

Mical de Melo Marcelino
Renata Nogueira da Silva
Ishangly Juana da Silva
(organizadoras)

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS
e (re)construção do conhecimento
circulando saberes, práticas e afetos**

Mical de Melo Marcelino
Renata Nogueira da Silva
Ishangly Juana da Silva
(organizadoras)

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E (RE)CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO:**
circulando saberes, práticas e afetos



Ituiutaba, MG

2022

© Mical de Melo Marcelino/ Renata Nogueira da Silva/Ishangly Juana da Silva (organizadoras), 2022.

Editor da obra: Anderson Pereira Portuguesez

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguesez.

Diagramação: Cárita Ferreira Lima

Conselho Editorial – Grupo Educação

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dr. Hélio Rodrigues Jr.

Ma. Leonor Franco de Araújo

Dra Luciane Dias G. Ribeiro

Dra. Maria Aparecida A. Satto
Vilela

Maria Izabel de Carvalho
Pereira

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed Moudjabatou Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Sucl Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 87563

Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa *Ilè Àsè Babá Olorigin*.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim,

CEP 38.307-854,

Ituiutaba, MG.

barlavento.editora@gmail.com



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Perspectivas decoloniais e (re)construção do conhecimento [livro eletrônico]: circulando saberes, práticas e afetos / organização Mical de Melo Marcelino, Ishangly Juana da Silva, Renata Nogueira da Silva. -- 1. ed. -- Ituiutaba, MG: Editora Barlavento, 2022. -- (Coleção educação) PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87563-37-4/

DOI 10.54400/978.65.87563.37.4

1. Decolonialidade 2. Educação 3. Ensino Finalidade e objetivos 4. Relações étnico-raciais I. Marcelino, Mical de Melo. II. Silva, Ishangly Juana da. III. Silva, Renata Nogueira da. IV. Série.

22-130735

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação intercultural :
Educação 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

APRESENTAÇÃO

(OU “PARA INICIAR ESSA PROSA”)

Em 2019, a Editora Barlavento e o Sociedade Cultural e Religiosa Asè Tobi Babá Oloriginbin, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (PROEX-UFU), realizou o primeiro “Estágio de vivência: cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais”. Como atividade de formação continuada, o terreiro de candomblé recebeu docentes atuantes nas escolas de Ituiutaba e região, bem como estudantes de licenciaturas, para um dia de aprendizagem, por meio da experiência, acerca dos valores civilizatórios africanos em um território de preservação e prática cotidiana dos mesmos. O desdobramento dessa ação pretendia que docentes e discentes envolvidos produzissem e implementassem, em suas unidades escolares ou mesmo em espaços não-escolares, projetos de intervenção relativos à temática, sob orientação e acompanhamento da equipe, composta por docentes da Universidade parceira, membros da comunidade de matriz africana, docentes da Educação Básica com envolvimento com a temática.

Os resultados que nos chegaram, nos incentivaram a dialogar com outros sujeitos, que em outros espaços também tivessem experienciado práticas decoloniais, pautadas em outros valores diferentes dos eurocentrados já tão difundidos nos modos de ensinar e aprender. Interessava-nos conhecer outros movimentos de circulação de saberes e afetos!

A partir desse desejo, por meio de edital para chamada de publicações, esse livro foi possível e apresentamos ao leitor e à leitora as vozes que, por meio de seus textos, se dispuseram a

conversar e circulares saberes construídos para mais longe de seus lugares geográficos. A cada autor e autora, agradecemos!

Quem abre o diálogo são as autoras Tatiane Regina da Silva e Maria Angélica Magrini. Em seu artigo, as autoras se propõem a apresentar uma breve introdução ao pensamento decolonial. Nele, é possível encontrar uma síntese acerca das origens do pensamento decolonial na América Latina, buscando caracterizá-lo, como uma perspectiva de resistência às tendências acadêmicas dominantes de cunho imperialista e hegemônico.

No segundo artigo, Iany Elizabeth da Costa, apresenta reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Tais reflexões foram motivadas pelas observações realizadas durante um estágio de docência, que suscitou, na autora, as seguintes questões: como tem sido trabalhada a temática étnico-racial no ensino de Geografia? De que forma uma educação antirracista combate estereótipos e preconceitos? Qual o papel do (a) docente de Geografia no combate ao racismo? A autora buscou na literatura e documentos da área os avanços e limites da questão étnico-racial no ensino de Geografia, correlacionando com a suas reflexões sobre a docência e o compromisso com uma educação antirracista.

Na sequência, Marcelo Vitor R. Nogueira, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves apresentam o Projeto Badauê, que se coloca como um espaço para a reflexão no tocante às questões de gênero e sexualidade, por meio da promoção de debates e da visibilidade cultural da arte Drag Queen, com vistas a fortalecer a formação acadêmica e a cena cultural LGBTQIA+, negros e negras, que performam a inversão do papel de gênero.

Continuando o diálogo, as autoras Vanusia José Santana e Pollyany Pereira Martins discorrem sobre a representação do continente africana, com destaque para os aspectos socioeconômicos, no livro didático utilizados para as aulas de Geografia do Ensino Médio. No artigo, apresenta-se uma análise dos conteúdos referentes ao continente africano e suas populações no contexto da economia e sociedade, destacando o conceito de território, como categoria de análise.

Os dois artigos que se seguem relatam intervenções realizadas a partir das provocações colocadas pelo Estágio de vivência – evento que, conforme já mencionado, motivou a organização desse livro.

No primeiro deles, Ishangly Juana da Silva, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Leonardo Silva Oliveira e Damires Pereira relatam o trabalho desenvolvido em duas turmas do Programa Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior - Afin/Ituiutaba (uma proposta de curso pré-vestibular, ENEM e outros processos seletivos para estudantes de baixa renda) e que se propôs a problematizar com os estudantes os conceitos de racismo, discriminação e preconceito, dialogar sobre a diversidade religiosa brasileira e efetivar possibilidades pedagógicas por meio da Literatura, com ênfase nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

No segundo artigo relacionado ao Estágio de Vivência, Eduardo José Costa relata sua experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), em que buscou intervir sobre uma carência nos hábitos de leitura entre os alunos de Ensino Médio que acompanhara, servindo-se para tanto de contos literários que veiculam valores civilizatórios africanos.

No artigo seguinte, os autores Marcelo Vitor R. Nogueira, Jefferson Rafael de Oliveira Souza e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves apresentam as experiências de pesquisa de Iniciação Científica no Ensino Médio sobre relações étnicas raciais, vivenciadas no projeto Afrocientista, desenvolvidas no âmbito do Núcleos de Estudos Afro-brasileiro – NEABi Pontal, da UFU – Campus Pontal (Ituiutaba, MG), envolvendo estudantes do Ensino Médio, universitários e docentes da Universidade e da rede pública de ensino.

Dulce Edite Soares Loss e Carlos Xavier de Azevedo Neto nos convidam de volta para o terreiro de candomblé para dialogar sobre os saberes ancestrais que, nesses espaços, circulam. A partir da escuta de membros do Ilê Axé Omilodé, os autores ressaltam que a circulação de tais saberes pode contribuir positivamente para a desconstrução de visões estereotipadas sobre a cultura negra e para a decolonização do saber escolar.

Renata Nogueira da Silva, em seu artigo “Diversidade de sujeitos, possibilidades da polifonia e formação de professores/as em/para relações étnico-raciais: subvertendo o perigo da história única”, nos convida a refletir sobre a formação continuada docente em espaços institucionalizados. Nesse caso, a autora nos permite acompanhar as experiências e resultados do curso “Repensando as relações étnico raciais na escola”, promovido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), no Distrito Federal.

Por fim, encerrando essa rodada de diálogos sobre experiências e práticas decoloniais, Thais Martins Padovane e Mical de Melo Marcelino lançam luz sobre a presença (ou ausência) de menções às influências das línguas africanas e indígenas sobre o Português Brasileiro nos livros didáticos destinados às aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do

Ensino Fundamental. As autoras, a partir de dados levantados por meio da análise desses materiais, questionam a (in)visibilidade, por parte dos livros didáticos de aspectos africanos e indígenas que constituem a língua que falamos cotidianamente.

Desejamos uma boa leitura e esperamos que os diálogos aqui iniciados provoquem os leitores e as leitoras, no sentido de (re)pensarem as formas hegemônicas de construção de conhecimento e que essa prosa, aqui iniciada, contribua na construção de perspectivas mais decoloniais, pautadas pela circularidade de saberes e afetos.

Um forte abraço,

Mical de Melo Marcelino

Renata Nogueira da Silva

Ishangly Juana da Silva

SUMÁRIO

Uma breve introdução ao pensamento decolonial Tatiane Regina da Silva Maria Angélica de Oliveira Magrini.....	13
A educação étnico-racial e o ensino de Geografia: alguns apontamentos Iany Elizabeth da Costa.....	46
Projeto Badauê: arte, cultura e a comunidade LGBTQIA+ Marcelo Vitor R. Nogueira Luiz Gustavo de Souza Araújo Luciane Ribeiro Dias Gonçalves.....	76
África e representação: o contexto socioeconômico no livro didático de Geografia Vanusia José Santana Pollyany Pereira Martins.....	93
Abordagens pedagógicas afrocentradas e valores civilizatórios afro-brasileiros: entre saberes e práticas para uma educação antirracista Ishangly Juana da Silva Maria Aparecida Augusto Satto Vilela Leonardo Silva Oliveira Damires Pereira.....	127

O desafio em trabalhar questões étnico-raciais: perspectivas e resultados através de uma experiência com contos africanos	
Eduardo José Costa.....	167
Afrocientista: pesquisa, relações étnicas raciais e a Iniciação Científica Júnior no Ensino Médio	
Marcelo Vítor R. Nogueira	
Jefferson Rafael de Oliveira Souza	
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves.....	189
Saberes ancestrais no candomblé: epistemologias decoloniais	
Dulce Edite Soares Loss	
Carlos Xavier de Azevedo Netto.....	217
Diversidade de sujeitos, possibilidades da polifonia e formação de professores em/para relações étnico-raciais: subvertendo perigo da história única	
Renata Nogueira da Silva.....	241
Português brasileiro, línguas africanas e indígenas: (in)visibilidades nos livros didáticos de Língua Portuguesa	
Thais Martins Padovane	
Mical de Melo Marcelino.....	264
Sobre as organizadoras.....	283
Sobre as autoras e autores.....	285

UMA BREVE INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DECOLONIAL¹

Tatiane Regina da Silva

Maria Angélica de Oliveira Magrini

Introdução

Quando abordamos o pensamento decolonial, estamos nos referindo a um movimento de resistência, seja ela teórica, epistêmica, cultural, prática e/ou política, que se estrutura a partir do questionamento da lógica da Modernidade/Colonialidade. Dito isso, cabe ressaltar que tal perspectiva busca realizar uma renovação do pensamento crítico para se contrapor às hegemonias colocadas/impostas nas diversas facetas sociais e históricas.

Sendo assim, se esse pensamento se contrapõe às ideias e aos ideais hegemônicos, este, conseqüentemente, se torna contra hegemônico. Romper com essas hegemonias, por sua vez, é fundamental no contexto de uma perspectiva crítica e disruptiva que vise a transformação social, visto que essas hegemonias advêm desde os tempos imperialistas e refletem até os dias atuais na forma em que vivemos e produzimos conhecimento.

Nesse sentido, no que tange à produção do conhecimento científico e acadêmico também não será diferente, ou seja, esses conhecimentos não são isentos das influências imperialistas, logo,

¹ Este capítulo foi elaborado a partir das reflexões apresentadas na Dissertação de Mestrado intitulada “Geografia e Pensamento Decolonial: Um Diálogo Necessário”, defendida pela primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, em 2020.

estão ancorados em uma visão hegemônica, inicialmente instaurada a partir dos países europeus e, posteriormente, pelos Estados Unidos, gerando uma produção acadêmica associada ao denominado Norte Global, que influencia diretamente a forma como a América Latina constrói o seu conhecimento histórico e social.

Pensando nisso é que o presente capítulo tem por objetivo apresentar, mesmo que de forma sucinta, como se originou o pensamento decolonial na América Latina, ressaltando quais são seus principais aspectos para construir e difundir uma perspectiva que não esteja ligada às tendências acadêmicas dominantes de cunho imperialista e hegemônico.

Na concepção de Mignolo (2008), o movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do Sul apresentou crescimento nos últimos anos em diversas áreas e universidades do mundo. Essa afirmação é muito importante, pois demonstra que as perspectivas não hegemônicas estão cada dia mais ganhando espaço no ambiente acadêmico.

Assim sendo, nada mais importante para essa ampliação da construção dos saberes outros dentro das universidades do que poder dialogar e divulgar um pouco mais sobre o pensamento decolonial e suas potencialidades, visando buscar e ultrapassar os paradigmas programados pela razão imperial/colonial.

Portanto, a fim de explicar com mais detalhes sobre o pensamento abordado em questão, no presente capítulo realizou-se uma revisão bibliográfica para poder desenvolver uma reflexão acerca da perspectiva decolonial.

A revisão bibliográfica sobre a temática se justifica pelo fato de que para muitas ciências, como a Geografia, por exemplo, a perspectiva decolonial é utilizada de forma incipiente, vindo a

ganhar destaque maior nos dias atuais. Ademais, a revisão bibliográfica poderá contribuir como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático. De qualquer forma, esperamos que abrir um debate teórico contribua para aperfeiçoar a proposta de uma renovação do pensamento crítico.

Para tanto, além desta Introdução que contém objetivo, justificativa e procedimentos metodológicos, dividimos este capítulo em dois momentos: O Pensamento Decolonial e sua Origem e; O Pensamento Decolonial e suas Principais Características; além das considerações finais e referências que poderão ser contempladas na leitura a seguir.

O Pensamento Decolonial e sua Origem

Como já mencionado, o pensamento decolonial busca se contrapor às tendências teóricas e epistemológicas de cunho imperialista que dominam historicamente a construção dos diferentes tipos de conhecimento na América Latina. Em outras palavras, busca romper com a herança colonial que aflora até os dias atuais na forma em que produzimos conhecimento.

Essa herança colonial no âmbito acadêmico adveio inicialmente da ação colonialista dos europeus. É nesse sentido que o pensamento decolonial irá contestar o eurocentrismo, que pode ser descrito como o imaginário dominante do sistema mundo moderno (MIGNOLO, 2008). Como menciona Bortoluci (2009, p.26):

Pode-se pensar o eurocentrismo como um conjunto de categorias e imagens de mundo adaptável às alterações na organização do poder global, mas

sempre emitido a partir de um ponto de vista do centro europeu/ocidental desse sistema. Esse olhar central hegemônico ontologiza as diferenças com relação às outras sociedades (periféricas), enxergando-as como formas incompletas de realização de um ideal moderno.

Assim sendo, o eurocentrismo e/ou a visão eurocêntrica se resumem na ideia de que a Europa é o centro da cultura, conhecimento, línguas, etc. do mundo. Ou seja, a Europa é tida como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, enquanto outros continentes são entendidos como inferiores e incapazes de produzir conhecimento.

Por sua vez, a crítica ao eurocentrismo é um dos procedimentos conceituais que os estudos decoloniais compartilham em um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade (ARIAS et al, 2012). Estes autores enumeram seis procedimentos conceituais próprios do pensamento decolonial, que são:

- 1) La ubicación de los orígenes de la modernidad en la conquista de América y el control del Atlántico por parte de Europa, entre finales del siglo XV y principios del siglo XVI, y no en la Ilustración o en la Revolución Industrial como es comúnmente aceptado; 2) A partir de aquí, se coloca un énfasis especial en la estructuración del poder a través del colonialismo y las dinámicas constitutivas del sistema-mundo moderno/capitalista y en sus formas particulares de acumulación y de explotación a escala global; 3) Esto conlleva a la comprensión de la modernidad como un fenómeno planetario constituido por relaciones asimétricas de poder, y no

como un fenómeno simétrico producido al interior de Europa y extendido posteriormente al resto del planeta; 4) Las relaciones asimétricas de poder entre Europa y sus otros representan una dimensión constitutiva de la modernidad, y por ende implican una necesaria subalternización de las prácticas y de las subjetividades características de los pueblos dominados; 5) La subalternización de la mayoría de la población mundial es establecida a partir de dos ejes estructurales basados en el control del trabajo y en el control de la intersubjetividad; 6) Finalmente, se designa al eurocentrismo/ocidentalismo como la forma específica de producción de conocimiento y de subjetividades en la modernidad (ARIAS et al, 2012, p. 10).

Compreendendo o projeto civilizatório da modernidade em que a Europa se torna superior e detentora da história universal, o pensamento decolonial busca contribuir “para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Entretanto, cabe mencionar que, inicialmente, os estudos sobre a América Latina foram inseridos pelo debate pós-colonial, por volta da década de 1990, nos Estados Unidos, e não pelo pensamento decolonial que vêm se desenvolvendo mais recentemente.

Foi a partir da reimpressão da clássica obra de Aníbal Quijano em 1992 “Colonialidad y modernidad-racionalidad”, que um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que viviam nos Estados Unidos decidiram fundar o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos inspirado, principalmente,

no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos², constituído na década de 1970 com a liderança de Ranajit Guha, dissidente do marxismo indiano (BALLESTRIN, 2013).

Desta forma, como salientam Almeida e Silva (2015, p. 44), o pensamento decolonial é:

Uma vertente da crítica pós-colonial, especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas de vários países colonizados pela libertação, produzindo reflexões acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa. Primeiramente, o foco da crítica dos Estudos Pós-Coloniais recai sobre a influência eurocêntrica nas artes e na literatura, depois se expande para o campo da Economia Política e das Ciências Sociais questionando os cânones ocidentais da ciência moderna.

Sobre a utilização do termo pós-colonial, esse teria como cientistas fundadores: Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak (NEVES, 2009). Não cabe aqui, e também não é o objetivo deste trabalho, detalhar os meandros da teoria pós-colonial³. No entanto, cabe destacar que, embora existam diversas críticas advindas posteriormente de alguns integrantes do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos sobre essa perspectiva, como nos lembram Ballestrin (2013) e Grosfoguel (2008), existe um reconhecimento sobre a importância dos

² O principal projeto desse Grupo “consiste em analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSGOUEL, 2008, p.116).

³ Para saber mais ler o livro “Orientalism” de Edward Said, escritor palestino que deu origem aos debates em torno da teoria pós-colonial.

estudos pós-coloniais como porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando estes não tinham vozes e sobre a contribuição destes para a crítica ao eurocentrismo.

Descontentes com os estudos subalternos “originais”, alguns dos integrantes do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos passam a realizar críticas em relação a teoria pós-colonial. Conforme citam Castro-Gómez e Mendieta (1998, p. 17):

Walter Mignolo aprovecha también algunos elementos de las teorías poscoloniales para realizar una crítica de los legados coloniales en América Latina. Pero, a diferencia de Ileana Rodríguez y de otros miembros del Grupo de Estudios Subalternos, Mignolo piensa que las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no debieran ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano. Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina.

Mediante a exposição acima, percebemos que Walter Mignolo, a voz mais crítica e radical do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, atenta-se para o fato de que a trajetória da América Latina no seu processo colonial/imperial moderno ocorreu de forma distinta a da Índia, por exemplo, não fazendo sentido se espelhar *ipsis literis* no Grupo Sul-Asiático, sendo que este mesmo ocultava esse continente em seus debates.

Entre os distintos motivos e discussões que levaram ao descontentamento com a teoria pós-colonial do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, Grosfoguel (2008, p. 116) salienta dois fatores:

Os membros do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos eram, na maioria, acadêmicos latino-americanistas a viver nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela. À semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul.

Para tal autor, a epistemologia colonial produzida por esse grupo de latino-americanistas, descrevendo-se como um latino a viver nos Estados Unidos, foi determinante para a sua dissolução quanto ao projeto. Em relação ao segundo aspecto esse se refere à preferência do grupo, sobretudo, à utilização de autores ocidentais. Nas suas palavras:

(...) os latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram “os quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como

principal instrumento teórico, traíram o seu objectivo de produzir estudos subalternos (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

De acordo com as exposições acima, notam-se as variadas críticas aos estudos subalternos “originais”, não podendo ter outro desfecho se não a desagregação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, ocorrida em 1998. Nesse mesmo ano se iniciam os primeiros encontros entre os membros que, posteriormente, formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

Assim sendo, Grosfoguel (2008, p. 116) menciona mais alguns fatores determinantes que contribuíram para a desagregação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Para ele:

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomámos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais.

Assim, com o intuito de transcender a epistemologia e o cânone ocidentais, o Grupo Modernidade/Colonialidade se distinguiu dos demais estudos pós-coloniais ao adotar o termo decolonialidade para desenvolver sua crítica à modernidade, ao invés de adotar a perspectiva do pós-colonialismo (ALMEIDA; SILVA, 2015).

Segundo Ballestrin (2013), a maioria dos integrantes do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos não migrou para o coletivo Modernidade/Colonialidade, que teve como um dos seus fundadores o argentino Walter Mignolo. Dentre alguns dos principais membros do Grupo M/C estão os apresentados no (Quadro 1):

Quadro 1: Perfil dos membros do Grupo Modernidade/Colonialidade

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade onde leciona
Aníbal Quijano*	Sociologia	Peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	Semiótica	Argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein*	Sociologia	Estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia

Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto-Riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfóguel	Sociologia	Porto-Riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	Venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	Colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	Antropologia	Venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	Estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	Direito	Portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

*Falecidos (Aníbal Quijano - 2018); (Immanuel Wallerstein - 2019); (Fernando Coronil - 2011).

Fonte: Ballestrin (2013).

Org. (a): SILVA, T. R. (2019).

Vale salientar que a exposição do (Quadro 1) quanto aos principais integrantes do grupo é apenas para ressaltar o ponto de

partida de criação do grupo, posto que o quadro não acompanha a diversidade atual das muitas áreas do conhecimento pelas quais seus membros transitam e também as várias universidades que atuam como visitantes, por exemplo. Contudo, a partir desse perfil é possível compreender as diferentes áreas, nacionalidades, locais e países de trabalho de alguns dos membros que vêm abordando o pensamento decolonial na América Latina (BALLESTRIN, 2013). Na percepção de Cruz (2017, p.26):

Esse grupo tem nas formulações iniciais de Aníbal Quijano (Peru), Enrique Dussel (Argentina/México) e Walter Dignolo (Argentina/EUA) os aportes teóricos para uma crítica à ideia de modernidade, uma leitura do sistema-mundo capitalista, moderno-colonial, e uma interpretação da constituição das sociedades latino-americanas. Somaram-se a esses precursores autores como Ramón Grosfoguel (Porto Rico/EUA), Santiago Castro-Gómez (Colômbia), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico/EUA), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Catherine Walsh (EUA/Equador), entre outros que vêm, individualmente ou coletivamente, contribuindo para a construção de um pensamento decolonial.

