



**Negritude e Pretice
na Amazônia:**
Resistências da Floresta e das Águas

DOSSIÊ – X SEMANA DE REFLEXÕES SOBRE NEGRITUDE, GÊNERO E RAÇA (X SERNEGRA)

NEGRITUDE E PRETICE NA AMAZÔNIA: RESISTÊNCIA DA FLORESTA E DAS ÁGUAS

Organização:

Claudina Azevedo Maximiano
David Junior de Souza Silva
Eunápio Dutra do Carmo

Revisão de Língua Portuguesa:

Carolina Esperança Patrocínio de Lima
Isadora Bonfim Nuto
Josuelene da Silva Souza
Milena Araújo Marães

Diagramação:

Maycon David de Souza Pereira

AMAZÔNIAS, AQUI SE RESPIRA LUTAS POR DIREITOS...

No atual tempo-espaço social, Amazônia e seus sujeitos são atravessados por diversidades, disputas e reinvenções do futuro. Este *Dossiê* foi concebido nesse contexto de destruição sistemática à floresta em pé e de ataque criminoso e midiático às formas de resistência. Ao mesmo tempo, o *Dossiê* inscreve-se no território das águas e florestas porque denuncia a opressão e dominação e anuncia inspiradas possibilidades de enfrentamento e lutas no campo da educação,

Página 1



no combate ao racismo estrutural, contra à mercantilização da água, no campo das artes e nas memórias sociais. Da terra que tinha/tem donos e senhores ao território das ancestralidades e dos comuns há um grande desafio: a luta pela emancipação e soberania das Amazônias. Nesta direção, os autores tensionam a agenda racista, privatizante e desigual em curso na região, resultado das suas experiências políticas e intervenções socioculturais e, dessa forma, reforçam os debates oriundos das leituras críticas sobre a apropriação social e cultural pelo sistema capitalista. Ademais, a sociedade civil, os movimentos sociais e as entidades científicas vem se ocupando da tarefa política em apoiar às lutas históricas dos povos das florestas pela liberdade e contra as formas sofisticadas de colonialidade do poder, do ser e do saber.

Os espíritos dos povos da Amazônia com toda sua ancestralidade, (i)materialmente construída com cada espécie, tem no território preservado elemento essencial para a vida em plenitude. Assim também cada povo e comunidade tradicional tem no mesmo território sagrado a sua constituição enquanto complexo ecossistema social, cultural e de produção. Somado a isso, novas pesquisas e temas apontam a necessidade da educação pluridiversa que possa superar os traços urbanocêntricos e funcionais que constituem a maioria dos currículos. A interseção dessas questões e seus desdobramentos estão presentes no conjunto dos artigos aqui, cuidadosamente, articulado com uma prática social interfacetada com linha crítica teórico-metodológica. Pode-se assim assegurar que há importantes experiências acadêmico-políticas que sugerem aproximações com os eixos do bem-viver: ancestralidade, ruptura às formas de dominação/opressão, incorporação das diversas maneiras de produzir conhecimento e valorização o dos comuns.

Todavia a acumulação primitiva e neocolonial avança asfixiando vidas e histórias e operando a favor da concentração de renda e poder a todo custo em tempos de eficiência e customatização ultraliberais, perseguição à educação e ciência, racismo ambiental, mercantilização da água e da terra e aumento de assassinatos de ativistas por direitos. As leituras dos artigos nos convidam, ainda, para incorporação e/ou reforço de novas pautas significativas para a cultura de direitos socioterritórios e hidrossociais, pois aumentam as estratégias imperialistas de destruição nas Amazônias. Nelas, a abundância não significa que deve haver exploração a qualquer custo, pois todos os recursos disponíveis são vitais para a manutenção do maior e mais complexo ecossistema do mundo, onde sempre viveram povos diversos, hoje considerados “invasores”. São por essas trilhas de inquietações e proposições que os artigos contribuem, de certo, para reflexões sobre dignidade e melhores condições de vida na região que contrasta riqueza/concentração de renda e pobreza/exclusão social.



Inspirado na escola como “espaço educativo múltiplo” e trazendo os importantes debates do Movimento Negro, o artigo de Silvano Lira e Patrícia Aragão, intitulado **Os Desafios de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais: um estudo a partir a implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008**, analisa a educação para as relações étnico-raciais e o uso de múltiplas linguagens para transposição didática no campo do antirracismo, dentro elas o cinema como importante vetor de divulgação de processos de alteridade contra a desigualdade racial e o racismo. Tratando da mesma temática, Maria Souza e Kelly Oliveira utilizam como chave-explicativa de investigação do artigo **Formação Continuada de Professoras/es e A Lei 10.639/03** a subalternidade de negros e negras resultante do substrato de uma sociedade hierarquizada que até hoje estrutura as relações sociais e de poder. Outro artigo do ponto de vista da cultura racista, **A Afroperspectiva dos Povos Bantu no Ensino de Filosofia: transversalidades decoloniais no chão da escola** de Wudson Oliveira assume uma importante e contundente análise no que diz as experiências nas pedagogias antirracistas a partir da experiência na educação básica com aulas/oficinas, demonstrando as possibilidades concretas vivenciadas no “chão da escola” como “resistência de uma educação étnico-racial”.

No artigo **Melancolia, Silêncio e Memória na lírica de Carlos De Assumpção** de Sandro Silva expõe a tríade arte-imaginário-resistência para enfatizar como a “ancestralidade afro-brasileira” e a força da oralidade estão presentes e são potentes na rica obra lírica do poeta negro Carlos de Assumpção, vanguardista das lutas sociais contra a ideologia racista. Também inspirado na memória social, o artigo **Duas Mulheres atuantes no Campo e na Vida** de Luciana Correia e Marilda Sá é um relato de sujeitas da agricultura familiar, empoderadas e cientes dos seus direitos para que o campo seja também um território de afeto, sonhos e resistência feminista contra o enfrentamento do patriarcado e do machismo que molda a sociedade brasileira, em especial, as relações capturas pelo agronegócio no interior das Amazôniaas. Por fim, encerrando o dossiê o artigo

As influências africanas no âmbito escolar: resistência e valorização da cultura negra na educação de jovens e adultos, de Thaila Bastos da Fonseca, trata de estratégias pedagógicas aplicadas na sala de aula como subsídio aos professores para trabalhar juntos aos discentes os conhecimentos das heranças africanas na escola de acordo com a lei: nº 11.645 de 2008.

Como falar em direitos nas Amazôniaas que vivem uma grande barbárie social resultado da tirania do saque e do desenvolvimento desigual? A luta para torná-las livres é a afirmação da diversidade de vidas que precisam produzir e reproduzir processos, modos de vida e sociabilidades



sobretudo garantidas nos direitos socioterritoriais e da natureza, os quais estão sendo vilipendiados pelos projetos de destruição. Contudo, as conquistas vivenciadas nos diferentes ecossistemas amazônicos não deixam dúvidas da força social da organização política e dos mutirões de enfrentamentos seja no campo institucional, no campo epistêmico e no campo político. Todas essas formas de lutas precisam ser visibilizadas e reconhecidas e o *Dossiê* é uma inspiração para seguir avante!

Claudina Azevedo Maximiano – Instituto Federal do Amazonas (IFAM)
David Junior de Souza Silva – Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Eunápio Dutra do Carmo – Universidade Federal do Pará (UFPA)



OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

Silvano Fidelis de Lira¹
Patrícia Cristina de Aragão²

RESUMO

Com a escrita deste texto pretendemos estabelecer uma reflexão a partir de uma perspectiva educativa que preze por uma educação para a diversidade, que problematize nossas relações em sala aula e os desafios que ela impõem à docência, e dentro deste campo, priorizamos uma reflexão para a educação para as relações étnico-raciais a partir de um marco legal das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, questionamos o modelo atual de educação e suas relações com a educação e com a minimização das desigualdades dentro da educação que contribuem para uma sociedade racista e discriminatória, nas considerações finais, apresentamos algumas pistas para um trabalho em sala de aula e que venha a contribuir com a construção de um saber multicultural, diverso e que proporcione uma formação para a diversidade.

Palavras chaves: Educação. Diversidade. Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dêle teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.³

INTRODUÇÃO

Comumente buscamos encontrar imagens sobre a escravidão brasileira em autores consagrados no tema como Castro Alves, que descreveu a crueldade e a desumanidade dos Navios Tumbeiros, mas os processos que seguiram a escravidão negra no Brasil encontram forte espaço nos escritos de Machado de Assis, e o trecho citado como abertura desse texto fala muito disso, não da escravidão propriamente dita, mas dos processos que levaram à abolição, ocorrida em 13

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba e mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba, atua na educação básica e no ensino superior. E-mail: silvanofidelis01@gmail.com

² Professora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Formação de Professores da mesma instituição, atualmente atua junto ao Programa de Residência Pedagógica e Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: patriciaacaa@yahoo.com

³ Crônica publicada no jornal Gazeta de Notícias, em 19 de maio de 1888. Cf. Assis, Machado de. **Obra Completa**. Vol. III. 3ª edição. José Aguilar, Rio de Janeiro. 1973.



de maio de 1888, e o texto machadiano é datado apenas seis dias após aquele acontecimento, o que nos leva a entender que o autor viveu aquela grande euforia social, ele observou a “libertação dos escravos”, mas também acompanhou o completo descaso com a população negra, incluída na liberdade, mas excluída da sociedade, exposta à marginalidade e à pobreza. Para Machado de Assis, a liberdade era anterior à lei, era uma condição humana, e que foi apenas utilizada como instrumento para exercer a dominação de um Estado Imperial que dava sinais de esgotamento, de derrota. Os contos do “Bruxo do Cosme Velho”, bem como grande parte de seus escritos são fontes importantes para compreendermos a escravidão em sua dimensão humana, social e política (OLIVEIRA, 2019).

Mas em pleno século XXI, que ligações seriam possíveis para pensar uma educação para as relações étnico-raciais com a escravidão extinta no fim do século XIX? Quais as relações que podemos estabelecer entre passado e presente para pensarmos um tema tão importante para a educação e para a sociedade? É a partir de questões como essas que desenvolveremos uma reflexão para sairmos do lugar comum sobre a educação e apresentarmos, ao final do texto, uma proposta pedagógica voltada a promover a inclusão e a igualdade a partir de uma perspectiva educacional antirracista.

Ao pensarmos as relações possíveis entre educação e as relações étnico-raciais, devemos levar em consideração questões referentes à História e Cultura dos países africanos, essa alternativa se faz necessária para que os estudantes possam ter a capacidade de conhecer as raízes de nossa cultura. Poderíamos citar o exemplo de MATTOS (2012) que, ao apresentar o tema, a autora realiza um complexo exercício de apresentar a cultura afro-brasileira como um conjunto de práticas complexas, e isso se dá a partir da necessidade de olharmos o tema a partir da alteridade e alteridade.

A história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devido às ideias preconceituosas sobre o continente africano produzidas, sobretudo pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX. Como as sociedades africanas não apresentavam as mesmas instituições políticas, não possuíam padrões de comportamento e visões de mundo semelhantes aos dos europeus, a conclusão só podia ser uma: a de uma sociedade não civilizada e sem História (MATTOS, 2012, p. 11).

A autora nos chama a atenção para percebermos os silenciamentos existentes em nossa história, os momentos em que as sociedades africanas, juntamente com sua cultura e códigos sociais que são negligenciados pela sociedade e até mesmo pelos sistemas de ensino. Entendemos que a educação participa desse sistema de exclusão, que legitima um saber branco, elitizado e europeu, na medida em que isso acontece, temos uma sociedade que ignora suas origens, sua cultura e sua identidade.



Partir de uma reflexão a partir da legislação vigente, especificamente das leis 10.639/03⁴ e 11.645/08⁵ significa promover um olhar sobre aquilo que o Estado se propõe e aquilo que realmente acontece dentro de nossas escolas.

SIQUEIRA e DIAS (2021) mostram que:

Diante desse cenário, nota-se o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para uma educação mais democrática, tornando-se palco centralizador através dos pareceres referentes às Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais orientam para uma educação plural, modificando assim, o modelo hegemônico e eurocêntrico que impregnou os currículos escolares até grande parte do século XX. O levantamento indica que foi a partir de demandas sociais e históricas oriundas do movimento negro brasileiro que o ambiente atual tornar-se-ia favorável para uma pedagogia articulada a uma didática que destacasse as relações étnico-raciais em meio ao currículo escolar. Tais legislações educacionais, a partir do final da década de 1990, ao passarem por devidas atualizadas, no decorrer dos primeiros anos do nosso século, intentam questionar essa realidade de violência e desigualdade, muitas vezes naturalizada por algumas instituições sociais e estatais (p, 111).

As autoras apresentam uma análise do panorama educativo a partir dos marcos legais, considerando as Leis como instrumentos necessários para a promoção de uma educação para diversidade e valorização a cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, a autora ainda apresenta que essas conquistas não são apenas frutos de políticas de governo ou de um olhar sensível sobre o tema, mas partem de reivindicações históricas oriundas de movimentos sociais, movimentos que emanam do povo e que partem em busca de melhoria de qualidade de vida e de direitos para todos (GOHN, 1997).

Seguimos o texto apresentando uma proposta de educação multicultural, que inclua não apenas negros e índios, mas que abrace as diferenças no caminho de construir a igualdade e um mundo melhor, para estabelecermos essa reflexão, tomamos por referência os estudos de Hall⁶ e suas discussões sobre identidade a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, toda essa discussão centrada no processo educativo, enquanto construtor dos sujeitos e caminho para uma sociedade melhor. Mundo melhor que só será possível a partir da convivência dos diferentes. Partindo das limitações que o texto impõe, desenvolvemos nossa reflexão a partir dos marcos legais

⁴ Texto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

⁵ Texto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

⁶ Stuart Hall nasceu em 1932 em Kingston, Jamaica. É um teórico cultural que trabalhou no Reino Unido. Ele contribuiu com obras chave para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político. Trabalhou na Universidade de Birmingham e tornou-se o personagem principal do Birmingham Center for Cultural Studies. Entre 1979 e 1997, Hall foi professor na Open University. Seu trabalho é centrado principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais a partir de uma posição pós-gramsciana. Hall concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia. Essa visão apresenta as pessoas como “produtores” e “consumidores” de cultura ao mesmo tempo.



estabelecidos pelas Leis 10. 639/2003 e 11.645/2008, como mencionadas anteriormente, dando espaço de destaque para as possibilidades e os seus desdobramentos na escola pública.

POR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Na aula de hoje veremos exu
Voando em tsuru
Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem recebe o tsunu
As escolas se transformaram em centros ecumênicos
Exu te ama e ele também está com fome
Porque as merendas foram desviadas novamente
Num país laico, temos a imagem de César na cédula e um "Deus seja louvado"
As bancadas e os lacaios do Estado
Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética.
(Exú Nas Escolas - Elza Soares)*

As desigualdades na educação começam quando percebemos a existências de um currículo eurocêntrico que exclui saberes e cria uma prática educativa que negligencia as diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas. O currículo em si, é uma imposição, um documento de poder que segrega e estabelece uma relação de poder desigual, arbitrária e excludente.

A educação é um espaço de produção de subjetividades e construção da cidadania, além disso, partindo de uma perspectiva podemos entender a educação como um espaço onde visões de mundo são construídas, e quando nos referimos a isso, a educação e a escola como um todo passam a serem vistas como espaços de construção de igualdades, de eliminação dos preconceitos e das intolerâncias, educar, se configura num momento da construção humana, momento em que é necessário educar para igualdade, seja ela de raça, de gênero ou de classe social. Compreendemos a educação como um processo em que o sujeito se constitui e forma a sua identidade, seus valores e suas visões de mundo, portanto, acreditamos ser impossível a separação entre educação e sujeito.

Um primeiro ponto para pensarmos uma educação para as relações étnico-raciais seria pensar o processo educativo a partir da perspectiva do multiculturalismo. O multiculturalismo, de acordo com Stuart Hall (2009), consiste num termo qualificativo que 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”. O multiculturalismo pode ser visto a partir do ideal de construção de uma sociedade marcada pelas diferenças, mas que convive com elas, com suas singularidades.



Mas o que seria o multiculturalismo? De acordo com Gonçalves e Silva (2011);

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...]. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (p. 26).

Esse jogo de diferenças se relaciona com a cultura, com a história e com toda a dimensão humana, portanto, todos nós estamos mergulhados nelas, somos seres diferentes, vivemos a diferença. Apesar disso, alguns indivíduos não compreender a diversidade como riqueza, ignoram, destroem, usurpam o direito de construirmos uma educação para a igualdade, e para a emancipação humana, uma educação que revise os erros do passado e nos alerte sempre sobre os erros que continuamos a cometer e que podem trazer danos à humanidade⁷.

Lançando um olhar sobre o currículo escolar e sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola pública brasileira, encontramos grandes desigualdades, que se manifestam desde a escolha dos conteúdos até a elaboração dos materiais didáticos e paradidáticos⁸. Essas desigualdades, que são historicamente construídas acabam por desencadear todas outras problemáticas, por exemplo, é preciso compreender que muitos dos professores que atuam ainda em sala de aula, não tiveram uma formação adequada e nem acesso aos materiais didáticos, materiais esses que só passaram a surgir após a promulgação das leis específicas. Enumerar as dificuldades e as barreiras que impedem a realização de uma educação para a igualdade, seria um caminho demasiado longo, apontar tais questões se faz necessário, contudo, percebemos a necessidade de uma busca por novos caminhos, para a construção de uma educação para as relações étnico raciais, que começa na escola e que se reverbera por toda a sociedade.

