em História pela PUC/SP (2004). Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade da Udesc (2008/2012), membro da Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara/MEC, 2003/2015), membro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR/SEPPPIR, 2012/2016), presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN, 2012-2016). Atualmente é diretor da Associação de Investigadores Negros da América Latina e Caribe (Ainalc), Secretário Nacional de Educação da União de Negros pela Igualdade (Unegro), coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Udesc, membro da Comissão Acompanhamento da Lei de Cotas do Ministério da Educação e professor associado, dedicação integral, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

RESUMO

Neste texto pretendemos contribuir para a implementação da Lei Federal n. 10.639/05, por meio da apresentação de um conjunto de conceitos chaves para que o educador possa compreender o vocabulário mobilizado pela sociedade civil, em especial do Movimento Social Negro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o reconhecimento da sociedade brasileira como multicultural e a obrigatoriedade de se valorizarem todos os grupos culturais que compõem a nação. Assim, mais do que acrescentar conteúdo, trata-se da efetivação de uma política de promoção de igualdade que, questionando uma cultura educacional monolítica, eurocentrada e racialmente orientada para o exercício de uma “branquitude”, propõe uma escola aberta à pluralidade e à diversidade que marcam a civilização brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: educação; multiculturalismo; relações raciais; cidadania.

ABSTRACT

In the present text we seek to contribute to the enactment of Federal Law no. 10.639/05, through the presentation of a set of key concepts for educators. The aim is for them to understand the vocabulary mobilized by civil society, especially the Black Social Movement, ever since the promulgation of the 1988 Federal Constitution, and the recognition of Brazilian society as multicultural and of the obligation to value all cultural groups who integrate the nation. Thus, more than aggregating content, we deal with the enactment of a policy to promote equality that, by questioning an educational culture that is monolithic, Eurocentric and racially-oriented towards the exercise of a certain “whiteness”, proposes a school that is open to the plurality and diversity that characterize Brazilian civilization.

KEYWORDS: education; multiculturalism; race relations; citizenship.

Neste artigo discutem-se alguns conceitos de fundamental importância para a compreensão da sociedade em que vivemos e a necessidade de discutir as relações étnico-raciais. Trata-se de conceitos produzidos ao longo dos anos e que precisam ser conhecidos, repensados, criticados e transformados.

Convida-se a todos e todas para reflexões acerca de termos, expressões e sentidos relacionados à vida do dia a dia, às vivências escolares, às experiências em ambientes de trabalho, rodas de conversas, espaços familiares, enfim onde existirem pessoas, pois, como sabemos, onde elas estejam existem também relações, tensões, disputas e sonhos.

Compreender os sentidos dos termos negro e afrodescendente, políticas de ação afirmativa, racismo, Lei Federal n. 10.639/03 e tantas outras referências conceituais e debates, que compõem nossa vida em sociedade atualmente, permite percebermos papéis sociais, lugares, histórias e memórias e possibilita nos distanciarmos de práticas de poder e privilégio que mantêm as hierarquias e desigualdades sociais oriundas do colonialismo e da escravidão. Em tempos sombrios, o esclarecimento continua sendo a melhor forma de transformação social e produção de uma vida boa para todos.

192

*Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução*

Lei Federal n. 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade, ações afirmativas, racismo, preconceito, afrodescendente, negro, entre outros

Neste texto abordam-se termos e conceitos fundamentais para a compreensão de nossa sociedade, em especial em que medida mecanismos de discriminação e preconceito operam de modo a distribuir de forma desigual status, prestígio e poder entre grupos populacionais de nosso país, possibilitando a reprodução de hierarquias sociais, cuja origem encontra-se no nosso passado colonial e escravista. Um sistema de dominação que produz, ao mesmo tempo, a destruição da autoestima dos descendentes de africanos e indígenas e configura, igualmente, no dizer do saudoso Guerreiro Ramos, sociólogo e senador, a psicopatologia do branco brasileiro.

Iniciaremos o tema por conceitos hiperpresentes em nosso caminho: raça, negro, afrodescendente. Nossa intenção é explorar e dimensionar as implicações sociais e políticas do seu uso em nosso país.