Na exposição antecedente é possível perceber que a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade teve como destaque no início do pensamento decolonial os autores: Quijano; Dussel e Dignolo.

Ainda sobre esse aspecto, a identidade grupal do coletivo Modernidade/Colonialidade herdou e se influenciou por pensamentos críticos latino-americanos do século XX, uma vez que muitos dos integrantes do M/C já haviam desenvolvido desde

os anos de 1970 linhas de pensamento próprio, como por exemplo, Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo (BALLESTRIN, 2013).

Para Escobar (2003, p. 53), o Grupo Modernidade/Colonialidade é considerado um programa de investigação, no qual a genealogia do grupo abrange:

la Teología de la Liberación desde los sesenta y setenta; los debates en la filosofía y ciencia social latinoamericana sobre nociones como filosofía de la liberación y una ciencia social autónoma (e.g., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova, Darcy Ribeiro); la teoría de la dependencia; los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latinoamericano de estudios subalternos. El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos.

Mediante o excerto é passível de entendimento que o Grupo denominado Modernidade/Colonialidade compartilha de ideais que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, não se restringindo apenas a uma crítica isolada às heranças econômico-políticas coloniais.

Para além disso, o coletivo M/C questiona as matrizes epistêmicas de produção do conhecimento, assim como constroem uma crítica ontológica. Essas críticas possuem o intuito de desnaturalizar um conjunto de teorias, categorias e conceitos que nos impedem de compreender as especificidades de nossas sociedades. Também desperta a necessidade de uma reflexão sobre nossa memória, imaginário, subjetividade e nossas formas de existir cotidianas (CRUZ, 2017).

O Pensamento Decolonial e suas Principais Características

Na perspectiva decolonial é unânime a compreensão de que o projeto da modernidade foi preponderante para dominação dos ditos povos subalternos. Na percepção de Lemos (1999, p.28):

A modernidade se identifica com o moderno e a modernização, num tempo em que a palavra mais ouvida e exigida é progresso, e isto não significa unicamente progresso nas idéias, mas também o das formas de produção e de trabalho, seja na industrialização e na urbanização, seja, por extensão, na administração pública e na organização da vida da população.

Nessa perspectiva, inaugura-se, por um lado, o projeto civilizatório da modernidade, a protagonista do tão proclamado desenvolvimento, que busca afirmar e celebrar a experiência histórica particular da Europa como sendo algo universal e superior, através de elementos como o racionalismo, o humanismo, a ciência, a ideia de progresso, o Estado moderno, etc. O que se quer fazer crer é que toda e qualquer forma de organização social se inicia ali, constituindo um modelo universal a ser seguido. Nesse processo, negaram-se e subalternizaram-se outras matrizes de racionalidades, outras formas de pensamento, outros projetos civilizatórios, outras cosmovisões, com outros saberes, linguagens, memórias e imaginários (CRUZ, 2017).

A modernidade é uma narrativa complexa, “cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”” (MIGNOLO, 2017, p.02).

Nas palavras do autor mencionado acima, a colonialidade em outros termos:

(...) é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP⁴ é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. Conseqüentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século

⁴ Matriz Colonial de Poder - MPC

XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung e dos países não alinhados. Esse é o cenário da transformação de um mundo policêntrico e não capitalista antes de 1500 para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista de 1500 a 2000 (MIGNOLO, 2017, p.02).

Ao evidenciar a modernidade como fator preponderante para a dominação dos ditos povos subalternos, conforme demonstrado anteriormente, não é mais possível conceber a modernidade sem a colonialidade.

Nesse sentido, a colonialidade foi um termo cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e desde então foi concebida e explorada pelo semiólogo argentino Walter Mignolo como o lado mais obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2017, p.02). É dessa relação indissociavelmente constitutiva, elaborada especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo, que deriva o nome do Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

Para Oliveira (2016) a ideia de colonialidade emerge após os movimentos de independência instaurados na América Latina (século XVIII para XIX) com os Estados soberanos passando a ser, teoricamente, independentes politicamente e territorialmente das nações oriundas do Norte. Contudo, essas nações embrionárias continuaram a ser espaço de dominação europeia e principalmente norte-americana até os dias atuais.

Por conseguinte, essa coerção advinda do “alto geográfico”, dos povos do Norte ditos civilizados e avançados é mantida de forma velada por aquilo que chamam de modernidade. Logo, percebe-se a ideia de colonialidade do poder, do ser e do saber completamente arraigados em nossas culturas (OLIVEIRA, 2016).

Antes de prosseguir no entendimento da colonialidade e de suas dimensões é necessário destacar que existe uma diferença entre colonialismo e colonialidade no sentido simples de definição dos termos, ou seja, o primeiro se refere à política de exercer o controle ou autoridade sobre um território com poder militar, contra a vontade dos seus habitantes que, conseqüentemente, não obtém direitos políticos (Brasil colônia - 1500 a 1822).

Já o segundo diz respeito ao sistema político, econômico, social e ideológico, no qual, tanto o domínio político, quanto o econômico de um país ou território é mantido na forma de colônia por outro país (Brasil nos dias atuais, por exemplo). É nesse viés que o autor peruano Quijano (2009, p.73) fala sobre tal diferença:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira

que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado.

Ainda sobre a colonialidade Miglievich-Ribeiro (2014, p.68) irá argumentar que:

Saber que o discurso da emancipação colou-se a práticas seculares de violenta dominação sobre os povos colonizados de maneira que a colonialidade – algo mais que a colonização política – não é ainda uma história passadista. Os neocolonialismos persistem na divisão internacional do trabalho e dos bens do trabalho na era da globalização liberal.

Nessa linha de raciocínio, o fim do colonialismo não significou necessariamente o fim da colonialidade. Pois, o fim do colonialismo se deu a partir da independência dos países colonizados, mas diferentemente, a colonialidade é a herança do colonialismo, que até hoje dá forma e conteúdo as sociedades contemporâneas, através das epistemologias, subjetividades, imaginários, mentalidades e etc. Como salienta Almeida; Silva (2015, p. 48):

Diferente do Colonialismo que teve datas marcadas para seu fim nos países que foram invadidos pela Europa, a Colonialidade não está circunscrita ao tempo e ao espaço do período das grandes navegações ou das independências, mas acompanha todo processo subsequente caracterizado pelas mudanças do capitalismo, acompanhada pela racialização da humanidade; pela instalação dos Estados-nação; pela ascensão da razão única e universal; e, para completar

o ciclo da Colonialidade, pela constituição de subjetividades hierarquizadas.

Assim sendo, a colonialidade é a continuidade de “formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). Consequentemente, a colonialidade se encontra em diversos âmbitos da vida humana até os dias atuais, como por exemplo, na subjetividade, no trabalho, no currículo, na escola e etc.

No que tange a colonialidade e suas dimensões, o termo colonialidade do poder, desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano em 1989, é amplamente utilizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013). Na visão de Grosfoguel (2008, p. 126):

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Ainda, na percepção de Quijano (2002, p. 4), a colonialidade do poder consiste na ideia de “raça” como um “fundamento padrão universal de classificação social básica e de dominação social”.

Para o mesmo autor, a ideia de raça não tinha história conhecida antes da América. “Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos” (QUIJANO, 2005, p.107).

Nesse viés, Grosfoguel (2008, p. 124) irá argumentar que a raça, a diferença sexual, a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia são parte integrante e constitutiva do amplo “pacote enredado”, que se intitula sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu. Nas palavras desse autor:

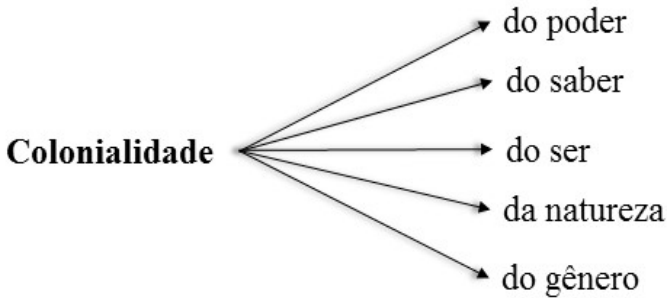
O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores.

Desse modo, a raça foi o primeiro critério fundamental na estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2005). Assim como os demais fatores: epistemologia, espiritualidade, sexualidade, entre outros foram preponderantes para a dominação e as múltiplas hierarquias do sistema-mundo moderno/colonial.

Buscando ampliar a definição de colonialidade, o Grupo M/C compreende que esse termo foi estendido para outros

âmbitos para além de só o do poder. E, embora contenham uma articulação com o fenómeno do poder, costumam ser tratados como áreas diferenciadas, sendo: colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero (Figura 1) (ARIAS et al, 2012).

Figura 1: Colonialidade e seus âmbitos



Fonte: BALLESTRIN (2013).

Org. (a): SILVA, T. R. (2019).

Conforme exposto na (Figura 1) e discorrido anteriormente, a colonialidade do poder, pode-se dizer, é a matriz que entrelaça outros âmbitos que costumam ser tratados como áreas diferenciadas. Desta forma, em relação a esses outros âmbitos, no que diz respeito à colonialidade do saber, para Arias et al (2012, p. 11-12):

Esta categoría conceptual se refiere específicamente a las formas de control del conocimiento asociadas a la geopolítica global dispuesta por la colonialidad del poder. En este sentido el eurocentrismo funciona como un locus epistémico desde el cual se erige un

modelo de conocimiento que, por un lado, universaliza la experiencia local europea como modelo normativo a seguir y, por otra parte, designa sus dispositivos de conocimiento como los únicamente validos.

De acordo com os autores citados acima, a colonialidade do saber estaria representada pela visão eurocêntrica na qual estabelece o seu conhecimento como modelo a ser seguido e o único válido, encarado como verdade absoluta. Para eles, essa categoria de análise teria sido compilada por Edgard Lander (ARIAS et al, 2012).

Para Porto-Gonçalves (2005, p. 3), para além da herança de desigualdade e injustiças sociais deixada pelo colonialismo e imperialismo, a colonialidade do saber revela “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”.

Ou seja, os povos que estão fora dos centros hegemônicos são tidos como incapazes de realizar saberes e mesmo quando esses povos provam que o fazem, são menosprezados, pois são considerados atrasados ou insuficientemente modernos para produzir conhecimento. No máximo, são conceituados como saberes locais ou regionais.

No que tange a colonialidade do ser, proposta pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, temos que:

El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad. La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad

del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129-130).

Desse modo, mediante a exposição, pode-se dizer que a colonialidade do poder e do saber engendra a colonialidade do ser, tendo ligação com a experiência do ser vivida, principalmente, pela colonização e/ou colonialidade. Nas palavras de Arias et al (2012, p. 12):

La colonialidad del ser como categoría analítica vendría a develar el *ego conquiero* que antecede y pervive al *ego cogito* cartesiano (Dussel, 1994), pues tras el enunciado “pienso, luego soy”, se esconde la validación de un único pensamiento (los otros no piensan adecuadamente o simplemente no piensan) que da la cualidad de ser (si los otros no piensan adecuadamente, entonces no existen o su existencia es prescindible). De esta forma, no pensar en términos modernos, se traducirá en el no-ser, en una justificación para la dominación y la explotación.

Assim, dentro de um sistema-mundo moderno/colonial, dominar e explorar o outro é importante. Uma vez que o conhecimento vindo dos centros hegemônicos é considerado

universal, os saberes de outros centros “não existem”, se não existem, logo o outro se torna o “não ser”.

A colonialidade do ser também entende “la modernidad como una conquista perpetua en la cual el constructo de “raza” viene a justificar la prolongación de la no-ética de la guerra, que permite el avasallamiento total sobre la humanidad del otro. ” (ARIAS et al, 2012, p. 12). O que significa que desenvolveram formas de desumanização baseada na ideia de raça, sendo o negro e o indígena as categorias preferenciais de desumanização, como nos mostra o processo histórico.

Embora o tripé da colonialidade (do poder, do saber e do ser) seja pautado nessas três bases principais que são, por sua vez, as mais difundidas nos estudos decoloniais, existem outros níveis entrelaçados à noção de colonialidade, como a colonialidade da natureza, por exemplo.

Como o próprio nome sugere, tal abordagem procura interpelar a questão ecológica, considerando a dimensão ambiental nos padrões de conformação da colonialidade (ARIAS et al, 2012). Para Assis (2014, p. 615):

A colonialidade na apropriação da natureza se refere, portanto, à existência de formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais considerando-os como mercadorias, ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de modos subalternos de convívio com o meio ambiente, bem como a perpetuação e justificação de formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios.

Nesse sentido, a natureza é explorada segundo as necessidades do sistema-mundo moderno/colonial. De acordo com Arias et al (2012), Quijano desde muito cedo abarcou a

“natureza” em sua obra. O sociólogo Edgardo Lander também vem associando a colonização da natureza, devido a globalização do capital e do neoliberalismo, às condições da geopolítica dos saberes hegemônicos. Mais recentemente, Héctor Alimonda vem dando continuidade a essas preocupações, articulando a perspectiva decolonial com a ecologia política latina-americana e a história ambiental.

Temos ainda a colonialidade do gênero (e da sexualidade) que, na visão de Arias et al (2012) é uma das categorias menos trabalhadas nos estudos decoloniais atuais. Segundo Dias (2014), dentre as precursoras dessa abordagem está a filósofa Maria Lugones, que entrou para o Grupo Modernidade/Colonialidade no ano de 2006. A partir disso, acrescentou o conceito de colonialidade de gênero às formas de colonialidade do poder, do saber e do ser. Ademais, um dos seus principais pensamentos está ancorado no conceito de sistema colonial/moderno de gênero e a intersecção das categorias raça, gênero e colonialidade.

Desta forma, Arias et al (2012) argumentam que Maria Lugones e Ochy Curiel vão realizar algumas críticas referentes às formulações sobre o poder em um dos textos mais difundidos de Quijano. Para os autores:

Las críticas señalan centralmente una tendencia de la perspectiva decolonial a dar por naturales o no-históricas las relaciones modernas de género y sus concomitantes, al tiempo que advierten el poco tratamiento que se le ha dado a estas cuestiones dentro de los estudios decoloniales. (ARIAS et al, p. 14).

Pensando sobre as sociedades contemporâneas, pode-se compreender o quanto de colonial ainda persiste em nossa vivência em relação ao gênero, demonstrando a importância de

trabalhar tal categoria nos estudos decoloniais atuais. Além disso, é preciso compreender que quando se aborda a naturalização de estereótipos hegemônicos de gênero, como por exemplo a mulher, essa não é universal. É preciso considerar as mulheres negras, indígenas, trans, camponesas, entre outras.

Em total concordância com Dias (2014) consideramos que tal pensamento é essencial para demonstrar como o conceito de gênero foi utilizado pelos colonizadores para legitimar a dominação, a exploração e transformar as estruturas sociais das sociedades colonizadas.

Assim sendo, mediante a explanação sobre a colonialidade e seus âmbitos para posicionar o leitor sobre alguns dos conceitos e teorias que são abordadas no pensamento decolonial, Cruz (2017) irá mencionar que a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, aqui incluímos a colonialidade do gênero, não se tornaram apenas formas de dominação exclusivamente por meios coercitivos para o exercício do poder, não se trata apenas de reprimir os dominados, mas de uma dominação que inclui todas as formas possíveis do conhecer e viver dos subjugados.

Considerações finais

Conforme buscamos delinear, o processo de dominação, inicialmente realizado pela Europa (e que perdura até os dias atuais) e, mais recentemente, o processo de dominação advindo do Norte Global sobre as demais regiões e populações do Sul Global, evidenciam uma mudança radical em distintos níveis no que diz respeito às questões cognitivas, afetivas, culturais, sociais e etc., principalmente aqui delimitando o recorte América Latina.

Essa dominação é permeada por atos cruéis que visam atender aos propósitos do regime colonial a partir da colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e do gênero.

É nesse viés que Cruz (2017) argumenta que tal processo se trata de uma verdadeira violência epistêmica⁵, com o intuito de apagar e anular a subjetivação, os sistemas simbólicos, as memórias e experiências do colonizado. Uma violência baseada na invisibilização e expropriação da representação e autorrepresentação do outro.

Desta forma, romper com a colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e do gênero perpassa pela desvinculação do eurocentrismo e de hegemonias colocadas/impostas sobre determinada parte do Globo, na ocasião, a América Latina. Assim, romper com essas colonialidades requer a construção de saberes outros, epistemologias outras, isto é: o pensamento decolonial. Aqui ressaltamos que, quando falamos em romper não estamos falando em um sentido de negar, destruir, excluir o conhecimento já existente. Romper aqui significa construir possibilidades outras para além das já existentes.

Como elucida Porto-Gonçalves (2005, p.3), apesar dos europeus imporem “seu capitalismo em toda parte, isso não quer dizer que sua episteme dê conta de toda a complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo nesse encontro”.

Para delinear uma perspectiva decolonial, construir saberes outros ou “paradigmas outros”, na concepção de Mignolo (2003), é preciso atravessar a linha epistêmica estabelecida, para

⁵ “O conceito de violência epistêmica é usado por Santiago Castro-Gómez (2005) em um diálogo com formulação da pensadora indiana Gayatri Spivak” (CRUZ, 2017, p.17).

pensarmos o futuro. O pensamento decolonial nada mais é que uma forma de dar a opção para as comunidades que foram privadas de suas “almas”, de suas vozes, de expor, argumentar e apresentar o seu modo de pensar e de saber.

Como já mencionado em outro momento, realizar uma renovação do pensamento crítico proposto pelo pensamento decolonial perpassa pelo deslocamento dos lugares hegemônicos de enunciação. É preciso des-aprender para poder aprender, é preciso re-construir! Re-construir requer a construção de outras epistemes. E é desta forma que poderemos construir outras bibliotecas que não sejam as coloniais, mas sim “bibliotecas de(s)coloniais” (CRUZ, 2017).

É nesse sentido que pretendemos, com esse capítulo, contribuir para o debate da necessidade de produzirmos pensamentos disruptivos, apresentando a perspectiva decolonial como alternativa para a construção de conhecimento, saberes e vivências outras.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Revista Interterritórios**, Caruaru/PE, v.1, n.1, p. 42-64, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5009>> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

ARIAS, Luciana et al. Estudios Decoloniales: Un Panorama General. **Revista Kula**, Argentina, n.6, p.8-21, abr.2012. Disponível em: <<http://www.revistakula.com.ar/wp->

content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf> Acesso em: 08 de jan. de 2020.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do Colonialismo à Colonialidade: Expropriação Territorial na Periferia do Capitalismo. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, set./dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/11.pdf>> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11. p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 0 de jan. de 2020.

BORTOLUCI, José Henrique. **Pensamento Eurocêntrico, Modernidade e Periferia: Reflexões sobre o Brasil e o Mundo Muçulmano**. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-24112009-102949/publico/JOSE_HENRIQUE_BORTOLUCI.pdf> Acesso em: 21 de jan. de 2020.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introduccion: la translocalizacion discursiva de Latinoamerica en tiempos de la globalizacion. In: _____. **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. Mexico: Miguel Angel Porrua, 1998. p. 3-25. Disponível em:

<<http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teoriassindisciplina.pdf>> Acesso em: 24 de jan. de 2020.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In.: **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico.** CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Org.). 1º ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 15 – 36.

DIAS, Leticia Otero. O Feminismo Decolonial De María Lugones. In: ENEPEX - ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8 e 5, 2014, Dourados. **Anais...**Dourados/MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2014. p. 1-16. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/318.pdf>> Acesso em: 26 de dez. de 2019.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano.

Revista Tabula Rasa, Bogotá/CO, n. 1, p. 58-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>> Acesso em: 18 de jan. de 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra/POR, n.80, p. 115-147, mar. 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/697>> Acesso em: 21 de jan. de 2020.

LEMOS, Amalia Inés Geraiges de. Geografia da Modernidade e Geografia da Pós-Modernidade. **Revista GEOUSP**, São Paulo, n.5, p. 27-39, 1999. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123344>>

Acesso em: 12 de abr. de 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Coord's.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-167. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogozmez.pdf>> Acesso em: 23 de jan. de 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>> Acesso em: 04 de abr. de 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>> Acesso em: 18 de ago. de 2019.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p. 287-324, 2008. Disponível em:

<<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>> Acesso em: 30 de jun. de 2018.

NEVES, Rita Ciotta. Os Estudos Pós-Coloniais: um Paradigma de Globalização. **Babilónia - Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**, Portugal, n. 6/7, p. 231-239, 2009.

Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/912-Texto%20do%20artigo-3232-1-10-20091117.pdf>> Acesso em: 23 de jan. de 2020.

OLIVEIRA, Camila Klen de. Breve Introdução ao Giro Decolonial: Poder, Saber e Ser. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG: SOCIEDADE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2016, Manhauçu. **Anais...** Manhauçu: FACIG, 2016. p.1-7. Disponível em:

<<http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/viewFile/53/38>> Acesso em: 18 de ago. de 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgar (Coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 3-5.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. Coimbra: Almedina, 2009. cap. 2, p. 73-117.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p.107-130.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia.
Tradução de Dina Lida Kinoshita. **Revista Novos Rumos**, v. 17,
n. 37, p. 4-25, maio./ ago. 2002. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>
Acesso em: 17 de jan. de 2020.

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS.

Iany Elizabeth da Costa

Introdução

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, a partir da lei 10.639/03 e da perspectiva da educação antirracista, tal reflexão partiu das inquietações decorrentes das observações do estágio docência no Ensino Fundamental entre os meses de novembro e dezembro (2019), do qual tivemos o interesse de pesquisar sobre: como tem sido trabalhada a temática étnico-racial no ensino de Geografia? De que forma uma educação antirracista combate estereótipos e preconceitos? Qual o papel do (a) docente de Geografia no combate ao racismo? Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental a fim de destacar avanços e limites da questão étnico-racial no ensino de Geografia, a partir de uma breve reflexão da importância de uma docência antirracista na luta contra o racismo sistêmico e na valorização da cultura afro-brasileira e africana dentro e fora do ambiente escolar.