⁷ Cf. ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.

⁸ Sobre o Ensino de História e Cultura Afro brasileira nos livros didáticos, cf. BORGES, J. A. **Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos**. Vitória da Conquista: UESB, 2009; ROSEMBERG, Fúlvia, BAZILLI, Chirley, SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-145, jan./jun. 2003; OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 25, n.3, 2003, p. 421-461; OLIVA, Anderson Ribeiro. A África não está em nós: a História Africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. **Fronteiras**. Dourados, MS, v.11, n. 20, p. 73-91, jul./dez. 2009; OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**. São Paulo, n28, v.2, p. 143-172, 2009; OLIVA, Anderson Ribeiro. Uma história esquecida: a abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). **Em Tempo de Histórias**. Brasília, PPG-HIS/UNB, n. 12, p. 184-200. 2008.



Laureano (2008, p. 2012) em seu texto: “O ensino de História da África: experiências a partir da sala de aula” enumera algumas das dificuldades que o professor encontra ao tentar trabalhar esse tema na escola, para a autora:

Quando verificamos a necessidade de mudança, somos nós, os professores, os primeiros a reagir com insegurança e medo. Como muito já foi dito, o novo dá medo, o que não se pode é permitir que o aluno perceba isso. O professor deve mostrar segurança sempre, mesmo naqueles assuntos que não domina totalmente. Para isso, a pesquisa é fundamental. Dominar com segurança, mesmo que uma parte do conteúdo proposto para o trabalho, já garante alguns resultados positivos. Quando nos referimos à História da África, o assunto torna-se mais complexo por vários motivos:

1. É um conteúdo que o professor não viu na universidade;
2. O material para estudo de tal conteúdo é recente (e agora caro);
3. As compilações apresentadas não aprofundam algumas temáticas, o que não traz segurança aos professores;
4. Os cursos oferecidos não são acessíveis a todos os professores, principalmente de escola pública, pois esbarram no tempo, dinheiro e acesso à internet que muitos professores não têm;
5. E há também o convencimento da importância de tal conteúdo tanto para a classe como para os colegas (LAUREANO, 2008, p. 2012).

As dificuldades pedagógicas contribuem de maneira direta para o fortalecimento e a ampliação das desigualdades. Desigualdades raciais manifestadas entre outros aspectos, também pela não inserção da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos, quando temos mais de 50% da população que se identifica como negra ou parda (que tem ascendência africana), não sejam abordadas em nossas salas de aula e nem contemplados em grande parte dos materiais didáticos. Carecemos de uma educação histórica que tenha a capacidade de revisitar o seu próprio lugar institucionalizado, que promova um giro epistemológico sobre seus temas, conceitos e metodologias (ABREU; SOIHET, 2003).

Outro ponto importante para pensarmos as desigualdades é que, ainda somos um país racista, apesar de na nossa formação sócio-histórica recebermos, via escravização forçada e violenta, um contingente enorme de povos africanos que com os indígenas antigos habitantes nestas terras, compõe a nossa sociedade e cultura. Desigualdades raciais que colocam a população negra nos piores índices: no trabalho e de salários em nosso país em relação aos brancos e que também colocam nossas crianças, adolescentes e jovens negros nas piores situações de escolaridade e desempenho escolar.

Percebe-se assim, então o quanto a desigualdade racial e o racismo também se faz presente na escola: seja nas práticas racistas dos colegas, nas “brincadeiras e piadas” preconceituosas, na invisibilidade de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, nos livros didáticos, na omissão da escola enquanto instituição de ensino em trabalhar temáticas relacionadas ao racismo e aos



preconceitos, enfim, numa série de mecanismos que invisibilizam completamente a presença das histórias e culturas negras em todo o âmbito do currículo escolar. Aliado a essa configuração racista da sociedade brasileira, somos frutos de um currículo escolar completamente eurocêntrico que desconsidera ou minimiza ao máximo as informações sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, omitindo suas histórias, culturas, saberes e fazeres.

O LUGAR DA HISTÓRIA E CULTURA INDIGENA NA ESCOLA:

Percebemos que uma educação para as relações étnico raciais se configura em um dos maiores desafios da educação brasileira, desafio que se torna ainda maior quando passamos a pensar outras questões, tais como a formação de professores e a própria formação dos cursos de graduação e pós graduação, tendo em vista que estes, mesmo promovendo uma proposta intercultural, ainda permanecem com currículos colonizados, eurocêntricos e que promovem a marginalidade dos saberes (DIAS; ALMEIDA, 2020).

Mesmo quando se trata de uma pedagogia que leve em conta a história e cultura dos povos originários do Brasil, ainda há a necessidade de uma decolonização⁹ do currículo, a necessidade de um olhar de si para si, e não mais de um currículo baseado nos moldes europeus como o nosso. Catherine Walsh¹⁰ (2014), ao propor essa necessidade de decolonizar o currículo afirma que:

[...] Propongo pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero y siguiendo Fanon, pedagogías que permiten un “pensar desde” la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma [...]. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación [...] La segunda vertiente parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad (p, 25).

⁹ Sobre a história do conceito de decolonização e suas implicações epistemológicas, no texto os autores analisam o surgimento do conceito e seus desdobramentos, fazem também um breve mapeamento dos principais teóricos que problematizaram a temática no cenário internacional e nacional. cf. QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos Decoloniais**. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

¹⁰ Nas referências deste texto, consta outro texto, também em espanhol, da mesma autora, em que ela discute a decolonialidade a partir da perspectiva intercultural, recomenda-se a leitura para a ampliação do entendimento sobre este debate que a cada dia se apresenta mais latente na educação.



Mas como seria possível decolonizar o currículo brasileiro? Como seria possível inserir a temática afro-brasileira e indígena em nossas aulas, e não apenas nas aulas de História? O primeiro ponto que devemos levar em consideração é que esse movimento não é recente. Trata-se de um movimento histórico, que como mencionado anteriormente, ganhou destaque considerável com a Constituinte de 1988.

Melià (1999) defende que a proposta de uma educação que trate da questão indígena na escola deve partir de uma proposta de alteridade, que se ponha no lugar do outro para então perceber que estes povos – os povos indígenas – viveram, historicamente, um processo de exclusão e silenciamento, e que através da educação é que eles podem conquistar seu espaço, serem conhecidos por sua cultura, seus costumes e suas crenças, e assim, serem respeitados. Segundo o autor:

A construção da alteridade não só tem objetivos específicos numa ou noutra sociedade, mas também métodos próprios. Já os assinalei a propósito do ciclo de vida. Entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. É precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida. Quando a educação se desenvolve como um simples contrato de um professor a serviço de uma família, cujo interesse principal é a educação de seu filho ou de sua filha, é difícil que surja o interesse por uma alteridade a serviço da comunidade. Se a alteridade é apenas vivida na comunidade, já que os indivíduos estão mais orientados ao proveito próprio, a ação pedagógica terá que estar muito atenta para ver se a sociedade e a comunidade indígena não estão trocando de sentido mediante a prática escolar (MELIÀ, 1999, p, 15-16).

Criar espaços de alteridade na educação implica em levar em consideração aspectos que até então são negligenciados e até mesmo vistos de maneira pejorativa ou preconceituosa da cultura e da história dos povos indígenas. Pensar uma educação que valorize esses povos, que promova um aprendizado capaz de eliminar preconceitos e visões estereotipadas consiste num esforço de pensar nossas origens, nossos costumes e nossa história. Acreditamos que a educação para as relações étnico raciais e que objetive o rompimento dessas barreiras, só pode ser efetiva na medida em que optamos por pensar a alteridade, o respeito e a dignidade humana, no caso da história e cultura indígena, é necessário um olhar para nós mesmos, para aquilo que o currículo tem negado, ou deixado em último plano. É necessário tirarmos a cultura indígena da marginalidade, das margens que separam, que ignoram a sua força, a sua vitalidade, e principalmente a contribuição para a sociedade brasileira. É preciso tirar as lentes do preconceito e passar a usar as lentes da alteridade, do respeito e da dignidade, educar para o respeito e para a dignidade, sem nunca perder de vista as



diferenças, o jogo das diferenças que enriquecem, que promovem um olhar outro sobre o mundo (GONÇALVES; SILVA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação que forme o sujeito para a convivência com as diferenças tem se tornando um dos maiores desafios do mundo contemporâneo, em uma sociedade como a nossa em que a pluralidade deve ser moto que move e que rege as relações, a educação deve ser o ponto de partida para uma educação que promova essa ideia de igualdade, educar para igualdade, contudo, não implica mostrar uma sociedade sem diferenças, desigualdades ou discriminações, a educação passa pelo reconhecimento das diferenças e das desigualdades e posteriormente pela luta, contra todo e qualquer tipo de opressão, o ator de educar é um ato político, como nos ensinou o mestre Paulo Freire (2020a, 2020b, 2021).

As reflexões aqui estabelecidas não esgotam o debate, ao contrário, fomentam uma discussão cada vez mais necessária na educação e na escola, combater o racismo estrutural¹¹ como uma das principais matrizes do preconceito e das intolerâncias é assumir um posicionamento militante, que questiona as estruturas dominantes e que evidencia a necessidade de uma educação multicultural, voltada para formar e criar espaços de diferença, de diálogo e respeito.

A escola enquanto espaço educativo múltiplo deve proporcionar o diálogo entre as culturas e os saberes, nesse sentido, professores e professoras buscam sempre aperfeiçoar seus métodos e maneiras de levar o conhecimento, a literatura, a música, o cinema e outras linguagens passam a serem vistas como instrumentos facilitadores da aprendizagem. O cinema, por exemplo, ao apresentar um enredo, entrelaçado com uma narrativa que desperta o interesse do aluno e ao mesmo tempo o envolve, despertando outros sentidos e outras interpretações sociais. Ao trabalhar com cinema, numa perspectiva anti-racista, o professor tem a oportunidade de desenvolver ações que visem levar ao estudante um conhecimento sobre o tema, através de uma linguagem que lhe é muito próxima.

Concluimos nossa reflexão com as palavras de autores que se preocupam com a importância do cinema no desenvolvimento de uma educação antirracista, esses autores ressaltam

¹¹ O conceito de Racismo Estrutural, já bastante debatido na bibliografia sobre o tema, foi, mais recentemente discutido por Silvio de Almeida. Cf. ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.



a importância de uma educação voltada para evidenciar as diferenças e reconhecê-las como construtoras de uma sociedade que respeite a dignidade humana.

O traço pedagógico da diversidade é algo complexo, pois exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Refletir pedagogicamente sobre a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. O reconhecimento das diferenças não é algo fácil, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores, rompendo com os preconceitos, superando as velhas opiniões formadas sem reflexão (VENTURA; OLIVEIRA; BORGES, 2020, pp. 299).

Mais que criar um espaço de diálogo entre os saberes que proporcionem uma educação antirracista é necessário criarmos uma educação que perpassse todos os meios, todas as instituições e todos os segmentos sociais, tal como aponta GOMES (2017), mesmo o movimento negro, precisa encontrar a sua face de movimento educador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In; _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Vol. III. 3ª edição. José Aguilar, Rio de Janeiro, 1973.

BORGES, Jorgeval Andrade. **Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático**: Egito, reinos e impérios africanos. Vitória da Conquista: UESB, 2009.

DIAS, Amanda Lemos; ALMEIDA, Carlos Henrique Filgueiras Prata de. A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura na UFS/Campus São Cristóvão. **Anais do III Seminário Nacional de Sociologia - Distopias dos Extremos: Sociologias Necessárias**. Sergipe, 2020. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13854/2/EducacaoRelacoesEtnicoRaciaisUFS.pdf>. Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.



_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Ed. Autentica 2011.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais:** entre diálogos contemporâneos e políticas públicas. 1. ed. Petrópolis, RJ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de história da África: experiências a partir da sala de aula. In: MACEDO, José Rivair. (Org.). **Desvendando a história da África.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MATOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro de 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

MOURA, Glória (Coord.). **Educação, Africanidades, Brasil.** Brasília: Centro de Educação à Distância (CEAD/UNB), 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos.** Ano 25, n.3, 2003, p. 421-461.

_____. A África não está em nós: a História Africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. **Fronteiras.** Dourados, MS, v.11, n. 20, p. 73-91, jul./dez. 2009.

_____. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História.** São Paulo, n28, v.2, p. 143-172, 2009.

_____. Uma história esquecida: a abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). **Em Tempo de Histórias.** Brasília, PPG-HIS/UNB, n. 12, p. 184-200. 2008.



OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza. **Machado de Assis contista:** imagens da escravidão e da cidade negra do Rio de Janeiro oitocentista. Campina Grande: EDUEFCG, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia, BAZILLI, Chirley, SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate:** uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-145, jan./jun. 2003

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, 30 (3). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 28/10/2021.

SIQUEIRA, Karulliny Silverol; DIAS, Mauro Roberto Fonseca. O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 10, n.º. 20, 2021, p, 110-131. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/758/406>. Acesso em 28/10/2021.

VENTURA; Hélio Lucio dos Reis; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; BORGES, Roberto. Cinema negro na educação antirracista: uma possibilidade de reeducação do olhar. Revista Teias v. 21, n. 62, jun./set. 2020. Disponível em <file:///C:/Users/Prefeitura%20Cubati/Downloads/50008-186575-1-PB.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial:** apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

_____. **Pedagogias Decoloniais:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Equador: Editora Abya Yala, 2014.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES E A LEI 10.639/03

Maria Hyannes Silva de Souza¹²
Kelly Almeida de Oliveira¹³

RESUMO

Este artigo tematiza as formas de abordagem e implementação da Lei nº 10.6039/03 na formação continuada de professoras/es que atuam nas escolas de Educação Básica de Codó/MA. Com o objetivo de compreender as percepções de professoras/es, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa cujo enfoque teórico-metodológico tem acento na fenomenologia. Os dados foram obtidos mediante um questionário virtual direcionado a sete docentes que atuam na rede pública municipal de Codó. Dentre os resultados, destacamos que os docentes colaboradores já vivenciaram situações de racismo e que não sabem o que fazer diante dessas situações, ficando, na maioria das vezes, em silêncio.

Palavras chaves: Formação continuada de professoras/es. Racismo. Lei 10.639/03.

INICIANDO UM DIÁLOGO

O tema do presente artigo é a Formação Continuada de Professoras/es¹⁴ e a aplicação da Lei nº 10.639/03 nas escolas de Educação Básica de Codó/MA. Objetivamos compreender as percepções de professoras sobre as formas de abordagem e implementação da Lei nº 10.639/03 em sua formação. Para isso, nos propomos a investigar que percepções as professoras têm sobre as formas de abordagem e implementação da Lei nº 10.639/03 em sua formação continuada?

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa cujo enfoque teórico-metodológico tem acento na fenomenologia de Merleau-Ponty. A investigação nos conduziu aos estudos de Marques (2017), Chimentão (2009) e Munanga (2015) que compuseram o referencial teórico-metodológico para nossas reflexões e orientaram as análises dos dados obtidos. No que concerne à pesquisa de campo que integra este estudo, destacamos a execução de um questionário virtual direcionado a seis professoras que atuam na rede pública municipal de Codó. A metodologia contemplou a utilização de um questionário com dez perguntas. A plataforma utilizada foi o Google formulários e sua execução foi online. Obtivemos a participação de seis professoras. Com

¹² Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. E-mail: hyannessouza@gmail.com

¹³ Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. E-mail: ka.oliveira@ufma.br

¹⁴ Por questões de posicionamento político e epistemológico, utilizaremos o feminino antes do masculino.



os resultados descritos em formato dissertativo e apoiados por gráficos, empreendemos uma reflexão sobre as formas e a implementação da Lei em destaque.

Enfatizamos que esse estudo foi elaborado e desenvolvido enquanto as atividades escolares estavam suspensas devido à pandemia causada pelo coronavírus, denominado SARS CoV-2, (Covid-19), cujos números no país ultrapassam os seiscentos mil óbitos. Diante dessa situação, as atividades correlatas à pesquisa ocorreram de forma remota, inclusive as reuniões de planejamento, estudo e produção do texto.

O exposto até aqui nos conduz à sistematização das experiências com a Lei supracitada descritas a seguir, acompanhada de uma análise reflexiva e de considerações finais.

RACISMO, REPRESENTATIVIDADE POLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROCESSORAS/ES

As pessoas negras tem um papel muito importante na sociedade. Inúmeras músicas e danças foram criadas por elas. Quando essas pessoas começam a ser excluídas na sociedade, recebem um tratamento negativo de uma pessoa do seu grupo, em outras palavras é o preconceito e o racismo em ação. Pessoas negras tem menos espaço na sociedade. Estudos recentes revelam que elas recebem menos que os brancos. Isso porque, embora os debates sobre essa temática tenham alcançado maior repercussão e visibilidade, ainda são vistas como “incapazes”, “inferiores” e “subalternas”, sendo que o negro não foi e nem é escravo, foi escravizado.

Um exemplo da situação história de exclusão, invisibilidade e subalternização das pessoas negras é o que evidencia Sucupira (2005, p. 67) ao descrever a situação durante o Império brasileiro da seguinte forma:

Numa sociedade patriarcal, escravista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.

Deveríamos saber disso desde a Educação Básica, se vivêssemos em um lugar onde as leis fossem respeitadas. A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, consubstanciando-se no principal marco jurídico no reconhecimento



da importância cultural e histórica desses povos para o Brasil. O resultado dessa ausência é a falta de representatividade nos espaços de planejamento, controle e acompanhamento das políticas públicas voltadas para essa parcela da população. Diante disso, temos como consequência o fato de que o negro não vota no negro, o negro não defende o negro, porque o negro não sabe nada sobre ele.