O conceito de raça

O conceito de raça como nós conhecemos foi engendrado na Modernidade Europeia (1500-1900) para resolver o problema da diversidade humana no planeta. Seguindo o modelo das ciências da natureza que parecia ter solução para tudo, tal conceito serviu na prática, assim como as orquídeas, bois, cavalos e bodes, para classificar os seres humanos em pequenos grupos, passíveis de serem apreendidos por meio de seus atributos físicos. Partindo de características fenotípicas (cor de pele, formato do crânio, boca e nariz, textura dos fios de cabelo), seria possível determinar a que raça uma pessoa pertencia.

Aqueles que acreditam que as raças existem são denominados racialistas. Como lembra Kwame Appiah (1997), embora seja um erro cognitivo, de graves implicações morais, do ponto de vista das ciências biológicas, este conceito caiu por terra, pois existe apenas a raça humana. Porém, seja no seu sentido arcaico, ligado à definição quase sempre negativa de grupos de origem (fulano pertence à raça dos Rascke), seja como associada à qualidade de pessoas ou grupos (tenacidade, persistência, diligência), o termo continua em uso e basicamente é utilizado para produzir distinções entre as pessoas.

193

*Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução*

Segundo Munanga (2010), qualquer tentativa explicativa do racismo implica necessariamente o uso e entendimento do significado de raça. Assim, “todos os estudiosos que lidam com a ideologia racista, entre eles os envolvidos hoje com o debate nacional sobre cotas para negros nas universidades públicas, não conseguem fugir do uso da palavra raça, mesmo aqueles que combatem as cotas” (MUNANGA, 2010, p. 191).

Equivocadamente muitos se utilizam do termo em seu sentido biológico, questão há muito tempo discutida e comprovada como não existente. Neste sentido é importante compreendê-la enquanto “uma construção sociológica e político-ideológica, pois embora não exista cientificamente, a raça persiste no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas e, conseqüentemente, continua a fazer vítimas em nossas sociedades” (MUNANGA, 2010, p. 192).

Assim, nosso cotidiano é permeado de expressões como relações raciais, categoria cor/raça em censos estatísticos e outros mais. No caso desses levantamentos censitários, pesquisas para a organização de políticas públicas que atinjam uma determinada população, é preciso atentar para esses critérios que são fenotípicos, mas envolvem também autoidentificação de cada sujeito.

A escola racista, especialmente a francesa, que data de meados do século XIX até os primeiros decênios do século XX, utilizou-se da aparência física para tentar determinar aspectos psicológicos e cognitivos dos seres humanos, estabelecendo como modelo o homem branco europeu. Esses aspectos comparados davam as “medidas” de potenciais – inteligência, habilidades, sociabilidade, criminalidade, tendências a desvios sociais e sexuais – os quais não possuíam e não possuem validade científica, mas podem fazer parte de crenças construídas pelo senso comum, nas sociedades nas quais a raça (cor) das pessoas assuma relevância na distribuição e fruição de direitos. Deste modo, a impropriedade científica do uso da categoria raça para a classificação de seres humanos não impede que o fenótipo dos indivíduos seja socialmente tratado como atributo racial, derivando daí o emprego do critério racial como elemento diferencial de direitos e oportunidades.

Assim, conforme destaca o autor, o racismo (doutrina que acredita na existência de diferentes raças) criou critérios baseados na aparência física das pessoas a partir de um padrão europeu e branco de beleza e “inteligência”. Como bem percebemos, Silva Júnior (2002) afirma que o fenótipo ainda é utilizado quando tratamos de oportunidades e direitos para populações não brancas.

194

Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução

Negro ou afrodescendente?

Esses termos necessitam de uma explicação e análise histórica, pois termos e palavras têm sentidos que se alteram ao longo do tempo. A noção de afrodescendentes ou populações de origem africana foram conscientemente forjados para enfrentar a noção de raça. Os afros, como carinhosamente se denominam, remetem a um grupo que exalta sua ascendência africana como forma de identificação. Ao pensar em populações de origem africana, despertamos para possibilidades amplas, podendo inserir e tentar vislumbrar diferentes povos e experiências.

