



AFRODIÁLOGOS EM TORNO DA LEI 10.639/03: AUTOETNOGRAFIA E A MEDIÇÃO INTELLECTUAL

AFRODIALOGUES AROUND THE LAW 10.639/03: AUTOETNOGRAPHY AND INTELLECTUAL MEDIATION

Lavini Castro¹
Lucimar Felisberto dos Santos²

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre processos de mediação didática, destacando a intelectualidade na prática pedagógica envolvendo duas historiadoras que atuam na Educação Básica. Metodologicamente, a autoetnografia será a ferramenta de análise utilizada na recuperação das nossas lembranças e experiências. Nossas autorreflexões qualificarão e orientarão a descoberta de sentidos culturais, políticos e sociais mais amplos, pensando o conhecimento aplicado em sala de aula e o educar para as relações étnico-raciais. As relações estabelecidas com a comunidade escolar, destacadamente com alunos, gestores e professores, são o nosso objeto de reflexão. Somos duas professoras negras, da disciplina de História, conscientes do nosso lugar de fala em um espaço institucional marcado pela estrutura racista que organiza as escolas brasileiras. Nossas narrativas descrevem ações estratégicas, interventivas e, ao mesmo tempo, pragmáticas de intelectuais mediadoras que dialogam com os pressupostos do conteúdo da Lei 10.639/03, superando situações vividas no “chão da escola” numa tentativa de evidenciar possibilidades para uma pedagogia antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Autoetnografia. Mediação intelectual.

ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on didactic mediation processes, highlighting intellectuality in pedagogical practice involving two historians who work in Basic Education. Methodologically and autoethnography will be the analysis tool used to recover our memories and experiences. Our self-reflections will qualify and guide the discovery of broader cultural, political and social meanings, thinking about the knowledge processed in the classroom and educating for ethnic-racial relations. The relations established with the school community, especially with students, managers and teachers, are our object of reflection. We are two black teachers, from the discipline of History, aware of our place of speech in an institutional space marked by the racist structure that organizes Brazilian schools. Our narratives describe strategic, interventional and, at the same time, pragmatic actions of mediating intellectuals who dialogue with the assumptions of the content of Law 10.639 / 03, overcoming situations experienced on the “school floor” in an attempt to highlight difficulties for an anti-racist pedagogy.

KEYWORDS: Anti-racist education. Autoethnography. Intellectual Mediation.

¹ Mestra em Relações Étnico-Raciais pelo PPRER/CEFET. E-mail: lavinicastro@gmail.com.

² Doutora em História Social do Brasil pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: lucimarfelisbertodossantos@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um gradativo diálogo com a diversidade vem se dando nas escolas de Ensino Básico brasileiras. Um processo cuja morosidade explica-se no modelo de estruturação do racismo à brasileira. Nos conteúdos curriculares tradicionais, uma multiplicidade de histórias e culturas de diferentes grupos étnicos envolvidos na formação de nosso País – já evidenciadas em dissertações e teses acadêmicas –, ainda não foi incorporada, a despeito de ser uma das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso após o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08. Em verdade, é em resposta aos novos problemas trazidos aos programas de pós-graduação por estudantes de perfis que representam os sujeitos antes excluídos das análises historiográficas que um novo repertório vem sendo formatado (SILVA; CHALHOUB, 2009). Fundamentalmente, como resultado da mobilização do movimento negro para ressignificar e politizar a ideia de raça, a presença de afro-brasileiros e de indígenas nos espaços de produção de conhecimento científico vem produzindo importantes e incontornáveis mudanças na natureza e nas limitações do saber acadêmico (GOMES, 2017). Reivindica-se uma epistemologia que incorpore outros tipos de saberes, muitos dos quais já constituem parte de uma reconhecida produção acadêmica, rechaçada pela inflexibilidade de um conservador corpo docente.

Desafio similar, em termos de problematização, enfrentam professoras/res de Ensino Básico com mesmos perfis: intelectuais cujo notório saber foi reconhecido com a titulação adquirida no referido espaço. Impelida/os a dialogarem em suas práticas educacionais cotidianas com valores e modos de vida que não estruturam suas vivências e muito menos a da maioria de seus/suas alunos/as, necessitam mediar ao fazer a transposição didática dos conteúdos a serem trabalhados; rever as diretrizes, subvertendo-as e, porque não dizer, transgredindo concepções curriculares tradicionais (HOOKS, 2013).

Novas interpretações sobre a categoria “intelectual”, e sobre o papel dessa personagem na construção do tecido social, corroboram com a perspectiva deste texto cujo objetivo é refletir sobre processos de mediação didática destacando a intelectualidade na atuação e na prática pedagógica de duas professoras negras da Educação Básica. Por exemplo, revisando e ampliando as possibilidades de uso do conceito enquanto ferramenta de análise, as historiadoras Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen cunharam o termo “Intelectual Mediador”. Nesse sentido, no contexto de renovação de sentido da categoria intelectual, as autoras complexificam



o conteúdo do termo para que ele desse conta de abranger personagens com posições de reconhecimento diferentes daqueles tradicionalmente caracterizados por modelos explicativos deterministas (GOMES; HANSEN, 2016).