Nessa direção, a ideia de “povo” presente em todas as cartas constitucionais também precisa ser problematizada. Na Constituição de 1934, o Art. 2 expressou: “Todos os poderes emanam do povo e em nome dele são exercidos”; em 1937, o Art. 1, com poucas modificações na redação, apresentou “O poder político emana do povo e é exercido em nome dele e no interesse do seu bem-estar, da sua honra, da sua independência e da sua prosperidade”; em 1946, o Art. 1 declarou “Todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”; em 1967, o Art. 1 foi revisto no que concerne ao tempo verbal do “§ 1º - Todo poder emana do povo e em seu nome é exercido”. Mesma redação de 1969, mantida em 1988 com o Art. 1, que ratifica: “Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Contudo, nos questionamos que povo está representado nas constituições? Quem está inserido? E quem não se encaixa nessa identidade política?

“Povo” é uma noção da filosofia política tradicional que produz identidades coletivas e biopolíticas por meio de processos de sujeição, e encontram sentido quando outras maneiras de viver são excluídas. Isto é, “Um processo de sujeição realiza-se quando um indivíduo se reconhece na identidade que se desdobra das relações entre saber e poder estabelecidas no interior de uma prática social na qual ele se encontra concernido” (CANDIOTTO, 2020, p. 322). Em outras palavras, interpretamos que parcelas da população que se reconhecem como “povo” são fixadas naturalmente em uma fronteira, seja aquém ou além dela, onde são normalizados e disciplinados. Em suma, podemos dizer que os diferentes grupos que compõem a sociedade ocupam determinados lugares.

Como consequência da falta de objetividade das leis, podemos citar o fato de que as pessoas negras não podem entrar em um supermercado que logo são perseguidas pelos vendedores por pensarem que se trata de ladrões. Isso acontece porque foi naturalizado em nossa sociedade a concepção de que a maioria dos que roubam são negros. Essas pessoas não podem andar em um determinado bairro que logo são paradas, porque quem mora ali é quem tem dinheiro, e quem tem dinheiro são os brancos. O negro é colocado como o pobre miserável, sujo e hediondo.



As mulheres negras são consideradas poucas capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão e expostas a todo tipo de violência.

Observamos que um dos principais motivos da Lei 10.639/03 não ser trabalhada na sala de aula é o racismo que ocorre no ambiente escolar. Um professor racista não vai querer trabalhar com essa lei por não ver importância nela, o que de fato representa um erro, porque se é lei tem que ser trabalhada, não é questão de querer e sim de obrigação. Outro motivo é a falta de conteúdos nos livros didáticos, já que é um dos recursos utilizados pelo educador dentro da sala de aula.

Na educação pública, existem várias práticas pedagógicas isoladas voltadas para a diversidade étnico-racial em todo o país. Há relatos de experiências mais familiarizadas com a inserção da Lei 10.639/03, bem como da 11.645/08 nos Projetos Pedagógicos, trabalhos conjuntos com a comunidade, movimento negro, projetos interdisciplinares, comemoração do dia nacional da consciência negra, do índio, estudos sistemáticos sobre o continente africano, cultura e artesanato indígena e projetos realizados com a participação dos estudantes de áreas de reserva indígena e quilombola. (SILVA; MARQUES, 2015, p. 03).

Levando em consideração o pensamento dos autores, podemos perceber que muitas vezes quando se trabalha com essa lei é de maneira isolada. O que prejudica na formação dos jovens até mesmo do professor, porque o ambiente é de aprendizado não somente para o aluno, mas também para o docente. A maneira como (não) é trabalhada é o que permite o racismo e a discriminação na sociedade, tendo em vista que:

A Lei 10.639/03 tem um caráter obrigatório em escolas públicas e particulares nos ensinos fundamentais e médios. Por esse motivo, os cursos de licenciatura buscam atender ao apelo de que seja necessário formar profissionais competentes para lidar com essa temática, tendo em vista a diversidade a ser encontrada em sala de aula. No entanto, a maioria dos cursos de licenciatura não oferece disciplinas ligadas à temática racial, na dificuldade de compreensão da proposta de efetiva aplicação da lei, que afirma ser importante e/ou fundamental para a formação docente o conhecimento de realidades diversas. Por medo ou despreparo, os departamentos dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras ainda se omitem e resistem em trabalhar os conteúdos ligados ao continente africano e seu legado deixado na diáspora negra (DE JESUS, 2017, p.06).

Destacamos ainda a importância da inclusão dessa lei nas formações continuada desses professores. A implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade étnico-racial representa conquistas do Movimento Negro Brasileiro, que, historicamente, pressionou o Estado à adoção de políticas públicas de promoção da igualdade racial e, especificamente no campo da educação, à construção de um currículo plural, que reconheça a diferença que existe na diversidade



de cultura, saberes e pertencimento étnico-racial sem subalternização e inferiorização (MARQUES, 2017, p.05).

Disciplinas votadas para esse assunto também tem que ser trabalhadas nas Universidades, pois é dessas instituições que sairão as/os professoras/es que irão para as escolas. Adquirir práticas para então repassar aos estudantes, mostrando a participação das pessoas negras na construção da história do Brasil. Um dos movimentos que proporcionou a inclusão da educação voltada para as relações étnico-raciais, foi justamente o movimento negro, que repercutidas no desejo de ter espaço, lugar, voz e oportunidades. Isso se encontra ausente em algumas escolas, o que muitos falam é que somente o negro foi escravo e que hoje tem seus direitos.

Pode até ter direitos, mas nunca saíram do papel. Depois da “libertação” dessas pessoas, elas não tiveram lugar na sociedade e até hoje algumas são invisíveis. Esse é o caso até mesmo de professoras/es, que muitas vezes sofrem discriminação dentro da sala de aula pelos estudantes. Além destes fatores, somam-se o fato de terem o piso salarial abaixo dos brancos, suas condições de vida são piores que a do branco que elevam a desigualdade social entre pessoas negras e brancas em nossa país.

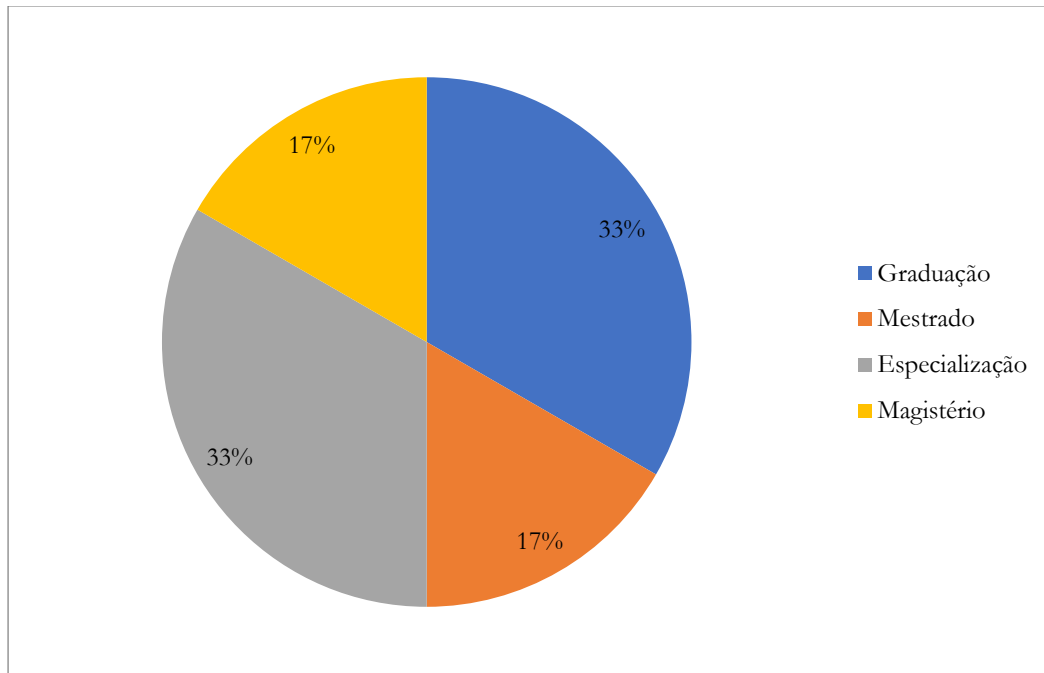
RACISMO: RASGANDO O SILÊNCIO E A PASSIVIDADE

Sobre as/os professoras/es em serviço recaem novas exigências. Mais do que nunca, elas/eles devem estar atualizadas/os, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais (CHIMENTÃO, 2009). Diante desse pensamento, podemos observar que é importante estar atualizada/o diante das teorias educacionais.

Vejamos a seguir alguns resultados da pesquisa de campo realizada. Iremos utilizar pseudônimos para seis professoras, das quais enfatizaremos suas respostas, em que a primeira professora será identificada por Antônia, a segunda será Betânia, a terceira Cícera, a quarta Dalva, a quinta Eloísa, e a sexta Francisca, respeitando a identidade delas. A primeira pergunta realizada foi referente à formação das professoras e o resultado foi o seguinte:



Gráfico 1: Formação de professoras/es



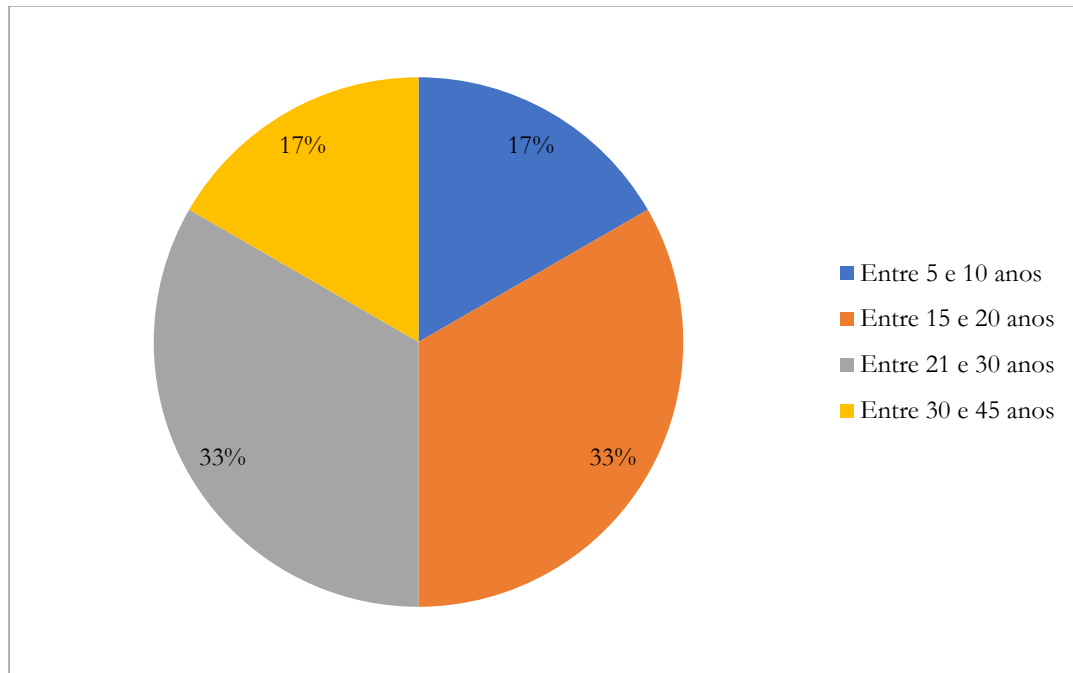
Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Os processos de formação continuada, geralmente, são realizados pelas/os professoras/es nos cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior, principalmente, através de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Pelos diferentes motivos, as/os professoras/es buscam estes cursos, onde tem a possibilidade de discutir e problematizar sua prática pedagógica e questões que envolvem seu contexto de atuação (BERNADI *et al.*, 2017). Referente à formação das professoras participantes, podemos observar que contém uma porcentagem maior para aquelas que têm graduação e especialização, para quem tem mestrado, se encontra com uma porcentagem menor e o magistério com uma porcentagem mediana diante das demais formações.

A pergunta seguinte foi a respeito o tempo que essas professoras exercem a profissão, o resultado é demonstrado no Gráfico 2.



Gráfico 2: Tempo de serviço



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Percebemos que as professoras que participaram da pesquisa têm um período muito longo exercendo a profissão, o que demonstra propriedade sobre as próximas questões levantadas. A próxima pergunta feita foi se você costuma fazer cursos de formação continuada e se sim, quais? Se não, quais gostaria? Analisando as respostas recebidas, as/os professoras/es participam da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do município de Codó/MA.

Perguntamos também se elas conhecem a Lei de nº 10.639/03. As participantes responderam que sim, que conhecem essa lei. Contudo, pedimos que nos explicassem o que conhecem sobre a lei? Antônia disse o seguinte: “*Sua falta de aplicação*”.

O racismo está presente em todas as esferas sociais: na família, na comunidade e na escola. Na escola, temos muitos estudantes que trazem consigo uma rica bagagem cultural com costumes, hábitos e tradições diferentes, aprendidos no convívio familiar. Podemos perceber que cada estudante tem uma história que deve ser valorizada e contada em sala de aula, assim como nossa sociedade é composta de uma diversidade cultural que deve ser respeitada e valorizada (PRADO; FÁTIMA, 2016).

Com a fala da professora e do autor mencionado, podemos refletir que quando essa lei não é aplicada, o estudante desconhece a sua origem. O espaço que seria de conhecimento acaba privando-o de saber quem é e construir a sua identidade. Por isso, insistimos que um dos motivos



que levam a sua falta de aplicação na escola, é justamente o racismo. O fato é que professoras/es racistas não vão trabalhar com ela, e se não forem racistas e quiserem trabalhar com ela, não sabem por onde começar, porque os estudantes entram na escola com uma bagagem trazida de casa, e os pais tem papel fundamental na vida das crianças.

As professoras Betânia, Cida, Dalva e, Eloísa responderam: “*Fala sobre o ensino da história e a cultura afro-brasileira e africana ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira*”. Já a professora Francisca disse o seguinte: “*Não muita coisa*”. Muitos docentes só conhecem as histórias que são contadas nos livros didáticos, o negro escravo e a abolição da escravatura.

Eles reproduzem a história a qual aprenderam enquanto estudantes e a transmitem na posição de docente, por saberem muito pouco ou quase nada sobre a África e a diáspora forçada das populações escravizadas. Reproduzem pensamentos e estereótipos que veem sendo transmitidos ao longo dos anos. Os conceitos racistas foram internalizados e são transmitidos de forma inconsciente, tornando o principal desafio o de vencer seus próprios preconceitos e buscar o conhecimento necessário para sua qualificação (PRADO; FÁTIMA, 2016).

A próxima pergunta feita para essas/es professoras/es foi como você avalia o processo da aplicação dessa lei na escola? As professoras Antônia, Betânia, Dalva, Eloísa disseram, praticamente a mesma coisa:

Muito baixa ainda. Precisa ser mais lembrada nas aulas de história não são as aulas de história como qualquer outra disciplina. A primeira reflexão que devemos fazer na escola falar sobre a palavra escravo que foi sempre atribuída a pessoas em determinadas condições de trabalho.

A professora Cida informou:

É importante começar essa avaliação apontando a desinformação ou o desconhecimento da alteração da LDB e de todos os documentos que a orientam para a aplicação da temática. Bem como nas escolas é possível identificar que há ainda uma forte contradição quando se trabalha tal temática. Haja visto que, muitos estudantes não conseguem perceber em um debate conceitual a diferença e relação entre a história e a cultura africana e afro-brasileira, pois muito se trabalha somente a formação ética sobre a discriminação, dificultando a interpretação de pertencimento do aluno e de sua identidade étnicoracial. Outro ponto que podemos analisar é a falta de recursos didáticos como uma grande dificuldade, pois sem eles não há como trazer muitas propostas pedagógicas para a prática em sala de aula. E para finalizar é importante focar na necessidade de qualificar, obter uma formação continuada dos professores numa perspectiva da diversidade étnico-racial para trabalharem o tema e elaborarem atividades extracurriculares na escola.

A Professora Cida elenca os principais desafios encontrados na escola para implementação da Lei supracitada, quais sejam: desinformação, desconhecimento, dificuldades de identificação e pertencimento, ausência de debate conceitual, falta de recursos didáticos e carência de formação



continuada das/os professoras/es. Na concepção de Munanga (2015, p. 21), a alternativa a essas ponderações problematizadas por Cida, seria:

O melhor caminho, a meu ver é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aqueles que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça.

Francisca conflui para o mesmo entendimento:

É algo que ainda precisa ser pensando de forma que verdadeiramente possa ser cumprida porque infelizmente muitos professores ainda tem esse pensamento de que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, de a princesa Isabel libertou os negros e é preciso que os professores também aprendam sobre a cultura e história afro-brasileira para que não se reproduza o racismo e se cale diante de situações racismo tanto na fala dos alunos como fazer se for preciso correção de determinados conteúdo dos livros didáticos”.

É fundamental o entendimento de que não é apenas uma tarefa das/os professoras/es a implementação da Lei, mas da escola como um todo. Os estudos de história e cultura dos afro-brasileiros, assim como também dos povos indígenas, não deve ser apenas como um projeto de curto prazo, no qual, só serão ministrados em datas comemorativas, mas devem ser apresentados em todo o ano letivo do currículo escolar.