Schwarcz (1993), ao estudar o último quarto do século 19, entendeu que, em meio a um contexto “caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava.” (SCHWARCZ, 1993, p. 18)

Essas teorias contribuíram para que, no processo da abolição da escravatura e pós-emancipação, fossem reatualizadas hierarquias sociais, antes vigentes pela estrutura escravista e, agora, excluindo diferentes populações das oportunidades de acesso a bens, riquezas e poder.

Se durante o regime escravista o termo negro foi muito utilizado para indicar a condição de pessoa cativa, atuando como sinônimo de escravo, no pós-abolição, com uso das teorias raciais, o termo passou a abarcar a totalidade dos africanos e seus descendentes no Brasil e associá-los a uma série de ideias negativas cujo objetivo era desumanizar os membros desse grupo e privá-los de direitos e oportunidades.

No entanto, é preciso pensar de que modo as populações de origem africana se apropriaram ou não desse termo enquanto significante identitário. Por exemplo, Lucindo (2010), discutindo os processos de escolarização, organizados pelos afros em São Paulo, entre o final do século 19 e primeiras décadas do século 20, compreende que o termo negro foi utilizado enquanto categoria de classe, sendo a ideia de uma identidade negra pensada pelas elites negras letradas, muitas vezes não atingindo as “camadas populares”.

Assim, como nos chama a atenção Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, precisamos atentar por que a ideia de identidade negra tanto revela quanto esconde: revela no sentido de congregar diferentes denominações vindas das classificações herdadas do sistema escravista (“negros”, “pretos”, “pardos” etc.), enquanto um grupo diferente em relação aos grupos dominantes; no entanto, essa ideia esconde as múltiplas estratégias e experiências de identificação (GUIMARÃES, 2003).

195

*Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução*

Na década de 1970, após processos de mobilização do Movimento Negro no Brasil, o termo negro recebeu novo sentido e passou a ser fortemente utilizado enquanto luta política. Por isso, discussões atuais acabam enfatizando esse termo, mas é preciso pensá-lo para além do discurso atual, em que negro tem significado identitário e positivado. Enquanto professores e professoras, precisamos compreender que ao discutir histórias sobre o período da escravidão, por exemplo, podemos incorrer no risco de criar uma identidade não existente entre as pessoas daquele momento, visto que associamos nosso conhecimento ao que vivemos atualmente. É importante que pensemos as populações e suas experiências a partir das conjunturas econômicas, políticas e sociais de seu próprio tempo.

Para melhor compreensão desses termos e seus usos, pensemos nos seguintes exemplos:

Ao discutir história da África no século 16, por exemplo, o/a professor/a de História deve atentar para não afirmar uma identidade negra existente no continente, visto serem povos absolutamente diferentes, com propostas culturais (modos de

vida) diversos, em que a referência à cor da pele não faz nenhum sentido. Deste modo, o mais adequado é se referir ao povo ou região em discussão; ou, em casos mais amplos, utilizar o termo africano; apesar de sua ampla abrangência, não pretende indicar homogeneidade, nem informar uma unidade africana em termos culturais, sociais, políticos e históricos.

Quando lidamos com um debate atual envolvendo políticas públicas, ações afirmativas e melhores oportunidades para a população negra, o termo consolidado nas lutas do Movimento Negro é este: negro.

Negro-africano

De acordo com o processo histórico comentado brevemente na discussão dos termos anteriores, não existem negros na África. Africanos/as se veem como pertencentes aos seus grupos/povos/nações (iorubá, zulu, angolano, por exemplo), ou até mesmo, como vimos em algumas populações mais atuais, como descendentes de portugueses, holandeses e assim por diante, devido ao processo colonizador.

Algumas vertentes que estudaram África e publicaram seus estudos fazem referência utilizando este termo – negro, abrangendo a parte do continente abaixo do Saara. A posição que adotamos no curso acredita que a generalização do continente categorizado enquanto negro pode moldar a ideia de uma história única, “um tipo africano” essencializado, idêntico. Em contraste, é importante pensarmos que as populações africanas são múltiplas. São milhares de povos, línguas e culturas espalhados por 32 milhões de quilômetros quadrados.