Dialogando com os pressupostos de Gomes e Hansen, Alex Fernandes Borges argumentou que

Não foi antes dos anos 1980 que o intelectual, como categoria de análise, emerge nos estudos sociais de um modo novo, integrado dentro da história cultural como relevante para se compreender o quadro geral das condições de produção político-sociais de ideias. Desde então, há um esforço de se compreender melhor essa figura como elemento fundamental da mediação cultural. Embora tais esforços possam ter resultado em um conceito polissêmico, fica decantado que o intelectual não pode ser entendido como o emissor supremo de conteúdos a receptores absolutamente passivos dentro de uma lógica dicotômica (BORGES, 2017, p. 37).

O sentido da categoria cunhada pelas historiadoras está em forte diálogo com os objetivos apresentados pela historiadora Stephane Ramos da Costa (2020) ao mobilizar um material dissertativo para analisar tanto a trajetória do professor negro José Cláudio Nascimento e quanto a prática pedagógica dos gestores da Irmandade do Rosário e São Benedito. Todos comprometidos com experiências de educação popular no Rio de Janeiro entre os anos de 1887 e 1956. Analisando os projetos educacionais e curriculares dessas personagens, a historiadora evidencia que suas “práticas de mediação cultural objetivam a construção de memória por via das instituições escolares, uma tarefa muito difícil por se tratar de uma transmissão e compartilhamento de códigos, linguagens e conhecimentos” (COSTA, 2020, p. 23).

Intelectual oriunda das classes trabalhadoras, ao incluir professores e gestores negros que atuavam na educação popular na categoria de sujeitos de uma análise histórica, Ramos (2020) coloca a subjetividade em primeiro lugar. Sua escolha teórico-analítica é um ato político. Esse procedimento que é metodológico tem sido a uma nova perspectiva das análises historiográficas sobre a escravidão e o pós-abolição, com destaque ao protagonismo de sujeitos comuns. Mas a proposta é de se considerar o prisma da liberdade, “combinando micro-história com história social, ou história da cultura com micro-história” (SECRETO, 2016). Essa foi também a escolha teórico-metodológica das autoras deste texto em suas passagens pela academia. Vale ressaltar que as práticas de investigações desse campo de estudo podem ser atravessadas ainda por paixão, intelecto, análise etnográfica, etc. Seríamos, portanto, aquelas/es intelectuais mediadores “voltados para a produção de conhecimentos ou comunicação de ideias que estão, direta ou indiretamente, vinculados a uma possibilidade de intervenção sociopolítica



mais ou menos definida no horizonte de sentido de determinada sociedade” (BORGES, 2017, p. 37).

No caso da análise apresentada neste texto, utilizamos uma narrativa realista descritiva, uma vez que partimos de reflexões sobre o vivido em sala de aula, descrevendo-as enquanto experiências culturais. A proposta é de uma narração autoetnográfica. Foram as nossas impressões sobre processos históricos e sobre o contexto de produção do saber a ser por nós ensinado que possibilitaram o aprofundamento da investigação. Concebendo a “autoetnografia como uma forma de pesquisa que busca descrever e analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural” (MAGALHÃES, 2018, p. 18).

Produzimos uma narrativa com base em um conhecimento científico que desejamos ver aplicado em sala de aula para educar para as relações étnico-raciais. O método autoetnográfico foi o também utilizado pelas professoras Joselina da Silva e Simone Euclides, para narrar parte de suas “experiências no campo da docência e como este fazer é influenciado e influencia categorias de anti-sexismo e anti-racismo” (SIMONE EUCLIDES; SILVA, 2019, p. 36). No artigo intitulado *Dialogando autoetnografias negras: interseções de vozes, saberes e práticas docentes*, as autoras dialogam com Sally Denshire, que explica ser autoetnografia “um método alternativo de escrita que pode ser situado entre os estudos literários e a Antropologia. [...] Situa-se num espaço fronteiro e intermediário, entre paixão e intelecto, análise e subjetividade, etnografia e autobiografia, além de arte e vida” (2014, p. 36). Aqui, com essa perspectiva analítica, descrevemos alguns eventos que marcaram as experiências da nossa prática didática enquanto professoras da Educação Básica.