O ideal é pensar em atividades e projetos relacionados a essa temática que durem o ano todo, ou por bimestres. E não somente no dia 20 de novembro, quando é considerado o dia da Consciência Negra. Não devemos ter consciência que o negro tem seu lugar e sua importância em apenas um dia, mas todos os dias. Esses projetos devem ser voltados não só para os estudantes, como para a comunidade e principalmente os pais.

A antepenúltima pergunta feita foi se em algum momento sua vida já sofreu algum ato de racismo e se sim, qual foi a reação? Todas/os as/os professora/es responderam e as respostas foram as seguintes. Antônia respondeu “*Sim, eu chorei*”. A professora Betânia respondeu “*Sim. Simplesmente ignorei porque infelizmente tem pessoas que precisam fazer uma reciclagem fala em cultura afro-brasileira ou racismo*”. Cida e Dalva disseram “*Racismo é crime*”. Eloísa respondeu que “*Se aconteceu passou despercebido, até porque amo minha cor, costume dizer a natureza me beneficiou*”. Mas a fala de Francisca nos faz pensar muito, quando declara “*O negro sempre sofre racismo em todos os momentos, no meu caso não fiz nada*”.

Infelizmente isso acontece a todo o momento da nossa vida, e muitas vezes não podemos fazer nada, por medo de morrer, medo de sofrer algum tipo de violência. O que vemos são casos



assim: sofrer e calar. É triste, mas é a verdade. As pessoas negras têm poucas chances de uma vida considerada de qualidade. Quando algumas professoras/es negras/os passam em concursos, são criticados e tem sua capacidade e inteligência postas em dúvida, e isso se torna um motivo de rejeição dentro do ambiente de trabalho.

A penúltima pergunta foi: “no ambiente de trabalho já presenciou algum ato de racismo? Se sim, qual foi sua atitude?” Todas as professoras também responderam o seguinte: Antônia, Betânia e Cida disseram que não. Dalva respondeu “*Sim. De forma discreta e em tom de brincadeira falei para a pessoa que estava sendo racista que ela ia ser presa, pois racismo é crime. Ela ficou sem jeito*”. As professoras Eloísa e Francisca disseram que sim, mas não justificaram a resposta.

Como última pergunta “como seria a escola dos seus sonhos?” Todas as professoras responderam. Antônia “*Alegre*”. Betânia disse que

Seria um espaço acolhedor onde eu me sinta bem estar onde seria recebida com carinho respeito como cidadão uma escola que ajuda a dar asas ao meu desejo de aprender e proporcionar condições para desenvolver o meu potencial e oportunidades para expor minhas ideias.

Cida declarou:

Uma escola onde todos têm seus direitos assegurados, sejam respeitados independente de sua condição social, racial sexual ou econômica. Um local que promova uma educação de qualidade e prepare o aluno para a vida em sociedade”. Professor D “Em uma única frase: Gostaria que fosse LIVRE E IGUALITÁRIA, não somente na teoria”.

Eloísa descreveu: “*Onde a Diversidade será olhada com amor, respeito, compreensão*”. E Francisca completou: “*Uma escola onde eu pudesse ir vir sem ser olhada por trás. Se eu deixasse eu era tratada como lixo. Eu vejo e sinto isso*”. Isso, infelizmente, acontece porque o “nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente” (MUNANGA, 2015, p. 25). As declarações de Cida e Eloísa demonstram o quanto precisamos avançar no respeito, empatia, alteridade, amorosidade e dignidade humana para com as pessoas negras, e se quisermos pensar em um o caminho para a formação docente.

A saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos e construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Visto sob esta ótica, penso que implantar políticas de ação afirmativa não apenas no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional onde o negro é excluído, não significa destruir a identidade nacional, nem a “mistura racial” como pensam os críticos das políticas de cotas, que eles mesmo rotulam como cotas raciais, expressão que não brotou do discurso do Movimento Negro Brasileiro. Sem construir a



sua identidade “racial” ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências (MUNANGA, 2015, p. 25).

Assim, dentre os resultados evidenciados nas repostas ao questionário, enfatizamos que as docentes colaboradoras já vivenciaram situações de racismo nos contextos familiar, escolar e profissional e que não sabem o que fazer diante dessas situações, ficando, na maioria das vezes, em silêncio.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Concluimos que é urgente oferecer aos docentes da rede cursos e programas de formação continuada que promovam uma educação antirracista. Para que as/os professoras/es possam se sentir seguros no ambiente escolar. Se a Lei 10.639/03 é colocada como obrigatória por que não trabalhar? No decorrer da pesquisa colocamos alguns motivos que impedem o trabalho dessa lei. Os problemas e as consequências já são conhecidos, por isso devemos pensar em soluções. O que fazer para mudar o cenário que se encontra atualmente? Amparar esses profissionais da educação parece um bom começo.

As pessoas negras lutam há décadas, séculos para teres seus direitos respeitados. É incontestável que a educação brasileira está progredindo, mesmo que lentamente, no entanto, ainda apresenta muitas falhas que precisam ser superadas. A desigualdade ainda é fator preocupante, pois mesmo com os avanços há uma grande parcela de crianças, jovens e até mesmo adultos negros ou indígenas que não tem acesso às escolas ou que acabam desistindo por não terem seus valores e diferenças respeitados, sendo vítimas de preconceitos e discriminação. Portanto, a Lei é considerada como um ponto de partida para a superação do racismo institucional e uma renovação do sistema educacional brasileiro. Acreditamos e sonhamos com dias melhores, onde possamos dizer que lutamos e conseguimos TODOS os nossos direitos, e que eles não estão apenas no papel.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Ana Paula; DA SILVA ILHA, Franciele Roos; KRUG, Hugo Norberto. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 133-140, 2017.



BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 29 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm#:~:text=Art%20%C2%BA%20%2D%20Os%20Estados%20Unidos,%C3%A9%20a%20Capital%20da%20Uni%C3%A3o. Acesso em: 29 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 21 de outubro de 1969.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 29 de junho de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 novembro 2021.

CANDIOTTO, C. Sujeição, subjetivação e emigração: reconfigurações da governamentalidade biopolítica. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 146, Ago./2020, p. 319-338. doi: 10.1590/0100-512X2020n14603cc.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A Implementação da Lei 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a Formação Continuada de Professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017.

DE JESUS, Fernando Santos. Os desafios para a implementação da Lei 10.639/03: uma análise a partir de outros olhares epistêmicos. **Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 49-58, 2017.



MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 125-139, 2016.

SILVA, Wilker Solidade; MARQUES, Eugênia Portela Siqueira. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. *Horizontes*, v. 33, n. 2, 2015.

SUCUPIRA, N. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 55-67.



A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS *BANTU* NO ENSINO DE FILOSOFIA: TRANSVERSALIDADES DECOLONIAIS NO CHÃO DA ESCOLA

Wudson Guilherme de Oliveira¹⁵

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar as dinâmicas amparadas na implementação da Lei Federal 10.639/2003, que altera o Artigo 26-A da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em uma instituição privada de educação na cidade do Rio de Janeiro, onde realizamos e evidenciamos uma pedagogia antirracista e decolonial a partir de Oficinas, Leituras de Textos, Rodas de Debates e Pesquisas, ancorados na Filosofia Africana e na Afroperspectiva dos Povos *Bantu*, que serviram de subsídio para propor discussões potentes e transversais na luta contra o Racismo.

Palavras-chave: Educação Étnico-Raciais. Lei Federal 10.639/03. Racismo.

LUCUBRAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Nilma Lino Gomes¹⁶

É de relevância imprescindível, recapitular que em exatamente 18 anos atrás, no mês de janeiro do ano de 2003, ocorreu a sanção da implementação da Lei Federal 10.639/2003¹⁷ “Ela simbolizava, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (BRASIL, 2009, p. 9), que transmutou o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e

¹⁵ Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia, Sociologia e Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Palestrante e Oficineiro. Possui de modo voluntário um “Projeto de sensibilização sobre a história africana, indígena e afro-brasileira através das literaturas nos espaços informais de educação”. E-mail: wudafrica@gmail.com.

¹⁶ Nilma Lino Gomes, “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. (Brasília: MEC, 2000), p. 147.

¹⁷ Em 11 de Março de 2008 a Lei 10.639/2003 foi substituída pela criação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório, também, o ensino ligado à História e Cultura dos Povos Indígenas nos currículos oficiais da educação nacional.



estabeleceu a indispensabilidade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Básico. A presente Lei surge com o propósito de remodelar a antecedente de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirmada e expandida nos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B.

Previamente, para que as duas Leis possam fazer parte de forma eficaz e ativa na sociedade educacional e em muitos outros espaços, ainda existem alguns inconvenientes que vem sendo denunciadas pelos educadores e pelo Movimento Negro¹⁸ “O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta” (GOMES, 2017, p. 20) que indicam críticas sobre os embaraços que acercam a falta de cursos de formação pedagógica sobre as perspectivas das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, sem deixar de mencionar os desprovimentos de materiais, didáticos e paradidáticos que ainda não estão presentes nas salas de aula, provocando um desconhecimento e não subsidiando os professores regentes.

Em vista disso, o protagonismo das Leis Federais, não serão valorizados e reconhecidos pelos profissionais de educação e intelectuais comprometidos, impedindo a incorporação dos referentes conteúdos que acercam a História e Cultura Africana, dos Afro-brasileiros e dos Grupos Indígenas nos currículos da Educação Básica para a superação do racismo “ideologia de superioridade racial que tende a beneficiar as pessoas brancas” (MALOMALO, 2018, p. 491).

Assim, estas ações afirmativas “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2001, p. 40) visavam ultrapassar as tentativas de reparações e oportunidades de igualdades individuais, no qual aparentemente não integra toda a falta de ações imbuídas com as temáticas do Artigo 26 da LDBEN, para cursos e oficinas pedagógicas para educadores.

Desse modo, no preceito da contrariedade em encontrar materiais, precisamos levantar alguns indagações permanentes sobre estes argumentos, pois nos últimos 18 anos da exposição da Lei Federal do Artigo 26 da LDBEN, foram produzidos e confeccionados uma infinidade de livros, vídeos, revistas, blogs e muitos outros matérias, para a exaltação das culturas e histórias das Áfricas,

¹⁸ A respeito dos processos de mobilizações e organização do movimento negro no Brasil referidos ao século passado e atual, podemos nos portar em referenciais como: Antônio Liberac C. S. Pires; Amilcar Araújo Pereira, 2007; Amauri Mendes Pereira, 2008; Clóvis Moura, 1983; Florestan Fernandes, 1978; Kabengele Munanga, 1996; Marcos Antônio Cardoso, 2011; Nilma Lino Gomes, 2017; Roger Bastide, 1972; Sales Augusto dos Santos, 2005, entre outros.

políticas de igualdade racial¹⁹, educação das relações étnico-raciais, diáspora afrodescendente, juventude negra, questões quilombolas, africanidades, saúde da população negra e antirracismo.

Figura 1. *Slide sobre a importância do uso da Lei Federal 10.639/2003 e 11.645/2008*



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Em consequência, também emergiram novas discussões acaloradas que questionaram e dinamizaram os conhecimentos sobre desigualdade racial, violência, preconceito, ações afirmativas, estética “Pensar sobre experiências estéticas perpassa por uma reflexão acerca do corpo e tudo aquilo que o atravessa e o toca” (OLIVEIRA e FERNANDES, 2019, p. 129), gênero, racismo, intolerância religiosa contra os adeptos das religiões afro-brasileiras, e outras intervenções epistemológicas e teóricas das ciências sociais, humanas, jurídicas e da saúde, incluindo, as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário pedagógico, teórico e social (GOMES, 2017).

Vicissitudes ainda são encontrados para o acesso aos materiais confeccionados, e a promoção da existência desses materiais, e por último, mais não menos importante, a ausência de estímulo e interesse de uma parcela de educadores, que atrelam a implementação das Leis Federais,

¹⁹ “[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distorções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2003, p. 69).



apenas aos educadores afro-brasileiros, ou mesmo aos professores que lecionam aulas da Disciplina de História, Literatura, Geografia ou Artes, em especial em única culminância na última semana do mês de novembro²⁰, como mera execução descomprometida sobre a história e a cultura do negro como modo de execução da Lei Federal 10.639/03.

É impreterível pontuar de início que todas as negativas à anterior, encontramos também os obstáculos propiciados por uma quantidade expressiva de profissionais da educação, que por variados motivos, têm suas resistências amparadas nos olhares preconceituosos sobre às Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, e/ou nas ausências de cursos de formação e capacitação continuada, que toquem nas temáticas ligadas à discriminação, preconceito, racismo, branquitude²¹, religiosidade, branquidade entre outras, para o auxílio e sensibilização, como promoção de reflexões (des)colonizadoras sobre os grupos africanos e as suas diásporas no Brasil.

A ACUIDADE NO CHÃO DA ESCOLA

Deve-se enfatizar que as “Aulas/Oficinas” foram planejadas de forma emergencial para uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, nas aulas da Disciplina de Filosofia, em uma instituição privada de Educação Básica na cidade do Rio de Janeiro. Inclusive não achamos pertinente revelar o nome da instituição de ensino em questão. Sendo assim, decidimos dar o nome fictício de “Complexo Educacional Cruz e Sousa²² “O Poeta Alforriado””, para assim proteger o bom andamento da pesquisa acadêmica e a integridade do espaço de educação, onde estava ocorrendo inúmeras ocorrências atreladas ao *Bullying*²³ e a “brincadeiras inocentes”.

²⁰ No Estado do Rio de Janeiro, é decretado como feriado o dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, estabelecido com o “Dia da Consciência Negra” sancionada pela Governadora Benedita da Silva pela LEI Nº 4007, DE NOVEMBRO DE 2002.

²¹ A branquitude é compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como “o modelo universal de humanidade”, o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de “cegueira social”, fazendo com que grande parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das pessoas que enfrentam discriminação étnicorracial. Buscar maiores conhecimentos em “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil”, de Liv Sovik.

²² Vale lembrar que João da Cruz e Sousa: negro, pobre, filho de um casal de forros (libertos). Sua educação foi patrocinada pelo patrão de seus pais, de quem Cruz e Sousa adotou o sobrenome. Foi um defensor da abolição da escravidão e grande poeta. No ano de 1890, saiu da antiga cidade do Desterro e migrou para a cidade do Rio de Janeiro, onde foi nomeado funcionário da Estrada de Ferro da Central do Brasil. No ano de 1893, lançou os livros *Missal e Broqueis*. Ao longo da vida, publicou importantes obras poéticas, que o consagraram como expoente do simbolismo brasileiro. Para saber mais, consultar em Godofredo de Oliveira Neto “Cruz e Sousa: o poeta alforriado” (Rio de Janeiro: Garamond, 2010).

²³ Beaudoin e Taylor afirmam que “Compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorre, sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e realizada dentro de uma relação desigual de poder” (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006).



Sem embargo, a partir de olhares e posturas mais sensibilizadoras e amparadas nas perspectivas afrocentradas, chegamos à conclusão que o “Complexo Educacional Cruz e Sousa “O Poeta Alforriado””, estava reproduzindo de modo impróprio, práticas amparadas no racismo institucional e no racismo estrutural “é o racismo que extrapola as relações interpessoais e ocorre à revelia das boas intenções individuais, implicando o comprometimento dos resultados de planos e metas de instituições, gestões administrativas e de governo” (ARAÚJO, TOLENTINO e SILVA, 2018, p. 256).

Nesse entretanto por infinitas vezes, conseguimos observar e analisar as piadinhas e brincadeiras fundamentadas ao racismo, praticadas pelos estudantes e algumas vezes, apoiadas e legitimadas por Docentes e Coordenadores Pedagógicos, para com os seus estudantes Pretos e Pardos, utilizando também em pleno século XXI às perspectivas amparadas na meritocracia, agravando assim as desigualdades e gerando injustiças, mantendo as exclusões fundadas em preconceitos e na manutenção das vantagens para os grupos sempre assegurados, inspirados a todo o tempo no mito da democracia racial²⁴.

Com o propósito de contribuir com um ensino amparado nas indagações firmadas na resistência afroperspectivista “O termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147) e inspirado nas questões antirracista, transgressora e decolonial²⁵, em prol da promoção do Artigo 26 da LDBEN, assim, surge a ideia de criar as “Aulas/Oficinas” pedagógicas intitulada “A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS BANTU NO ENSINO DE FILOSOFIA: TRANSVERSALIDADES DECOLONIAIS NO CHÃO DA ESCOLA” como uma maneira de preservar e promover a igualdade racial e a redução do racismo nesta instituição privada de educação e em outros ambientes escolares na cidade do Rio de Janeiro e adjacências.

²⁴ Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2010) O mito da democracia racial pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

²⁵ A ativista e pesquisadora Catherine Walsh (2013) foi quem delimitou a referida abordagem por sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada, no entanto, também, em outros espaços de conhecimento. Onde se destaca a publicação “*Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*”, livro organizado por ela no ano de 2013.

Figura 2. Slide sobre a ação afirmativa no chão da escola



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Em linhas gerais, nossas ações estão escoradas e inspiradas na implementação da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, na resistência de uma educação étnico-racial, na interdisciplinaridade para valorizar a ancestralidade negra, com vistas na trajetória e conjuntura atual dos afro-brasileiros. Objetivando que todos os participantes “negros” e os “não negros” envolvidos na atividade, se sintam parte importante desta ação afirmativa para a promoção ao respeito e a autoestima dos afrodescendentes, em prol de uma educação étnico-racial no combate à amenização do racismo.

ABOCAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSVERSAL NO CHÃO DA ESCOLA

Para iniciar os diálogos, com a intenção de implementar a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, e as suas perspectivas que acercam as Histórias e Culturas Africanas, Indígenas e Afro-brasileira, para que sejam incorporados nos conteúdos curriculares do Ensino de Filosofia, para a turma do 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica, decidimos trabalhar com os estudantes, utilizando perspectivas da Filosofia Africana²⁶ “Ela está presente em todas as discussões a respeito

²⁶ Em relação aos filósofos que exploram reflexões da Filosofia Africana com uma abordagem filosófica afroperspectivista, podemos nos portar em referenciais como: Abdias do Nascimento, 2002; Cheikh Anta Diop, 1967; Joseph Omoregbe, 1998; Kwame A. Appiah, 1997; Mogobe Ramose, 2011; Paul Hountondji, 2010; Renato Nogueira, 2014, entre outros.



do status filosófico de pensadores e pensadoras do continente africano” (NOGUERA, 2014, p. 72) e inspirados nas reflexões de alguns Filósofos (as) e Intelectuais Africanos (as), Afro-americanos (as) e Afro-brasileiros (as), com o intuito e o desafio de se debruçar em pensamentos filosóficos demarcados por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios, de modo libertador, transgressor e (des)colonizado.

A estrutura metodológica foi diferentemente de outras Aulas da Disciplina de Filosofia convencionais, convidamos os estudantes a repensar sobre novos olhares possíveis para o ensino e saberes de Filosofia. Não de modo ocidental e tradicional, amparado na superioridade do continente europeu e nos pensadores filosóficos gregos, mais sim, à partir da apresentação de determinados conceitos de alguns intelectuais da contemporaneidade como Djamila Ribeiro²⁷ (2019), Frantz Fanon²⁸ (2008), Molefi Kete Asante²⁹ (2009), Renato Nogueira³⁰ (2014) entre outros (as) pensadores (as) potentes.

De forma sensibilizadora e democrática, a partir de sorteios foram surgindo os “Grupos de Trabalhos”, para as pesquisas étnico-raciais sobre os seguintes pensadores afrocentrados destacados: Nei Lopes³¹, Angela Davis³², Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro³³, Molefi Kete Asante, Amauri Mendes³⁴, Lélia Gonzalez³⁵, Patrice Lumumba³⁶, Frantz Fanon, Renato Nogueira, Amadou Hampâté Bâ³⁷, Bell Hooks³⁸ e Achille Mbembe³⁹.

²⁷ É mestre em Filosofia Política pela Unifesp, colunista do jornal Folha de São Paulo e foi secretária adjunta de Direitos Humanos e Cidadania do município de São Paulo. Coordena a coleção Feminismos Plurais da Editora Pólen.

²⁸ Ensaísta, psicólogo e líder revolucionário na Argélia, desenvolveu reflexões políticas importantes a respeito da descolonização. Nascido na Martinica e falecido nos Estados Unidos. Escreveu em 1954, “Pele negra, máscaras brancas”, um estudo sobre a psicologia dos negros antilhanos.

²⁹ Cientista Social afro-americano e um dos criadores da filosofia do afrocentrismo, também é autor de outros livros, de *Afrocentricity: the theory of social change* (1980), *African culture: the rhythms of unity* (1985) entre outros.

³⁰ Doutor em Filosofia e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e responsável pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (AFROSIN) e autor de vários livros.

³¹ Filósofo, escritor e compositor, é autor de várias obras sobre cultura e história afro-brasileira.

³² Escritora, filósofa e ativista política afro-americana.

³³ Filósofa, pedagoga, advogada, escritora e militante negra e líder feminista.

³⁴ Doutor em Ciências Sociais e professor da UFRRJ, tem vastas publicações sobre as Relações Raciais.

³⁵ Filósofa, antropóloga e escritora brasileira. Mestre em Comunicação Social e doutora em Antropologia.

³⁶ Foi líder da independência congolosa e primeiro-ministro da República Democrática do Congo. Foi ligado aos pan-africanistas e profundamente influenciado pelas ideias nacionalistas e anticolonialistas.

³⁷ Filósofo, historiador e escritor, natural da República do Mali, trabalhava para que as culturas orais africanas fossem reconhecidas mundialmente, onde apresentou a público belos textos sobre essas culturas.

³⁸ É professora, ativista e escritora. Possui publicações que propõe uma pedagogia antissexista e libertária.

³⁹ É professor de Ciência Política e História na Universidade de *Witwatersrand*, em Joanesburgo, referência na área dos estudos pós-coloniais e um dos pensadores contemporâneos mais políticos e ativo, tem extensa obra publicada sobre história política africanas, na qual explora os temas sobre o poder e a violência.

Figura 3. Slide sobre os “Filósofos (as) e Pensadores afrocentrados e decoloniais”.



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

No decorrer de todo o 1º e 2º Bimestre, em semanas alternadas foram proporcionadas aos estudantes, os saberes do Ensino de Filosofia de acordo com as exigências curriculares do “Complexo Educacional Cruz e Sousa”, e na outra os conteúdos afrocentrados com “Aulas/Oficinas” e apresentações dos “Grupos de Trabalhos”, com as suas pesquisas das mais diversas maneiras, entre elas destacamos a apresentação do “Grupo de Trabalho” que pesquisou sobre o pensador Amadou Hampâté Bâ, apresentando aos estudantes observadores as suas pesquisas (des)colonizadas com figurinos e adereços inspirados nos saberes Griot⁴⁰ e na História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Vale sobressair que nas “Aulas/Oficinas”, a sala de aula estava sempre ambientada com tecidos de temáticas africanas, bonecas (os) negras (os), instrumentos de percussões e Exposições de Livros Africanos, Indígenas e Afro-Brasileiros, com o objetivo de possibilitar aos estudantes um maior contato com estes materiais e contribuir assim com a cidadania para uma sociedade mais justa. Sempre ao término das apresentações, eram fomentadas as “Rodas de Diálogos” sobre as impressões e desafios encontrados para fazerem as pesquisas, oportunizando trocas de olhares em relação as perspectivas da Filosofia Africana.

⁴⁰ Termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes das quais, em geral, está a serviço.



Já em outros instantes, fizemos leituras de fragmentos de textos, assistimos vídeos e estudamos a partir de lâminas de *Slides* afrocentrados sobre as diversas questões que trouxeram com heterogeneias temáticas para baile, que serviram de subsídio para as discussões em muitos desdobramentos para a luta contra o racismo no chão da escola e fora dela. Onde também foi ofertado aos estudantes saberes sobre a “Influência dos Povos *Bantu* em nossa sociedade”, como forma de possivelmente (des)colonizarem os olhares eurocêntricos, racistas, etnocêntricos, xenofóbicos, intolerantes, machistas, homofóbicos entre outros, com o intuito de disseminar o respeito ao próximo independentemente da sua cultura, gênero e etnia.

A partir disso, apresentamos aos estudantes lâminas de *Slides* sobre os “Povos *Bantu*”, que têm diversos entendimentos entre eles, uma grande proporção dos habitantes da terça parte meridional do continente africano, dos limites marítimos nigeriano-cameruniana, no Oeste, até a fronteira litorânea somálio-queniano, no Leste, a partir desta extremidade até a proximidade de *Port-Elizabeth*, no Sul, se fala línguas estreitamente semelhantes, intituladas línguas bantas.

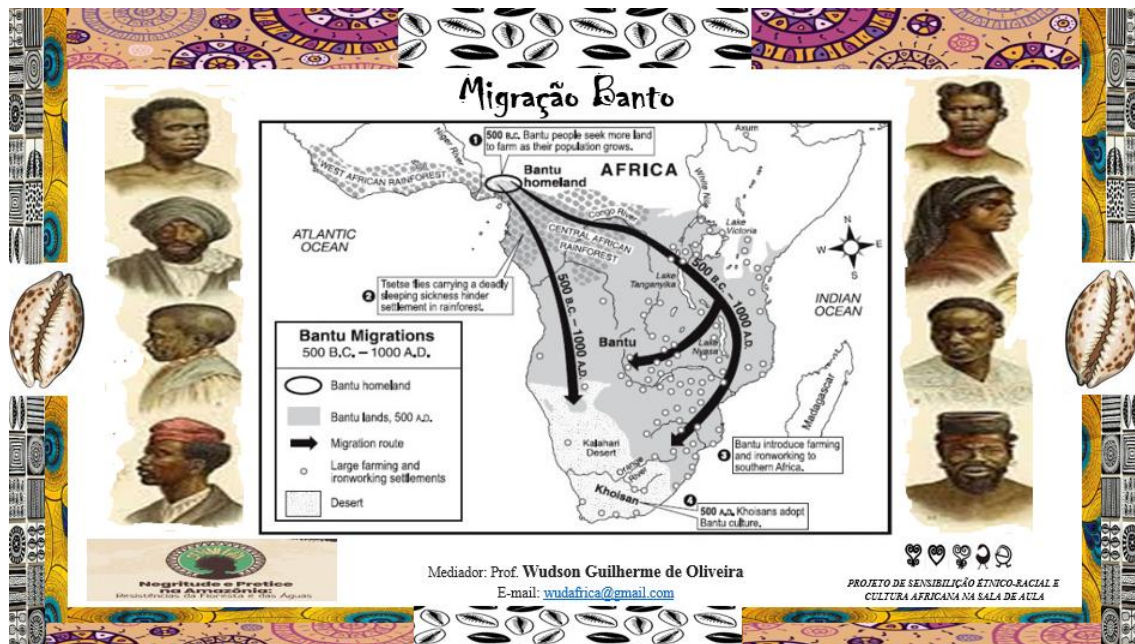
É basilar considerar sobretudo, que também é um “grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul” (LOPES, 2008).

A valer, o “*Bantu*” também se refere a um tronco linguístico que se iniciou com os *bantufonos* conforme Marques e Nogueira (2013) evidenciam:

Bantufonos diz respeito ao conjunto de povos falantes, isto é, a ênfase está nas línguas que mais de 400 povos falam, neste caso usamos o termo *bantu* como plural ou estrutura linguística basilar que associada ao termo *fonos* designa *bantufonos*, conjunto de povos falantes de idioma *bantu*. Banto se refere a um povo específico, ênfase no aspecto cultural. Por exemplo, na frase: “esse costume de cuidar das crianças numa família extensa que envolve avós e tias é banto”. Ora podemos perceber isso entre no povo *Herero* que vive no sul de Angola e norte da Namíbia e na região norte da África do Sul entre os *zulus*. O povo *Herero* e o povo *Zulu* têm culturas próprias e específicas; mas, são, em termos afrocentrados, culturalmente de raiz banto (MARQUES & NOGUERA, 2013, p. 151).

A iniciar por tais parâmetros, podemos observar que o *Bantu* é na verdade, bem mais que um grupo étnico estabelecido, este conjunto de línguas aparentadas, reúnem variados conjuntos de pessoas que compartilham um mesmo tronco linguístico trivial, envolvendo mais de quatrocentas variações plurais, vindas de um mesmo antepassado, intitulada como *protobanta* “O protobanto era falado em uma região fronteiriça no plano ecológico, dispendo portanto de um meio assaz rico, conquanto pudessem dele usufruir os seus habitantes” (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p 182).

Figura 4. Slide sobre a Migração dos Povos *Bantu*.



Fonte: *The Nystrom Atlas of World History*.
Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Vale sublinhar que entre os séculos XVI e XIX, milhões de corpos africanos vindos dos territórios *Bantu* atravessaram o Atlântico de forma forçada amontoados nos tumbeiros, sem objetos pessoais e tendo como destino os portos brasileiros. Porém, esses grupos que foram obrigados a fazer estas migrações, foram subjugados e transformados em mãos-de-obra escravas especializadas. Mesmo assim, estas etnias trouxeram consigo infinitas bagagens intelectuais e culturais, entre elas as suas estruturas linguísticas (*Bantu*) e as referências históricas, que resistiram aos impactos e às dificuldades encontradas na sociedade colonial escravocrata portuguesa.

Figura 5. *Slide* com palavras incorporadas no português brasileiro pelos Povos *Bantu*.



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

No Brasil, existe grande predominância da contribuição vocabular dos grupos diásporico falantes das línguas *Bantu*, notadamente o umbundo, o quimbundo e o quicongo. Porventura é desses idiomas originários do continente africano, que provavelmente eternizaram palavras de tronco linguístico denominado *Bantu*, ou mesmo grande quantidade delas, conhecemos e as utilizamos como, por exemplo: acarajé⁴¹, axé⁴², banzo⁴³, Baobá⁴⁴, caçula, dendê⁴⁵, Erê⁴⁶, Exú⁴⁷, fofoca, ginga, moleque, muamba⁴⁸, orixá, quiabo, quilombo⁴⁹, quitanda⁵⁰, samba, zangado e milhares de outras palavras que influenciaram de modo positivo a língua portuguesa no Brasil e a cultura dos Povos *Bantu* ainda invisibilizada em nossa sociedade.

⁴¹ Bolinho de feijão frito no dendê e servido com camarões secos.

⁴² É a força vital que unifica espiritualmente as comunidades de candomblé.

⁴³ Estado psicopatológico, espécie de nostalgia com depressão profunda, quase sempre fatal, em que caíam alguns africanos escravizados nas Américas (LOPES, 2011, p. 181).

⁴⁴ Árvore de tronco enorme, reverenciada por seus poderes mágicos.

⁴⁵ Denominação do fruto do dendezeiro e, por extensão, do óleo extraído desse fruto, também chamado azeite de dendê (LOPES, 2011, p. 445).

⁴⁶ Divindade ligada à infância. Criança, em iorubá.

⁴⁷ Divindade que é considerada o intermediário entre o Orum (céu) e o Aiyê (terra). Aquele que está em todos os lugares. Dono das encruzilhadas.

⁴⁸ Cesto para carregar mercadorias. Contrabando.

⁴⁹ Aldeamento de escravizados foragidos.

⁵⁰ Loja ou tabuleiro em que se vendem hortaliças, legumes, ovos etc., bem como produtos da pastelaria caseira. Também, biscoitos, bolos e doces expostos em tabuleiro. (LOPES, 2011, p. 1082).



No entanto, todos os saberes inspirados na ação pedagógica foram experiências inovadoras para muitos dos estudantes, desmistificando questões racistas e estereotipadas, muitas vezes vistas como verdades absolutas por alguns, em relação a História e Cultura dos Africanos, dos Grupos Indígenas e dos Afro-brasileiros.

PEQUENAS CONSIDERAÇÕES

Completa que dialogar com as reflexões dos Filósofos (as) Africanos (as) Afro-americanos (as) e Afro-Brasileiros (as) a partir da afroperspectiva da Filosofia Africana, nas “Aulas/Oficinas” e com a importância do protagonismo das contribuições linguísticas e culturais dos Povos *Bantu* em nossa sociedade, e história do passado e do presente, bem como a importância de potencializar uma educação inovadora para a implementação das Leis Federais 10.6339/03 e 11.645/08, para o combate a favor de uma educação étnico-racial plural, é sem dúvida uma forma potente de dinamizar as relações raciais no chão da escola.

Consideramos que somente com a promoção de ações afirmativas antirracistas, inovadoras e decoloniais cotidianas no chão da escola, será possível restringir os avanços do racismo e as suas ramificações nos espaços de educação e em nossa sociedade. Vale lembrar que a luta antirracista deve ser um esforço para a superação de todos e todas, independente do pertencimento étnico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edna Maria de. TOLENTINO, Adivânia Nogueira. SILVA, Ananda Catharina Azevedo. *Saúde da população negra: política nacional de saúde, avaliações e reflexões sobre suas diretrizes*. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 243-264.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie e TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **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**, 2009.



BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** - Brasília: SECAD, 2006, p. 219.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ações afirmativas & princípios constitucional da igualdade no brasil.** Rio de Janeiro, São Paulo. 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** 2010. Disponível em:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-DotQrq2RY4J:https://www.geledes.org.br/alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
Acessado em 16 Set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2000. p. 147.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo** – Educação e Pesquisa, São Paulo, Volume 29, n. 1 jan/fev. 2003.

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

HALL, Stuart. **Da diáspora – Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte/Brasília: UFMG/Unesco, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 56.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira.** Barsa Planeta, 2008, p. 31, 67 e 90.

LWANGA-LUNYIIGO, Samwiri; VANSINA, Jan. *Os povos falantes de banto e a sua expansão.* In: **História Geral da África, Volume III: África do século VII ao X.** Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010, p 182.

MALOMALO, Bas'ilele. *Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes.* In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 467-499.



MARQUES, Bruna. NOGUERA, Renato. *Um olhar afro-centrado sobre os bantos: o perfil étnico dos aportados no Rio de Janeiro (1790-1800)*. In: BERINO, Aristóteles. (org.). **Diversidade Étnico-Raciais e Educação Brasileira** – Seropédica, UFRRJ: Evangraf, 2013, p. 147-169.

NETO, Godofredo de Oliveira. **Cruz e Sousa: o poeta alforriado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. **Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista**. Revista da ABPN. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. FERNANDES. Lygia de Oliveira. **Estéticas negras e a escola: reflexões a partir de conversas com estudante do ensino médio**. In: JÚNIOR, Jonas Alves da Silva; SALES, Sandra Regina & SILVA. Tiago Dionísio da Silva (Orgs.). Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades. Curitiba: CRV, 2019, p.127-139.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.



MELANCOLIA, SILÊNCIO E MEMÓRIA NA LÍRICA DE CARLOS DE ASSUMPÇÃO

Sandro Adriano da Silva⁵¹

RESUMO

Este artigo perpassa as relações entre poesia, silêncio e memória como fontes de resistência em poemas da obra *Não pararei de gritar*, do poeta negro Carlos de Assumpção, publicada em 2020. Tomada em seu mosaico temático, sobretudo em torno da ancestralidade afro-brasileira e pela consciência do fazer poético que enforma o legado milenar da oralidade e uma estética negra, a lírica de Assumpção vem sendo considerada uma precursora do slam contemporâneo, operando como um libelo militante, contra o preconceito étnico-racial tão indelevelmente enraizado na cultura brasileira, bem como pela afirmação de uma memória elegíaca que reverbera.