Atualmente, muitos estudiosos utilizam esta noção de negro-africano indicando identidades comuns entre as populações africanas e seus descendentes no Brasil. Mas de um modo geral, tal distinção parte do pressuposto de que o deserto do Saara constituiu-se durante milênios como uma barreira natural a separar a parte “negra”, subsariana, bárbara e incivilizada, da região Norte da África, mediterrânea e berço das matrizes culturais que tornaram o Ocidente possível. Em suma, uma “África branca”.

Neste sentido, reafirmamos a importância de mencionar povos, culturas e experiências enquanto componentes de modos de vida diversos e, por isso, necessários de ser explicitados. Gostos, paladares, aromas, tecnologias, histórias e vivências são distintas de lugar para lugar e na África não seria diferente.

Para vislumbrar todos esses universos culturais que, equivocadamente, são tachados como um “país da pobreza”, é necessário ampliar o olhar e atentar para questões que nunca indagamos ou não nos foram colocadas anteriormente. Precisamos nos desvincular de preconceitos, discriminações e estereótipos que temos cunhados em nossas mentes e formação acadêmica ou social marcada pela hegemonia da história e do fazer eurocêntrico.

Racismo

Trata-se de uma ideologia cujos pressupostos fundamentam a ideia de superioridade da raça branca sobre outras, constituindo-se como uma rede complexa de atitudes e ações sociais para discriminar negativamente um grupo social.

Sua manifestação pode ser individual, caracterizada por atos discriminatórios de indivíduos contra outros, bem como ser institucional, o que supõe práticas de isolamento, de exclusão e de discriminação desenvolvidas direta ou indiretamente pelo Estado. Independentemente da forma de manifestação, o racismo é pautado na violência, seja ela física ou simbólica.

De acordo com as palavras de Hédio Silva Jr., professor conceituado na área do Direito, em especial direito de igualdade racial, o racismo,

guardadas as devidas proporções, consiste em um fenômeno histórico cujo substrato ideológico preconiza a hierarquização dos grupos humanos. Diferenças meramente culturais e/ou fenotípicas são utilizadas como justificações para atribuir desníveis intelectuais e morais aos seres humanos, a partir do que estes passam a ser classificados. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 19)

Neste sentido, a partir de características físicas e exposição de códigos culturais, muitos grupos, pessoas e sociedades sofrem as consequências do racismo por serem consideradas inferiores.

Outra categoria importante e que chama atenção por sua recorrência nas mídias e em espaços públicos, inclusive educacionais, é a ideia de preconceito racial, que difere de racismo e de discriminação racial, como veremos a seguir. O preconceito racial pode ser definido como um fenômeno “intergrupar, dirigido a pessoas, grupos de pessoas ou instituições sociais, implicando uma predisposição negativa, isto é, tomado como um conceito científico, preconceito dirige-se invariavelmente contra alguém” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 21). Assim sendo, o preconceito racial envolve um julgamento antecipado sobre determinados grupos de modo negativo.

197

*Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução*

Na sequência, vemos outro termo bastante utilizado em diversos espaços sociais e na escola também, tendo em vista que a escola se constitui socialmente — a ideia de estereótipo, ligada ao campo da percepção, da imagem, do visual e seus impactos. Os estereótipos são

construções indesejáveis porque rígidas, resistentes à educação e são uma forma de raciocínio que representa um “desvio da inteligência”, tendo como veículos mais comuns a linguagem, as imagens, a publicidade, a propaganda, os livros didáticos, personagens de telenovelas etc. (SILVA JR., 2002, p. 23)

Este tipo de ideia fixa em relação a grupos ou pessoas pode indicar justificativa para a opressão e a rejeição de “outros”, ou, como chama a atenção Silva Júnior (2002, p. 23), “podem justificar, até mesmo, sistemas de exploração tais como a escravidão”. Neste sentido, quando nos baseamos em estereótipos para lidar ou pensar sobre grupos e pessoas, tendemos a cometer equívocos e preconceitos, pois julgamos e enxergamos esses sujeitos com base nos rótulos que a sociedade os cunhou, como um “carimbo”.