2 AFRODIÁLOGOS COM A LEI 10.639/03 NA BAIXADA FLUMINENSE

Comecei a trabalhar na escola Coronel Sergio José do Amaral no ano de 2007. Minha experiência docente, entretanto, teve início em 2003, em uma rede privada de ensino. Ainda que professora negra oriunda da classe trabalhadora, mesmo quando iniciei naquela unidade da rede estadual, localizada em um bairro da área rural do município de Magé chamado Suruí, a minha consciência sociorracial não me impunha uma prática educativa libertadora e emancipatória como a proposta por bell hooks (2013). A chegada ao magistério e a defesa da minha dissertação havia sido o meu principal ato político, embora a construção da minha identidade racial estivesse em processo. Talvez o ponto de partida tenha sido a escolha analítica que resultou no mestrado defendido em 2006, em que dissertei sobre trajetórias de escravos,



libertos e livres. Considerando-os sujeitos da História, busquei evidenciar suas experiências e os seus próprios sentidos e significados de mobilidade social na escravista sociedade brasileira do século XIX. O que significa dizer que chegaram a mim os ventos soprados pelas contribuições teórico-metodológicas³ de Edward Palmer Thompson (LARA, 1995). Mas devo admitir que não havia feito ainda uma reflexão histórico-política sobre o significado do ser professora negra nascida na cidade de Duque de Caxias.

Durante os cinco anos que atuei na rede estadual de Educação tive experiência com o Ensino Médio (EM). Neste nível de ensino a preocupação primordial é com encaminhamento de alunas/os para os cursos de pré-vestibular ou mesmo para o ingresso em universidades. Esse compromisso assumido pode ter sido a chave para a minha proposta pessoal de pedagogia emancipadora e engajada. Pedagogia essa que passava a incluir a subjetividade e o pessoal porque atravessada pela minha própria experiência de difícil acesso à Educação Superior (KILOMBA, 2020). Na comunidade escolar de Suruí tive a oportunidade de exercitar a chamada “autonomia pedagógica”. Aqueles foram anos de efetiva cobrança governamental em relação à aplicação da Lei 10.639/03. Impunha-se a criação de um espaço no currículo escolar, mesmo que na parte das atividades diversificadas, para a história e a cultura afro-brasileira e africana no Brasil.

Aos professores da rede foi dada autonomia para elaborar atividades pedagógicas com conteúdos reflexivos sobre relações raciais. Tínhamos, inclusive, de relatar ao final do ano letivo tais e quais atividades foram propostas com esse sentido. A determinação se estendia a todas/os as/os professoras/es, negras/os e não negras/os. Infelizmente, a relação com a lei era orientada por aquela perspectiva que insiste em reduzir a questão racial a um problema de classe ou de estratificação social, destacada como intencional por Nilma Lino Gomes (2000). Comportamento responsável por tornar o preconceito contra o negro esvaziado de suas implicações raciais. Apesar da excelência da qualificação do corpo docente, eu não observava o engajamento por parte da maioria das/os profissionais da unidade. Conseqüentemente, a questão racial não era um problema da escola, apesar de cerca de 75% de nossas/os alunas/os à época poderem ser classificados como negras/os.

³ Considerando-se a materialidade social, conceitos como “experiência” e “agência” haviam sido recentemente introduzidos na historiografia brasileira sobre a escravidão africana e estavam sendo utilizados para analisar as experiências negras no Brasil.



Em diálogo com a Lei 10.639/03 uma das muitas experiências que espero seja transformada em conhecimento foi vivenciada com uma turma de terceiro ano. Durante a exposição de um conteúdo sobre as ações afirmativas e a política de reparação racial, causou emoção ao ver o reflexo do brilho nos olhos de alunas/os negras/os. Ainda que fosse impossível de interpretar a exata forma de apreensão de conteúdo, impactou quando no dia seguinte uma aluna que pouco participava das aulas veio me procurar para agradecer em nome do pai.

Pode ser que a experiência de ter uma professora negra tratando da questão sobre a superação do racismo e da discriminação racial, conhecimento que minha aluna ansiava por receber, tenha colaborado para ela articular a sua voz (KILOMBA, 2016). De acordo com sua narrativa, o pai havia chorado quando ela reproduziu em casa o conteúdo da aula, explicando que, sim, sua filha poderia ter a oportunidade de entrar em uma universidade por meio da política de cotas. A aluna relatou emocionada que a partir dali teria isso por horizonte. Não acompanhei essa aluna, mas anos depois quando esperava em uma fila, em um domingo de manhã, o ônibus para me dirigir ao local onde se realizaria uma prova de um concurso para o magistério do município de Araruama/RJ, encontrei uma de suas colegas de turma fazendo o mesmo trajeto. Pretendia tornar-se uma professora negra, após ter concluído a graduação em licenciatura no curso de Biologia. Eu pude imaginar que tudo fazia parte do resultado de um mesmo processo educacional; que de alguma forma eu teria influenciado também o destino dessa bióloga e que, em outro espaço, a filha daquele homem negro celebrava a obtenção de seu título de nível superior; que a aula com o conteúdo programado por mim tenha sido um daqueles fatores que “interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola” (GOMES, 2000, p.1).