Palavras-chave: Poesia brasileira contemporânea. Poesia negra. Carlos de Assumpção.

INTRODUÇÃO

Literatura, melancolia, memória e silêncios. Territórios comuns ao abismo do pathos, da dor (in) comunicável, da memória estranha, do mutismo trágico e seu obscuro corolário: vida e morte da palavra, como propõe Kristeva (1989). A melancolia metaforiza a angústia de uma subjetividade cindida entre o passado e o presente, uma angústia reiterada e incontornável, adensando a experiência do sofrimento no presente, na perspectiva de Lambotte (1997) e Starobinski (2012). Literatura e memória relacionam-se visceralmente como instâncias que interrogam o tempo, a experiência, a realidade, a imaginação, em um jogo complexo e dialógico, propõe Le Goff (2003). Em tudo, a memória constitui-se na faculdade formar uma consciência da identidade enraizada, coletiva e individualmente, no tempo (ASSMANN, 2008). A relação entre o silêncio e a obra literária apresenta-se de forma múltipla, operando-se através da potencialização e desdobramento de diferentes estratégias estilísticas, discursivas, simbólicas, de tal forma a fazer da escrita literária um lugar de silêncios (TOFALINI, 2020).

⁵¹ Professor na Universidade Estadual do Paraná (Unespa). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (Unipan/ Faciap). E-mail: sandro.silva@ies.unespar.edu.br



Nascido em 1927, em Tietê, Estado de São Paulo, Carlos de Assumpção hoje vive em Franca, no interior do estado paulista. Neto de Cirilo Carroceiro, beneficiário da Lei do Ventre Livre, analfabeto, que, na infância do poeta, junto de uma fogueira no quintal, contava ao menino histórias que se contrapunham às que o neto aprendia na escola. Filho de pai igualmente analfabeto e exímio contador de histórias, e de mãe alfabetizada, que trabalhava cozinhando e lavando roupa para fora, sendo, ainda, amante de poesia, gênero ao qual se dedicava a ponto de ensaiar poemas com as crianças da Sociedade Beneficente 13 de maio, para que se apresentassem nas festividades negras. Foi nessa família leitora de poemas, narradora, fabuladora e politizada, informa Pucheu (2020), que o pensamento e o imaginário do menino Carlos se formaram. Vindo a residir em Franca, já na maturidade, Carlos cursou a faculdade de letras e de direito na Unesp. Carlos de Assumpção escreve o poema que marcará sua estreia na poesia, em 1956, “Protesto”, tendo sido recitado pela primeira vez em 1958, na Associação Cultural do Negro, em São Paulo. Desde então, frequentam sua obra as relações entre lírica, memória e ancestralidade, como nos livros *Protesto: poemas* (1982), *Quilombo* (2000), *Tambores da noite* (2009), *Protesto e Outros Poemas* (2015), *Poemas Escolhidos* (2017) e, mais recentemente, *Não pararei de gritar*, em 2020, que reúne esses cinco livros, acrescentando nove poemas inéditos, escritos entre 2018 e 2019, além de diversas antologias.

Tomada em seu mosaico temático, sobretudo em torno da ancestralidade afro-brasileira e pela consciência do fazer poético que enforma o legado milenar da oralidade e uma estética negra, a lírica de Assumpção vem sendo considerada uma precursora do slam contemporâneo, operando como um libelo militante, contra o preconceito étnico-racial tão indelevelmente enraizado na cultura brasileira, bem como pela afirmação de uma memória elegíaca que reverbera (PUCHEU, 2020). A memória, em sentido amplo cria um élan entre poesia e imaginário individual e coletivo, sempre em devir, e de forma dialógica, na constituição das identidades (ASSMANN, 2011). A ancestralidade, tomada em seu sentido antropológico, constitui-se como patrimônio material e simbólico, reverberando uma ideia de herança cuja transmissão a converte em memória social. Para a literatura negra, especialmente, a poesia, aventamos que o imaginário revisitado repertoria determinados elementos culturais, como rastros linguísticos e estéticos, evocação do sagrado, o discurso de resistência ante à colonização, entre outros aspectos. A poesia, como lugar de fala, portanto, engendra o gesto poético e histórico de permanente elaboração dos matizes organizadores de memória social e coletiva (CUTI, 2011).

Nessa perspectiva, a lírica de Carlos de Assumpção, sobretudo agora na reunião que possibilita uma visão panorâmica de seus temas e arquitetônica estética, permite visualizar o que de mais significativo formulou em termos de um pensamento vanguardista sobre as questões raciais e



da poesia negra como resistência. Intento apontar alguns desses matizes na releitura de alguns poemas da obra Não pararei de gritar, reconhecendo suas metáforas éticas de um sujeito lírico porta-voz de uma poesia que grita ininterruptamente, insurgindo-se contra o silenciamento do cânone poético e político, em direção a uma memória que se nutre de melancolia. A poesia, como a literatura, reverbera traços esteticamente recriados do real, assumindo algumas funções estéticas, éticas e sociais, seja porque atuam diretamente na humanização do sujeito, como ensina a lição de Candido (2011, p. 182), seja porque comunicam uma experiência nova, apurando a sensibilidade pelo prazer, pelas emoções, pensamentos, o valor da língua e da tradição literária e da consciência de sua existência (ELIOT, 1972, p. 32;35;36;41). Chartier considera que a poesia aponta para sua dimensão de registro e representação da realidade, sem negligenciar a dimensão textual construída em regras próprias, testemunha o real na própria “historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita” (p.62-63). Paz (2012) indica que a poesia se faz “expressão histórica de raças, nações, classes”, diante da qual “o homem finalmente toma consciência de ser mais que passagem” (p. 21).

Pode-se dizer com Bosi (2000) que desde a modernidade a poesia se faz forma estranha, porquanto “o poético sobrevive em um meio hostil ou surdo”, como um “modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista” (p. 165), diante do qual a poesia resiste. A resistência, afirma o crítico (2000, p. 167), apresenta muitas faces: “ora propõe a recuperação do sentido comunitário perdido (poesia mítica, poesia da natureza); ora a melodia dos afetos em plena defensiva (lirismo de confissão [...]); ora a crítica direta ou velada da desordem estabelecida (vertente da sátira, da paródia, do epos revolucionário, da utopia). (p.167, grifos do autor). Tocada de nostalgia, de crítica ou utopia, ensina Bosi, a poesia moderna estabelece padrões temáticos e de linguagem que se constituem verdadeiros libelos de resistência contra toda uma estrutura marcada pela barbárie. A poesia, assim, “resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia” (BOSI, 2000, p. 169).

As interseccionalidades entre poesia e resistência indiciam, ainda de acordo com Bosi (1996), o mesmo fenômeno que se dá quando a ideia de resistência se apresenta conjugada à de narrativa, como duas dimensões distintas e interpenetrantes, quais sejam, a de que resistência se dá como tema e como processo inerente à escrita (p. 13). Ocorre, de acordo com o crítico, uma “translação de sentido da esfera ética para a estética” na exploração da “força catalizadora da vida em sociedade: os seus valores” (p. BOSI, 1996, p.13). Para o autor, “no fazer-se concreto e multiplamente determinado da existência pessoal, fios subterrâneos poderosos amarram as pulsões e os signos, os desejos e as imagens, os projetos políticos e as teorias, as ações e os conceitos” (p.



13). A poesia reverbera um conteúdo de verdade e moral da poesia, que, com “seu modo figural e expressivo”, revela “a mentira da ideologia, a trampa do preconceito, as tentações do estereótipo” (p. 24).

Todo esse espectro desenha-se melhor quando se delimita o território de uma poesia de minoria étnico-racial, como é o caso do poeta negro Carlos de Assumpção, cuja obra encontra-se alijada dos principais referentes de historiografia e crítica de poesia⁵². O imaginário traumático da escravidão não apenas constitui-se matéria de memória coletiva e individual dos escritores e escritoras negros, como matiza-se, em grande medida, de um tom ora lutuoso e elegíaco, ora revoltante e contraideológico, nas metáforas, símbolos e outros recursos estético-formais empregados pelo poeta. Uma dicção que põe em cena a resistência desses autores e autoras no sentido de contrapor e reverter a imagem estereotipada construída nos tempos coloniais do negro desenhado exclusivamente pela marca de escravo. Nessa mesma direção, vozes como Cuti, Conceição Evaristo, Solano Trindade, Abdias do Nascimento, Miriam Alves, Eliane Alves, minam as estruturas excludentes do cânone literário, ao mesmo tempo em que repercutem um sentimento e uma ação de resistência frente a essas feridas do passado e a autoafirmação do sujeito negro. Dessa forma, operando como um “vértice entre a história e a memória” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 6), uma vez que a literatura apresenta-se, no limite, testemunhal nas reverberações dos eventos históricos, sejam eles experienciados diretamente ou testemunhados, seja por ser contemporâneo ao fato, seja por dele tomar conhecimento pelos que o vivenciaram, seja por entrar em contato com ele através de textos da cultura – incluindo, aqui, a poesia de autoria negra –, que constituem a memória coletiva e individual.

Nessa breve incursão sobre o livro *Protesto* (1982), que integra a obra *Não pararei de gritar* (2020), de Carlos de Assumpção, lanço um olhar interpretativo sobre os poemas “Tambor I”, “Tambor II”, “Meu quilombo”, “Fênix”, “Poema verídico” e “Eclipse”. Neles, busco pôr em evidência a tensão entre o imaginário e a ancestralidade, como matéria de poesia, e alguns recursos expressivos dos quais se vale o poeta para trazer à luz a experiência lírica e a dicção social com a qual reveste seu projeto poético. Antes, porém, pode ser rentável considerar uma perspectiva de poesia que seja capaz de nutrir nossa análise, sobretudo levando-se em conta tratar-se de uma poesia e de um poeta até recentemente alijados do campo literário e sobre os quais é urgente que a

⁵² Passei em revista a situação da recepção crítica da obra de Carlos de Assumpção no ensaio “*Não pararei de gritar/protesto: a poética militante de Carlos de Assumpção*, Bordo-Grená, 2021”. Disponível em: https://www.editorabordogrena.com/files/ugd/d0c995_3b0d9ef683d5424895c3b49792fb07a1.pdf. Acesso em 14 fev. 2022.



crítica de poesia produza uma recepção que devidamente reconheça sua validade estética e seu apelo (ou grito) contra a uma das nuances do racismo estrutural, que proponho chamar de racismo literário.

A poesia de Carlos de Assumpção se faz libelo, e caminha pari passu à insubordinação. E o primeiro gesto transgressivo se dá na manufatura da linguagem, causa estranhamento e “rumor de língua”. Desterritorializa as relações entre significante e significado, provoca o olhar para o inédito, no novo. A linguagem poética é neofílica; é “conhecimento”, quer Paz (2012), mas de um conhecimento autêntico, aquele que emerge da experiência intuída, e que não se limita a fazer reconhecer – o que seria o automatismo da imagem e da percepção –, mas o conhecer – um olhar criado, posto que poesia é poien – criação. A poesia é o que transcende como modo de ver, sentir, intuir, sofrer, que passa pela emoção, pela escavação das vivências íntimas transfiguradas em linguagem. Não é uma emoção periférica e superficial, mas que mobiliza elementos da sensibilidade, dos afetos, dos traumas – históricos, individuais, coletivos, que se relacionam à experiência da filiação, do abandono, da fome, da luta de classes, do erotismo, da sexualidade, da forma de encarar e encarnar o mundo e de se reconhecer lançado ao mundo e às contingências históricas. A poesia assume-se como um território de “conhecimento, salvação, poder, abandono”. (PAZ, 2012, p; 12).

A poesia elegíaca arvora-se como interrogação sobre o tempo, a experiência subjetiva e sua finitude, o luto, a perda, o exílio, as catástrofes da História coletiva e da história individual, recorrendo, de forma visceral, a um discurso evocativo e memorialista (CAMACHO, 1968, p. 130; REBELO, 1997, p. 245). A memória, portanto, em sentido amplo, cria um élan entre poesia e imaginário individual e coletivo, sempre em devir, e de forma dialógica, na constituição das identidades, das subjetividades, da cosmovisão do mundo, do agenciamento dos afetos, que, na lírica de Carlos de Assumpção corresponde a uma elegia da ancestralidade. A ancestralidade que reverbera da poesia de Assumpção aponta para o que Oliveira (2012) considera como “uma categoria analítica que contribui para a produção de sentidos e para a experiência ética” (p.30). Tomada em seu sentido antropológico – e poético, considerando-se a literatura como um discurso social - a ancestralidade ressemantiza o imaginário, e põe a nu uma ideia de herança cuja transmissão a converte em memória social de uma “afrocentricidade”, nas palavras de Asante (2009, p. 39).

A literatura negra, especialmente, a poesia, ecoa um imaginário repertoriado de elementos culturais, de rastros linguísticos e da evocação do sagrado sincrético, de símbolos e arquétipos, formando um amálgama-eco de discursos e dicção poética e política de resistência e (re)existência.

A poesia negra, como lugar de fala, portanto, engendra o gesto poético e histórico de permanente



elaboração dos matizes organizadores de memória social e coletiva de seus poetas negros e negras. Aventamos pôr em evidência algumas dessas marcas na lírica de Carlos de Assumpção, tomada como representativa da poesia negro-brasileira contemporânea, considerando o tom elegíaco que ela enforma, ao nutrir-se da memória e da ancestralidade, bem como reconhecer nessa poesia aquilo que ela comunga de poeticidade.

Um breve panorama da obra *Não pararei de gritar* (2020), considerando-se que ela reúne os cinco livros do autor e um conjunto de nove poemas inéditos, e o elenco de alguns poemas nucleares pode ser rentável para se evidenciar as linhas de força temática da poesia de Carlos de Assumpção. O primeiro livro, *Protesto*, foi redefinido, compõe-se de vinte e seis poemas, incluindo o poema-título homônimo, “Protesto”. Desse conjunto, um total de dez poemas explicitam uma dicção poética que reivindica uma consciência identitária e um sentimento de negritude, através de dois paradigmas intercambiáveis: a memória e a ancestralidade. Nessa perspectiva, destacam-se os poemas “Tambor I”, “Tambor II”, “Meu quilombo”, “Fênix”, “Poema verídico” e “Eclipse”, que passo em revista doravante.

Os poemas “Tambor” e “Tambor II” corroboram essa intencionalidade poética, destacando-se pela densidade e variedade de procedimentos que se colocam como um eco dos vários processos que podem ser ouvidos em outros poemas da obra:

Tambor
Dá asas a nosso grito contido há séculos
Grita
Nada de pequenos lamentos inúteis Nada de pranto
Grita tambor
Grita
Estamos do lado de fora
Com as mãos vazias e as portas fechadas
Com chaves de desamor
Grita tambor
Grita
Temos sede de vida e estamos cansados de tanta dor (ASSUMPCÃO, 2020, p. 11)

Nota-se um investimento na construção descritiva, composta por duas dimensões descritivas imagéticas, uma visual e outra sonora, ambas concentradas na figura do tambor. O ritmo do poema é construído, em parte, pela presença de figuras de harmonia, como a assonância, reiterada em an, on, am, em, bem como pela aliteração produzida pelo fonema t. Considerando-se a relação de sentidos promovida pelo eixo paradigma- sintagma, tem-se que o lexema tambor produz uma metáfora de liberdade e resistência em “dá asas ao nosso grito” (v.2); e cria, simultaneamente, uma personificação e uma sinédoque em “grita” (v. 3,6, 7,12, 14 – o verbo



comparece 31 vezes, ao longo do livro), como uma fusão entre sujeito e objeto, em que a escuta do eu poemático ecoa uma memória localizável no imaginário intertextual e histórico.

A imagem e o registro valorativo que gera poeticidade ao objeto de culto e resistência reaparece em “Tambor II”:

Tambor
são inúteis nossos gritos silêncio
tambor
neste mundo branco
somos considerados incômodas manchas negras
apenas silêncio
tambor de nostalgia tambor de angústia tambor de desesperança silêncio
tambor
ninguém compreende nossa mensagem de dor (ASSUMPCÃO, 2020, p. 28).

A verve militante de sua poesia atualiza a luta ancestral e se faz libelo contra o preconceito étnico-racial tão indelevelmente enraizado na cultura brasileira, bem como pela afirmação de uma memória elegíaca como reverbera em “Resistência”:

Tocai tambores tocai
Não tenho mais medo da morte
Sei que não vou desaparecer
Tocai tambores tocai

Em toda parte
Muitas mãos de ébano
Estão tecendo o destino da raça

Sei que não vou desaparecer
Não tenho mais medo da morte
Não tenho mais medo de nada
Tocai tambores tocai
Tocai tambores da alvorada (ASSUMPCÃO, 2020, p. 34).