198

Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução

Vimos até agora alguns apontamentos importantes sobre os conceitos e suas trajetórias, implicações, usos e sentidos. Partimos então para um termo conhecido e que tem marcado presença em escolas, empresas e, principalmente, estádios de futebol, aparecendo nas mídias frequentemente. “A injúria que acontece até nos campos de futebol quando os jogadores negros são chamados de macacos é uma discriminação racial que tem uma violência simbólica, pois a esses jogadores é negada a sua humanidade.” (MUNANGA, 2010, p. 178)

Estamos falando de discriminação racial, ou seja, do preconceito externado e que implica negar igualdade de tratamento ao “outro”, conduta ou ato que

viola direitos com base em critério racial, independentemente da motivação que lhe deu causa (o credo no racismo, o porte de preconceito, um interesse qualquer, ou simples temor de represália, a exemplo do recrutador que não contrata um negro para determinada vaga por pressupor e/ou temer que a instituição à qual pertence não seria simpática a uma tal escolha). (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 25-26)

Ações afirmativas

As ações afirmativas constituem um conjunto de medidas voltadas a determinados grupos discriminados ou que sofrem com a exclusão social ocorridos no passado ou no presente. Essas medidas têm o objetivo de eliminar desigualdades

existentes de modo a estabilizar oportunidades, ou seja, impedindo uma discrepância de oportunidades entre diferentes grupos.

Várias são as ações que diferentes países, dentre eles o Brasil, criaram e ainda criam para diminuir as desigualdades sociais, econômicas, raciais, de gênero etc.

Neste sentido, a Índia e os Estados Unidos contam com medidas para tratar de suas populações pobres e excluídas há muitas décadas, com programas que permitem renda, ampliação de oportunidades e direitos. No Brasil, muitas dessas medidas são conhecidas também há décadas, como o caso dos 30% de vagas para mulheres nos partidos políticos, cotas para deficientes físicos em concursos públicos, programas sociais como o Bolsa Família, além de diferentes programas de acesso ao Ensino Superior, o que permite mudança significativa na vida de milhares de pessoas, bem como de seus familiares.

A partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Ensino Superior brasileiro passou por profundas transformações, constituindo a primeira etapa o aumento do número de vagas. O Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, nasceu com o objetivo de ampliar a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Segundo informações publicadas no *site* do Ministério da Educação, as IES privadas e comunitárias que aderem ao programa recebem, como contrapartida, isenção de alguns tributos. Desde sua criação em 2004 até 2012, cerca de um milhão de estudantes foram beneficiados. Destes, 67% com bolsas integrais. Vale lembrar que uma reestruturação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) possibilitou a celebração de um milhão de contratos em 2012.

Outro importante ponto de ação foi a regulamentação, por parte do Ministério da Educação (MEC), em tempo recorde, da Lei Federal n. 12.711/2012. Trata-se da famosa lei de cotas, aprovada pelo Congresso Nacional, no mesmo ano, e que instituiu a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, nos vestibulares das instituições federais de ensino. O Decreto n. 7.824, de 11 de outubro, obrigou a totalidade das instituições a iniciar a implementação ainda em 2012.

Ampliando ainda mais o acesso a direitos, bens e oportunidades, recentemente, sob forte pressão dos movimentos negros e militantes da causa antirracista, foi

assinada a Lei de Cotas para concursos públicos federais com reserva de vagas para negros/as. Sendo assim, a adoção de ações afirmativas em diferentes âmbitos e espaços tem permitido que homens e mulheres excluídos socialmente galguem espaços e possam sonhar com condições mais dignas de vida.

Multiculturalismo e diversidade

O entendimento que propomos acerca das ideias de multiculturalismo e diversidade importa no sentido de repensarmos, ou, pelo menos, refletirmos sobre qual educação queremos e como podemos atuar para torná-la mais adequada às realidades socioculturais de nossa sociedade. Vivemos uma realidade que indica, a todo instante, mudanças, constituição de novas identidades, dúvidas e um novo tempo na qual a ideia de uma identidade única, nacional, pautada na figura de algum “grande herói” não é capaz de dar conta da imensidão de experiências e sujeitos nas suas mais variadas formas, vivências e expressões culturais.

200

Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução

Portanto, termos como diversidade e multiculturalismo servem para dialogarmos com este “novo tempo” e com suas demandas que nada mais são do que demandas construídas e reivindicadas por grupos sociais.