Dito isto, pudemos perceber que nas últimas décadas no Brasil ocorreram importantes avanços no âmbito da Educação, com legislações antirracistas como a referida lei 10.639/03, assim como na construção do conhecimento geográfico com pesquisas

de autores (as) como de Anjos (2001, 2005), Carril (2006), Ratts (2007, 2010), Santos (2007, 2010, 2011), Almeida (2010) e Moura (2017) que trazem a temática étnico-racial para o ensino de Geografia, tais estudos nos possibilitam perceber que a questão étnico-racial precisa e dever ser trabalhada concomitante com os conceitos geográficos a fim de formar cidadãos críticos e conscientes da sua realidade social, sendo capazes de refutar processos excludentes e legados discriminatórios.

Se historicamente a Geografia pautou-se em uma abordagem eurocêntrica e excludente, a releitura crítica da questão étnico-racial na Geografia, especialmente, na Geografia escolar no Ensino/ Fundamental, possibilita ao (a) docente na escola de educação básica problematizar as tensões sociais, quais os dizeres e fazeres racistas e de que formam estes podem ser superados a partir de uma educação que prevaleça a equidade e a diversidade, na qual os conceitos da Geografia servem de palco para compreender como têm sido ocupado/ressignificado os territórios de poder na sociedade e quais os corpos que são excluídos dos direitos sociais e como a educação contribui no combate a tais exclusões e na promoção da autoafirmação positiva do povo negro no Brasil.

A educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: avanços e embates na educação brasileira.

O processo histórico de formação da sociedade brasileira foi fundamentado sobre a exploração escravagista dos braços dos povos negros e indígenas que dentro de uma sociedade racista experimentam o fator racial como um determinante da posição social que ocupam historicamente, assim como, quais as reais

possibilidades de mobilidade social e os tipos de violações e preconceitos que enfrentam pelo advento da sua cor de pele e da sua etnia. Ao refletirmos sobre isso nos apoiamos na perspectiva do conceito de interseccionalidade que de acordo com Crenshaw (2002, p. 177) é:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como as políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, construindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

O silenciamento e o desempoderamento da importância da cultura dos povos negros no Brasil foi propositalmente instituído pelo discurso Eugenista da elite branca e dominante na virada do século XIX, que segundo Schwarcz (1993) vai utilizá-la em um contexto médico e jurídico pelo viés da raça para criar indivíduos de primeira categoria e corpos recalcitrantes que devem ser aniquilados⁶. A educação nessa seara constituiu-se a partir de um discurso branco, europeu, cristão e eurocêntrico do qual a cultura de matriz africana e afro-brasileira, bem como, a de matriz indígena são inexistentes nas abordagens tradicionais de ensino,

⁶ Segundo Michel Foucault no seu texto “*segurança, território e população*” ([1977-1978], 2008) o Biopoder é uma *práxis* do Estado e da própria sociedade como um todo “de fazer viver e deixar morrer” sujeitos tidos como recalcitrantes, em detrimento a garantia de direitos das classes dominantes.

muito embasadas no mito da democracia racial (FREIRE, 1995) que visava esconder o passado escravista e a condição de vulnerabilidade social a que foram acometidos compulsoriamente os afro-brasileiros e ameríndios no Brasil.

Segundo Fonseca (2005) mesmo diante de um arcabouço que visava negar a população negra os direitos sociais, em vários lugares no Brasil durante o século XIX, especialmente, na região das Minas Gerais, a população negra livre/liberta foram maioria nos bancos das escolas de primeiras letras, o que representa um reflexo da condição de mobilidade jurídica que esta população experimentou com o advento do ouro, sendo maioria populacional já no final do século XIX. De acordo com Santos e Barros (2012) as crianças negras cativas estavam impedidas de frequentar a escola, mas, isto não significou que estas não tiveram acesso a outros processos escolares em corporações de ofícios, irmandades religiosas, ou mesmo nas casas senhoriais.

Conforme Fernandes (1978 [1965]) a abolição da escravatura no Brasil, não contribuiu para a inserção do povo negro na sociedade, ao contrário, aumentou o processo de segregação racial e violência do estado o que fomentou a demanda de uma organização coletiva do povo negro, frente à superação do racismo e a afirmação positiva da identidade negra, para Cruz (2005, p. 27):

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam

instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

A mobilização do povo negro ao longo do século XX pelo direito a escolarização representa a luta dos movimentos sociais negros pela democratização e universalização dos direitos sociais a estes negados, no qual, a educação configura-se como um mecanismo balizar para a conscientização do povo negro e a articulação em prol de políticas de equidade racial. Nesse contexto de acordo com Silva e Araújo (2005, p. 73) diversos movimentos negros:

Obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão através da educação.

A Frente Negra Brasileira - FNB fundada em São Paulo em 1931 configurou-se como um exemplo dessa mobilização negra em prol dos direitos sociais, chegando a ter diversas filiais em outros estados brasileiros como Rio de Janeiro e Bahia, a FNB em São Paulo chegou a ter uma escola própria que representou um marco educacional, social e político de uma educação antirracista a partir do povo negro. Ainda na primeira metade do século XX, foi criado o Teatro Experimental Negro – TEN sob a direção de Abdias Neto, contando com a participação de outros intelectuais negros como Abdias Nascimento, o TEN produziu

entre as décadas de 1940-1960 diversos espetáculos teatrais onde a temática negra e artistas negros (as) eram predominantes.

A atuação destas entidades associadas à mobilização dos movimentos negros no Brasil construiu uma agenda política e social de enfrentamento ao racismo e de intensificação dos debates sobre os direitos sociais do povo negro entre as décadas de 1950-1960, dessa organização fomenta-se uma luta por uma educação pública e gratuita de acesso a todos, cuja permanência fosse também igualitária, para Azevedo (1960, p. 58): “a escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças” tem que assumir o compromisso da inserção do povo negro que historicamente tem sido preterido e excluído do direito ao saber escolar.

Nesse contexto da luta do povo negro pela universalização do direito ao acesso escolar, foi promulgada a Lei nº 4.024 de Diretrizes Básicas da Educação - LDB em 1961, que entre suas disposições segundo Dias (2005, p. 52) estabelece que:

Título I – Dos Fins da Educação:

Art. 1º alínea g – que a educação nacional, baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade:

Alínea g – a condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

O reconhecimento das exclusões e o combate ao racismo presentes no texto da LDB de 1961 são frutos da mobilização das organizações negras frente à estrutura do estado brasileiro que violação dos direitos sociais do povo negro, nesse sentido, a LDB de 1961 representou uma das primeiras tentativas de políticas compensatórias, da condenação do racismo e da democratização do acesso ao ensino público.

O Golpe de 1964 apresenta-se como uma quebra no processo de avanço dos debates sociais, a educação não fica fora desse processo, sendo um período onde a criminalização das abordagens educativas para a crítica da sociedade, bem como, os debates sobre as questões de raça, classe e gênero serão silenciados e substituídos por um modelo ufanista de educação tecnocrata que visava à formação técnica sem a problematização das questões sociais (FERREIRA JR; BITTAR, 2008). O Movimento negro, assim como outros movimentos sociais vão ser perseguidos sobre a alcunha de serem “perigosos e subversivos”, para Hasenbalg (1995, p. 360): o período que vai aproximadamente de 1965 até p final de 1970 não foi o dos mais estimulados para pesquisar e escrever sobre as questões raciais no Brasil: o tema racial passou a ser definido como questão de “segurança nacional”.

Mesmo assim os movimentos sociais, assim como o movimento negro no Brasil não se deixaram esfarelar, ao contrário, fortaleceram-se na luta por equidade social. Deste modo, no final da década de 1970, vamos ter a consolidação do movimento negro na entidade do Movimento Negro Unificado – MNU que ganha representatividade nacional na luta pelos direitos do povo negro. A redemocratização da segunda metade da década de 1980 no Brasil contribuiu para a visibilidade e a conquista de direitos sociais para a população negra, com a promulgação da

Constituição de 1988 entre em cena novos direitos para “outros” sujeitos (PORTO-GONÇALVES, 2002) entre eles o povo negro, nesse sentido, a criminalização do racismo, a garantia de posse dos territórios tradicionais quilombolas, da equidade de direitos sem restrição de classe, cor e gênero, configuram-se como avanços sociais que visam à efetividade dos direitos dos povos afro-brasileiros.

A virada da década de 1980 para os anos 90, também vai marcar o Centenário da Abolição (1888) data comemorada pelo movimento negro em diversas atividades e atos que visaram não apenas a denúncia da desigualdade racial no Brasil, mas também, a entrega de pautas reivindicatórias a União na busca pela efetividade dos direitos sociais. Segundo Dias (2005, p. 54):

Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de eu/todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Outra manifestação importante ainda nesse período ocorreu em Brasília com a Marcha Zumbi dos Palmares: 300 anos contra o racismo, pela cidadania e vida, organizada pelo Movimento Negro Brasileiro.

As ações e atividades de luta e reivindicação por direitos sociais organizadas pelo Movimento Negro no Brasil, explicitadas neste breve histórico de suas lutas, serviram de referencial político, social e cultural para o enfrentamento do processo de racismo e silenciamento dos saberes/fazer do povo afro-brasileiro, bem como, são bases metodológicas para cerne das políticas públicas de reparação histórica que marcaram o Brasil, estando presentes não apenas na Carta Magna de 1988, mas também, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 que passou a reconhecer e garantir uma educação que combata preconceitos de diferentes vertentes, principalmente, o

que tange da diversidade étnico-racial, do mesmo modo, estando presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do mesmo ano com a inserção no volume 08 no eixo “pluralidade cultural” a temática étnico-racial.

Os anos de governo do ex-presidente Lula (PT) contribuíram no fortalecimento de políticas públicas para o povo negro brasileiro, por intermédio de diversas normativas legais como a Lei 10.639/03 que modifica a LDB de 1996 com a inserção dos artigos 26 a e 79 b que fazem a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e do dia 20 de novembro como dia “Nacional da Consciência Negra” no calendário oficial do Brasil. Vale salientar ainda que esta lei é parte de um arcabouço de normativas de reparação histórica do estado brasileiro que são desdobramentos da sanção pelo Brasil do acordo assinado em 2001 na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas de Intolerância, realizada na África do Sul.

Podemos elencar outras normativas na questão étnico-racial que: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Lei n 12.288/ 2010 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), e a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre as cotas raciais nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012). Estas normativas representam o avanço do estado brasileiro no que tange a efetividade de políticas públicas de reparação histórica e equidade racial, que representam uma revolução silenciosa na conquista do direito da população negra a educação. Atualmente de acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2018) os/as estudantes

autodeclarados (as) negros e pardos representam um total de 50,3% superando pela primeira vez na história do estado brasileiro o percentual de pessoas brancas que representam 48,2%.

Um dado como este deve ser celebrado no que tange a efetividade de direitos, pois, historicamente esta população tem ocupado as margens da sociedade brasileira, mas também, torna-se necessária a garantia de permanência deste percentual da população brasileira, que mesmo, com o avanço na área da educação, ainda está subscrita no índice dos corpos que mais morrem vítimas da violência social brasileira, conforme os indicadores sociais do IBGE (BRASIL, 2018) a chance de uma pessoa negra morrer é 2, 7% maior que uma pessoa branca.

Neste sentido, em tempos de uma volta do estado mínimo neoliberal no Brasil, vale repensar e problematizar as críticas de intelectuais negras (os) brasileiras (os) como Gomes (2017) e Ribeiro (2017) que rememoram a questão de desigualdade racial brasileira a partir da crítica ao estado brasileiro e sua conotação racista, que mesmo com índices de avanços sociais especialmente no âmbito da educação, ainda prevalece o abandono e a violência sobre os corpos negros (IPEA, 2018). Ou seja, é importante reconhecer os avanços, mas, se faz necessário assegurar que estas conquistas não retrocedam, também é urgente que outras políticas sociais realmente se efetivem, pois, a plenitude do acesso à educação só é possível se forem garantidos os direitos a saúde, ao trabalho, a seguridade social, a segurança pública e acima de tudo do direito à vida.

O ensino de Geografia no Ensino Fundamental: por uma educação antirracista.

A Geografia como ciência surge no século XIX na Alemanha, por meio da contribuição de teóricos como Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, profundamente marcados pelo expansionismo do estado alemão e pela efetivação do sistema capitalista. Segundo Correa (2003) Friedrich Ratzel foi o principal nome da geografia alemã, consolidando-a como ciência do homem, ou Antropogeografia, na qual o Estado seria a emancipação natural do homem, e este deveria defendê-lo como território, espaço vital, ou seja, um determinismo ambiental.

Em resposta a visão de Ratzel, surge no final do século XIX o possibilismo do francês Paul Vidal de La Blache, que segundo com Haesbaert (2002) relacionou espaço, natureza com sociedade/humanidade/grupos sociais, no qual, o homem é sujeito ativo no meio natural sendo capaz de transforma-lo, ao fazer isso, La Blache reduz a escala de análise geográfica a pequenas áreas, contribuindo para formulação do método de diferenciação de áreas. Destacamos ainda na construção da Geografia tradicional a contribuição do regionalismo do norte-americano Richard Hartshorne que segundo Moraes (1987) visou analisar a geografia a partir da área e da integração, ou seja, uma visão regional do fazer geográfico.

Dito isto, o final do século XIX também é marcado pela inserção da Geografia enquanto disciplina escolar na Alemanha, bem como, no Brasil, sua presença nos currículos escolares foi fundamentada numa perspectiva positivista, marcada pela neutralidade e a pela descrição física dos fenômenos da natureza, influenciando o modelo tradicional de ensino. Nesse contexto a

universidade é fomentadora do conhecimento absoluto e a escola é o seu principal reprodutor, não havendo um espaço para a reflexão crítica da relação docente/discente.

Na década de 1950, emerge a Geografia Teorética-quantitativa, essa “Nova Geografia” baseia-se no positivismo lógico (neopositivismo) e no raciocínio hipotético-dedutivo, teremos o espaço geográfico caracterizado pela lógica, no ensino de Geografia escolar as abordagens se tornam mais matemáticas, a partir de gráficos, tabelas e dados. Nos anos 1970 as mudanças político-sociais no mundo, também influenciaram a Geografia, surgindo assim, a Geografia Crítica de caráter materialista histórico e da dialética marxista, visando à crítica das correntes anteriores, por meio, da visão crítica da produção do espaço, natureza e sua relação com a sociedade em suas múltiplas vertentes sociais, econômicas e históricas.

A década de 1980 é marcada pela consolidação da Geografia Humanista, que conforme Correa (2003) é fundamentada na valorização da dimensão afetiva, privilegiando o singular e não o particular e/ou universal, tal abordagem, relaciona o saber humano e suas vivências com a produção/reprodução do espaço geográfico, por meio das micro interpretações do local para o Global. Todas essas mudanças ocorridas na Geografia enquanto epistemologia influenciou o ensino de Geografia na academia e no âmbito escolar, para Silva (2007) mesmo com os avanços epistemológicos ainda persiste no ensino de Geografia uma concepção dualista da geografia como espaço físico e humanístico, o que impede muitas vezes o diálogo, sendo necessário que se insista nessa inter-relação, pois, associando a uma práxis escolar crítica que sobressaia da abordagem tradicional.

Ao dimensionar a problematização do ensino de Geografia Baliski (2016) reflete sobre as relações entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escola, nos explicitando que a primeira ficou conhecida à ciência geográfica explicitada nas universidades apresentando uma gama de complexidades que não se limitam as disciplinas, esta ciência também não se reduz a uma matriz curricular fixa, pois dialoga com outras ciências como a História. Por isso, com o progressivo aumento das escolas de educação básica, criou-se a necessidade de se pensar geograficamente como materializar na educação básica o pensamento geográfico acadêmico, formulando assim outra vertente geográfica a chamada “Geografia Escolar” que para Baliski (2016, p. 23): “não devemos entender que ela é uma versão resumida da Geografia acadêmica ou científica”. Tendo em vista que as duas constroem o que se entende como pensamento geográfico e tem uma relação mútua, segundo Cavalcanti (2012, p. 02):

A Geografia acadêmica é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, na maior parte destes ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, com o intuito de aprimorar mais e mais a compreensão e análise do mundo, na perspectiva espacial. A Geografia escolar, por sua vez, abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo

de compor o objeto da formação escolar de seus alunos. Para a sua estruturação, as referências são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos (Geografia acadêmica e didática da Geografia), e, de outro, saberes escolares da tradição.

Se a Geografia escolar se constitui de outros níveis de conhecimento que vão além das especificidades como ciência, contando também com as experiências pessoais, a prática docente (tradicional ou crítica), de materiais didático-pedagógicos, da reflexão-ação e da própria dinâmica escolar (CAVALCANTI, 2012). Então, é necessário compreender que esta se dinamiza por meio de uma transposição didática que viabiliza a metodologia do saber escolar a partir do conhecimento científico (CARVALHO, 2000).

Nesse contexto, o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, também sofreu mudanças significativas tanto nas práxis docentes na tentativa de superar o ensino bancário, quanto na construção epistemológica de seus conceitos-chaves, a fim de trazer para o chão escolar uma abordagem geográfica que relacione o fazer-saber dos/as discentes com a Geografia. Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental para Geografia (BRASIL, 1998), por meio da interdisciplinaridade possibilitam os (as) docentes trabalharem a questão étnico-racial a partir da identidade e do contexto escolar, a LDB (BRASIL, 1997) e suas alterações ampliam o debate étnico-racial, não apenas pela lei 10.639/03, mas por outras normativas nas quais o projeto de vida dos (as) discentes se constituem por meio da valorização da diversidade.

Identidade, sociedade e cultura enquanto eixos temáticos presentes na Base Curricular Nacional Comum – BNCC para a disciplina de Geografia do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018)

dialogam com o Ensino de Geografia, pois, inter-relacionam a construção da sociedade, as relações de poder e a ocupação do espaço geográfico como territórios de disputas, questionamentos e conexões que ampliam o caráter interdisciplinar ao relacionar a Geografia com outras disciplinas das Ciências Sociais e da Natureza, como a História por exemplo. A interdisciplinaridade da BNCC do Ensino Fundamental, não traz apenas o processo educativo da tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, mas também, a diferenciação entre a relação eu com o outro, como a diversidade da organização familiar e da sociedade em diferentes épocas e espaços, fatores que contribuem para a efetividade de uma reflexão crítica do ensino de Geografia.

Pois, esta enquanto disciplina tem em sua base a análise as estruturas sociais e os aspectos físicos da natureza como elos que se conectam, no intuito, de buscar compreender de que forma os seres humanos fazem uso/desuso do espaço geográfico. Sendo também uma disciplina de diversas possibilidades tendo em vista que os (as) docentes ao relacionar a construção da sociedade, a sua modificação do espaço geográfico e a tensas relações de poder que perpassam pela raça, classe e gênero, contribui para que discentes ampliem sua visão de mundo, e possam perceber as conexões entre as Ciências Sociais e da Natureza na construção de uma educação que emancipe os sujeitos e os chamem a responsabilidade enquanto cidadãos e sujeitos de poder na sociedade.

Mas é preciso salientar que apesar do aumento progressivo de pesquisas sobre a Geografia escolar e sua diferenciação da Geografia acadêmica (CAVALCANTI, 2010, 2012). Muitos temas na Geografia escolar ainda precisam ser problematizados, pois para além da ontologia enquanto ciência se faz necessária à inserção destes nas práxis do (a) docente de

Geografia para uma abordagem crítica. Neste cenário a questão étnico-racial que ainda permanece como uma abordagem muitas vezes superficial e esteriotipada, para Anjos (2005, p. 175) a Geografia tem legado um “lugar insignificante e secundário [...] à geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino”, as aulas de geografia pouco abordam o continente africano (SANTOS, 2014), e quando o fazem de acordo com Souza (2016, p. 11):

O continente africano, enquanto conteúdo programático, é alvo de afirmações sobre suas populações entendidas, muitas vezes, como culpadas pelas condições de “subdesenvolvimento” e marginalização na medida em que são entendidas como inimigas, etnias que, historicamente, escravizam, massacram e disseminam o ódio e a desorganização.

Santos (2012) em seu trabalho com os professores de Geografia do Ensino Fundamental observou que muitos deles conhecem a lei 10.639/03, mas tem dificuldades de relacionar a temática étnico-racial em seus currículos, pois, os materiais didáticos que utilizam muitas vezes apresentam a temática de forma generalizada e superficial. Santos (2014) expõe que os livros didáticos utilizados pelos professores do Fundamental II ainda mantêm uma abordagem eurocêntrica na qual a África e a afro-brasilidade são pouco abordadas, Souza (2016) nos coloca que as questões étnico-raciais e as africanidades muitas aparecem nos conteúdos programáticos de forma pontual no novembro negro e não representam uma continuidade na grade curricular semestral.

Esses silêncios e estereótipos são intencionalmente construídos como discurso racial⁷ no Brasil, por meio, do mito da democracia racial⁸ reverberam o silenciamento da história de resistência, cultura e saberes dos povos africanos e afro-brasileiros na diáspora. O cotidiano escolar, os currículos, os livros didáticos e os modos como são vistos as crianças e adolescentes negros (as) nas escolas materializam o racismo e o preconceito. Para Munanga (1999, p. 57): “o racismo se perpetua por meio de restrições factuais a cidadania, por meio da interposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação”, essa continuidade da exclusão social para Ratts et al (2007) relaciona-se ao fato de que ser negro se configura no ambiente escolar como uma ofensa, e a ausência de um currículo antirracista fortalece tal prática discriminatória.

Não basta inserir nos currículos educacionais a temática étnico-racial, também é necessário que estes currículos se descolonizem e abandonem o caráter eurocêntrico que

⁷ A raça como construção social para Santos (2010, p. 10) é “princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais, tem vinculação direta com a Geografia. Afinal com bem nos aponta Quijano (2007), quando falamos em “negros”, remetemos diretamente à ideia de uma comunidade, se não biológica, de origem histórica-geográfica: África. Quando falamos em “brancos”, o mesmo se repete, com a ideia de uma origem que remete a Europa. O mesmo para “índios”, associados à América, “amarelos” associados à Ásia. Estes referenciais são absolutamente fruto de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do outro, orientar e regular comportamentos e relações – e, aqui, estamos mais especificamente falando do padrão de relações raciais brasileiro”.