De caráter metapoético e de caráter resistente, “Que negros somos nós”, revela um sujeito que se assume como poeta negro e voz coletiva, convocando sua descendência (note-se a dedicatória aos netos) e, metaforicamente à sua descendência de poetas negros, à resistência pela ancestralidade e poesia. E a poesia se mostra libelo contra as injustiças sociais e a exploração do sistema neoliberal. Os símbolos do quilombo, da mitologia e das raízes, considerando-se seus aspectos poemáticos que figurativizam o tom elegíaco das imagens da identidade negra e as referências à uma militância, com toda sua verve contra o racismo e a favor da afirmação de um discurso de negritude e uma intencional postura de resistência pela memória:



Que negros somos nós que nada sabemos dos quilombos que ensinaram liberdade no país inteiro
Que negros somos nós que nada sabemos das lutas gravada com sangue suores e prantos na memória da história
Que negros somos nós que nada sabemos das glórias dos tempos idos dos horrores sofridos por nossos avós
Que negros somos nós que nada sabemos da linguagem telegráfica dos tambores
Que não mantemos acesa a chama que outrora brilhara como estrela-da-guia
Que nada fazemos para descobrir nossa origem nossas raízes [...] (ASSUMPCÃO, 2020, p. 68).

No mesmo tom solene, de revide poético-social, o poema “Cavalo dos ancestrais” reflete sobre os três marcos temporais que encenam a voz do sujeito: o presente da enunciação lírica, o passado, no trânsito entre “Mãe África” à “fazenda”, com sua imagem de destruição e silenciamento (corporal, histórico, estético e místico) e, finalmente, o futuro, com a ênfase no posicionamento político e poético matizado de expectativas diante da necessidade de um revisionismo:

Minhas irmãs meus irmãos
Os ancestrais fazem de mim seu instrumento
Minha voz não é minha é voz dos ancestrais
Meus gestos não são meus são gestos dos ancestrais
A despeito de minha fragilidade
Os ancestrais fazem de mim seu instrumento
Me fazem portador de sua mensagem
Eles é que me mandam falar Sobre a Mãe África violentada
Eles é que me mandam falar
Sobre tanto sangue derramado na travessia
Sobre tanto sangue derramado nas fazendas
Sobre tanto sangue derramado nas lutas
Pela sua própria libertação e defesa desta terra [...] (ASSUMPCÃO, 2020, p. 95).

Note-se a mescla de sentido que o poeta realiza na escolha do léxico “cavalo”, relacionando, dessa forma, o ato ilocutório da voz lírica ao valor semântico e simbólico que a palavra “cavalo” assume, posto que faz referência à “pessoa que serve de suporte para a “descida” dos orixás e entidades. [...] Nos candomblés de caboclo e na Umbanda é chamado também de “aparelho”. [...] Tradução do iorubá: “esin òrisà – cavalo de orixá” (CACCIATORE, 1988, p. 87).

No poema “Eclipse”, aqui recortado, literatura e memória relacionam-se visceralmente como instâncias que interrogam o tempo, a experiência, a realidade, a imaginação, em um jogo complexo e dialógico em que o grito reivindica o estatuto de recurso comunicante da verdade, numa mescla de passado arcaico e histórico, sob a dicção do subalterno, do “indivíduo vocal”, que pode falar, e que operam como “investigação das nostálgicas raízes perdidas”, de que trata Spivak (2010, p.45;61):



Em rostos de cal
Olhos impassíveis
Frios como punhais
À minha frente me dizem não

Se eu gritasse se eu gritasse
Se eu gritasse que os meus aís
Se eu gritasse que o meu pranto
Se eu gritasse que o meu sangue
As marcas do meu trabalho
Meu amor incomparável
Estão em todas as partes
Em toda argamassa da pátria
Que adiantaria gritar
[...] (ASSUMPÇÃO, 2020, p.26)

Notem-se, mais uma vez, a falta e a negatividade em “olhos impassíveis”, no sentido de ausência de paixão, de força; e o uso anafórico da condicional hipotética, marca, ao mesmo tempo, o desejo do eu lírico, em “se eu gritasse”. Assim, o eu poético elabora uma “consciência-insurgente” (SPIVAK, 2010, p.65) sobre a inscrição de sua identidade étnica, e põe em relevo o grito – metáfora do trabalho poético – como forma de agenciamento individual e coletivo. Nos versos acima, fica nítida uma dupla condição excludente sobre a poesia: primeiramente, o fato de que, como prossegue Bosi (2000), em seu argumento, “essas formas estranhas pelas quais o poético sobrevive em um meio hostil ou surdo não constituem o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista” (p. 165). Em segundo lugar, a poesia se apresenta, paradoxalmente, como resistência de muitas faces, uma delas, como revolução e utopia, não sem um tom nostálgico e crítico, uma vez que “o desespero dos poetas advinha de não poderem eles realizar seu sonho de fazer-se entender de todos, encontrar um eco no coração de todos os homens. (BOSI, 2000, p. 168).

Dessa forma, é tragicamente sintomático que a poesia de Carlos de Assumpção, a despeito de sua longa trajetória e reconhecimento no exterior, tenha somente agora conseguido adentrar ao círculo editorial de relevo, o que, possivelmente, contribuirá para sua reverberação, e isso se deve sobretudo à intermediação de um outro poeta e crítico já reconhecido. Em todo caso, analisada em dimensão de enunciação, a lírica de Assumpção alcança aquele estatuto de resistência da poesia moderna, em face “à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos [...]. Resiste ao contínuo e “harmonioso” pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte a utopia”. (BOSI, 2000, p. 169).



A memória, portanto, faz-se um tema recorrente na obra de Assumpção. Como propõe Le Goff (2003), o conceito de memória é crucial por sua relevância singular e incontornável nas formas de organização e agenciamento das representações que os sujeitos elaboram do passado, na imbricação entre as suas manifestações individual e coletiva. O estudo da memória evoca, segundo o historiador francês, formas metafóricas ou concretas, bem como traços e problemáticas da memória histórica e da memória social. Na lírica de Assumpção, tais elaborações desvelam de forma caleidoscópica, sentidos advindos da relação interdependente entre memória individual e memória coletiva, eclipsadas historicamente. Em “Eclipse”, uma vez mais, o eu lírico, aciona, pela via do imaginário, “textualidades rejeitadas”, para lembrar a concepção de Pereira (2017), “ausente dos espaços literários legitimados, ao mesmo tempo em que insinua sua presença em potencial, e “que descrevem seus percursos, revelando, por um lado, o receio de seus sujeitos ante a perspectiva da exclusão social [...]” (p.24;35):

Olho no espelho
E não me vejo
Não sou eu
Quem lá está

Senhores
Onde estão os meus tambores
Onde estão meus orixás
Onde Olorum
Onde o meu modo de viver
Onde as minhas asas negras e belas
Com que costuma voar
[...] (ASSUMPCÃO, 2020, p. 30).

A metáfora do eclipse comparece como signo de falta – marca, aliás, recorrente na lírica de Assumpção. O uso insistente do recurso anafórico reforça toda uma cadeia de sentidos em torno da negatividade: “não me vejo”, “Quem está lá”, “Onde estão os meus tambores”, “Onde estão meus orixás”, “Onde Olorum”, e outros versos. Em tudo, a memória da lírica de Assumpção constitui-se na faculdade formar uma consciência da identidade enraizada, coletiva e individualmente, reverberando no tempo (ASSMANN, 2008). A identidade, propõe Cuti (2010), “também se faz pela via de um lirismo voltado para a exaltação do negro como fator de afetividade” (p.40). O tom elegíaco, portanto, funda as relações intersubjetivas, na medida em que metaforiza as marcas doridas da ancestralidade. Por outro lado, também se projetam para uma perspectiva de futuro, segundo Cuti (2010), uma vez que a identidade negro-brasileira “opera para deixar de ser o



que foi forçada a ser para tornar-se uma dimensão liberada, um território conquistado no campo da cultura e do imaginário nacional” (p.43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na lírica de Assumpção, esse “ímpeto renovador” nasce da tensão provada entre o universo subjetivo, em todos seus múltiplos matizes, mas que deixa entrever um amálgama cultura, afro-negro-brasileiro, e as forças hegemônicas da ideologia do vimos chamando, na esteira da ideia de racismo estrutural, de racismo literários. E essa tensão é a matriz de uma poesia de resistência marcada pela evocação de imagens da ancestralidade e do passado histórico. Como ancestralidade, podemos tomar a viagem a um tempo mítico, em que predominam a simbologia e os valores cosmogônicos (daí o campo lexical reiteradas vezes apresentar o panteão sagrado dos orixás), além dos registros de filiação e irmandade. Na perspectiva do registro histórico, destacam-se as referências e alusões à escravidão e suas implicações de exclusão econômica e social.

Nesse breve espaço, procuramos apenas delinear algumas das marcas poéticas e sociais dessa poesia que reivindica um trabalho de mais fôlego, e que sobretudo se atenha ao fato de se tratar de uma obra, seja tomada em seu todo, seja analisada livro a livro, que opera como testemunho negro, simultaneamente pessoal e coletivamente histórico. Dela reverbera a memória de uma violência real e simbólica que tanto permeou a sua exclusão, quanto matizou de enunciação lírica uma postura de resistência contra o negrocídio brasileiro, corada de silêncio, melancolia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvío. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade:** notas sobre uma posição disciplinar. In:
- NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ASSUMPÇÃO, Carlos de. **Não pararei de gritar.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- BERND, Zilé. Literatura negra brasileira: racismo e defesa de direitos humanos. **Revista do Mestrado em Letras da UFSM**, janeiro/junho/1998, p. 91-102.
- BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista:** conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.



BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. Itinerários, **Araraquara**, n.10, 1996, p. 11-27.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p. 171-194.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COHEN, Jean. **A plenitude da linguagem: teoria da poeticidade**. Coimbra: Almedina, 1987.

COMPAGNON, Antoine. Valor. In: **O demônio da teoria**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 221-250.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ELIOT, Thomas Stearns. **A essência da poesia**. Trad. Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira et. al. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.18: p. 28-47, maio-out. 2012.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A Ancestralidade na Encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **A saliva da fala**. 1.ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2017.

PUCHEU, Alberto. Posfácio. Carlos de Assumpção, uma história que grita. In: ASSUMPÇÃO, C. Não pararei de gritar. **São Paulo: Companhia das Letras, 2020**.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. In: Tempo e argumento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Florianópolis, v. 2, nr.1, 2010. p. 3-10. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1894/1532>. Acesso em 10 mar. 2021.

SILVA, Sandro Adriano da. Do silêncio à insurgência: percursos da literatura afro-brasileira. In: ZUKOSKI, Ana Maria Soares; TARDIVO, André Eduardo; COQUEIRO, Wilma dos Santos. **Catu: BordôGrená**, 2021. Disponível em:

https://www.editorabordogrena.com/files/ugd/d0c995_3b0d9ef683d5424895c3b49792fb07a1.pdf. Acesso em 14 fev. 2022.



SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



DUAS MULHERES ATUANTES NO CAMPO E NA VIDA

Luciana Dias Correia⁵³
Marnilda Pereira Sá⁵⁴

O Sítio Agroecológico Santa Rita está situado no Ramal do Brasileirinho, km 6 – Zona Rural de Manaus; é da família há 30 anos. Ele foi ‘adquirido’ por meio de compra e depois a Suframa passou o documento de posse para a mãe de Marnilda. Isso foi no ano de 1991. Ela chegou a plantar: andiroba, cupuaçu, açaí, pupunha, jatobá, buriti, laranja, limão, tucumã e etc. Chegou a fazer uma casa de farinha. Ficava dividida entre o sítio e a casa que tinha na cidade, e os cuidados com as duas filhas ainda adolescentes, e uma bebê de pouca idade. O local, na época da compra era de difícil acesso, era de estrada de barro, não entrava ônibus, o mais próximo que chegava, ficava há 6km do sítio, e as vezes ela fazia esse percurso ‘num bate e volta’ para não deixar as meninas muito tempo sozinhas. Por esse motivo, a proprietária do sítio nunca morou de fato nele.

Em junho de 2015 Marnilda e Luciana, mudaram-se em definitivo para o sítio, somente as duas. Desta vez, o cenário era outro: a estrada já estava asfaltada, energia elétrica, e água de poço.

No início da experiência em morar no sítio, a nossa ideia não era de ficar aqui muito tempo. Mas as coisas foram caminhando para que a gente criasse raízes nesse lugar. As atividades foram acontecendo paulatinamente: a primeira delas, que podemos afirmar sem medo de errar, foi a criação de galinha caipira. Fomos em busca de estudos através de vídeos de internet, como criar de forma que a gente conseguisse oferecer mais qualidade de vida para as aves, tanto que no começo, elas eram criadas soltas, o que dificultou no manejo de ter uma horta ou algumas plantas, porque elas faziam a festa soltas, era tudo delas. Elas dormiam pelas árvores que temos aqui. Essa experiência de criar galinhas soltas e ter o desejo de ter uma plantação de alimento não deu muito certo, então decidimos fechar uma área que tivesse sol, mas que tivesse sombra, um lugar para que elas dormissem protegidas e também um local para o ninho. E assim foi feito.

Todo esse começo da nossa experiência no sítio foi mais intuitivo que técnico, e o manejo com as galinhas era mais uma relação de amor do que de criar para tirar alguma renda disso, até

53 Gestora Ambiental/Faculdade Salesiana Dom Bosco. Graduada em Tecnologia em Agroecologia – Instituto Federal do Amazonas – IFAM/CMZL. E-mail: ldias.floresta@gmail.com

54 Psicóloga/CEULM-ULBRA. Pós-graduação em Saúde Coletiva/UFRN. E-mail: sa.marnilda@gmail.com



porque nenhuma das duas no começo tinha coragem para fazer o abate das aves, então dependíamos de terceiros para esse trabalho.

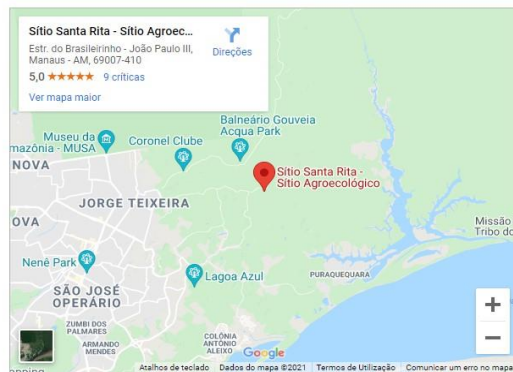
Aos poucos fomos ganhando empoderamento e coragem para assumir o que realmente estávamos a pensar para uma vida mais ligada ao campo, e somar a nossa escolha de viver uma vida pautada na simplicidade do campo e erguer o nosso sonho de ter uma casa do campo, “um quintal e uma janela para ver o sol nascer”, assim como na canção!

Em 2019 Luciana iniciou o curso de Tecnologia em Agroecologia e esse foi um passo muito decisivo para o contexto que descreveremos a seguir:

Decidimos transformar tudo que já tínhamos no sítio como proposta agroecológica, e o primeiro passo foi não fazer mais queimadas, não varrer mais as folhas, e fazer a transição de sítio convencional para sítio agroecológico. Essa tomada de decisão foi um desafio, pois ainda que estivessemos as duas à frente do trabalho do sítio, a mãe da Marnilda como proprietária do lugar, uma senhora com seus 70 e poucos anos, relutava em relação a não queimar, a não usar NPK, não retirar as folhas, enfim, foi desafiador, mas hoje em dia, ela mesma já demonstra interesse pela agroecologia, e tenta do jeito dela, falar da importância de não fazer queimadas e etc.

Quanto ao desenho permacultural em torno da casa é possível ter uma noção do que estamos fazendo por aqui, a saber: é possível observar os três jardins comestíveis de Plantas Alimentícias Não Convencionais – PANC, plantas medicinais e plantas melíferas; seguindo um pouco mais, temos o minhocário e a área de compostagem; criação de galinha caipira, patos, gansos e etc. E um pouco mais afastado da casa, temos o meliponário (criação de abelhas sem ferrão), algumas espécies para produção de mel e outras para produção de própolis; e mais afastado ainda, temos o andirobal, onde se extrai o óleo de andiroba, trabalho esse 100% artesanal; e por fim, temos a trilha ecológica (sendo essa dentro da área que deixamos preservada, onde é possível chegar ao olho d'água).

Figura 1. Localização do Sítio



Fonte: google maps

Figura 2. Fachada da Casa com jardim PANC



Fonte: Luciana Dias

Figura 3: Galinheiro.



Fonte: Luciana Dias

Figura 4: Da esquerda para direita: Marnilda e Luciana.



Fonte: Luciana Dias

Figura 5: Meliponário.



Fonte: Luciana Dias

Figura 6: Trilha ecológica.



Fonte: Luciana Dias



Todo o trabalho que é desenvolvido no sítio tem as quatro mãos de duas mulheres que entenderam a magnitude da vivência agroecológica e o valor para a saúde mental e espiritual de uma convivência dentro de um espaço de florestas remanescentes. Além do trabalho de campo, arriscamos enveredar para o campo da partilha de conhecimento e saberes, e assim nasceu o que chamamos de vivência agroecológica, onde pessoas se reúnem para aprender sobre a agroecologia e também conhecer o dia a dia no sítio, onde predomina a força da mulher negra. Iniciamos também o trabalho voluntário, onde fazemos troca de trabalho por experiência no campo/sítio e essa iniciativa tem somado bastante ao campo do saber. Recebemos pessoas para visitas técnicas e para oficinas artesanais. O trabalho árduo do campo e às vezes pesado, não deixa a grandeza do lugar menos contemplativo e de sossego e de paz. Um dos objetivos que baliza a nossa trajetória é que a mulher pode chegar e fazer o que ela quiser, que o empoderamento feminino também perpassa pelo campo, onde antes essa atividade era vista predominantemente como sendo somente dos homens e esse patriarcado precisa ser reconstruído, pois a mulher pode chegar e fazer acontecer o seu lugar de fala, onde ela decidir empreender.