Com base no glossário de termos e expressões antirracistas da obra *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006), percebemos que a diversidade, neste caso em especial, ressalta a importância de pensarmos os sujeitos históricos e seus grupos culturais a partir de um olhar crítico sobre suas vivências. A ideia é compreender os diferentes grupos e sujeitos nas suas particularidades e relações, bem como intensificar ações para a concretização de um país que permita aos seus cidadãos o alcance da cidadania plena, acessando direitos e oportunidades que lhes são cabíveis.

Sem dúvida, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, na conjuntura da consolidação democrática, os diferentes agentes públicos passaram a ser questionadas quanto ao modo como dialogavam com cidadãos e cidadãs. Como diria Charles Taylor, filósofo canadense, radicado nos Estados Unidos da América, em sua reflexão sobre o sentido de multiculturalismo e as diversas lutas de grupos minoritários nos países ocidentais, as pessoas em situação de desvantagem passaram a defender o reconhecimento público de suas diferenças e desigualdades (TAYLOR, 1993).

Durante anos o Brasil foi representado como um país mestiço, formado por um cadinho de raças e culturas, com seus inúmeros heróis. Uma nação em que os

cidadãos vivem em harmonia e paz. No entanto, esses padrões nacionais são incapazes de representar a multiplicidade de sujeitos constitutivos da nação, conforme depreendemos de lutas feministas e antirracistas que têm dificuldades em se identificar com os varões da pátria, como Duque de Caxias, Marechal Deodoro ou D. Pedro II (CARDOSO, 2007).

Lei Federal n. 10.639/03

Esforços de diferentes agentes na luta antirracista, em especial militantes do Movimento Negro culminaram, em 2003, na promulgação da Lei Federal n. 10.639/03, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A referida lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis de ensino. Em 2004 foram publicadas as diretrizes que orientam os diferentes atores sociais do processo educacional, de modo a contemplar em seus planos de aula e ações pedagógicas a educação das relações étnico-raciais, bem como conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Esses dois pontos são fundamentais para a compreensão da importância da construção de uma educação transformadora, pautada na reeducação das relações, dos conceitos e das práticas. A Lei Federal n. 10.639/03 legitima a luta por direitos e por uma história não eurocêntrica, que sempre esteve pautada na figura de grandes heróis brancos.

201

*Por uma escola
cidadã e
multicultural:
pequena
introdução*

Neste sentido, importa trazer para o debate qual educação e história pretendemos ensinar aos nossos alunos e perpetuar em nossa sociedade.

Escola e sociedade em compromisso com a igualdade

A partir destes apontamentos iniciais podemos compreender que temos uma tarefa complexa de atuação em nós mesmos e na sociedade, de modo a possibilitar vivências mais respeitadas, antirracistas e a criação de espaços de desenvolvimento adequados a crianças e adolescentes em nossas escolas. “Predomina na escola um ‘discurso da igualdade’ que encobre a existência das diferenças e alimenta o mito da democracia racial”. (CROSO; SOUZA, 2007, p. 45)

Esse discurso — pautado normalmente no mito da democracia racial, sob o qual vivemos numa sociedade miscigenada e, por isso, sem problemas raciais, apenas sociais —, informa que as pessoas não veem o que acontece no cotidiano ou não querem vê-lo. Afinal, quando professores/as de Educação Infantil apelidam

crianças de Bombom, dizem que as crianças negras gostam de ficar quietas e isoladas ou brincando sozinhas com algum brinquedo, provavelmente estamos vislumbrando que nosso olhar não está preparado ou não quer perceber o que está posto. Desde os primeiros contatos com a educação institucionalizada, crianças negras conhecem os sentidos e os significados de sua cor, do racismo e da discriminação que sofrem cotidianamente (VANZUITA, 2013; GAUDIO, 2013).

A Lei Federal n. 10.639/03 possibilita alterações nessa realidade apesar de que, passados dez anos de sua promulgação, ainda é preciso enfatizar a realidade escolar como um todo, bem como mobilizar gestores e educadores para sua efetivação. Atualmente, as ações para implementação da Lei n. 10.639/03 mantêm-se centradas na figura do professor a partir dos cursos de formação de professores.