⁸ De acordo com Gomes (2005, p. 57): o mito da democracia racial pode ser entendido enquanto uma corrente ideológica difundida no Brasil na primeira metade do século XX, na qual pretendeu-se negar as profundas desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil, este mito pretende negar o processo de exclusão do povo negro brasileiro, ao mesmo tempo que reverbera o racismo.

fundamenta a constituição do saber científico, e nega a cultura afro-brasileira e africana, ao propormos um currículo que emancipe e desconstrua racismos e estereótipos, visamos “assegurar o direito a uma educação que valorize e promova a história do povo negro no Brasil, fortalecendo também no alunado o sentimento de pertencimento” (COSTA, 2013, p. 41). Tendo em vista que a defesa do currículo antirracista “não se trata de negar [...] a cultura do ocidente, mas de negar à cultura ocidental o direito de destruir a cultura negra brasileira” (BARBOSA, 1994, p. 40).

Nesse sentido um ensino de geografia antirracista relaciona a interdisciplinaridade e a mudança da percepção do (a) docente em relação às questões étnico-raciais, aos quais trazem a escola uma nova perspectiva sob a ótica de emancipação e valorização da cultura negra, buscando assim:

A produção de um currículo (não só de Geografia, mas escolar) que contemple as diferenças dos alunos sem refleti-las de maneira hierárquica, sob uma roupagem pretensamente universalista, é o primeiro desafio. Com efeito, matrizes universalistas não raros oferecem em realidade, referenciais identitários de posicionalidade hierarquizantes, ao silenciar-se sob o mando da neutralidade em cotidiano das relações capitalistas. Como pode ser um currículo (e, em particular, um ensino de Geografia) que projete uma igualdade real entre diferentes? (SANTOS, 2011, p. 19-20).

Por isso, mesmo passados 16 anos da promulgação da lei 10.639/03 e da crescente produção acadêmica na Geografia sobre a questão étnico-racial com trabalhos como os de Anjos (2001, 2005), Carril (2006), Ratts (2007, 2010), Santos (2007, 2010,

2011), Almeida (2010) e Moura (2017) ainda se faz necessária uma releitura da questão racial na Geografia, sobretudo, na Geografia escolar, em especial no Ensino Fundamental, por ser a escola de educação básica um palco das tensões sociais nas quais os dizeres e fazeres racistas se territorializam em um espaço do qual deveria prevalecer a equidade de direitos e a diversidade.

Assim na Educação Básica o aluno precisa ter consciência dos problemas sociais no Brasil, em especial o racismo, para que possa compreender de que modo tem sido tratado o povo negro e quais os espaços geopolíticos que estes ocupam e quais são os espaços que lhes são negados, visando não apenas a continuidade dos estudos e a educação ao longo da vida, mas também, para a formação da sua consciência crítica enquanto cidadão. Sendo assim, a geografia enquanto disciplina possibilita tal relação ao discutir relação sujeito e espaço.

Neste sentido, isentar a escola do seu dever em problematizar as questões sociais, minimizando a construção de um imaginário no qual somente o sujeito branco e a cultura europeia são vistos como referências positivas (CAVALLEIRO, 2005) é negar que o processo de ocupação/colonização das terras brasileiras foi feito em cima dos braços negros, assim como dos indígenas e que estes historicamente tem sido marginalizados. Se os negros e pardos no Brasil em 2016 já representavam 54,9% da população, não tem sentido que ainda prevaleça o mito de uma democracia racial e uma falsa igualdade entre brancos e negros, da qual a “meritocracia” bastaria para que o povo negro emergisse socialmente, quando na realidade a condição de miserabilidade dessa população ainda é um triste cenário brasileiro.

Sabemos que a Educação avançou bastante, mas ainda recai sobre os corpos negros o peso de estarem nas maiores taxas de analfabetismo, desemprego/informalidade, mortalidade,

miserabilidade social, etc. Sendo assim, ao defendermos uma educação antirracista, estamos buscando problematizar o que a escola brasileira ainda não conseguiu abolir, pois, quando ocorre uma representatividade caricaturada do povo negro, nas culminâncias escolares da Semana da Consciência Negra (COSTA, 2016), estamos reafirmando o racismo, ao invés de aboli-lo.

Por essa razão destacamos o papel da Geografia, com base na lei 10.639/03 na construção de uma educação antirracista, que valorize a cultura afro-brasileira, africana e indígena, visando desconstruir preconceitos, a tarefa não é fácil, mas as mudanças curriculares e acadêmicas já mencionadas e a existência de diversos cursos de capacitação na temática possibilitam ao docente a aproximação e o compromisso de uma educação para que a multiculturalidade se faça presente na escola. Sendo assim, de acordo com Santos (2014, p. 12):

O ensino de geografia deve colaborar com o rompimento dos modelos orientados historicamente de forma eurocêntrica e hegemônica, e colaborar na construção de uma educação étnico-racial nas escolas brasileiras, de forma igualitária, onde a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira estejam presentes.

Ou seja, a educação das relações étnico-raciais e a *práxis* antirracista, no ensino de Geografia, bem como nas outras disciplinas, não pode ser um trabalho de projetos para datas comemorativas, precisa ser uma metodologia de atuação de docentes e do corpo escolar como um todo. Mudar a abordagem eurocêntrica e as atitudes racistas não é tarefa fácil, mas torna-se necessária no sentido de combater estereótipos e a discriminação racial no Brasil, principalmente, no ambiente escolar, no qual a forma como os (as) discentes são tratados no Ensino

Fundamental, interfere de modo decisivo na sua continuidade nos estudos e na própria relação sociedade sujeito, sendo a educação um mecanismo de enfrentamento e superação do racismo social e cultural brasileiro.

Considerações finais

Diante do exposto podemos perceber que muitos passos foram dados na Educação Brasileira a fim de combater o racismo histórico que durante muito tempo segregou a população negra do direito à Educação. Normativas legais como a lei 10.639/03 são mecanismos de reparação histórica do legado negativo e depreciativo que a escravidão legou ao povo negro, estes avanços são fruto da luta de mulheres e homens negros (as) frente à exclusão social e ao racismo sistemático, pela efetividade do direito à educação e a cidadania, bem como, a inserção de um currículo antirracista na educação que vise o enfrentamento ao racismo e a valorização da cultura e história do povo negro na diáspora africana e afro-brasileira.

Neste sentido, o ensino de Geografia no Ensino Fundamental constitui-se como palco para uma *práxis* antirracista que partam de seus (as) docentes visando à construção de mecanismos de atuação antirracistas dentro e fora dos conteúdos da disciplina, pelo viés da interdisciplinaridade. Vale salientar que o avanço do debate da questão étnico-racial na Geografia brasileira ainda é recente, sendo necessários trabalhos que discutam o tema, mas também tragam boas experiências educativas, assim com formações de professores e materiais didático-pedagógicos que desconstruam as abordagens eurocêntricas a fim de outra Geografia que valorize a diversidade

étnico-racial, combate ao racismo e os preconceitos e formem discentes críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Referências

ALMEIDA, M. G. Territórios de quilombolas: pelos vãos e serras dos kalungas de Goiás – patrimônio e biodiversidade de sujeitos no Cerrado. Ateliê Geográfico. Ed. Especial, v. 4, n. 9, pp. 36-63, 2010.

ANJOS, R. S. A. O espaço geográfico dos remanescentes de antigos quilombos no Brasil. Revista do Decanato de Extensão da UnB, Brasília, n.9, 2001, pp. 35-40.

_____. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 173-184.

AZEVEDO, F. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In: Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo: Livraria: Ed. pioneira, 1960.

Bardin, L. 1979. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BALISKI, P. Encaminhamentos metodológicos para o ensino de Geografia. Curitiba: intersaberes, 2016.

BARBOSA, W. N. Atrás do muro da noite: Dinâmica das culturas Afro-brasileiras. Brasília, Minc/FCP, 1994.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1997). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08/11/2019.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (1998). Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC, Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>.

Acesso em: 12/11/2019.

_____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

Acesso em: 02/11/2019.

_____. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004). Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>.

Acesso em: 04/11/2019.

_____. Lei 12. 288, de 20 de julho de 2010, Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>.

Acesso em: 05/11/2019

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Quilombola(2012)Disponívelem:<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso

em: 03/11/2019.

_____. Lei 12.771, de 29 de agosto de 2012. Cotas Raciais na Educação em nível Federal. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

Acesso em: 03/11/2019.

_____. Base Curricular Comum Nacional – BNCC (2018) Geografia no Ensino Fundamental, Ministério da Educação – MEC, Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 07/11/2019.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CARRIL, I. Quilombo, favela e periferia: a longa busca por cidadania. São Paulo, Annablume/FAPESP, 2006.

CAVALCANTI, L. S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. De 2010.

_____. Geografia, escola e construção do conhecimento. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2014. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALLEIRO, E. S. Apresentação do livro: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. In: ____ SECAD-MEC (org.) Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, MEC/BID/UNESCO, v. 1, 2005, pp. 07-09.

CARVALHO, A. I. P. A relação entre conteúdo acadêmico e conteúdo escolar no ensino da Geografia: algumas considerações. Revista Paranaense de Geografia, Curitiba, n. 5, 2000, pp. 73-79.

CRENSHAW, K. W. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero,” Revista Estudos Feministas 10, 2002.

CORREA, R. L. Espaço um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I.E; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R.L (Org.). Geografia: conceitos e temas. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, I. E. A Lei 10.639 e a sua aplicabilidade no ensino de História na EMEF Professora Antônia do Socorro Machado. Monografia (Especialização em Educação). Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH/UFPB, 2013.

_____. A resignificação da Identidade quilombola na Comunidade de Paratibe, João Pessoa - PB: Uma análise a partir dos processos de resistência. Dissertação (Mestrado em DH). PPGDH/NCDH/ UFPB/2016.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, J. (org.) História da Educação do Negro e outras Histórias, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, MEC, 2005.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (org.) História da Educação do Negro e outras Histórias, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, MEC, 2005.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção tópicos).

FONSECA, M. V. Pretos, pardos crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. (org.) História da

Educação do Negro e outras Histórias, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, MEC, 2005.

FREIRE, G. Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 30ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 3ª Ed. v. 2, 1978 [1965].

FERREIRA JR, A; BITTAR, M. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set. /dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>>. Acesso em: 01/11/2019.

Flick, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

Gil, A. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N, L. O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

Guba, E.; Lincoln, Y. Effective Evaluation. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HASENBALG, C. A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. Dados: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização e Multiterritorialidade. Rio de Janeiro. In: Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional - ANPUR, v. 3, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Dados 2018, disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>>. Acesso em: 06/11/2019

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA, Atlas da Violência, 2018, Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 03/11/2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Pública, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOURA, T. S. R. A construção de conceitos geográficos para estudantes da educação de jovens e adultos no contexto da educação dos sujeitos da comunidade quilombola de Paratibe em João Pessoa – PB. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia). UFCG, 2017.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papinas, 1987.

MUNANGA, K. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. In: _____ discutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis- RJ, Vozes, 1999, pp. 110-128.

PORTO- GONÇALVES. C. W. “Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades”, em Ceceña, Ana Esther y Sader, Emir (coordinadores) La Guerra Infinita. Hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

PIZZANI, L; SILVA, R. C; BELLO, S. F & HAYASHI, C. P. I; A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento,

Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul. /dez. 2012. Disponível em: <www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php>. Acesso em: 25/09/2019.

RATTS, A. et. Al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. Revista da Casa da Geografia de Sobral. Sobral – CE, v. 8/9, n. 1, 2007, pp. 45-59.

_____. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. In: Terra Livre. São Paulo, ano. 26, v. 1, n. 3, pp. 125-140, Jan/Jun, 2010.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento. Justificando, 2017.

Sá-silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. 2009. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul.

SANTOS, R. E. Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. In: Terra Livre. São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, pp. 141-160, Jan/Jun/2010.

_____. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. Tamoios, Niterói, ano VII, n. 1, pp. 4-24, 2011.

SANTOS, L. R. B. M. M; BARROS, S. A. P. Estado da arte da produção sobre História da Educação: o negro como sujeito na História da Educação Brasileira. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, UFPB, João Pessoa, PB – 2012. Anais Eletrônicos, disponível

em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.04.pdf>. Acesso em: 10/11/2019.

SANTOS, R. E. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. Anais do EGAL 2012.

Disponível em:

<<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/89.pdf>>. Acesso em: 30/10/2019.

SANTOS, C. O ensino de Geografia e a cultura africana e afro-brasileira na escola. TEAR: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n. 1, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1830>
Acesso em: 31/10/2019.

SILVA, G; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (org.) História da Educação do Negro e outras Histórias, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, MEC, 2005.

SILVA, E. I. Charge, cartum e quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de Geografia. Revista Solta a Voz, Goiânia, v. 18, n. I, 2007, pp. 41-49.

SOUZA, L. F. As relações etnicorraciais na Geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. Revista produção Acadêmica. Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/NURBA, v. 2, n. 2, Dez/2016, pp. 04-19.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PROJETO BADAUÊ: ARTE, CULTURA E A COMUNIDADE LGBTQIA+

Marcelo Vitor R. Nogueira

Luiz Gustavo de Souza Araújo

Luciane Ribeiro Dia Gonçalves

Introdução

A comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades de orientação sexual e de gênero), encontra-se inserida em diversos outros movimentos que são considerados como minorias. A universidade por vezes excludente não possui representatividade no que tange referências positivas de pessoas que foram e estão neste grupo, como fazedoras de história que corroboram com o histórico nacional.

O movimento negro abarca as grandes referências de surgimento de artistas negros que performam o gênero oposto, o movimento LGBTQIA+ em dias atuais anseia pela representatividade na sociedade em todos os espaços, sejam educacionais, políticos, sociais, entre outros, seus representantes configuram referências positivas pouco utilizadas como símbolo da luta por igualdade em todas as esferas.

O movimento LGBTQIA+ mesmo sendo um movimento articulado, ainda enfrenta dificuldades para estruturar espaços de representatividades, seja no campo físico ou simbólico da malha urbana.

O movimento LGBTQIA+ de Ituiutaba completou em dois mil e vinte 10 anos de articulação. Ituiutaba é um município do interior do estado de Minas Gerais, localizado na região sudeste do país, com população estimada em pouco mais de 104 mil habitantes (IBGE,2019), sua área de aproximadamente 2.598 km.

O movimento teve início em 2010, protagonizado em sua maioria por homens gays cisgêneros, trouxe em sua concepção inicial um processo de aceitação social e dinâmicas conjuntas com as políticas locais, prefeitura, parcerias com vereadores e empresas privadas. Esse momento da história da comunidade LGBTQIA+ marcou uma geração num viés de liberdade, descoberta e inclusão de pautas antes desconhecidas pela população de forma geral; tais como as “novas relações” de afetividade, a necessidade de espaços de representação cultural na malha urbana, políticas públicas pertinentes a esse grupo dentre outras necessidades antes desconhecidas.

Sob esta perspectiva cria-se em meio as demandas da comunidade LGBTQIA+, na cidade de Ituiutaba, estado de Minas Gerais, O Projeto Badauê, aprovado no edital nº 33_UFU_PROEXC_2020_Bolsistas de Extensão Programa de Ocupação do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché - EDIÇÃO REMOTA, com financiamento de R\$ 6 000, 00, torna-se relevante, para repensar as questões de gênero e sexualidade, buscando compreender a cultura em suas diversas nuances, tornando-se uma fonte de construção de conhecimento

para as pessoas que são LGBTQIA+. O projeto conta com a participação de dois bolsistas remunerados.

O desenvolvimento da proposta consiste em promover o debate das questões de gênero, dando visibilidade cultural da arte Drag Queen, possibilitando a construção coletiva de uma identidade cultural negra, fortalecendo a formação acadêmica e o movimento artístico cultural dos artistas LGBTQIA+, negros e negras, que performam a inversão do papel de gênero, buscando compreender o processo de formação da identidade Queer das Drag Queens.

Utilizaremos como metodologia para o desenvolvimento da escrita, a pesquisa ação na perspectiva de conhecer as problemáticas tomando conhecimento de uma situação-problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução. (Amado, 2013, p.191).

O Projeto Badauê

Historicamente a humanidade buscou utilizar-se de diversos meios para representar inúmeras passagens que tratam a arte de performar a inversão do papel de gênero, como um movimento artístico e político. Desde a Grécia, até os tempos atuais, homens personificam as figuras femininas em diversos sentidos e aspectos, atribuindo as questões socioculturais ligadas diretamente ao realismo ou a questões cômicas.

No final do século XVII o ator feminino havia se tornado uma figura cômica, uma criatura do burlesco e da paródia. Suas aparições no palco durante os próximos 150 anos ou mais eram ocasionais, mas pelos meados do reinado Vitoriano sua reabilitação

estava em andamento e ele entrou no século XX com largo sorriso, as mãos na cintura, vestindo roupas estranhas parodiado a alta moda, um ninho de pássaro como peruca e uma maquiagem descontroladamente exagerada. [...] seu humor era robusto e terrenamente doméstico quando ele ganhou a confiança do público e compartilhou as provações da vida conjugal. Ele se tornou a dama pantomímica; amplamente popular, habitada por todos os principais comediantes da época e críticos sérios de teatro lhes deram avaliações sérias (BAKER, 1994, p.161).

A arte de performar o gênero oposto, é considerado socialmente como Drag, este tem vários percalços em sua função, mas não perde a característica de ser algo estranho. Esta caracteriza-se como arte dramática e marca grandes atuações, como o clown, o bufão e a *commedia dell'arte*. São poucos os estudos que se aprofundam na arte Drag, e, em baixos índices os que trazem os corpos negros como protagonistas das contribuições para este movimento de modo artístico e cultural, se tornando alvo de uma invisibilização enquanto ser que produz cultura, atribuindo signos que confundem a arte com a orientação sexual.

Apesar de termos uma crescente na visibilidade da arte Drag no cenário brasileiro, Pelúcio (2009) ressalta que é necessário se pensar a formação da identidade dos artistas que performam. As identidades atribuídas são marcadas pelas exigências femininas que atribuem características europeizadas e negam qualquer outro modo de ser considerado belo coma forma de expressão positiva.

O cenário passa pelo desenvolvimento de um pensamento que respalda no avanço das discussões dos direitos humanos e

cívicos da comunidade LGBTQIA+, se apoiando no crescimento das discussões que tangem a orientação sexual e de gênero, por meio da Teoria QUEER.

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis e drags. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2012, p.8).

Inicialmente devemos desassociar o pensamento que ser uma Drag Queen é uma identidade de gênero, a mesma se configura como uma modalidade artística que não se associa com suas orientações sexuais. Segundo Jesus (2012), o gênero consiste na denominação de homem e mulher junto aos papéis atribuídos pela sociedade:

Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (JESUS, 2012, p.14).

A autora aponta que as relações sexuais e de gênero são definidas por nossa atração afetivossexual, sendo esta um

determinante para o envolvimento que teremos com outro indivíduo. Compreender estas discussões são necessárias para identificar a arte Drag como não pertencente as variações que tangem as múltiplas sexualidades e gênero.

Faz-se necessário compreender a formação da identidade dos performistas, configura-se em processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente na sociedade brasileira, Gomes (1999), destaca que as tantas identidades formadas são marcadas pelas referências que temos de representatividade em nosso meio social. O que marca é o que é deixado nos percalços que a vida nos leva.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41).

De acordo com o contexto supracitado, entendemos que a construção destas identidades, seja individual ou coletiva, contribuí para uma reflexão que visa (re) pensar diversas práticas pedagógicas recorrentes na sociedade que precisam ser revistas e problematizadas.

Compreendemos que para tratarmos de identidade negra, primeiramente precisamos partir de um viés mais abrangente.

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse

processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2005, p. 42).

É preciso entendermos que as identidades são distintas e se constroem de maneiras diversas, uma vez que por si só já têm esse caráter. A identidade negra, sob esse viés, é uma construção social mais específica dentro de outras tantas definições identitárias pelas quais uma pessoa se vê representada. Ressaltamos dessa forma que, assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica

a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p. 43).

A partir do exposto acima, refletimos também sobre um ponto que merece destaque. Pensar a construção da identidade LGBTQIA+, requer analisarmos tanto os espaços em que ela ocorre, quanto as práticas proporcionadas para que de fato ela se efetive.

(...) a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. (GOMES, 2002, p. 40).

Nesse sentido, salientamos a necessidade de ações pedagógicas e sociais pautadas no respeito às diferenças e na valorização cultural dos indivíduos, uma vez que “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário social que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual.” (GOMES, 2002, p. 41).

Ainda que seja apontado que os primeiros artistas a performar a arte Drag sejam da Grécia, ou de lugares europeus a história informal mantém William Dorsey Swann, um negro escravizado, nascido em 1858 em Maryland, nos Estados Unidos, que após a abolição da escravatura, por volta de em 1863, se torna a primeira pessoa a se autodenominar “Queen of Drags”, o que origina o termo que conhecemos hoje. Urge buscar um lugar de representatividade e fala em meio aos movimentos. O desenvolvimento do pensamento da arte Drag é

marcado pela referencialidade europeia de beleza da arte Drag, o que nos leva a apresentar uma ótica distinta de olhares voltados a negritude e as suas contribuições para o movimento artístico cultural de performar o gênero oposto.

Desassociar estas questões são uma forma de legitimar que pessoas que não fazem parte deste seletivo grupo de escolhidos socialmente como belos, sejam incluídos dentro das questões que não apresentam a beleza como requisito e sim o talento, possibilitando que os artistas possam adentrar a estes espaços. A quebra de paradigmas é marcada internacionalmente com um homem negro artista na cultura Drag pop, conhecido como RuPaul, um negro alto de peruca loira e idêntico a uma top model em cada centímetro.

RuPaul é um espetacular ato de auto-reinvenção e reivindicação Drag. Ele criou uma personagem – atrevida, forte, linda e negra – mas argumenta que sua performance é de um personificador feminino, alegando que ele não se parece com uma mulher, e sim com uma Drag Queen: ‘Eu não penso que eu poderia nunca me assemelhar com uma mulher. Elas não se vestem desta forma. Somente Drag Queens se vestem assim. [...] Tudo é Drag. Só que a minha é mais glamurosa’ (BAKER, 1994, p. 258).