Nem sempre a recepção do conteúdo antirracista se dá sem conflito quando a mediação envolve um/a aluna/o negra/o. Em outra experiência de sensibilização na mesma unidade escolar, trabalhando com o planejado para uma unidade diversificada do conteúdo curricular com a qual apresentava a uma turma do sétimo ano o cotidiano de sociedades em diferentes países africanos, fui impactada com o seguinte questionamento de um aluno negro: “professora, vamos mais uma vez estudar sobre pretos?”. Apesar de ainda não constar do livro didático utilizado pela turma, a inclusão do conteúdo em questão pretendia colaborar com o processo educativo garantindo à minha turma o reconhecimento de experiências sociais de africanos. O racismo, entretanto, mostrava-se fortemente estruturado no imaginário social daquele aluno, quiçá da turma. Mesmo diante de um debate multicultural, aquela criança negra que vinha sendo formada em uma cultura baseada em padrões eurocêntricos, e que não estava acostumada a ver



experiências de pessoas com as suas características pautando o saber ensinado, queria garantir a manutenção das hierarquias raciais. O padrão psicossocial evidencia a não valorização de sua identidade racial como um dos tristes efeitos do colonialismo no campo educacional (HOOKS, 2013). Na esperança de provocar algum tipo de desblindagem cognitiva, eu apenas respondi: “Sinceramente não entendo o seu incômodo, estudamos ao longo dos últimos três meses sobre brancos, no âmbito da História da Europa Medieval e você não se incomodou. Estou surpresa por você se incomodar ao estudarmos sobre nossos ancestrais mais diretos”.

No município de Guapimirim, iniciei como professora de História em 2013, na unidade escolar municipalizada Simão da Motta. Eu caxiense experimentaria atuar em um município da Baixada Fluminense que contava com pouco mais de 20 unidades escolares de Ensino Fundamental, das quais somente a metade atende ao segundo segmento. O tamanho da rede favorece o desenvolvimento de projetos educativos. São mesmo incentivados e seus registros divulgados e compartilhados. Daí o cuidado e interesse da respectiva direção para que se efetivem. Não fugindo de uma regra, os projetos que tratam das temáticas raciais na rede ocorrem, sobretudo, por ocasião da culminância da apresentação de trabalhos realizados em comemoração ao 20 de novembro – Dia da Consciência Negra –, quase a única prática educativa incentivada em cumprimento à Lei 10.639/03, com vista à superação do racismo.

No que diz respeito à sensibilidade em relação à temática das relações raciais, nesta experiência que compartilho, destaco a participação sensível, apesar de problemática, de uma das diretoras – uma mulher loura que teve a iniciativa de se fantasiar de “nega maluca”, tentando desta forma demonstrar solidariedade com o projeto na edição de 2018. Pensando as provocativas proposições de bell hooks para quem o processo educativo deve contribuir para a criação de ações inclusivas garantindo o reconhecimento dos grupos subalternizados, tendo como objetivo promover o exercício da criticidade e o respeito à diversidade, hoje valorizo aquele comportamento, não obstante ter posto em risco o objetivo do projeto. Mas após o evento, houve um sim um debate sobre como aquele tipo de comportamento contribui para o desenvolvimento de estereótipos que atingem negativamente às mulheres negras.

Na edição do ano seguinte, 2019, a diretora demonstrou igual empenho. Entretanto, a estética adotada denotou a autocrítica em relação ao evento anterior. Todo o projeto transcorreu de forma ainda muito sincronizada, inclusive com uma maior participação das/os professoras/es e muito interesse por parte das/os alunas/os, inclusive, não negras/os. Na culminância, amostras de trabalhos e artefatos tratando da especificidade da história e das culturas africanas e afro-brasileiras. Organizei uma atividade que tinha por objetivo ressaltar outros saberes, envolvendo



uma oficina de turbante, devido ao interesse, fiquei horas adornando cabeças de alunas que queriam se apresentar com uma estética negra. Observamos o resultado de experiências acumuladas em várias edições daquele projeto com o recorte antirracista. Mas não tenho dúvidas de que o envolvimento e sensibilidade da diretora não-negra de alguma forma colaborou para um maior interesse de alunas/os que a percebem a partir de outro lugar social. Não posso afirmar que a sua atitude tem a ver com uma reflexão sobre a própria branquitude, que de alguma forma ela se dispõe a questionar os privilégios dos brancos. Apenas considero que a sua atuação colaborou para tornar menos problemático o diálogo inter-racial com as/os alunas/os negras/os e não-negras/os, ainda que estas/es últimas/os fossem uma minoria.

Finalizando, outra experiência ora transformada em conhecimento e exemplo da dinâmica de sensibilização da educação antirracista ocorreu na rede municipal de Duque de Caxias, minha cidade natal, onde ingressei em 2016. A estrutura da rede difere muito da de Guapimirim em número de escola, projetos políticos pedagógicos e autonomia profissional. A experiência que descrevo foi vivenciada no ano de 2019, envolveu uma mediação intelectual delicada. Sobretudo por se tratar de uma aula para uma turma de sétimo ano cuja maioria das crianças estava em defasagem em relação à seriação e, também por isso, não demonstrava qualquer tipo de interesse pelo conteúdo didático.