As funções que desempenhamos no sítio é bem dinâmica, mas consideramos de fundamental importância que o conhecimento técnico da Luciana sobre sua formação em agroecologia, e a possibilidade de colocar em prática todo conhecimento adquirido em sala de aula, permite enveredar nesse campo com olhar mais técnico atualmente, e paralelo ao seu conhecimento, a Marnilda vem desempenhando o empreendedorismo rural, e também articulando parcerias para atividades de vivências e trocas agroecológicas.

A psicologia abraça o campo, que abraça a vida e que une duas forças femininas a fim de redesenhar o cenário da agricultura familiar, onde duas mulheres atuam no campo e na vida.

O nosso maior desafio (de antes) e atualmente é colocar força bruta quando precisamos manejar uma área, ou fazer podas nas frutíferas, e para esse trabalho específico, sempre contratamos um rapaz, pois entendemos que temos limites, e saber do seu limite também é cuidar da sua saúde física e mental.

E assim tem sido o nosso desfecho nesse ritmo rural, antirracista e acima de tudo, como inspiração para que o campo também seja um lugar de fala, de escuta e de reflexão. O caminho pode ser mais desafiador, no entanto, a gente encontra força e coragem na força que nos une e que nos faz capaz de ser o que queremos ser, e assim seguimos, plantando, reflorestando, e ajudando o meio ambiente ter a sua casa preservada.



AS INFLUÊNCIAS AFRICANAS NO ÂMBITO ESCOLAR: RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Thaila Bastos da Fonseca⁵⁵

RESUMO

O presente trabalho apresenta as influências africanas no contexto escolar como tentativa de resistência, valorização e contribuição para a formação da identidade cultural dos estudantes da EJA⁵⁶. Tendo em vista que somos frutos de uma miscigenação, e essas influências são latentes, mas ainda pouco valorizada na escola. A escassez de material específico para o estudo e aplicação da literatura e cultura africanas no âmbito escolar é evidente, desse modo, não há valorização e reconhecimento efetivos no contexto escolar. Neste sentido, desmistificar concepções etnocêntricas enraizadas pelos nossos colonizadores é uma tentativa de resistência que contribui para a consciência da construção de nossa identidade. Dessa forma, objetivamos desenvolver e aplicar estratégias diversificadas no contexto escolar como subsídio pedagógico aos professores, e acima de tudo evidenciar e ressignificar os conhecimentos das heranças africanas na escola de acordo com a lei: nº 11.645 de 2008. Para consistência teórica foram selecionados Munanga (1988); Todorov (2010); Oliveira (2008); Memmi (1960) e Lei 11645/08. O trabalho apresentou resultados significativos tendo em vista que os estudantes aprenderam mais profundamente acerca das nossas heranças culturais e desconstruíram atitudes preconceituosas enraizadas através da ação colonial.

Palavras-chave: Cultura Africana; Ensino-Aprendizagem; Identidade Cultural; Resistência; Valorização.

INTRODUÇÃO

A ausência de material específico para os estudos sobre África e os afrodescendentes contribui para a criação de uma série de estereótipos e preconceitos que dificulta a construção de uma identidade positiva sobre as nossas origens e permite a formulação de hipóteses preconceituosas e desinformadas. A contribuição da história e da tradição dos povos africanos e de seus descendentes para a formação da identidade do povo brasileiro é de suma importância, pois foram estes povos que contribuíram para a formação dos aspectos culturais da nossa sociedade.

⁵⁵ Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA); Graduada em Letras-Língua Inglesa (UEA/PARFOR); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (CEST/UEA); Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA); Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPE/UEA; Professora efetiva de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e suas Literaturas na Secretaria de Estado e Educação de Qualidade de Ensino (SEDUC-TEFÉ). E-mail: thailabastos@yahoo.com

⁵⁶ Educação de Jovens e Adultos.



Neste sentido, objetivamos explorar o conceito de culturas africanas no contexto escolar enfatizando as suas contribuições na construção dos aspectos da cultura local levando em consideração a Lei 11.645/08. Nesta perspectiva, procuramos desmistificar concepções preconceituosas ainda enraizadas pelos colonizadores e evidenciar o quanto as influências africanas foram relevantes para a formação da identidade cultural dos estudantes da Escola Estadual Eduardo Sá. Levando-os assim ao reconhecimento das heranças e dos elementos africanos pertinentes na nossa realidade.

Desse modo, visamos unir não somente os “irmãos de cor” mais também propiciar um sentimento de respeito e igualdade perante a diversidade, visto que, não é a cor, a forma do nariz e o modo de vestir-se que define uma raça como inferior, pois não existe uma raça negra, branca ou indígena e sim a raça humana. Esperamos, sobretudo, que os estudantes compreendam, valorizem e acima de tudo preservem e divulguem os aspectos culturais dos seus antepassados, como seus costumes, crenças e valores. Posto que reconhecer que somos frutos de uma miscigenação cultural estamos contribuindo para a construção de sua identidade no presente.

INFLUÊNCIAS AFRICANAS NO CONTEXTO ESCOLAR COMO TENTATIVA DE RESISTÊNCIA

Durante muito tempo pessoas negras, ou de culturas e costumes negros eram vistos, pensados e definidos como seres de raça inferior, pois eram marcados e pensados a partir de sua cor, reflexão pejorativa que ainda insiste em perpetuar nas sociedades atuais. Na lei 10.639, de 2003, alterada em 2008 para a lei nº 11.645 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas disciplinas de história, língua portuguesa e de artes nas escolas. Nessa perspectiva:

A identidade consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de proferir com altivez: sou negro! A fidelidade é a relação de vínculo indelével com a terra-mãe, com a herança ancestral africana. A solidariedade é o sentimento que une, involuntariamente, todos os "irmãos de cor" do mundo; é o sentimento de solidariedade e de preservação de uma identidade comum (MUNANGA, 1988, p. 44.).

Mediante o exposto, ensinar e aprender Literaturas e Culturas Africanas é romper com o discurso hegemônico de poder, superar as diversas formas de desigualdades instauradas na escola, avançar no combate ao racismo e promover a inclusão. Preservar os aspectos culturais e reconhecê-



los é uma forma de construção e legitimação da identidade. De acordo com Todorov: “materializam a memória social, isto é, o conjunto de leis, normas e valores que devem ser transmitidos de uma geração a outra, para garantir a identidade da coletividade”. (TODOROV, 2010, p.111). Permitindo-nos conhecer a história de nossa cultura, a formação de determinado povo, seus aspectos culturais e a origem de muitos comportamentos que identificam determinadas sociedades.

Devido à escassez de material específico para o estudo e aplicação da literatura e cultura africanas e suas influências na formação cultural brasileira em sala de aula, torna-se pertinente à aplicação deste trabalho como subsídio pedagógico aos professores e os conhecimentos das heranças africanas dos estudantes, como também desmistificar concepções racista enraizadas pelos nossos colonizadores. Nas instituições de ensino ainda perpetuam diversas formas de desigualdades e preconceitos entre os estudantes relacionados ao racismo e quando não se responde às curiosidades dos educandos a respeito de suas origens, estão negando aos mesmos a possibilidade da ação reflexão ação sobre o mundo, do entendimento da diversidade étnico-racial e de outras áreas de conhecimento. Ainda nesta perspectiva, convém destacar que:

[...] diante desse quadro geral, enfrentaremos grandes desafios para fazer valer a Lei Federal 10.639/03, em virtude da carência de docentes na área das relações étnico-raciais e, também da parca pública e circulação de materiais didáticos, teóricos e literários pertinentes à demanda atual, que é primar pela valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, sem cair nas teias enredadas pelo racismo à brasileira (OLIVEIRA, 2008, p.01).

Desse modo, a criança reproduz seus conceitos, suas visões de mundo que lhes foram transmitidas através das vivências em sociedade. Portanto, a ação educativa precisa se constituir a partir de atitudes éticas em favor da construção de uma educação antirracista, inclusiva e democrática. Da mesma forma, o ensino de literatura deve ser visto, segundo Oliveira (2008, p. 22), como algo que “desenvolve em nós aquela quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, desmistificando certas concepções a respeito da literatura africana no ensino.

Quanto ao processo de colonização, foi se institucionalizando mediante a supremacia do homem branco, a separação por raças e repulsão aos negros. Neste sentido Albert Memmi é enfático em afirmar que a figura do colonizador desvaloriza a do colonizado, afirmando, em sua linguagem, que o colonizado é um débil, evidenciando assim a supremacia do colonizador, que faz



uso do discurso ideológico, partindo do pressuposto de que o colonizado é preguiçoso. Neste sentido:

[...] o colonizador institui o colonizado como ser preguiçoso. Decide que a preguiça é constitutiva da essência do colonizado. Isto posto, torna-se evidente que o colonizado, qualquer que seja a função que assuma, qualquer que seja o zelo com que a ela se dedique, nunca será nada além de preguiçoso (MEMMI, 1960, p. 119).

Diante desta constatação, espera-se que os alunos desmistifiquem concepções pejorativas e ideológicas criadas pelos colonizadores, no intuito de subalternizar a figura do colonizado. Aliado a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio apregoam que dar espaço para a verbalização da representação social e cultural constitui um grande passo para sistematização da identidade de grupos que sofrem processo de deslegitimação social. Assim, aprender a conviver com as diferenças é:

reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima. A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens preconceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética (BRASIL: PCN/Ensino Médio, 1999, p. 142).

A pluralidade cultural oportuniza uma abordagem diversificada e de característica interdisciplinar no âmbito escolar, como também pode ser um meio incentivador para o ensino de literatura em sala de aula, pois engendra acontecimentos que se passaram em um tempo remoto, misturando fatos reais e históricos com fatos irrealis de uma pluralidade de mundos.

Assim, sob uma perspectiva de pesquisadora, mas também de professora atuante no Ensino Básico, faz-se necessário colocar em evidência os PCN, em especial, a aplicação das ideias sobre a pluralidade cultural na prática pedagógica. Tendo em vista que, as pluralidades de mundos e identidades, deveriam ser aprofundadas desde o Ensino Fundamental, pois a pluralidade cultural é caracterizada como “expressão de identidade”. Logo, possibilita o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS EXPERIÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE



O projeto foi aplicado na Escola Estadual Eduardo Sá com a participação efetiva dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA do Ensino Médio em parceria com os professores do turno noturno. Visamos diversificar o processo de ensino e aprendizagem e a conscientização dos educandos acerca da temática retratada, pois conforme afirma Parente (2006, p.58) “a educação tem o objetivo de desenvolver esse homem no máximo de suas potencialidades, na relação dialógica entre educador, em busca do desvelamento, da conscientização”. As atividades integradas ao projeto tiveram início em Maio de 2018 e foram culminadas no dia 20 de novembro de 2018, dia da Consciência Negra.

Assim, foi realizada uma investigação ação participante, levando em consideração a importância dos sujeitos em nossa pesquisa (alunos), pois eles são os protagonistas e participantes do nosso trabalho. É um enfoque diferente do método tradicional, no qual as pessoas são vistas como meros objetos de pesquisa. Diante desta constatação Cano (2003, p. 59) demonstra que a investigação participante:

[...] mais do que uma atividade investigativa, é um processo eminentemente educativo de auto-formação e autoconhecimento da realidade na qual a pessoa, que pertence à comunidade ou ao grupo, sobre os quais recai o estudo, tenha uma participação direta na produção do conhecimento sobre a realidade.

Desse modo, na pesquisa participante torna-se relevante a participação e o diálogo entre os integrantes da pesquisa e ação docente. Neste sentido, introduzimos as atividades objetivadas com um estudo contextualizado e dirigido sobre Lei 11.645, como também, reflexões acerca da literatura no contexto escolar estabelecendo um paralelo à temática afro-brasileira. Discutimos sobre a importância da identidade negra de forma interdisciplinar, para propiciar maior interação entre docentes e discentes. Procuramos levar em consideração o estudo e as relações étnicas e raciais no âmbito escolar visando promover ações, reflexões e práticas pedagógicas inovadoras. A seguir estarão expostas as fotos registradas durante a aplicação do projeto, é importante destacar que as imagens foram cedidas mediante as autorizações dos protagonistas deste trabalho, os estudantes.

Imagem 01 – Estudantes da Educação de Jovens e Adultos realizando um estudo dialógico acerca da Lei 11.645/08.



Fonte: Arquivo fotográfico da coordenadora do projeto.

Em seguida visualizamos o vídeo: “O xadrez das cores”, cuja temática aborda o preconceito racial enraizado em pleno século XXI e outros temas transversais, mas que não impediram a relação efetiva com o contexto histórico da temática do projeto. Os estudantes observaram atenciosamente o documentário, anotando os aspectos que julgaram relevantes, os quais foram socializados na aula seguinte. Este processo foi de grande valia, pois ao se posicionarem criticamente acerca da temática retratada, desenvolviam o posicionamento crítico.

Logo após, promovemos um cine debate com o filme: “12 anos de escravidão”, que retrata a biografia de um negro livre da cidade de Nova Iorque, e ao ser enganado, passou 12 anos como escravo, no estado da Louisiana-EUA. Com este filme, os estudantes aprenderam aspectos historiográficos relativos à escravidão, pois muitos estados se negavam a libertar seus escravos, como exemplo, a Louisiana. Esta discussão foi muito produtiva e causou comoção nos educandos, uma vez que as cenas eram fortes e se aproximavam muito da realidade da época, e assim o processo de conscientização e aprendizagem da história ia se consolidando.

A etapa seguinte centrou-se na leitura do texto de cunho didático e memorialístico “Meu velho feiticeiro” cuja autoria é de Ramon Mello, o critério de escolha desta narrativa se deu porque a linguagem é acessível e de fácil compreensão. Além disso, a temática retrata a saga dos escravos e os resquícios das atrocidades do período escravocrata. Dessa forma, esta narrativa oportunizou também explorarmos as características do gênero memórias literárias e as modalidades de uma narrativa, por se tratar de um projeto interdisciplinar, os aspectos da língua portuguesa foram explorados e revidados, assim como atividades interpretativas de texto.

Posterior a isso, os estudantes realizaram um levantamento da culinária Afro-Brasileira pertinente na culinária tefeense, esta atividade foi desenvolvida grupalmente, no intuito de promover a aprendizagem coletiva. Desse modo, os estudantes perceberam que a culinária brasileira teve grandes influências africanas. Logo após, cada turma preparou um prato típico da culinária afro-brasileiro como: a feijoada, a cocada, o acarajé, o bolo de milho, a rabada, o vatapá e o cuscuz. Os grupos explanaram o modo como prepararam as receitas e compartilharam entre si.

Imagem 02 – Exposição dos pratos da cultura afro-brasileira preparados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Eduardo Sá.



Fonte: Arquivo fotográfico da coordenadora do projeto.

Imagem 03 – Socialização de como foram preparados os pratos típicos da culinária Afro-brasileira.



Fonte: Arquivo fotográfico da coordenadora do projeto.

Os estudantes dramatizaram coreograficamente a música Identidade de Jorge Aragão e interpretaram as personalidades negras como Pelé, Zumbi dos Palmares e sua esposa Dandara e a poeta Conceição Evaristo.

Imagem 04 – Representando as personalidades Negras e suas respectivas biografias.



Fonte: Arquivo fotográfico da coordenadora do projeto.

Através destas atividades desmistificou-se a ideia de que os povos africanos só foram escravizados, neste sentido, os estudantes conheceram a produção intelectual desta localidade, seus escritores, heróis e culturas. Desse modo, constatamos uma forte presença da cultura negra em nossa história e que faz parte da terceira matriz que forma o povo brasileiro: branca, índia e negra. Neste sentido a crítica histórica e cultura na sala de aula deve se constituir da transversalidade da “Pluralidade Cultural”. Posto que o conhecimento de como se constituiu a identidade do povo brasileiro é desconstruir o discurso hegemônico. Em consonância com Souza (2011, p.14):

O desafio de valorização da cultura, estímulo à leitura ou qualquer outro fator de contribuição ao desenvolvimento do estudante é um desafio a ser assumido por aqueles que têm a obrigação de levar à frente processos de tomadas de consciência, ou seja, os pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As heranças dos nossos ancestrais africanos foram evidenciadas e ressignificadas no contexto escolar por intermédio deste trabalho. Como também, os jovens que estão matriculados na Educação de Jovens e adultos tornaram-se protagonistas no processo de aprendizagem. Com esta proposta, contribuímos para o desenvolvimento da criticidade dos educandos e de seu protagonismo, pois eles tomaram a frente das atividades desenvolvidas no projeto.

Este trabalho foi de grande valia para que os discentes tenham novas concepções de vida, pois os mesmos poderão ter novas visões de mundo e vivenciá-las a partir de atitudes étnicas e moral para viver e compreender o seu semelhante. Acreditamos na reinvenção de nós mesmos e



de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida, fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o acervo do passado.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Implantação da lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas. In: **Revista Nação Escola**, n.º 2 – NEN (Núcleo de Estudos Negros), Florianópolis-SC: ATILENDE, 2010.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. [1947]

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1988. p. 37.

NASCIMENTO, Abdias. Mediações – **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005. In: Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica petrônio domingues.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**. – São Paulo: ABRALIC, 2008.

PARENTE, Roseane Pereira. **Pesquisa e Prática Pedagógica II**. Manaus: editora UEA, 2006.

SOUZA, Anervina. **As Lendas Amazônicas em Sala de Aula** – Apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural. / Anervina Souza. 2ª edição. – Manaus: Editora Valer, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro** / Tzvetan Todorov; tradução Beatriz Perrone Moisés. – 4ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Biblioteca do pensamento moderno).