O desenvolvimento das ações que marcam o movimento LGBTQIA+, devem reconhecer a arte negra do movimento artístico que emerge frente as demais comunidades, uma vez que a Drag Queen reinventa a si e ao mundo que a circunda, sendo uma fonte rica em discussões que produzem o ensino do respeito a diversidade e representatividade negra na arte Drag, a riqueza de informações sociais e científicas que marcam as discussões de gênero e sexuais, e o movimento de pensar a modificação do

pensamento da sociedade frente a estes atores que são profundamente profissionais e excessivamente hipnotizantes sendo fonte de puro glamour.

Cabe ao desenvolvimento do projeto marcar a ausência de espaços de afetividade para formar identidades coletivas, uma vez que não possuímos lugares onde possamos trocar experiências e vivenciar o movimento artístico e cultural das pessoas que são LGBTQIA+ negras, sendo estes espaços formativos educacionais e sociais que trazem consigo uma gama de ensinamentos que perpassam os espaços de formação. Para além dos espaços de formação é necessário repensar o território da cidade com sendo um espaço de hostilidade para as pessoas que não atendem ao padrão heteronormativo.

A reprodução da cidade e a Arte Drag

A cidade é um espaço produzido pela exclusão, sabemos que o espaço das cidades é uma construção conjunta e distinta, o produto urbano é o resultado de múltiplas interações e dinâmicas sociais, poderemos olhar a cidade com um olhar crítico, para, assim analisarmos alguns processos sócio espaciais fomentados principalmente pelo capitalismo, que inferem diretamente na expressão das pessoas que são LGBTQIA+...

O Brasil, país considerado emergente, potencialmente em desenvolvimento, apresenta um histórico marcante, de um dos países que mais se mata indivíduos da comunidade LGBTQIA+ no mundo, crimes de ódio, motivados pela fobia instituída por dogmas religiosos e sociais, é preciso abandonar os conceitos pré-estabelecidos, voltar-se para o que de fato são os processos históricos e sua relevância para a configuração social e espacial

das cidades. É preciso questionar sobre a “verdade” por trás desses arranjos de determinados grupos, suas contribuições, suas vivências e desafios dentro desse contexto.

É comum à análise da ocupação humana e suas relações serem secundarizadas nos processos da investigação científica, e também na maneira como esse conhecimento chega as bases da educação, de um modo geral. Existe a preocupação real e da importância da compreensão do como interpretar a sociedade em relação aos espaços de reprodução da sua vivência e dinâmicas, sem querer é claro, usurpar o papel das ciências específicas dessa área do conhecimento, para tanto, é necessária a análise do espaço como sendo palco de relações sociais ativas e muito relevantes, dando assim o enfoque nas dinâmicas da sociedade e na reprodução de seus espaços de heterogeneidades, resgatando o conceito de espaço social. O espaço social, pode ser entendido então, como aquele que é produzido, apropriado e modificado pela sociedade segundo Marcelo Lopes de Souza em sua obra “Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial” (SOUZA, 2013, p.22).

“O conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície da Terra. [C]onstituídas pelo conjunto das inúmeras cristalizações criadas pelo trabalho social...” (SOUZA apud CORRÊA, 2013. p.37), ou seja, a organização espacial seria o resultado da divisão espacial do trabalho associado a como está disposto a infraestrutura técnica (rodovias, saneamento, abastecimento de água e energia, etc.) no espaço. Ainda sob a luz da ciência geográfica, pelos cuidados de Roberto Lobato Corrêa, questionamos: O que é o espaço urbano (?) para afunilar e direcionar ainda mais o foco deste breve estudo.

Em sua obra ‘‘O espao urbano’’, Lobato Corrêa, já no primeiro capítulo, nos traz reflexões de como a cidade é reproduzida a partir do sistema capitalista, o autor nos recorda as bases primordiais a interpretaao das dinamicas de espacializaao da sociedade, da fragmentaao, articulaao, e desses espaos como sendo reflexos dos condicionantes sociais, porque todavia a cidade é o encontro de diversas classes sociais que vivem e reproduzem suas particularidades, tais como crenas, cultura, valores e mitos que se traduzem no como a cidade é produzida físico e culturalmente, sendo assim o espao urbano assume uma dimensão simbólica para os grupos sociais ali presentes, tais como o grupo LGBTQIA+. O autor refora a análise espacial sob a ótica das desigualdades afirmando um processo de fragmentaao desigual do espao, o que gera conflitos sociais entre grupos que buscam direito igual no âmbito urbano, nos resta questionar ainda mais sobre quem produz esse espao, de que forma, e como manifestam suas particularidades nas localidades.

Segundo Corrêa, o espao urbano capitalista, que é fragmentado, articulado, condicionante social, complexo e campo de diversas lutas, é um produto da atuaao social somado ao resultado das aoes humanas através do tempo, interagindo-se com os indivíduos que produzem e consomem o espao, e a complexidade dessas aoes se traduzem em notáveis processos de reorganizaao espacial, seja por incorporaao de novas áreas, densificaao do uso do solo, deterioraao de áreas, renovaao de áreas, relocaao e mudanas coercitivas ou não, relacionadas aos contextos sociais, culturais ou economicos de áreas da cidade. Não de forma aleatória, podemos então acrescentar os principais produtores desses espaos para melhor compreensão das dinamicas gerais das desigualdades urbanas, trabalhadas pelo autor em questão; A obra ‘‘O espao urbano’’ nos traz, cinco principais agentes: os proprietários dos meios de produao

(grandes industriais; os proprietários fundiários; os promotores imobiliários; o Estado; e os grupos sociais excluídos).

“Na sociedade de classes verificam-se diferenças sociais no que se refere ao acesso aos bens e serviços produzidos socialmente” (CORRÊA, 2005. p.29).

Representados então, podemos acrescentar algumas análises sobre os grupos e processos resultantes de suas atuações sobre o espaço das cidades. Em primeiro lugar, perceber que a sequência dos grupos ressalta seu grau de participação nessa dinâmica, onde claramente percebemos a força do capital atuando sobre o poder dos demais grupos que protagonizam o arranjo espacial.

Partindo dessa análise, se faz necessário questionar o impacto cultural, econômico e da representatividade da negritude LGBTQIA+ em face do capitalismo que reproduz normas sociais heteronormativas, que reprimem quaisquer tipos de expressão artística e cultural que fuja desse padrão estabelecido pela história e dinâmicas sociais.

avento aqui a hipótese de que em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para que esta identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado pelas relações de poder (CASTELLS, 1999. p. 23-24).

Levando em consideração as reproduções capitalistas impostas por grupos com maior poder econômico e de transformação espacial. Ao analisarmos os territórios sob a perspectiva de Rogério Haesbaert e Marcelo Lopes de Souza

compreenderemos essa dimensão geográfica. Para Souza, o conceito de território é um dos que mais vem sendo submetido, é alvo de fortes tentativas de redefinição e depuração, tal tentativa tem o viés de tornar menos amplo e mais coeso seu uso, uma vez que, território pode ser entendido, entre outros, como apenas sendo uma vasta ‘extensão de terra’, alertando para os vícios de natureza ideológica que rondam esse termo; Ele ressalta, que o território é ‘fundamentalmente, um espaço definido e delimitado a partir de relações de poder’ (SOUZA apud SOUZA, 2013. p 78), visão essa, reforçada na obra ‘O mito da desterritorialização’ de Rogério Haesbaert, onde é colocada que: ‘um território no sentido etológico é entendido como ambiente de um grupo (...) que não pode por si mesmo ser objetivamente localizado, mas é constituído por padrões de interação através dos quais o grupo ou bando assegura uma certa estabilidade e localização’.

Resultados parciais

Dentro daquilo que se configura enquanto resultados parciais destacamos o protagonismo de ações efetivas a nós discentes de graduação, negros e LGBTQIA+, oportunizando a construção de um diálogo direto com a comunidade e com grupos LGBTQIA+ que produzem cultura, articulando a universidade e a comunidade.

A análise marca o desenvolvimento da participação dos coordenadores na banca do processo de seleção dos bolsistas, algo antes inédito, uma vez que os coordenadores são discentes. Isto, marca a autonomia das lideranças negras que ocupam o espaço universitário. Não obstante destacamos que em análise do

processo de desenvolvimento dos bolsistas evidencia-se em suas declarações de próprio punho, serem LGBTQIA+ e negros, o que nos marca a produção do espaço de pessoas que são LGBTQIA+ negras na universidade.

Ainda em desenvolvimento o projeto apresenta em sua estrutura a criação de uma rede de LGBTQIA+ negros que estão em movimento dentro e fora do espaço acadêmico.

Considerações finais

Destacamos a importância da articulação com núcleos que possibilitem o debate dos temas abordados por ações como o projeto BADAUÊ, do coletivo Vânia Lafit e apoiado pelo edital com financiamento do Graça do Aché, que concede o protagonismo de produções efetivas a nós discentes de graduação negros e LGBTQIA+, fomentando o desenvolvimento de ações que apresentam a comunidade a produção do lugar, e espaços de afetividade para o grupo citado.

Consideramos o espaço da cidade como primordial para o desenvolvimento da cultura LGBTQIA+, necessitamos de debates que instituem a construção de nossas identidades negras, mas reconheça os percalços sociais que acometem as pessoas questão LGBTQIA+.

Ainda que parcial, reforçamos que a criação do espaço das pessoas que são LGBTQIA+ se faz presente nesta construção, sendo fomentada pela comunidade e tangida em uma proposta que visa instituir o debate por meio de tantas realidades que se apresentam neste contexto. Nos fazemos e refazeremos até que

nosso lugar seja um espaço político, educacional e socialmente habitável, com a dignidade que nosso povo necessita.

Referências

AMADO, A. Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BAKER, R. Drag: a History of Female Impersonation in the Performing Arts. Nova Iorque: New York University Press, 1994.

CENSO DEMOGRÁFICO 2019. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: Acesso em: out. 2020.

CORRÊA, R. L. O Espaço Urbano. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Aletria, Revista de Estudos de Literatura, v. 9, p. 38-47, 2002.

_____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. p.39-62.

JESUS, J. G. de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília, 2012.

LOURO, G. L. Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CASTELLS, M. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PELÚCIO, L. Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo Preventivo de AIDS. São Paulo: Annablume, 2009.

SOUZA, M. L. de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

ÁFRICA E REPRESENTAÇÃO: O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Vanusia José Santana

Pollyany Pereira Martins

Introdução

A literatura sobre o continente africano é bastante ampla, mas geralmente voltados à partilha do continente (fins do século XIX e véspera da Primeira Grande Guerra) ou, pertinentes à sua cultura e raízes históricas ligados ao escravismo, miséria e pobreza. Quanto aos seus aspectos socioeconômicos se pautam, na grande maioria das discussões, em um modelo de subdesenvolvimento e atraso social, sendo “comum” visualizar a África e seus descendentes com situações de racismo e estereótipos sociais.

Estudos como o de Sant’Ana (2005), “História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados”, têm demonstrado uma perpetuação de preconceitos e desconhecimento, por parte de alunos e mesmo professores, a respeito dos vários assuntos que envolvem o continente africano. Esses desconhecimentos articulam-se a várias questões sobre o ensino da Geografia e a organização estrutural e conceitual do livro didático, intrinsecamente ligado ao conhecimento escolar.

O livro didático torna-se um intermédio onde o conhecimento se dissemina; por vezes, organizando, cruzando dados e formando opiniões dos muitos que têm no livro didático a primeira, e talvez durante um período da vida, única fonte de acesso a informação e cultura. Daí a necessidade de uma análise das informações nele contido. Por essa razão, o objetivo da pesquisa pautou-se em verificar e trazer argumentações de como este e/ou está apresentado a concepção socioeconômica do Continente Africano em livros didáticos de geografia do ensino médio em duas escolas públicas na cidade de Barra do Garças no estado de Mato Grosso.

Foi necessário sistematizar a problemática do ensino sobre os aspectos socioeconômicos do continente africano nas diferentes escalas e os aspectos legislatórios, na qual a temática está envolvida. Conhecer os conteúdos referentes ao continente africano e suas populações no contexto da economia e sociedade, destacando, de forma secundária, o conceito de território.

As inquietações partem das perpetuações de preconceitos e desconhecimento sobre o continente africano, bem como, da sua diversidade cultural, social e econômica. Esses desconhecimentos e equívocos articulam-se a várias questões sobre o ensino da geografia e o uso do livro didático na sala de aula, uma vez que, estes últimos se configuram como uma das principais fontes no que se referem às construções desses conceitos pelos alunos.

Apesar de não estar explicitado na Lei nº 10. 639/03 e Lei 11.645/08 que regulamenta o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena na Educação Básica, visualiza-se a importância da Geografia nessa discussão “tendo em vista que esta disciplina contribui na construção da leitura que o indivíduo faz do mundo e de seus pares, assim, como no seu posicionamento político e nas relações socioeconômicas” (ZAGO, 2011, p.1).

Para Santos (2009), a Geografia Crítica trouxe novas possibilidades e temas para o estudo geográfico escolar, entre elas, o estudo sobre a África e suas populações. É pela necessidade de uma reestruturação desses currículos e a demanda por uma discussão sobre as relações ético-raciais, que surge a lei nº 10.639/03.

No propósito de compreender como as relações socioeconômicas do Continente Africano são representadas no ensino de geografia a nível de Ensino Médio, com enfoque para o modo em que a temática é apresentada no livro didático, tiveram-se como base os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa qualitativa e os procedimentos de revisão bibliográfica, observação, análise e sistematização dos resultados do conteúdo presente no livro didático e aplicação de questionários.

Nesta linha de raciocínio, colocou-se o seguinte questionamento: Como são apresentadas as características socioeconômicas do Continente Africano presente no livro didático de Geografia do Ensino Médio, após a criação da Lei Federal nº 10.639/03? Supõe-se que a abordagem é tendenciosa, porque parte de uma concepção de pobreza e não oportuniza aos alunos outros olhares sobre o continente.

Frisa-se que este recorte é proposital uma vez que, com a criação da lei federal nº 10.639/2003, os aspectos da cultura foram contemplados e há uma vasta produção de material e projetos sobre este assunto. Além disso, os conteúdos apresentados seguem orientações dos PCNs (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), PCNs+ (2002), e agora a atual BNCC (2018), bem como, os editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que visam o cumprimento da referida lei acima citada.

Nessa perspectiva, delimita-se uma análise dos conteúdos referentes ao continente africano e suas populações no contexto da economia e sociedade, destacando, o conceito de território, como categoria de análise deste estudo, tendo em vista que tais conhecimentos contribuem na consolidação do saber vivido e apreendido dos alunos.

Fragmento histórico sobre o livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surge no ano de 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) para legislar sobre políticas e auxiliar na divulgação e produção de livros didáticos. Segundo Freitas e Rodrigues (2007), foi apenas em 1934, na gestão de Getúlio Vargas, que o INL recebeu suas primeiras atribuições para editar obras literárias.

Em 1938, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, estabeleceu-se a primeira política de legislação, intitulada de Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de controlar a circulação de obras. Em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945, coube ao professor a escolha do material didático utilizado por seus alunos. Posteriormente, no ano de 1966, criou-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), projeto resultante de um acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com objetivos de produção, edição e distribuição dos livros.

O INL foi extinto em 1976 e no mesmo ano, com o Decreto-Lei nº 77.107, de 04/02/1976, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a controlar, com

contribuições estaduais, a compra dos livros didáticos. Apenas no ano de 1985, Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, foi instituído o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Destaca-se que a função do PNLD é assegurar a gratuidade do livro e atender a demanda da educação básica, com distribuição, a todos os alunos de exemplares de disciplinas consideradas básicas como Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia, por exemplo. Sendo a escolha desse material, feita por professores de cada área e etapa de ensino, a partir da apresentação do Guia do Livro Didático pelo Ministério da Educação (MEC).

Após a divulgação desse material, as editoras disponibilizam as coleções para apreciação dos professores. As obras e/ou coleções escolhidas têm validade de três anos. Para cada disciplina são escolhidas de duas a três opções, e as negociações com as editoras definem as obras disponibilizadas. Assim, os métodos e escolhas se perpetuam a partir dos interesses editoriais e “provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados” (CORRÊA, 2000, p.22).

Evidencia-se que tal empenho levou a uma perpetuação de estereótipos de desigualdades sociais contra “minorias” negra, indígena e outras, deflagradas em muitas obras didáticas. Segundo Santos (2005), a luta contra conceitos racistas nos livros didáticos originou debates e movimentos sociais, com destaque para a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e Vida, realizada em Brasília, no ano de 1995, com produção de um documento com propostas anti-racistas

designado de Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.

Muitos municípios brasileiros decidiram estabelecer normas de regulação do sistema educacional que impedisse a adoção de livros didáticos racistas. Assim, segundo Santos (2005), por pressão e articulação política, o Brasil avançou sobre a questão racial que culminou com a criação da Lei Federal 10.639/2003, que incluiu disciplinas sobre História e Cultura dos Negros e Afro-descendentes na Educação Básica.

Seja na escolha dos livros didáticos, seja no seu uso em sala de aula, o professor deve buscar a qualidade do seu trabalho, estimulando os alunos, para que participem, de maneira crítica, das atividades propostas e que o conhecimento se dissemine, não como um aporte para a memorização, mas como estímulo ao raciocínio e uma leitura de mundo que encontre soluções práticas aos problemas do cotidiano e da própria vivência.

A escola é um espaço privilegiado para as discussões que envolvem as relações raciais no Brasil, numa busca para desconstruir a ideologia do privilégio da economia e da sociedade branca sobre outras etnias.

O Continente Africano numa representação escolar

Percebe-se, que grande parte da história da África se encontra interligada ao movimento expansionista europeu, tendo como traços marcantes as disputas políticas e territoriais, fomentando a luta por um desenvolvimento econômico e social no lócus da sociedade moderna.

No âmbito do desenvolvimento econômico e social fomenta-se uma discussão sobre o território africano. Território de espaço da totalidade e identidade de um povo, principais atores de transformações deste espaço. Definido o conceito de território, admite-se um espaço para discutir as variáveis que envolvem o desenvolvimento socioeconômico.

Conforme o Novíssimo Dicionário de Economia: Desenvolvimento econômico é “Crescimento econômico (aumento do Produto Nacional Bruto *per capita*) acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura de sua economia” (SANDRONI, 1999, p.169).

Por esta razão, estudar sobre o espaço da África, a partir de um olhar geográfico é um tema que não se esgota. Nesta perspectiva a Geografia traz para si, assim como outras disciplinas, a responsabilidade de discutir o racismo e os estereótipos arraigados na sociedade que negligencia o negro em seus aspectos sociais e culturais. Cabe também a ela um resgate da produção intelectual dos negros e suas perspectivas em fazer e ser parte da história do Brasil.

Torna-se essencial que, ao trabalhar os aspectos socioeconômicos, enfatizem-se as realidades e particularidades de países do continente africano que, em muitas situações são desconsiderados dentro de uma conjuntura de possibilidades potenciais que condiciona um pensar de inferioridade, conduzida por uma maneira tradicional de entender o contexto dos muitos países africanos.

O estudo da África ainda se caracteriza como uma proposta desafiadora, inclusive pelo fato de estar permeada por uma imagem europeizada, imbricada na sociedade ocidental e

difícil de ser desarticulada pela colonialidade. O primeiro passo foi dado, a abertura ao debate a partir da lei nº10.639/03. O debate que se propõem, consiste em analisar as representações socioeconômicas presentes nos livros didáticos escolares revelando ou aproximando-a da realidade que nos cerca.

Sendo os materiais escolares produtos elaborados a partir de uma complexa realidade educacional, acadêmica, cultural e governamental, são, em nossa percepção, um dos reflexos mais nítidos dos olhares lançados sobre a África. Suas leituras revelam ao mesmo tempo a percepção dos autores dos livros didáticos, o descaso ou direcionamento político-ideológico que marcaram as relações entre o continente africano, o Brasil e Portugal, nos últimos dois séculos, o tratamento concebido ao tema nos corredores acadêmicos e nos currículos escolares e, por fim, os estereótipos – positivos ou negativos – que caracterizaram as relações imaginárias com a África [...] E mais que isso, sendo os próprios livros didáticos entendidos como *representações*, os mesmos guardam uma larga possibilidade de entendimento do contexto no qual foram fabricados – do momento historiográfico vivenciado, das diversas demandas e influências que se apresentaram na elaboração desse tipo de material e de ideologias ou mentalidades circulantes (OLIVA, 2007, p. 17 e 32).

Assim, todos que elaboram materiais sobre a África e seus povos devem considerar que cada um traz conhecimentos e ideologias, ao mesmo tempo em que se apropriam de novas informações que podem vir a potencializar seus estereótipos ou talvez, desconstruir os mesmos. Por essa razão, por que não

oportunizar outros olhares sobre este vasto continente, configurando-o como um espaço de oportunidades ou, pelo menos como potenciais de investimentos, riquezas e turismo?

O Território e o Desenvolvimento Socioeconômico: dois conceitos para o estudo da África

De acordo com Saquet (2011), território é uma categoria importante para entender a dinâmica do mundo moderno. Seu uso conceitual, porém, não é exclusividade da Geografia, sendo utilizada em estudos filosóficos, antropológicos, sociológicos e econômicos. Para Brito (2008), pode ser concebido como fruto das relações sociais que permeia as relações de poder e se configura como espaço ocupado na superfície terrestre.

Ratzel discute o conceito de território vinculado à apropriação de uma porção do espaço por um grupo e o espaço vital que expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função do seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e dos recursos naturais. Para esse autor, espaço e território se relacionam intrinsecamente à política de dominação, tornando essencial a presença do Estado sobre o território.

O território relaciona a ideia de poder, no seu viés político e de dominação. “Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2005, p.6774). Também pode ser considerado como “resultado do processo de territorialização e das territorialidades vividas por cada grupo social em cada relação espaço-tempo” (SAQUET, 2011, p. 15).

Milton Santos também contribui com uma definição sobre o que seja território. Para este autor:

Num sentido mais restrito, o território é um nome político para o espaço de país. Em outras palavras, a existência de um país supõe um território. Mas a existência de uma nação nem sempre é acompanhado da posse de um território e nem sempre supõe a existência de um Estado. Pode-se falar, portanto, de territorialidade sem Estado, mas é praticamente impossível nos referirmos a um Estado sem território (SANTOS, 2006, p.19).