Necessitamos ampliar ações e efetivar parcerias em outros âmbitos da escola e da gestão da educação, sensibilizando para a importância de um ambiente escolar capaz de compreender as relações étnico-raciais e que vislumbre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira não apenas no mês de novembro, mas em todas as atividades escolares e, em especial, no currículo. O “currículo escolar, tal qual a sociedade brasileira, está pautado numa compreensão de que apenas a cultura do colonizador — branca, masculina, heterossexual e cristã — tem legitimidade para ser estudada”. (PASSOS, 2008, p. 17)

Para além de dispositivos legais, implementar a temática no cotidiano das instituições de ensino significa inserir-se num novo processo de reeducação: “Conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir as ideias e noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnico-raciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino”. (CROSO; SOUZA, 2007, p. 21)

Creemos que a educação representa uma das formas mais relevantes de transformação social. Por conseguinte, propomos não apenas a inclusão de conteúdos nos currículos escolares, mas o debate em torno das relações raciais, cujos resultados possam “intervir nas atitudes de racismo e discriminação presentes em nossas escolas e nas práticas do nosso cotidiano”. (RIBEIRO; AMANDIO; CARVALHO, 2008, p. 61)

Enfatizamos aqui que não se trata de apresentar “as contribuições dos negros” à sociedade, mas compreender que as populações africanas e seus descendentes atuaram como sujeitos na construção histórica, social e cultural do país. Assim, se partirmos da ideia apenas da contribuição, ressaltando em especial a culinária,

a música, a dança, ocultamos “as relações de poder e os conflitos sociais, culturais, políticos e econômicos existentes na sociedade brasileira”. (PASSOS, 2008, p. 18)

Além disso, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser pensadas em suas dinâmicas, disputas, vivências, em todas as dimensões da vida, muito mais do que restringir à participação na música, na dança, na culinária etc. Não que essas dimensões devam ser desconsideradas, mas precisamos ir além, discutir arranjos políticos, conhecer os diferentes povos, suas tecnologias, suas artes, de forma a não homogeneizá-los.

Normalmente, conteúdos de livros didáticos e práticas pedagógicas constantemente “esquecem” de discutir certos assuntos após a chamada temática escravidão. Para onde foram as populações negras? Saíram do cativeiro e também da história. História esta que, apesar de estereotipada, vitimizadora e insensível a experiências de pessoas comuns, acabava por citá-los, dizendo ao menos sua existência.

Nossos materiais didáticos e nossa compreensão de história indicam quase que um desaparecimento dessas pessoas. Precisamos compreender que essas populações criaram estratégias de sobrevivência, organizaram grupos culturais, sociedades musicais, recreativas e religiosas, pensando possibilidades para o entendimento de práticas culturais e, também, visualizando que as pessoas continuaram lá, buscando objetivos, trabalhando, vivendo, se movimentando por ruas, avenidas e cidades. Queremos, acima de tudo, indicar que as pessoas não desapareceram, num passe de mágica, mas foram invisibilizadas, como muitas vezes continuam sendo, até os dias atuais.

É importante pensar que a diáspora (deslocamento forçado e constante de milhões de pessoas africanas para diferentes países, dentre eles o Brasil) provocou um processo de reinvenções, incorporações de culturas e identidades. Sendo assim, temos sujeitos diversos que, ao se encontrarem num novo território, desenvolveram novas formas de organização, solidariedade, alianças, vivências...

Percebemos que essas populações foram sistematicamente excluídas dos espaços instituídos de educação formal, pela sua expulsão dos ambientes escolares, pela negação de sua presença na composição da sociedade brasileira. Além deste debate envolvendo a exclusão dos ambientes formais de escolarização disponibilizados pelo Estado, especialmente homens e mulheres de origem africana têm suas trajetórias de vida e luta invisibilizadas, estigmatizadas e estereotipadas pelos

materiais didáticos, pela formação equivocada destinada aos/às professores/as e pelo racismo institucional, que operam impedindo e/ou dificultando a valorização e o sucesso escolar de crianças negras.