Foram várias as tentativas de diversificação da abordagem, de temas e de metodologias. Um dos alunos, que se dizia “escolhido por Deus” – segundo afirmava, em uma manifestação religiosa o Espírito Santo assim sinalizou – era exemplo do comportamento dos demais: relapso no sentido de não se dedicarem aos estudos. Especificamente, esse aluno era relutante em dialogar com conteúdos diferentes dos seus reconhecidos dogmas ou ideologia religiosa. Eram notórios os efeitos do racismo religioso e/ou da demonização das religiosidades de matriz africana no comportamento do aluno. De forma proposital, mas sem desrespeito, ignorei o seu posicionamento. Em momentos mais conflitantes, afirmei diante da turma o meu compromisso com uma educação laica, enquanto um princípio do Estado democrático brasileiro, e prossegui abordando o conteúdo curricular programado valorizando cada um dos tijolos que foram utilizados na constituição de uma cultura concebida como brasileira (CAMPOS; SANTOS, 2019). Ao longo do ano letivo, organizando um saber a ser ensinado, compartilhava a cada aula os meus conhecimentos acadêmicos sobre temas envolvendo as religiosidades de matrizes africanas, europeia, indígena, asiática, refletindo criticamente e sem hierarquizá-los. No ano letivo de 2020, reencontro o mesmo aluno no oitavo ano. Eu nunca vou conseguir externar o impacto que veio sobre mim quando, no primeiro dia de aula, ele veio até



a mim e disse - “Professora, a senhora vai ensinar sobre religiões de matriz africana esse ano?”. Respondi que não era bem esse o conteúdo correspondente à sua série atual, que trataríamos principalmente de diversas conjunturas com uma abordagem política, mas que faria, sim, o possível para trazer a discussão para a sala de aula. Ao que ele me respondeu - “Pois é, eu tenho muito interesse em aprender”.

A partir de minhas próprias experiências de práticas de ensino-aprendizagem, percebo que nem sempre é fácil definir uma estratégia pedagógica que dê conta de educar como um ato político que contribua na promoção de uma sociedade com mais igualdade racial, ou seja, imbuída da prática antirracista. Parece ser necessário diagnosticar os diferentes estágios de sensibilização para entender que tipo de mediação intelectual poderá proceder mudanças no comportamento de nossa comunidade escolar; para a definição de tais e quais ações estratégicas serão capazes de superar as situações racistas vividas no chão da escola.

3 AFRODIÁLOGOS COM A LEI 10.639/03 EM SÃO GONÇALO E MARICÁ

Compartilho aqui um episódio pessoal que concretiza, de certa forma, a dificuldade em se compreender o desenvolvimento sobre o continente africano. Sou mulher negra, carioca, professora de História, atuo nas redes de ensino particular e público nos municípios de São Gonçalo e Maricá. Certa vez, lecionando para uma turma de Ensino Fundamental, numa escola particular da cidade de Maricá pedi para que os alunos do 7º ano abrissem o livro didático numa determinada página em que iniciáramos o capítulo sobre África, porém, não sinalizei tal questão. A proposta didática era para que eles analisassem quatro fotografias sobre diferentes cidades. Feito isso, lancei uma pergunta sobre que continente os alunos achavam que ficavam as belas paisagens urbanas das cidades em questão. Numa turma de mais de 35 alunos, nenhum mencionou o continente africano como sugestão. Após serem surpreendidos com o gabarito de que todas as cidades ficavam no continente africano, suas justificativas para o equívoco puderam ser associadas aos estereótipos que construímos sobre a África, um continente “miserável” ou “selvagem” bem como sua “natureza exuberante”. Passei a entender o significado e a importância da educação transgressora relatada por bell hooks (2013). A maioria daqueles alunos não sabia a posição geográfica do Egito ou não conseguia enxergar desenvolvimento econômico, quicá intelectual na África. Nesse ínterim, entendemos a urgência em que a escola se posicione como porta-voz diante de tamanho desconhecimento, contudo, percebi que a transformação antirracista dependeria de um comprometimento de ordem política.



Ao ser desafiada por mim mesma, enquanto professora e pesquisadora, a mudar minha postura profissional entendi que deveria questionar certos princípios fundadores de minha formação que não foi antirracista. Não tive uma educação antirracista, não poderia organizar um comportamento de atuação pedagógica por espelhamento, tive que aprender e como ainda aprendo ao criar estratégias que considero em prol do antirracismo por me sensibilizar a causa, assim conforme cita Oliveira (2014) ao criar novas estratégias pedagógicas, nós professores condutores de um processo antirracista estabelecemos em nós e nos outros “conflitos identitários, políticos e até administrativos no âmbito escolar” (OLIVEIRA, 2014, p.84)