Ferracini (2012) destaca o trabalho de Sack (1986) sobre a territorialidade, afirmando seu poder de influência sobre os recursos, as pessoas e as áreas, relacionando-o também com o modelo de expansão do imperialismo europeu e a imposição de seu modelo econômico, social e cultural sobre as sociedades dominadas, a exemplo, o continente africano. “O ocorrido no continente africano foi a divisão e imposição de novas fronteiras, via língua, costume, controle social e político, definindo e diferenciando os territórios europeus” (FERRACINI, 2012, p.88 e 89). Assim, a Geografia foi usada como instrumento de tomada de poder, uma ciência a serviço dos interesses burgueses.

Em relação ao conceito de desenvolvimento econômico e social, Souza (2008) orienta a pensar na complexidade de variáveis que devem ser consideradas para compor um cenário sobre o desenvolvimento de uma nação. Para Siedenberg (2006), o desenvolvimento econômico é parte integrante da história das nações, estando relacionado com a capacidade humana de moldar o mundo para melhorias substanciais, como se este fosse um grande laboratório. Este pensamento foi difundido entre os séculos XVIII e XIX.

Com o imperialismo, advoga-se que seu conceito é uma transição necessária das sociedades, por imposição de um modelo cultural, econômico e político de valores das chamadas economias ocidentais para com as sociedades consideradas a parte do processo de modernização. No entanto, é consenso que a “necessidade” do desenvolvimento é um caráter pós Segunda Guerra Mundial que Furtado (1983) denominou de “mito do desenvolvimento”.

O “mito do desenvolvimento” - que levou os países mais pobres a buscar ininterruptamente um nível de vida similar ao dos países mais ricos e ditos “desenvolvidos” - difundiu-se acentuadamente após a II Guerra Mundial. O chamado Plano Marshall, concebido durante a primeira gestão de Truman na presidência dos EUA (1945-48) e que previa diversas formas de auxílio para a reconstrução e o desenvolvimento da Europa Ocidental (KIRKENDALL 1989), foi um precursor e balizador desse paradigma (SIEDENBERG, 2006, p.4).

Em função dos processos de globalização, as teorias sobre desenvolvimento consideravam apenas dados sobre a economia, numa correlação com crescimento econômico. Essa premissa ajudou a criar políticas econômicas específicas por parte de muitos países voltados apenas para o aumento da produção e do Produto Interno Bruto, desmerecendo os índices de desenvolvimento social e o *bem-estar* da população.

Se na década de 1960 o crescimento agregado era considerado o próprio desenvolvimento, hoje, o desenvolvimento tem um caráter voltado ao bem-estar social, à qualidade do meio ambiente, à redução da pobreza, enfim ao desenvolvimento sustentável.

Tratar de desenvolvimento, atualmente, implica aceitar variáveis e indicadores antes desprezados. A pobreza apresenta-se hoje como um grande entrave ao processo de desenvolvimento, sendo sua compreensão importante para que se possa entender o processo de desenvolvimento. (SOUZA, 2008, p.14).

Esse pensamento é compartilhado pelo relatório divulgado pelo Banco Mundial em 2004:

Na maior parte das décadas de 1950 e 1960, a ideia de desenvolvimento era sinônimo de crescimento agregado. A partir de 1965, sob a influência de Singer, Seers e outros, a situação começou a mudar e a ideia de desenvolvimento tornou-se mais identificada com processos de mudança social e econômica (BANCO MUNDIAL, 2004, p.3).

Assim, são critérios avaliativos da composição do progresso de um país: dados sobre pobreza, analfabetismo, mortalidade infantil, expectativa de vida, desigualdade e concentração de renda, segurança, sustentabilidade ambiental, desmatamentos e poluição da água. Essas informações ajudam a destacar que não é possível compor um panorama sobre a África sem considerar sua diversidade e especificidades de ordem social e econômica, sempre enfatizando o papel crucial do Estado concentrado na boa governança e na distribuição de oportunidades que se fazem a cada país do continente.

Além disso, pontua-se que a dinâmica das relações territoriais e desenvolvimento econômico respondem a várias aspirações do ensino da Geografia, no contexto do poder ocorrido nos diferentes espaços e escalas sociais. Por outro lado, o conceito de território passou por diversas significações, em função do

caráter das pesquisas e estudos ocorridos em cada fase da consolidação da Geografia como ciência e também como disciplina escolar.

Livro didático e a análise de conteúdo do Ensino Médio

“África, o legado colonial”. Põe-se a chamada do capítulo para o estudo sobre o continente africano, no livro escolhido para análise: “Geografia em Rede”. Os subtítulos se organizaram pelas temáticas: “Imperialismo e neocolonialismo”; “O avanço da AIDS”; “problemas geopolíticos e as guerras civis”.

Em relação ao texto em si, iniciam destacando a posição geográfica do continente, contrapondo estas informações sobre o caráter social de miséria e descaso humano.

Contrastando com sua beleza natural, sabe-se que do ponto de vista social a África há tempos é vítima de mazelas históricas. Anualmente, quando da divulgação do ranking do IDH pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), os países africanos ocupam sempre as piores colocações (SILVA; FURQUIM JR, 2013, p.209).

Além disso, tecem discussões sobre o crescimento do capitalismo pós- Revolução Industrial e a expansão da Europa sobre países da África e Ásia, como forma de suprir demandas e se firmar como potência imperialista. Articulam sobre o processo de neocolonialismo, a partilha da África no Congresso de Berlim

(1885) e o não respeito à diversidade étnica e religiosa das tribos, para chegar ao declínio das colônias e a “independência” dos países africanos.

O segundo tópico abordado reflete as paisagens geomorfológicas e o quadro clima botânico do continente, com enfoque sobre as suas zonas áridas que constituem grandes extensões desérticas. Sobre o quadro social africano, o livro faz uma classificação da África em duas porções, África setentrional e África subsaariana, com caracterização de ordem linguística e religiosa. Sobre a África subsaariana, os autores relatam:

A África subsaariana, também chamada de África negra e subdividida em várias regiões, chama a atenção pelo persistente quadro social degradante: trata-se da região mais pobre do planeta e a única que regrediu economicamente comparada aos anos 1960. Um olhar crítico sobre a região detecta vários problemas: intermináveis guerras civis; altos índices de pobreza extrema, de acordo com agências da ONU; fome e subnutrição crônica; elevada taxa de mortalidade infantil; doenças tropicais epidêmicas; AIDS, a maior tragédia nos últimos quarenta anos (SILVA, FURQUIM JR, 2013, p.218, 219).

O livro didático traz o IDH 2013 dos vinte piores países para confirmarem suas colocações sobre o extremo caos humano da África subsaariana: “os países da África sempre ocupam os piores lugares, mesmo comparados a países muito pobres de outras regiões, como, por exemplo, o Haiti, país mais pobre da América Latina, ou o Afeganistão, o mais pobre da Ásia” (SILVA; FURQUIM JR, 2013, p.220).

Na sequência, os autores discursam sobre as razões das demandas com comparativos, no mesmo viés, da situação da região, destacando o papel das Nações Unidas como força mobilizadora de combate no desafio de reduzir a pobreza, doenças e a fome. O destaque é o avanço da AIDS. Neste quesito aparece o primeiro indicio de algo positivo existente nesta parte do continente, apesar de ser citado apenas porque o problema tem apresentado índices melhores na relação mundo. [...] “as estatísticas demonstradas no relatório de 2011 apontam para uma sutil melhoria do quadro geral, com redução global do número de infectados no mundo e também na África” [...] (SILVA, FURQUIM JR, 2013, p.222).

Em se tratando das especificidades de alguns países, os autores citam o Sudão, a Somália, Angola e África do Sul. Porém, todo o assunto que envolve estes países tem como características as guerras e os problemas geopolíticos. Para Dias (2009) é evidente que essas questões são relevantes para entender a dinâmica do processo atual desses países, mas questões como políticas de desenvolvimento e educação deveriam ser acrescentadas a tais análises. Costa e Caldas (2010) também tecem um parecer bastante interessante a esse respeito.

Outro assunto bastante abordado nos livros didáticos em relação à África são seus conflitos internos. Mas como classificá-los como internos se eles se deram por intervenção externa? As guerras que foram travadas no continente africano foram apoiadas por diversos países que hoje ostentam a imagem de uma sociedade pacificadora de conflitos. Estes países são responsáveis pelas instabilidades políticas de muitos países africanos apoiando golpes de Estado ou movimentos de insurgência. Essa instabilidade

viabiliza maior exploração dos países “centrais” sobre os países africanos em diversos aspectos que reforçam a posição da África na divisão internacional do trabalho. Somente tomamos conhecimento dos violentos conflitos e não dos processos que são as causas destes (COSTA e CALDAS, 2010, p. 9).

Sobre essa questão, é colocado que as armas que financiam estas guerras não são fabricadas no Continente, sendo oriundas de outros países comprados por recursos minerais valiosos como o diamante, o que poderia supor o interesse do mundo desenvolvido em perpetuar estas situações geopolíticas.

Sobre as formas de linguagem e escrita apresentadas, estas se enveredam pelos problemas associados a formas de colonização e suas consequências no contexto atual. É recorrente o uso de elementos negativos ao se referirem à África, suas populações e economia; aliás, citada superficialmente, apenas para a África do Sul e Angola para informar sobre o *Apartheid* e o desenvolvimento econômico da população branca deste país e o horror da guerra.

Em relação aos países da África, citados no livro em questão, algumas considerações sobre Angola e África do Sul são pertinentes. Ao falar sobre Angola, os autores fazem um esboço sobre sua economia e sociedade, apesar de focar nos conflitos que, ao longo dos anos, destruiu o país. Inclusive o subtítulo já caracteriza o assunto que predomina: “*Angola: do trauma da Guerra à reconstrução nacional*”. A respeito do fim dos conflitos no ano de 2002, escrevem:

Desde então Angola, um país que enfrentou longa guerra civil, tenta retomar o curso normal da vida e, movida pelo clima de reconstrução nacional,

apresentou um formidável crescimento em média de dois dígitos, ao longo da primeira década do século XXI. A exploração de diamantes e outros recursos minerais, o setor de serviços e boas perspectivas de prospecção de petróleo se destacam na economia angolana. (SILVA, FURQUIM JR, 2013, p.228).

Da África do Sul destacam que sua economia é a mais expressiva do continente, com participação no BRICS. Mas, os aspectos sociais estão envoltos em suas características negativas. “No entanto, não são poucos os problemas sociais que apresenta, em grande parte, forte herança do sistema que vigorou de 1948 ao início dos anos 1999” (SILVA, FURQUIM JR, 2013, p. 228). Esse sistema de segregação racial foi denominado pelos autores como “*Apartheid: o horror branco que vigorou na África do Sul*”.

A desconsideração da África industrializada, representadas por países como a África do Sul, e da grande riqueza cultural e histórica de países como o Egito, remete a uma visão distorcida da totalidade do continente, mais uma vez trazendo uma representação tendenciosa para a pobreza, a fome, a miséria, as doenças e a escravidão.

Neste contexto, Zago (2011) destaca que essas representações passam a ideia errônea de que as colônias da África aceitaram passivamente as imposições européias. Tais informações não representam a realidade na qual está inserida essa região, pois, como destaca Bicalho (1994), diversos movimentos lutaram contra a dominação, no intuito de uma África livre e independente política e economicamente.

Logo, em pouco ou nenhum momento foi apresentado no capítulo analisado os aspectos sociais e econômicos. Lembrando

que na discussão dessas relações só fazem sentidos quando da consideração de fatores definidos por Sousa (2008) como uma complexidade de variáveis que envolvem índices de qualidade de vida, educação, saúde, liberdades políticas, níveis de renda e consumo, entre outras; o que foi ignorado pelos autores. O que de fato, demonstra os pontos chaves da discussão deste texto.

Assim, os elementos negativos se sobressaem na obra analisada. Temas como a AIDS, os conflitos e problemas são relevantes, mas, segundo Dias (2009) para entender a dinâmica atual dos países, questões como liberdade de comércio, políticas de desenvolvimento e educação deveriam ser acrescentadas a tais análises. Fica explícita, nesta análise, a necessidade de uma reflexão constante sobre os conteúdos propostos, cabendo ao professor buscar novas fontes de conhecimento para agregar valores e sintetizar, a diversidade e pluralidade sociais e econômicas dos povos envolvidos.

África: nova perspectiva de aprendizagem

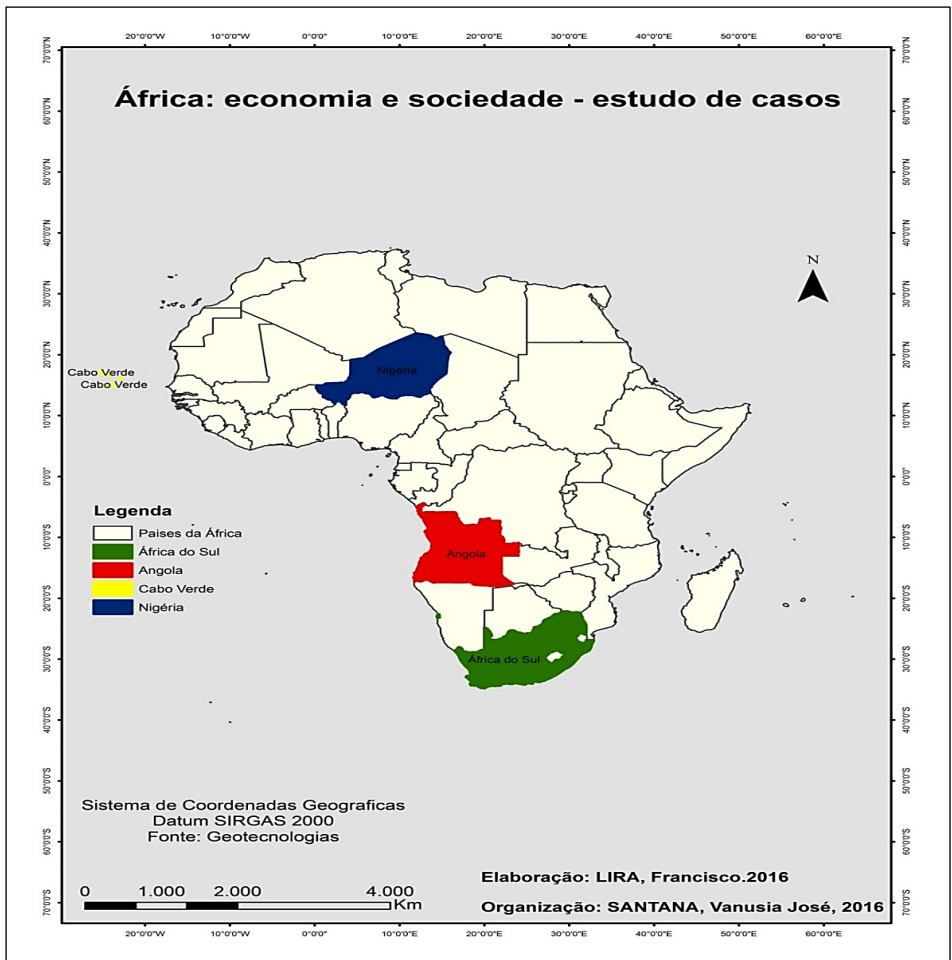
Parece incoerente falar de possibilidades de crescimento para um Continente como o africano, considerando seu histórico de pobreza e exclusão. Mas, um novo olhar pode considerar oportunidades em meio à crise, principalmente considerando seu arsenal de riquezas minerais, culturais, físicos territoriais que muitas vezes, são ofuscados ao retratar países deste vasto continente. A respeito das riquezas minerais, Pelegrini (2013) afirma que o território africano se destaca na produção de ouro, petróleo, gás manganês, urânio, cobre, etc. “Da quantidade existente no mundo, o continente africano possui 59% da platina, 62% do alumínio, 50% de diamantes, 20% do ouro, urânio,

cobalto e manganês. Com isso, os investimentos externos voltam-se para o setor de mineração” (PELEGRINI, 2013, p.97).

Assim, como também informa Ribeiro (2011), a África pode aproveitar da tecnologia e diferenciação salarial para alavancar um crescimento socioeconômico articulando sustentabilidade aos investimentos em setores como o turismo, o comércio e a exploração de seus recursos minerais. Para atestar tais possibilidades, nas linhas a seguir propõe-se uma sucinta análise dos potenciais de alguns países, considerados de maneira aleatória, que podem servir como um roteiro alternativo para entender o dinamismo deste vasto continente.

Observe que os países estão territorialmente localizados (figura 1) em regiões distintas do continente, que implica em: aspectos físicos naturais, sociais, e usos do território específicos. Mais que isso, o próprio continente vem se reestruturando, com aberturas políticas e uma necessidade subjacente de acordos de paz. Tais fatos refletem ainda um conhecimento mais amplo sobre a os aspectos sociais e economia desses povos, uma redescoberta do continente por outras sociedades e também a consciência das lideranças políticas sobre as crises e necessidades de superação.

Figura 1: Mapa Político da África



Fonte: Elaboração- LIRA, Francisco, Organização- SANTANA, Vanusia José, (2016)

África do Sul

Localizada entre os oceanos Atlântico e Índico, a República da África do Sul, uma das economias mais desenvolvidas da África Subsaariana segundo Madeira (2014), tem buscado se firmar como um país democrático, com avanços na luta pela igualdade social e econômica. Jovita (2016) destaca que o país possui três capitais oficiais: Pretória (capital executiva), Cidade do Cabo (capital legislativa) e Bloemfontein (capital judicial) e população étnica diversificada. Porém, ainda apresenta alto índice de desemprego e exclusão, o que resulta em uma sociedade multifacetada, onde os recursos e acesso as oportunidades não chegam a todos os que precisam.

O desenvolvimento econômico nem sempre envolve desenvolvimento social, afirma Lombard (2011), mas o caminho a ser construído perpassa interesses particulares em benefício de uma sociedade integrada social e economicamente. Em relação à renda *per capita* nacional, por exemplo, a África do Sul pertence ao grupo de países com rentabilidade média alta, mas incapacitado na geração de empregos e educação de qualidade. “Somente 41% da população em idade ativa estão trabalhando e cerca de dois terços de todos os desempregados estão abaixo de 35 anos de idade. Os jovens estão mal preparados para formação adicional e para o trabalho” (LOMBARD, 2011, p.250).

Outro dado que serve como parâmetro para a África do Sul é que a distribuição de renda da população mais rica cresceu de maneira significativa, o que gera a especulação que o país tem capacidade de gerir um sistema socioeconômico eficaz, mas não o faz possivelmente devido às políticas de proteção para a classe dominante.

Em seus estudos, Pelegrini (2013) comenta que a produção industrial do país possui bons índices de desenvolvimento, com investimentos nos setores de mineração, produção têxtil, com diversificação e qualidade das mercadorias. Outros destaques: telecomunicações, tecnologia da informação e eletrônicos, setor químico e automobilístico e agroindústrias, beneficiados por acordos com os Estados Unidos e União Europeia.

Já Jovita (2016), fomenta que as divisas territoriais do país fornecem uma explicação para a prosperidade e bons acordos financeiros externos, uma vez que seus vizinhos não oferecem riscos militares e de concorrência. Essas diretrizes fazem crer que o país é estratégico social e economicamente na divisão internacional do trabalho e com políticas certas, apesar de em longo prazo, pode vangloriar ser uma economia crescente e com menos disparidades entre as classes.

Cabo Verde

Um dos muitos países da África, Cabo Verde com capital na Cidade da Praia, é formado por um arquipélago de dez ilhas, de origem vulcânica, situado a cerca de 500 quilômetros da costa da África, no Oceano Atlântico. É um país que tem apresentado boas taxas de crescimento, segundo estudos de 2005 e sua economia se estrutura no setor de serviços e no turismo. “A Língua Oficial é o Português e a Língua Nacional é o Crioulo, originário de uma miscelânea de português e dialetos africanos, trazidos pelos escravos africanos, transformando-se num dos símbolos máximos da identidade cultural do país” (SOUSA, 2008, p.48).

Em relação à economia, o Estado (partidarismo único) foi o grande interventor das relações produtivas do país até a década de 1990. Após 1991, com a abertura política e democrática, o setor privado tem ascendido de maneira dinâmica, com aposta na economia de mercado.

A política econômica da década de 1990, sobretudo, do final da década é clara no que se refere a duas ideias essenciais: por um lado, a necessidade de desenvolvimento, isto é, crescimento econômico juntamente com uma distribuição equitativa do rendimento disponível e por outro lado, o desenvolvimento autossustentado, isto é, um processo ponderado de desenvolvimento que possa trazer às gerações vindouras, bem-estar e principalmente sustentabilidade (SOUSA, 2008, p.50).

Cabo Verde tem pouca potencialidade de recursos naturais (em razão de fatores climáticos e geográficos), o que significou um empenho governamental maior, no sentido de planos nacionais de desenvolvimento que alavancasse a economia, incorporando os cabo-verdianos no mundo globalizado. Para que isso fosse possível, o governo fez parcerias com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

São poucas as ilhas com grande concentração populacional, como os centros urbanos das ilhas de Santiago, Sal, Cidade da Praia e São Vicente, estando relacionados às melhores infraestruturas e oportunidades de empregos. As indústrias que se destacam no país são as de calçados, bebidas e produtos marinhos. “Segundo o Fundo Monetário Internacional, a economia caboverdiana cresce acima da média para o continente africano e, particularmente à África Subsaariana, embora o continente tenha

registrado taxas de crescimento bastante satisfatórias na ordem dos 4,6% em 2004 contra 3,7% em 2003” (SOUSA, 2008, p.51).

Para falar da economia, destaca-se, ainda, a injeção financeira oriunda dos emigrantes, que tem peso importante na balança comercial do país. Os serviços de turismo e comércio são fontes de potencialidades principalmente para os jovens, que buscam melhores qualificações e oportunidades nestes setores.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Cabo Verde apresenta o terceiro melhor índice do continente africano e uma expectativa de vida de 70,7 anos. Para compor tais índices consideram-se melhorias e ampliações nas áreas de saneamento, saúde e educação, o que indica que o país tem prosperado e investido nestes setores. Isso pode ser observado, segundo Reis (2000), pela ampliação de programas educacionais (bolsas e auxílios), criação de universidades nacionais, programas de prevenção e vacinação na rede pública de saúde, o que influi diretamente no desenvolvimento social, cultural e econômico de um país.