A escola tem um grande desafio na concretização de currículos mais plurais, de materiais didáticos antirracistas, permitindo assim que valores culturais e históricos de diferentes culturas sejam incorporados à prática pedagógica e à vivência escolar e não aqueles que reafirmam as práticas de poder e privilégio dos descendentes de europeus, autodenominados brancos — a branquitude.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, 2006.

CARDOSO, C. A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial. In: CARDOSO, L.; MULLER, T. M. P. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

CARDOSO, P. de J. F. *Multiculturalismo e políticas de ação afirmativa no Brasil: temas para investigação*. Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, [19--?]. Mimeografado.

CARDOSO, P. de J. F. Notas sobre o movimento negro no Brasil. In: SILVA, V. B. M. da; SPONCHIADO, J. I. (Orgs.). *Contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 51-66.

CARDOSO, P. de J. F. Políticas culturais na educação: pensando o currículo, a formação de professores e o Multiculturalismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2007, Rio Grande do Sul. *Anais...* Rio Grande do Sul: Ulbra, 2007.

CARDOSO, P. de J. F. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

CARDOSO, P. F. J.; RASCKE, K. L. (Orgs.). *Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana*. Florianópolis: Dioesc, 2014.

CARDOSO, P. F. J.; RASCKE, K. L. (Orgs.). O fim do arco-íris: a branquitude como desafio da luta antirracista no Brasil contemporânea. In: CARDOSO, L.; MULLER, T. M. P. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

CARVALHO, T. R. de. *Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CROSO, C.; SOUZA, A. L. S. (Coord.). *Igualdade das relações étnico-raciais: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

FARIAS, J. *O negro inexistente: um estudo sobre a escravidão africana na historiografia catarinense (1980-1999)*. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 1998.

GAUDIO, E. S. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

GUIMARÃES, A. S. A. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 29/30, p. 247-269, 2003.

LUCINDO, W. R. S. *Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes* (São Paulo/1918-1931). Itajaí: Casa Aberta, 2010.

MACLAREM, P. *O multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1995.

MALAVOTA, C. M. *O ensino de histórias das Áfricas e a historiografia*. Florianópolis, 2012. Material didático instrucional para o Curso "Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora". Mimeografado.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. Cadernos PENESB: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*, Niterói, n. 12, p. 169-204, 2010.

PASSOS, J. C. dos. O projeto político-pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. In: SILVA, V. B. M. da; SPONCHIADO, J. I. (Org.). *Contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 15-24.

PAULA, B. X. de. Ensino de história e cultura da África e afro-brasileira: da experiência e reflexão. In: FONSECA, S. G. (Org.). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Alínea, 2009.

REZENDE, M. A. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

RIBEIRO, N. G.; AMANDIO, T.; CARVALHO, T. R. de. Formando educadores multiculturais: pela implementação da Lei Federal. 10.639/03 e das Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais. In: CARDOSO, P. de J. F. (Org.) *Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROMÃO, J. (Org.). *A Lei Federal 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais*. Florianópolis, 2013. Mimeografado.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1993.

SILVA JÚNIOR, H. *Direito de igualdade racial*: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: J. de Oliveira, 2002.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 9 out. 2016.

TAYLOR, C. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Cidade Del México: Fondo de Cultura Economica, 1993.

VANZUITA, S. *Relações étnico-raciais*: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Títulos anteriores

- Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores
- Mediação de linguagens nas Salas de Ciências
- Gerontologia
- Música na escola: caminhos e possibilidades para a Educação Básica
- Rodas de conversa na Educação Infantil

Este é o sexto volume da série *Educação em Rede*, publicação que visa divulgar a reflexão dos participantes das ações de formação veiculadas por videoconferência promovidas pelo Departamento Nacional do Sesc.

A série de textos que compõe este livro é fruto de reflexões sobre a ideia de que o Brasil, país multiétnico e pluricultural, pode abranger, no currículo e nas práticas pedagógicas, os conhecimentos e saberes que fazem parte da construção do povo brasileiro. Eles foram construídos tendo como base a ação formativa por meio de videoconferência oferecida aos Departamentos Regionais e Polos de Referência do Sesc sob a forma do curso “Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação do Sesc: caminhos e desafios para o Educador”, realizado em 2016 e em 2017.



www.sesc.com.br