Essa experiência me fez pensar no papel da ideologia. De acordo com Cury (1980), o papel de uma ideologia é trabalhar no sentido de modelar consciências. Porém, as consciências de muitos dos nossas/os alunas/os negras/os permanecem inconscientes de sua própria história e ancestralidade cultural. Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos alerta para a necessidade de compreender as diferenças, mas para isso precisamos de espaços para ensinar tal diferença. Não pode ser o papel da escola ensinar através de uma única fonte de influência, etnocêntrica. Daí a feminista e escritora nigeriana nos fazer refletir sobre como a perspectiva do olhar ocidental, homogeneizadora, criou estereótipos que contaminou o nosso olhar enquanto povos dominados que compreende a diferença como algo inferior. Ou em como minhas alunas e alunos enxergavam a África sob um determinado prisma. A falta de uma pedagogia antirracista impede possibilidades de se repensar o que está estabelecido como meia verdade, porque a pedagogia tradicional só privilegia a história e cultura de um determinado grupo. O perigo da História Única, como nos diz Chimamanda (2009) em seu *Technology, Entertainment and Design* (TED), é um chamado à reflexão de como o continente africano e os próprios africanos e seus descendentes são representados em um formato estereotipado.

No ano de 2015 fui convidada pela direção do CIEP em que trabalho na Metropolitana II de São Gonçalo para apresentar uma palestra sobre o tema: Racismo Institucional e Estrutural em um evento organizado pela METRO II no Sesc de São Gonçalo com o Título Seminário sobre Relações Étnico Raciais. Enxerguei a oportunidade de aplicar a Lei 10.639/03. A proposta de trabalho foi bem recebida pelas/os responsáveis e posteriormente pelas/os alunas/os e no segundo semestre começamos a desenvolvê-la. Partimos para duas frentes de atuação do projeto. Uma atividade desenvolvida por alunas/os do Ensino Fundamental e outra por alunas/os do Ensino Médio. Primeiramente havia necessidade de discutir os conceitos de raça, racismo, racismo estrutural, racismo institucional, identidade negra e tantos outros que

permeiam o sujeito negro, entre as aulas tradicionais conteudistas e as aulas que passamos a definir como “aulas de projeto”, pouquíssimos faltavam, havia muita integração e continuidade do assunto nos corredores e recreio, o “entusiasmo” descrito por bell hooks foi de fato sentido na escola naquela primavera de 2015. Após trabalharmos categorias e conceitos partimos para a ação! Com as turmas de EF as equipes discentes foram sensibilizadas a escrever uma frase de denúncia contra o racismo sofrido ou entendido que as pessoas negras pudessem sofrer, as equipes seriam fotografadas junto a sua escrita de denúncia. No dia da foto foi uma alegria as/os alunas/os escreveram suas frases no quadro, outros ficaram nos bastidores tirando as fotos e alertando sobre melhor pose para a foto. Frases como “Você penteia o cabelo?” “Diga não ao racismo”, “O racismo é crime!”, “Sou negra com muito orgulho e gosto da minha cor assim!”, “Não julgue ninguém pela cor, mas sim pelo seu caráter!” enriqueceram a palestra do evento do Sesc em 2015.

Já com as turmas do EM, resolvemos fazer um trabalho de filmagem em que alunas e alunos fariam entrevistas com professoras/professores ou equipe pedagógica sobre a questão do racismo em nossa sociedade. As turmas escolheram as/os alunas/os que fariam a entrevista e aquelas/es que ajudariam na edição e trabalho de bastidores da filmagem. Um professor e uma funcionária aceitaram apoiar o trabalho desenvolvido pelo EM. Enquanto professora mediadora daquela tarefa pude vislumbrar o conhecimento adquirido pelos discentes a respeito dos silêncios e traumas transmitidos pelo racismo.

O ano de 2015 foi um ano muito singular na minha carreira do magistério. Foi um ano de imersão de trabalho na análise das questões étnico-raciais com alunas/os daquela escola. Pudemos aprender os conceitos avaliados por Munanga (2012), a respeito da construção da identidade brasileira, cunhada em um ideal de branqueamento resultado de um pensamento eurocêntrico universalista. Conceitos tratados na academia passaram a estar presentes nos corredores escolares, faziam parte das conversas do recreio e nos intervalos das aulas. O engajamento do corpo discente ocorreu, creio que por ser algo próprio das demandas afro-brasileiras. Por outro lado, a escola tornou-se palco para que tais conhecimentos e discussões acontecessem. O projeto possibilitou espaço para que alunas e alunos começassem a construir sua negritude, foi possível observar a conscientização da descoberta de ser negra/negro em nossa sociedade que passa principalmente pela construção histórica de reconhecimento do racismo e valorização da negritude.

A alienação a respeito da positividade da imagem, cultura e história das/os negras/os é concluída em um processo histórico pós-abolicionista de formação de identidade nacional.



Não se descobre ser negro! Negro é uma construção histórica sobre uma determinada identidade, a identidade negra. Assim, se conhecer negra/o parte de um processo de construção de sentido e de experiências em nossa sociedade racista, que projeta a/ao negra/o péssimas condições socioeconômicas, ridiculariza sua estética e demoniza seu sagrado, portanto o conhecimento de ser negra/o reflete uma construção negativa à pessoa negra, diante dos valores culturais a respeito do modelo de humanidade construídos na modernidade.