Outra característica que colabora como possibilidade de crescimento econômico e social do país é a ausência de grupos étnicos e religiosos.

Ainda em torno da demografia, do ponto de vista sociocultural, Cabo Verde, é caracterizado por uma população homogênea, com inexistência de grupos étnicos ou tribais. Quase a totalidade da população professam a mesma religião (Cristã Católica), inexistência de diversidade sociolinguística. Uma característica peculiar da sociedade cabo-verdiana, diferenciadora das sociedades africanas em geral, caracterizadas por divisões tribais e religiosas, que

muitas vezes fomentam conflitos, perseguições étnicas e religiosas. Esta é uma das razões, que justifica a inexistência de conflitos políticos e sociais bem como uma boa estabilidade governamental em Cabo Verde (TAVARES, 2010, p.80).

Segundo Sousa (2008), muitas situações precisam ser discutidas e avaliadas para dar continuidade ao processo de crescimento deste país. No entanto, se as parcerias internacionais estão acontecendo supõe-se que o país tem apresentado significativas mudanças na gestão e captação de recursos, aumentando a competitividade externa do país.

Nigéria

Com uma população estimada em 173 milhões de pessoas, a Nigéria apresenta bom estágio de desenvolvimento econômico, mas sem equidade na distribuição das riquezas geradas, denotando sérios problemas sociais. O país, segundo Costa (2013) se configura como a segunda maior economia do continente, essencialmente em função do petróleo e gás natural.

Configura-se por uma população diversificada etnicamente. Sua capital é Abuja, a língua oficial é o inglês. Sua localização, África Ocidental, no Golfo da Guiné. O país é rico em minérios, com destaque para a produção de ouro, minério de ferro, carvão e calcário, mas seu PIB é sustentado pela agricultura e extração de petróleo e gás natural.

De acordo com Costa (2013), economicamente, o país tem boas possibilidades de, em curto prazo, ultrapassar o PIB da África do Sul. Este mesmo autor faz um parecer indicativo de que, para muitos economistas, a Nigéria tende a ser uma das onze economias mundiais do século XXI. Tais possibilidades estão

relacionadas ao interesse dos Estados Unidos pelo petróleo nigeriano e o aumento do preço internacional.

Carneiro e Ribeiro (2016) enfatizam a importância de outros setores como a produção alimentícia e o setor de telecomunicações. “A junção de todos esses fatores, portanto, faz com que seja perceptível que a economia nigeriana começa a se alavancar, conseguindo importância, atraindo cada vez mais capital estrangeiro e aumentando as oportunidades de negócios no país” (CARNEIRO e RIBEIRO, 2016, p.9).

É claro que o desenvolvimento de um país não pode considerar apenas sua realidade econômica. Porém, os dados representados adquirem relevância no sentido de indicar que a África não é um continente escasso e pobre. Que as mazelas sociais estão relacionadas à má administração pública, questões étnicas e religiosas, que provocam instabilidade política, altas taxas de desemprego e deterioração dos sistemas de saúde e educação. Conclui-se, então, que, ao inferir questionamentos depreciativos sobre a África, devem-se considerar todos os argumentos e possibilidades, não se deixando levar apenas por visões estereotipadas.

Angola

Angola, capital Luanda, apresenta o quinto maior PIB entre os países africanos. É um país de população jovem, banhado pelo Oceano Atlântico, com riquezas naturais e área costeira propensa ao desenvolvimento do turismo. Sarmiento (2009) afirma que o país tem mostrado níveis de crescimento elevado, com melhorias nas finanças públicas, redução das taxas inflacionárias e bons acordos internacionais.

Ainda, de acordo com o autor, como outros países da África, o setor petrolífero e a produção de diamantes beneficiaram sua expressão econômica, mas outros setores como a indústria transformadora e de construção ganham relevância no contexto atual. Além disso, sua biodiversidade de paisagens e estilos arquitetônicos tem aferido ao país uma evolução no número de turistas que o visitam, melhorando suas receitas.

Jover, et al (2012) trazem um olhar sobre o alargamento do sistema financeiro do país e a capacidade de produção, para o mercado interno, de cervejas. A agricultura deveria ser mais bem explorada, apontam os autores. As razões referem-se à diversidade de terras cultiváveis, clima favorável e abundância de recursos hídricos.

Consideram como entraves para o investimento privado, a matriz energética e a dependência de investimentos públicos em infraestrutura. “Apesar dos investimentos substanciais no sector eléctrico, a capacidade produtiva permanece bastante deficiente em relação às necessidades, constituindo uma das maiores barreiras à expansão e diversificação da atividade do sector privado” (JOVER, et al, 2012, p.2). Mas garantem: “O futuro de Angola depende da continuação de uma diversificação bem-sucedida da sua atividade económica” (p.3).

Outros indicativos, porém, fazem crer em caminhos promissores: melhorias no abastecimento de água, taxa de crescimento elevada (mais de 11% na década), estabilidade política e boa gestão macroeconômica. Além disso, o país tem-se destacado por reforçar suas ligações internacionais com países como Brasil, Estados Unidos, Índia, Portugal e China, entre outros, o que tem garantido evolução no número de exportações. O país tem muito a melhorar em questão de infraestrutura e bem-

estar social, mas as diretrizes já foram jogadas: basta abraçar as oportunidades no caminho do crescimento socioeconômico.

Considerações finais

Diante de tantas mudanças sociais e tecnológicas, o livro didático ainda exerce uma grande influência na formação escolar, imprimindo a memória do homem sobre o espaço em que vive e transforma. Mudanças relacionadas ao processo de consolidação dos livros didáticos denotam avanços, mas ainda existem muitas falhas: sobre informações e conceitos que omitem a explicação de determinados fatos colocados como verdades, perpetuando tais significações por parte dos alunos.

É fato que o livro didático é instrumento importante nas práticas pedagógicas dos professores de Geografia, mas a busca por novas metodologias de aprendizagem são vertentes necessárias. Além disso, a atual sociedade da informação exige desse profissional novas posturas e responsabilidades e, por essa razão o querer fazer e buscar alternativas para um ensino que faça sentido para seus alunos é primordial. Sabe-se que nenhum conhecimento se encontra acabado, mas são as práticas e aprendizagens que fazem de nós seres sociais e capazes de, se não mudar a realidade dos outros, ampliarem os nossos próprios conceitos.

A respeito da Geografia como disciplina escolar, cumpre uma tarefa complexa, uma vez que no processo de ensino, fatores como seleção, organização, domínio dos conteúdos e aprendizagem dos alunos são temas recorrentes. Além disso, uma educação que privilegia o ser cidadão, que compreende e atua sobre a realidade do educando, que permite argumentos e

articulações entre a teoria e a prática ainda é desafio, independente da ciência envolvida.

A respeito do papel da escola e do professor face às conquistas advindas da lei 10.639/2003 sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira, o momento atual é de conquistas e lutas na desmistificação de crenças e preconceitos em relação ao povo que habita o continente africano, sobressaindo, mesmo que, de maneira tímida, muitos estudos e pesquisas que contemplam um olhar de curiosidade e valorização de outros artefatos como meios diferenciados de comunicação e interação social, sem necessariamente estar voltado à história que se quer registrar.

À razão das discussões sobre análise socioeconômica do continente africano no contexto do ensino médio a partir do livro “Geografia em Rede”, aparece como resultado a abordagem tendenciosa, ou seja, parte de uma concepção de pobreza e segregação, negligenciando o estudo do continente africano nos seus aspectos econômicos e sociais, com privilégios para alguns países e descarte de uma das paisagens mais interessantes da África, que é sua diversidade.

As divergências encontradas sobre as realidades impostas pela cultura do dominador e a não valorização das conquistas dos dominados, permite-nos considerar a importância dos estudos sobre a África, tanto de forma particular como geral, já que compõem uma parte da totalidade da formação social, étnica e cultural brasileira. Por serem complexos, os conteúdos que abordam o continente africano devem ser estudados sobre diferentes pontos de vistas, mas que se aproximem de um sentido de respeito e valorização de suas histórias e conquistas. O que é evidente são os grandes desafios que a educação contemporânea deverá convergir em perspectivas que nutram atitudes conscientes na construção de um saber cidadão.

Referências

- AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calil. VALENTIN, Silvani dos Santos. Cultura Afro-Brasileira e Educação: o processo de implementação da Lei 10.636/2003 nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7848863>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- BANCO MUNDIAL. World Development Indicators Database. Total GDP 2002. World Bank, July 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org>. Acesso em: 20 set. 2016
- BRASIL. Lei n. °10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9394/96, de 20 de novembro 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.
- CARNEIRO, Caroline Dore Ramos. RIBEIRO, Valéria Lopes. Os Impactos da Expansão Econômica Chinesa e seus Investimentos na República Federal da Nigéria. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br> Acesso em: 15 jul. 2016
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: Cadernos Cedes, ano XX, n° 52, novembro/2007.
- COSTA, Igor Albuquerque Damiano Corrêa. A Vulnerabilidade da Economia da Nigéria: petróleo, crescimento econômico e subdesenvolvimento humano. Distrito Federal, 2013, 68 f. Dissertação (Bacharelado em Relações Internacionais). Universidade de Brasília.

COSTA, Raphael Luiz Silva da. CALDAS, César Augusto. Uma análise de representação dos negros e do conteúdo de África em material didático da disciplina escolar de Geografia: Uma abordagem as demandas propostas pela Lei 10639/03. Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crises, práxis e autonomia: espaços de resistência e esperanças. Espaços de diálogos e práticas. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010.

DIAS, Wagner da Silva. A ideia de América Latina nos Livros Didáticos de Geografia. São Paulo, 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. África e suas representações no (s) livro (s) didático (s) de geografia no Brasil – 1890-2003. São Paulo, 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FERRACINI, Rosemberg. Dialogando geografia acadêmica e escolar: O caso do continente africano. GeoTextos, vol. 8, n. 2, dez. 2012. 165-182.

FILHO, R. África: desafios e oportunidades no novo milênio. Educação Pública, Cuiabá, v.21, n.46, p.303-318, maio/ago. 2012.

HAESBAERT, Rogério. Da Descentralização à Multiterritorialidade. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo

JOVER, Estefanía. PINTO, Anthony Lopes. MARCHAND, Alexandra. Angola – perfil do sector privado do país. Disponível em: <http://www.afdb.org>. Acesso em 28 ago. 2016.

JOVITA, João Baptista de. Comentando os BRICS: África do Sul, desafios e oportunidades enquanto potência regional. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com>. Acesso em 24 ago. 2016.

LOMBARD, Antoinette. Desenvolvimento social e econômico integrado na África do Sul: uma perspectiva do bem-estar social. *Argumentum*, Vitória (ES), v. 3, n.2, p. 248-266, jul. /dez. 2011.

MADEIRA, Mariana Gonçalves. Economia criativa: implicações e desafios para a política externa brasileira. Brasília: FUNAG, 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Brasília, 2007, 404 f. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de Brasília.

PELEGRINI, Gisela Consolmagno. Os BRICS e a África do Sul: da economia à politização do agrupamento. São Paulo, 2013. 125 f. Dissertação (Bacharel em Relações Internacionais). Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação.

RESENDE, Bruno César de. O Livro Didático de Geografia no Ensino Médio: tensões e possibilidades para a educação do campo na região metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Política, Trabalho e Formação Humana). Universidade Federal de Minas Gerais.

RIBEIRO, Cláudio Oliveira. União Africana: possibilidades e desafios. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SANDRONI, Paulo. Novíssimo Dicionário de Economia. Editora: Best Seller, São Paulo, 1999.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. Histórias e Conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

SANTOS, Leovan Alves dos et al. Território e Geografia escolar: reflexões didáticas a partir da atuação de alunos bolsistas do PIBID. Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crises, práxis e autonomia: espaços de resistência e esperanças. Espaços de diálogos e práticas. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010.

SANTOS, Milton. Economia Espacial: críticas e alternativas. Tradução Maria Irene de Q. F. Szmrecsányi. 2ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. - (Coleção Milton Santos 3). 204p.

SANTOS, Sales Augusto do. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. Geosul, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007.

SARMENTO, Eduardo Moraes. Uma perspectiva socioeconômica sobre a potencialidade do turismo na economia angolana. 1º Encontro Luso-Angolano em Economia e Sociologia, 2009. Disponível em: <http://www.ela.uevora.pt/download>. Acesso em 22 ago. 2016.

SIEDENBERG, Dieter Rugar. Desenvolvimento: ambiguidades de um conceito difuso. Cad.Ebape.br, v. 4 n 4 Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Wanderson R. Z. da. SILVA, Viviane Lima. Geografia escolar e relações étnico-racial: (re) construindo o espaço afro-brasileiro. ENPEG: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Paraíba: 15 a 19 de setembro de 2013.

SILVA, Edilson Adão Cândido de. FURQUIM JUNIOR, Laércio. Geografia em Rede, 3º ano. São Paulo: FTD, 2013.

SOUSA, Sueli Monteiro de Jesus. Análise do desenvolvimento sócio-econômico de Cabo Verde 1980 – 2005. Santa Catarina, 2008. Dissertação (Bacharelado em Geografia). Centro Sócio-econômico. Universidade Federal de Santa Catarina.

TAVARES, Adilson de Jesus Cabral. A importância da política externa no processo do desenvolvimento: o caso paradigmático de Cabo Verde. Lisboa, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais). Universidade Nova de Lisboa.

ZAGO, Álvaro de Barros. A África no Livro Didático de Geografia. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (De) Igualdades, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS AFROCENTRADAS E VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: ENTRE SABERES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ishangly Juana da Silva

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Leonardo Silva Oliveira

Damires Pereira

Introdução

Consideramos que a construção de uma educação que valorize o diverso e se edifique na luta antirracista, precisa perpassar todas as etapas do processo escolar, sob um viés crítico, político e dialógico. Nesse sentido, faz-se oportuna a compreensão do papel das práticas pedagógicas que problematizam o caráter homogeneizador ao qual nossa escolarização está alicerçada. Acreditamos que é necessário pensar nos espaços de formação como potencializadores da construção de outras Pedagogias, pautadas em visões de mundo que refutem as histórias únicas e os processos de silenciamento aos quais os saberes de certos grupos sociais foram historicamente submetidos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar reflexões quanto ao enfrentamento do racismo, com base em intervenções realizadas em duas turmas (vespertino e noturno) do Programa Ações Formativas Integradas de Apoio

ao Ingresso no Ensino Superior - Afin/Ituiutaba⁹. Como objetivos específicos, propusemos 1) trabalhar os conceitos de racismo, discriminação e preconceito com os/as estudantes; 2) dialogar sobre a diversidade religiosa existente no Brasil e seus significados histórico-culturais, com foco nas religiões afro-brasileiras; e 3) efetivar possibilidades pedagógicas por meio da Literatura, com ênfase nos valores afro-brasileiros.

As intervenções foram originadas a partir das atividades propostas no projeto de extensão “Estágios de vivência: cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais”¹⁰, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia - *Campus* Pontal, que teve início no segundo semestre de 2019. O referido projeto de extensão teve caráter interdisciplinar e destinou-se a docentes da rede pública e particular de ensino do município de Ituiutaba e região, discentes dos cursos de Licenciaturas e demais pessoas interessadas. Como objetivo principal procurou “contribuir para a formação inicial e continuada de professores/as de Ituiutaba e região”, por meio do contato com povos tradicionais de matriz afro-brasileira (PEIC/UFU, 2019-2020).

⁹ O Programa Afin constitui-se em uma proposta de pré-vestibular, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e em outros processos seletivos. Em 2016, por meio da Resolução n.º 02, ele “foi [...] institucionalizado [...] pela Universidade Federal de Uberlândia, que passou a atender outras cidades da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba como: [Ituiutaba], Uberlândia, Monte Carmelo e Patos de Minas” (DE LA FUENTE, 2019, p.17). Ituiutaba já possuía um pré-vestibular para estudantes de baixa renda desde 2009, por iniciativa do técnico administrativo Adriano de La Fuente. Anteriormente denominado Projeto de Inclusão ao Ensino Superior - PIES, ele foi incorporado pelo Afin em 2016.

¹⁰ O projeto de extensão foi aprovado por meio do Edital 62, do Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC/UFU/2019-2020).

Com esse intuito, participamos de um estágio vivência organizado pelo Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas - NEABI-Pontal e pela Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asè Tobi Babà Olórigbìn¹¹, por meio de um edital. A experiência ocorreu no dia 30 de junho de 2019 nas dependências da referida Sociedade, localizada no município de Ituiutaba-MG. Esta proporcionou momentos de compartilhamento de saberes pelos/as participantes sobre a cultura, o espaço sagrado e as práticas educativas que se desenvolviam no âmbito do terreiro de Candomblé, local onde se pratica cultos dessa religião de matriz afro-brasileira. Além do ambiente, as pessoas tiveram a oportunidade de conhecer sobre as práticas religiosas candomblecistas, por meio dos conhecimentos orais socializados.

No encontro, os/as participantes puderam se conhecer, informarem-se sobre as premissas que suleavam¹² a proposta do estágio vivência e das intervenções a serem realizadas em instituições escolares, dentre outras. Ao longo do dia, o Babalorixá Anderson Portuguez, fundador da sociedade cultural e religiosa supracitada, apresentou aos/às participantes, que se encontravam sentados/as em roda, a obra “Contos de uma África

¹¹ Instituição cultural e religiosa, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 2013 na cidade de Ituiutaba - Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro. Trata-se de uma casa de Candomblé, que também desenvolve projetos sociais e educativos estabelecendo diálogo com instituições como escolas e universidades, dentre outros. A Sociedade conta ainda, com a Editora Barlavento, que é um braço editorial da instituição e, desde 2013, já lançou mais de 60 obras *online* sobre Educação, Turismo, Direito, dentre outras (FREIRAS; MORAES, 2016; PORTUGUEZ, 2016)

¹² Neste texto, concordamos com a concepção de que é preciso questionarmos a visão ideológica que o “Norte” exerce na configuração que estrutura o mundo. Sob esse viés, compreendemos o “sulear-se” como possibilidade contra hegemônica, legitimando lugares de enunciação vindos de grupos historicamente marginalizados (FREIRE, 1992; SANTOS, 2010).

mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira”¹³ (PORTUGUEZ, 2018). Com uma perspectiva literária que paira entre a valorização da cultura africana e afro-brasileira, e o viés político de se pensar outras premissas epistemológicas e educacionais, o livro está organizado em 12 capítulos, construídos no amálgama entre oralidade e escrita, entre o vivido e o ensinado nos terreiros de candomblé e umbanda brasileiros.

Para conhecimento das histórias, utilizou-se a metodologia de grupos de trabalho, compostos por três pessoas, nos quais realizou-se a leitura dialogada de um conto que compunha a obra. Depois, cada grupo compartilhou o conto escolhido com os demais, identificando os valores civilizatórios encontrados e apresentando reflexões a respeito do que foi lido. É importante ressaltar que cada trio continha um/a praticante de candomblé para ajudar na compreensão do conto, como as palavras desconhecidas pelo restante do grupo.

Após a vivência realizada na Sociedade Cultural e Religiosa, os/as participantes foram separados/as em grupos de até quatro pessoas com o intuito de elaborarem um projeto de intervenção a partir da obra literária trabalhada. Posteriormente, este seria desenvolvido em escolas, universidades e outras instituições de educação formal ou não formal, com o objetivo de compartilhar o conhecimento que tiveram contato. Desse contexto, surgiu a intervenção sobre a qual versamos no presente texto.

¹³ As ilustrações do livro são de Iago de Paula Barbosa. Esta e outras obras sobre Educação, Turismo, Religiosidade, Direito e Arte, estão disponíveis no site da Editora Barlavento: <http://editorabarlavento.blogspot.com/>. A Editora disponibiliza o acesso gratuito a todos os livros publicados.

Tendo em vista essa finalidade, elaboramos uma proposta de intervenção fundamentada nos valores civilizatórios afro-brasileiros, sob a perspectiva de uma literatura afrocentrada, utilizando a obra, anteriormente citada, “Contos de uma África mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira”.

A escolha por fazer a atividade nas turmas do Afin/Ituiutaba¹⁴ se deu porque estávamos diretamente envolvido/das, pois as autoras e autor deste trabalho tinham relação com o referido projeto, seja no quadro de docentes ou na coordenação. Além do fator acadêmico-profissional, o trabalho desenvolvido se justificou também, por acreditarmos que a construção de uma Educação antirracista, que se fundamenta em uma Ecologia de Saberes (SANTOS, 2010), precisa ser consolidada para além do Sistema Básico de Ensino.

Para a construção da intervenção com os/as discentes, dialogamos com Kabengele Munanga (2003), Nilma Lino Gomes (2005), Silvio Luiz de Almeida (2019) e Aurenéa Maria de Oliveira (2007), que subsidiaram nossas ponderações sobre identidade negra, racismo, dentre outros. Respaldamo-nos também, nas contribuições de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2011) para estabelecermos o diálogo com as possibilidades da Pedagogia da Tradição, e com Lilian Pacheco (2014) para tratarmos sobre Pedagogia Griô. O olhar sobre a Educação, numa perspectiva dialógica e decolonial, fundamentou-se em Paulo

¹⁴ Em Ituiutaba, o Afin possuía, em 2019, duas turmas com um total de 120 estudantes aproximadamente, sendo 40 no vespertino e 80 no noturno. Segundo seu projeto, este tem “como objetivo precípua contribuir para que estudantes, oriundos/as de escolas públicas de Ituiutaba-MG e região, de baixa renda, com deficiência e/ou egressos/as da educação de jovens e adultos, possam acessar cursos de ensino superior.” (AFIN/Ituiutaba, 2019).

Freire (1987; 1992; 2002), Ramón Grosfoguel (2019), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Catherine Walsh, Luiz Fernandez de Oliveira e Vera Maria Candau (2018). Sobre as incidências que abarcam a religiosidade afro-brasileira, nos referenciamos em Anderson Pereira Portuguese (2015; 2018).

Por fim, destacamos que o texto foi organizado em quatro partes, excetuando-se esta Introdução. Na seção 2, tratamos sobre o embasamento teórico que contribuiu para nossas reflexões, assim como fundamentou as análises. No item 3, descrevemos os procedimentos metodológicos; e, em seguida, a análise dos dados, na qual evidenciamos os pontos mais significativos da intervenção realizada, dialogando com o referencial teórico. E, por fim, as considerações finais, em que apresentamos uma síntese dos principais resultados do trabalho e apontamos indicações de outras possibilidades de pesquisas sobre o tema.