Entretanto, ao ver a alegria das alunas e alunos negras/os e mestiças/os em um processo de confecção de fotografias para compor a “palestra da professora de História”, fui conduzida a contemplar a importância da função mediadora do/a professor/a/intelectual/mediador/a no processo do ensino, pois esta forma de fazer pedagógico traz para o chão da escola discussões acadêmicas (mediadas) que possibilitaram ao corpo discente acesso a novos vocabulários, instrumentalização da fala, argumentação contra os ditames racistas contribuindo para percepções de denúncia e defesa de seu estar nas relações étnico raciais.

O último caso de experiência no chão da escola que compartilho aqui ocorreu no ano de 2016. Fui convidada a palestrar para turmas de EM em uma escola pública do Município de Maricá na ocasião do evento que anualmente a escola realiza sobre a semana de consciência negra. O tema da palestra seria: Racismo Estrutural. Ao chegar à escola, percebi que estava muito vazia, porém toda enfeitada para a semana da consciência negra. Havia muitos enfeites africanos e/ou afro-brasileiros, mas pouquíssimas/os alunas/os. Enquanto aguardava os trâmites, soube que o motivo do baixo quantitativo de alunas/os na escola tinha a ver com a falta de consentimento das/os responsáveis que alegavam não aceitar aquele tipo de atividade pedagógica por desrespeitar sua religião. Constatei, logo a seguir, que a maioria das/os alunas/os dessa escola eram negras/os ou mestiças/os, adeptas/os de religiões evangélicas.

Não haveria quórum para a palestra se não fosse a professora de Matemática dispensar sua turma de EM. Porém, houve muita reclamação por parte da turma que preferia ir embora a ficar para assistir à minha comunicação. Uma das alunas disse, em alto e bom tom, que não ia ficar para “esse negócio de macumba!”. Ela não havia sido avisada que o assunto a ser tratado era: Racismo Estrutural?! O racismo está presente no fato de uma aluna negra não reconhecer e valorizar o potencial cultural africano com suas narrativas e mitos de criação. Por que uma aluna negra evangélica não considerava aprender sobre a cultura africana? Incomodava, para mim, o fato da religião ser um entrave à aplicação da Lei 10.639/03.

Para que a palestra ocorresse, foi necessário um trabalho de intervenção da coordenação e direção escolar, e muita sensibilização de minha parte. Minha fala inicial foi



primeiramente contar sobre minhas histórias com o racismo para trazê-las/os ao assunto a ser tratado e prometer não falar sobre religião. O que ocorreu na verdade, foi um grande diálogo em que eu provocava as/os alunas/os a apresentarem suas histórias com o racismo para que pudesse diagnosticar com elas/es a característica estrutural desse fenômeno em nossa sociedade. No final todas/os estavam mais relaxadas/os e contentes com o processo, mas uma vez pude perceber a importância da interação das/os alunas/os negras/os para um processo de reconhecimento de si enquanto sujeito protagonista de sua história de pertencimento.

Em outros momentos, em sala de aula, pude observar a rejeição e crítica da turma quando o assunto era religião de matriz africana, logo apareciam termos de proteção evangélica como: “O sangue de Jesus tem poder!”, “Vai arder no fogo do inferno!” “(Es)tá amarrado!”, quando não, denunciam o fato de que a escola não é lugar para se aprender sobre religião. Compreendi o desafio do/a professor/a/intelectual em mediar uma aula sobre diversidades nesse contexto. Percebi que muitas/os respeitam a abordagem da aula por gostarem de mim e não exatamente do assunto. Então eu tentava através da sensibilização, amizade/afeto apresentar conteúdos da Lei 10.639/03, que exigiam falar de diversidade cultural e especificamente religiosidades negras. Através da vivência citada com as/os alunas/os, pude perceber a importância da sensibilidade e aproximação da turma com a/o profissional na promoção do envolvimento das/os discentes em determinados assuntos. Podemos ter diversos materiais de capacitação, projetos, treinamentos, teorias, e a própria Lei 10.639/03, mas se não tivermos uma atitude sensível às questões raciais, não avançamos em mudanças perceptíveis quanto à crítica ao racismo.

Por isso identificar a escola como um local possível a se repensar a maneira como historicamente tratamos a cultura afro-brasileira a fim de promover novo debate sobre esse assunto é fundamental, pois, sob o ponto de vista de Halbwachs (2006), para lembrar precisamos assumir identificação com algum grupo, pois a memória é coletiva. Contudo historicamente um pensamento foi cunhado provocando identificação negativa sobre a cultura afro-brasileira - a aluna que não ficaria para a palestra por ser “negócio de macumba”. Portanto, é preciso haver investimentos em uma aprendizagem significativa que provoque reflexões do porquê das discriminações a respeito da cultura afro-brasileira. Ao negarmos a cultura afro-brasileira em vários aspectos, criamos um tipo de identificação negativa e a memória projetada também será negativa, então cabe provocar reflexões através de discussões de aprendizagem para promoção de nova configuração sob a cultura afro-brasileira.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada uma das experiências da pesquisa por intermédio da narrativa descrita por nós, envolveu um tipo de sensibilização que foi se dando progressivamente, no exercício da prática educativa. Transformar tais experiências em conhecimento envolveu a flexibilidade possível com a perspectiva analítica da autoetnografia, pensando a metodologia como caminho de ampliação das pesquisas na área educacional (ONO, 2018). A proposta por nós assumida nesta mediação intelectual foi ressaltar essa que é uma das novas tecnologias no campo da epistemologia e ontologia que apostam na produção de um saber mais plural acerca de conhecimentos em processo de validação.

Mais que narrar nossas trajetórias enquanto professoras/pesquisadoras que dialogam diariamente com a necessidade de implementação da Lei 10.639/03, chamamos a atenção para especificidades do cotidiano escolar. A obrigatoriedade da lei diz respeito à inserção do conteúdo sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena – implodindo assim o modelo de educação tradicional –, mas ocasiona constantes disputas no chão da escola. A adoção da perspectiva dos currículos pós-críticos, com abordagens antirracista e/ou decolonial é conflitante, mas o “trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa” (GOMES, 2000, p. 9). Obviamente, o processo é complexo e depende das condições de possibilidade de cada uma/um profissional da educação, seja negro ou não, e da sensibilização de todas/os e cada uma/um face à necessidade de enfrentamento da questão racial.

O processo de “tornar-se professora negra”, em nossas experiências, deu-se no ato de educar pessoas negras e foi se transformado em um ato político, destacadamente, quando imbuído da prática antirracista. Justamente porque em nossa experiência de formação escolar não tivemos contato com uma educação desse caráter, que possibilitasse qualquer espelhamento de comportamento pedagógico. Podemos dizer que nossa formação acadêmica em História lá pelos finais da década de 90, ocorreu em meio ao revisionismo que se fazia na produção historiográfica onde se questionava os sujeitos das análises tradicionais e as abordagens descoladas da experiência social. Como proposta, a nova produção histórica passou a ressaltar o protagonismo de personagens antes postos à margem, inclusive as/os negras/os.

As novas abordagens e novas ressignificações aos processos historiográficos despertavam em nós, mulheres negras egressas de família das classes trabalhadoras, um novo



olhar sobre a História do Negro. O ambiente universitário promoveu espaços de trocas e reflexões importantes que, migradas para o chão da escola, possibilitou a condução e a elaboração de nossa prática educativa em sala de aula por sofisticar nossas observações críticas sobre o saber a ser ensinado. Ou seja, nossos processos de mediação didática levaram em conta as relações estabelecidas com o saber intelectual, mas envolveram outros saberes compartilhados com outras/os profissionais da Educação e com turmas constituídas de alunas/os que não só possuíam uma maneira própria de assimilar o conhecimento como ansiavam por um tipo de saber que estivessem representados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Iulo Almeida; ALVES, Taína Almeida. O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie. *In: CICLO DE EVENTOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E CULTURAIS*, 1., 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/>.

BORGES, Alex Fernandes. O historiador como intelectual mediador da cultura. **História em Reflexão**, Dourados, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/7333/4046>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CAMPOS, Sabrina Machado; SANTOS, Lucimar Felisberto. Que tijolo deve ser utilizado na parede: sobre o currículo escolar e a demonologia como elemento constituidor de um traço cultural religioso no Brasil. **Revista Jesus Histórico**, v. 12, n. 23, 2019.

CASTRO GOMES, Ângela; HANSEN, Patrícia. **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ações políticas**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, v. 14, n. 26, 2009.

COSTA, Stephane Ramos da. **Patrícios negros: experiências de educação popular no Rio de Janeiro (1887 - 1956)**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nov. 1980, p. 80-83.

DENSHIRE, Sally. On auto-ethnography. **Current Sociology**, 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011392114533339>. Acesso em: 27 jul. 2020.

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina da. Dialogando autoetnografias negras: interseções de vozes, saberes e práticas docentes. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 32, maio



2019, p. 33-52. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5042>. Acesso em: 28 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA, ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE, 1., Salvador, 2000. **Anais...**, Salvador, 2000. p. 34-35. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Rio de Janeiro: Centauro, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Quem pode falar?** Tradução livre de Anne Caroline Quiangala do texto originalmente publicado em inglês, na página oficial da autora (excerto do livro *Plantation Memories*, 2016. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LARA, Silva Hunold. Blowin' in the Wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil. **Projeto História**, n. 12, out. 1995. p. 43-56.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. **Veredas Temáticas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, 2018, p. 16-33.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Temáticas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, 2018. p. 51-62.

SECRETO, Maria Verônica. Novas perspectivas na história da escravidão. **Tempo**, Niterói, v. 22, n. 41, set./dez. 2016.

Enviado em: 31/07/2020
Aprovado em: 21/01/2021