Dialogando sobre conceitos alusivos às relações étnico-raciais

Compreendemos, como apontado por Gomes (2005), que é inerente às discussões sobre as relações étnico-raciais a existência de termos que subsidiam os debates sobre como estas se constituem no Brasil. Tal afirmação contextualiza um movimento de teorização das temáticas no âmbito racial, não só com a finalidade de conceituá-las, mas, principalmente, com o objetivo de compreender melhor como as próprias relações raciais se efetivam.

Sendo assim, nossas reflexões se iniciam com a compreensão sobre o conceito de racismo. No Brasil, este ocasionou (e ainda ocasiona) profunda desigualdade

socioeconômica, estruturando-se a partir do escravismo. Portanto, o racismo

[...] seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, [...] é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. [...]. De outro modo, [...] é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p.7-8).

Base de relações sociais, culturais e afetivas no país, o racismo constituiu-se como uma doutrina, principalmente a partir do século XVIII, por meio da qual passou-se a defender a hierarquização racial, uma vez que, idealmente, existiam raças mais bem providas que outras, tanto pelas características fisionômicas quanto pelas condições cognitivas. Fazer parte de uma raça específica, amarela, branca ou negra, era, por essência, ser mais ou menos humano. Desse modo, foi-se estabelecendo uma relação entre as capacidades e as habilidades das pessoas com suas características genéticas, inatas, evidenciando as diferenças das espécies, que ocorreriam em função do caráter biológico, como afirma Munanga (2003).

Em diálogo com o pensamento decolonial, e com o exposto por Grosfoguel (2019), pontuamos que o racismo é um princípio que serve à colonialidade. Portanto, ele organiza todas as formas de dominação impostas às pessoas pela modernidade, englobando tanto as divisões do trabalho, quanto a hierarquização epistêmica, de gênero, de religião, educacional, dentre outras. Como já destacado anteriormente, ele constrói historicamente concepções do que é considerado humano e não-humano, baseando-se em visões estruturais como princípio da organização social.

Nesse sentido, campos científicos como a Biologia e a Antropologia, auxiliaram, com fundamentos teóricos, práticas racistas, discriminatórias que ocorreram ao longo do século XIX e XX. Mesmo que a compreensão sobre as raças tenha se modificado, uma vez que não há mais classificação hierárquica delas, como o próprio campo das Ciências Biológicas atesta; verificamos ainda, permanências no modo de representar e compreender as diferenças fenotípicas como critérios de valorização ou subestimação das pessoas, gerando estereótipos e preconceitos.

A discriminação racial opera por meio de mecanismos visíveis e invisíveis, efetivando ações que contribuem para a formação desigual e excludente da sociedade, uma vez que “[...] pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p. 55). Estas se organizam no campo das ideias, dos valores e das impressões sobre o/a outro/a, configurando-se de forma diferente da discriminação racial que se concretiza por meio das ações e atitudes compreendidas em relação a algo ou alguém considerado inferior.

Partindo dessa inteligência, compreendemos que essa forma de discriminação propaga estereótipos e visões de mundo

que inferiorizam culturas e fragilizam democracias. Desse modo, consideramos que a Educação é um dos campos de agência humana mais significativos na luta contra o racismo, a discriminação racial e, por conseguinte, contra o racismo religioso. É por acreditarmos neste processo de alteridade e de formação em diálogo com as pessoas (FREIRE, 2002), que pontuamos a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, engajada com a proposição de contextos mais equânimes e emancipatórios de existência.

Historicamente, o epistemicídio sofrido pela população negra e indígena com relação à sua cosmovisão, valores, crenças, educação e demais modos de edificar a vida prática, foi uma forma de negligência efetivada pelo processo violento de colonização, uma vez que este foi/é uma das maneiras de produzir “ausências” a partir da negação de uma diversidade epistêmica existente (SANTOS, 2010). Esse processo de apagamento histórico das epistemes e da cultura dessa população coadunam com a necessidade de rever nossos projetos de sociedade, a partir de uma lógica que considere a pluralidade cultural como riqueza e não como problema.

Nessa perspectiva, entendemos a cultura como “teia de significados” (GEERTZ, 2008) de um grupo social, sendo o elemento que liga as pessoas de uma comunidade, que dá sentido e significado às suas práticas. Por isso, neste trabalho, a análise da cultura do povo negro no Brasil é elemento essencial para a identificação do lugar que esta passou a ocupar após a chegada de diferentes etnias africanas no século XVI. A cultura dos/as africanos/as teve que se reconfigurar para sobreviver e resistir ao tempo e aos diferentes modos de aniquilamento, de modo que seus princípios basilares pudessem fundamentar a educação de crianças e jovens ao longo de mais de três séculos.

Ademais, ressaltamos que a dimensão cultural tem relevância para a construção identitária individual e coletiva, pois esta (individual) se constitui na relação com a alteridade e não é dada desde o nascimento, mas sim estabelecida em contato com outras pessoas e seus contextos socioculturais, permeados de linguagem, religiosidade, festividades, ritos e rituais, dentre outros. (GOMES, 2005)

A afirmação da autora evidencia a relevância da cultura para a constituição da humanidade em nós, à medida em que nos relacionamos com outros seres. A partir desse convívio, apreendemos os modos de ser, viver, conviver dos grupos aos quais fazemos parte. Por isso, a valorização de uma cultura, com a qual nos identificamos, nos fortalece e nos insere em um agrupamento social, pois entendemos que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiros (as).” (GOMES, 2005, p.43).

Diante disso, ressaltamos que uma das dimensões da cultura do povo negro é a sua religião, contribuindo para uma cosmovisão específica, de crenças e valores, que deveria ser enaltecida, em um país plural como o nosso. Entretanto, no Brasil, algumas religiões tiveram/têm centralidade em alguns períodos históricos específicos, como o catolicismo que, após a colonização, tornou-se predominante por mais de três séculos, passando, paulatinamente, a perder espaço a partir dos anos de 1990 (SANCHIS, 1997).

O término da quase exclusividade católica, como destacou Sanchis (1997), é uma realidade brasileira ao final da segunda década do século XXI. O país viu um crescimento significativo

de neopentecostais¹⁵ que passaram a dominar, além do religioso, outros segmentos da vida social, como as mídias, a política, dentre outros. Conforme destaca o mesmo autor, “Foi-se também - [...] o tempo em que o fiel presbiteriano, batista ou pentecostal, [...] sentiam-se “exilados” em meio a um espaço cultural no mínimo, mais provavelmente hostil. Certo monolitismo acabou. O pluralismo - pelo menos institucional - é constante. ” (SANCHIS, 1997, p. 28).

A multiplicidade e a diversidade religiosa brasileira, como aponta Sanchis (1997), composta por espíritas, praticantes de cultos orientais, dentre outros, também se configura por outro movimento, concomitante, que é o da existência da busca por uniformização e padronização de um modelo religioso. Nesse contexto, é que identificamos as religiões de matriz afro-brasileira, como o Candomblé e a Umbanda, que, segundo o autor, não são uma religião africana “pura”, tendo em vista a influência católica nos ritos afros. Essa permeabilidade religiosa

¹⁵ O “[...] novo tipo de Pentecostalismo, não é a mesma da década de 90, parece que ficou mais liberal, menos ascética, mas ficou mais sectária, quando analisada por outros grupos evangélicos.” (MORAES, 2010, p.9). Este mesmo autor defende o uso do termo *transpentecostal*, pela complexidade dos subgrupos existentes. Contudo, neste trabalho, utilizaremos o termo neopentecostal por ser um vocábulo de uso mais amplo.

Resaltamos que evangélicos é um termo amplo para tratar de um grupo muito heterogêneo, que congrega os termos protestantes, pentecostais tradicionais ou neopentecostais. Conforme Sanchis (1997) aponta, ao tratar sobre as religiões brasileiras, existem os protestantes tradicionais, que são bem presentes até na juventude, mas o que mais marcou o cenário do final dos anos de 1990 foi a grande expansão dos neopentecostais, que promoveu uma ruptura de um cenário religioso tradicional para um moderno, constituído pela escolha individual.

também está presente nas denominadas religiões neopentecostais que, de modo geral, demonizam as de matriz afro-brasileira.

De acordo com Camurça (2009, p.179-180),

[...] nas práticas, crenças e rituais desses grupos religiosos exclusivistas [pentecostais e carismáticos], ocorram incorporações e permanências das antigas crenças e cultos rejeitados. Pois rejeição não significa descrença e indiferença aos antigos credos – candomblé, umbanda e kardecismo – mas uma redefinição da natureza desses fenômenos, vistos agora com “sinal trocado”: o que era considerado positivo e bom passa a ser negativo e mau; o que era considerado uma dádiva dos deuses ou dos guias espirituais passa a ser visto como obra do demônio e sua legião.

Atacadas de modo incisivo, principalmente a partir da ascensão dos neopentecostais no Brasil, as religiões afro-brasileiras foram inferiorizadas desde a Colônia. Retirados/as à força de suas terras no continente africano, muitos/as negros/as foram tratados/as pelos/as portugueses/as como sub-humanos. Nesse contexto, a cultura dessa população foi marginalizada, desconsiderando-se os valores, os costumes, os modos de representar e compreender o mundo, sendo a religião, uma dessas dimensões.

Amalgamadas por práticas e valores católicos e africanos, as religiões de matriz afro-brasileira foram um instrumento de manutenção da tradição (ROCHA, 2011), apesar da interferência ocidental. Contudo, ainda são vistas com uma “carga” significativa de estereótipos vinculados à ocultismo, magia, sacrifícios de animais e à maldade, como a associação do orixá

Exu à figura do demônio, reforçando a comparação da simbologia de matriz afro-brasileira à católica. Sendo assim,

[...] consideramos que quando o preconceito desenvolvido por membros de alguma religião - sejam estes protestantes, evangélicos, católicos, espíritas kardecistas, umbandistas, candomblecistas, etc. - para com os adeptos de outras crenças vem a se configurar numa atitude de aceitação de desigualdades sociais como naturais, recaindo na legitimação das mesmas, estamos então não mais ante um preconceito relacionado à demarcação de uma fronteira identitária religiosa com seus conflitos e dissensos, que funcionam como limitação de minhas diferenças em relação aos demais, mas sim diante de um preconceito estigmatizante, que ao reforçar a exclusão de grupos religiosos pode se aproximar da intolerância, na medida em que venha a negar ao Outro o direito de proferir sua verdade em uma fé dessemelhante. (OLIVEIRA, 2007, p.233)

Portanto, verificamos práticas racistas aos/às seguidores/as de matrizes religiosas afro-brasileiras, uma vez que é negado professarem sua fé livremente, sem serem discriminados/as em ambientes como as escolas, por exemplo, ou serem atacados/as publicamente nas redes sociais e mesmo em cultos e missas por pastores e padres que propagam uma “guerra santa” em nome de Cristo.

Desta feita, ressaltamos que é necessário efetivar uma Educação que dialogue com as relações étnico-raciais, pautada em visões plurais de mundo como forma de legitimar culturas e enaltecer o diverso. A interlocução com os valores civilizatórios afro-brasileiros se insere nessa vertente, uma vez que permite

vislumbrar quais são os fundamentos da cultura negra. Esses valores são princípios que compõem a cosmovisão africana e afro-brasileira, personificados e transmitidos pelas pessoas e pelas ressignificações feitas por elas à cultura ao longo da história humana.

O processo diaspórico que efetivou a vinda forçada de negros/as em condição de escravidão para diversos países, inclusive para o Brasil, não conseguiu apagar o conhecimento, as formas de viver em coletividade, de enxergar o mundo e suas relações, de trabalhar a agricultura, a metalurgia, a mineração, promover a saúde, a religiosidade e a educação das pessoas. Ao contrário, por meio da resistência e ancestralidade desses povos, novas práticas cotidianas, que possibilitaram a sobrevivência, foram incorporadas à identidade brasileira, redefinindo-a e enriquecendo-a.

Essas formas de reconstruir a vida em outros territórios, abarcando novas culturas e atribuindo a elas valores próprios da visão africana, podem ser denominadas de Africanidades. A educação, sob essa perspectiva, dialoga com concepções que orientam os saberes e os fazeres do dia a dia, a partir de valores civilizatórios próprios (ROCHA, 2011).

Nesse sentido, a lógica da circularidade, que conduz as experiências e agrega princípios dialógicos e horizontais de convivência às relações, pensa a vida como um vir-a-ser cíclico, visto que nós, enquanto seres humanos, estamos sempre em construção, em transformação e movimento.

Destacamos também, como característica intrínseca da diáspora africana, a contribuição musical da população negra (e indígena) à cultura de diversos países latino-americanos. Esta insere no cenário social uma musicalidade, corporeidade e

ludicidade singular dos povos que aqui se constituíram e se constituem cotidianamente.

A musicalidade, a dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons só reafirma a consciência de que o corpo humano também é melódico e potencializa a musicalidade como um valor. [...] o corpo atua, registra nele próprio a memória de várias maneiras, seja através da dança, da brincadeira, do desenho, da escrita, da fala. Das músicas às danças, com tudo o que elas anunciam e denunciam. Os corpos dançantes revelam memórias coletivas. (A COR DA CULTURA, 2010)

A forma própria de se expressar ludicamente, como na capoeira e na congada, apenas para citar alguns exemplos, denota que o corpo e a música são impregnados de significados artísticos e, conseqüentemente políticos, que simbolizam valores culturais afro-brasileiros.

Em relação ao princípio da oralidade, este configura uma das formas mais significativas de resistência, de manutenção cultural e epistêmica. Sendo um dos principais meios pelos quais o ensinar e o aprender se fazem como modo de transmitir as tradições e os conhecimentos da ancestralidade, estabelecendo a mediação entre a história e a memória (A COR DA CULTURA, 2010; ROCHA, 2011) de nossos/as entes mais velhos/as.

Por sua vez, a ancestralidade é o movimento de respeito e de aprendizagem baseada nos saberes e trajetórias daqueles/as que vieram antes de nós, dos/as nossos/as Griôs¹⁶. Ela, portanto,

¹⁶ “[...] todo (a) cidadão (ã) que se reconhece e seja reconhecido (a) pela sua própria comunidade como herdeiro (a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência,

atribui um caráter histórico à Educação, pois nos ensina que não há presente sem passado, reafirmando a importância da preservação da memória como ponte para a manutenção cultural. Desse modo, é importante enaltecermos aqueles/as que têm mais experiência de vida, que são patrimônio imaterial de suas comunidades e, em vista disso, têm muito a nos ensinar.

Nesse sentido, é necessário compreender a cultura afro-brasileira como uma teia de relações feitas em grupo, e o princípio da cooperatividade expressa a visão de mundo advinda do coletivo, no qual as comunidades constroem seus cotidianos. Estar no mundo solicita a compreensão de que somos seres incompletos e precisamos uns dos outros para sobrevivermos e possibilitarmos nossa experiência individual e coletiva.

Ainda, a relação com a religiosidade também é amalgamada a esses valores, sendo esta incumbida de pertencimentos que estabelecem relação dinâmica com o sagrado, de modo a vê-lo como partícipe no sentido dinâmico e plural, sinalizando a cosmovisão que orienta a vida, uma vez que também não se separa dela. Fruto da confluência das culturas de muitos povos originários do continente africano, a religiosidade afro-brasileira é essa fusão e entrecruzamento de valores religiosos diversos.

Com base nessa percepção sobre o sagrado, a força vital (Axé) fundamenta os valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados até aqui, sendo elemento essencial para os demais. Ele “[...] é um princípio de vitalidade que anima os seres animados e inanimados e que precisa ser preservada, respeitada e

dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e a identidade de seu povo.” (PACHECO, 2014, p. 64)

renovada. É a força do existir e do criar; é ela que organiza o universo. ” (ROCHA, 2011, p.35). O Axé constitui-se, assim, como elemento aglutinador dos outros princípios, sendo necessário para a efetivação da vida, de modo a organizar e estimular as relações sociais em comunidade.

Com base nos valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados, entendemos que eles orientam os modos de ser, fazer, conviver e sentir da população negra. Por isso, defendemos que, além de estudá-los, é necessário experienciá-los para compreender melhor a concepção de mundo do povo negro, assim como o modo de vida oriundo de sua cultura.

Nessa perspectiva, pretendemos analisar as intervenções realizadas no Afin/Ituiutaba, refletindo sobre os resultados obtidos, subsidiadas/o pelas leituras que contribuíram para nos posicionarmos na luta por uma educação antirracista, principalmente no que se refere às religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Procedimentos metodológicos e experiências formativas: a construção dos dados da pesquisa

A proposta das intervenções

As intervenções realizadas nas turmas do Afin/Ituiutaba ocorreram no dia 14 de outubro de 2019, das 13h30min às 16h50min, no turno vespertino; e, no noturno, no dia 16 de outubro de 2019, das 19h às 22h30min..Inicialmente, foram programadas para acontecer nos três primeiros horários de aulas, mas, nas duas turmas, extrapolamos o tempo.

No que se refere aos recursos didáticos, elaboramos *slides* para tratar sobre os conceitos de estereótipo, preconceito, discriminação, racismo e racismo religioso, além de selecionarmos fotografias, objetos e livros de diferentes religiões, e de literatura. No vespertino, não conseguimos utilizar o material, por problemas no equipamento (datashow) e direcionamos a discussão a partir de questionamentos feitos à turma. Contudo, no noturno, a intervenção foi realizada em outra sala de aula e, por isso, foi possível discutir os conceitos a partir do material produzido. A intervenção com a turma do noturno também teve a colaboração da professora que ministrava as aulas de filosofia, que contribuiu com apontamentos significativos para o debate e ainda, com a ornamentação da sala, pois trouxe objetos religiosos da Umbanda (Figura 8), religião da qual é praticante, e organizou o espaço de vivência juntamente com o/as demais professor/as envolvido/as na intervenção.

Em relação ao grupo do vespertino, havia 14 discentes, na faixa etária entre 17 e 25 anos; e, no segundo grupo, 16 estudantes, com idade entre 17 e 39 anos. Quase todos/as os/as participantes pareciam ser católicos/as, com alguns/algumas evangélicos/as identificados/as, sendo que apenas um, do primeiro grupo, se declarou agnóstico.

Para a realização da pesquisa, pautamo-nos por uma abordagem qualitativa, tendo em vista que a intenção era analisar o que os/as alunos/as pensavam sobre racismo religioso. O intuito era promover ações sobre o tema; por isso, compreendemos que a pesquisa-ação se constituía como o melhor procedimento técnico. Esta é entendida como um tipo de “[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”

(THIOLENT, 1998, p.14), na qual as/os envolvidas/o são participantes, atuando de modo colaborativo.

Desse modo, a proposta de intervenção realizada com os dois grupos de estudantes se configurou como uma prática pedagógica antirracista, na contramão de um trabalho docente que valoriza alguns saberes específicos (eurocêntricos), considerados melhores, em detrimento de outros, desvalorizados, como os conhecimentos ancestrais da cultura afro-brasileira.

Para isso, planejamos a atividade em três momentos: No primeiro, os/as discentes deveriam estabelecer contato com o material disposto na sala de aula onde ocorreu a intervenção: os nomes dos valores civilizatórios afixados na lousa e um quadro branco móvel com algumas imagens que remetiam ao racismo e à diversidade religiosa, e também livros religiosos e de literatura, bem como objetos pertencentes a várias religiões, como Bíblia, vela, imagens de santos e orixás, dentre outros. O intuito era instigar os/as estudantes a um debate, despertando questionamentos, reflexões e curiosidade.

Posteriormente, em roda, relataram a experiência, destacando o que conheciam e o que desconheciam sobre o material apresentado, contribuindo para as mediações realizadas pelo autor e pelas autoras deste trabalho. No que se refere à opção metodológica, ressaltamos que, a partir das rodas de conversa, foi possível “[...] socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101)

Após a discussão inicial, passamos para a leitura coletiva do conto "Iroko e o papagaio da Costa", do livro "Contos de uma

África mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira”, identificando os valores civilizatórios da cultura afro-brasileira presentes na história, anteriormente tratados por nós. Por fim, solicitamos um registro livre individual, como síntese da atividade, expressando o que foi mais significativo para o/a discente, em diálogo com o tema proposto (desenho, texto, frase, colagem etc.), buscando verificar o que cada um/a compreendeu sobre o conteúdo trabalhado.

Para a análise dos dados, consideramos o material produzido nas intervenções com as duas turmas (fotografias, sínteses dos/as discentes e gravação em vídeo das intervenções). Com base nele, construímos o próximo tópico que considerou o tema e os objetivos do trabalho.

As intervenções realizadas

As intervenções nas duas turmas do Afin/Ituiutaba trataram sobre racismo religioso no Brasil. A ideia era, a partir dos objetos religiosos, ter um mote para o início da discussão. Pretendíamos, desde o início, fugir da aula expositiva, na qual o/a professor/a expressa o que pensa e o/a estudante apenas escuta, sem emitir comentários ou expor argumentos. Para isso, criamos um espaço de vivência no qual os/as discentes, em círculo, participassem ativamente da construção da intervenção, pautada pelo diálogo, da mesma forma que se realiza o aprendizado dentro dos espaços religiosos afro-brasileiros.

A escolha dos temas se deu por terem significativa importância no século XXI, visto que o racismo não se encerrou com o fim da escravização no Brasil, pois ainda é praticado das mais variadas formas, que acentuam a exclusão social e o genocídio da população negra. Além disso, vez ou outra, algum

terreiro de Candomblé/Umbanda é invadido e depredado, prática que ocorre no país desde o início institucional das religiões afro-brasileiras, em fins do século XIX e início do século XX. Ontem, os terreiros eram fechados pelas mãos da polícia, hoje em dia, pelas mãos de evangélicos/as fundamentalistas¹⁷.

Ressaltamos que estes são temas que já foram tratados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), em perguntas específicas ou como proposta de redação, o que não poderíamos deixar de considerar e mencionar, pois os/as estudantes alvo da intervenção faziam parte de um cursinho pré-vestibular. Assim, destacamos que esta não é uma questão que se restringe à aprendizagem para passar no vestibular, mas também como aprendizagem para a vida, para a cidadania.

Reflexões sobre as intervenções nas duas turmas

Para tratar e refletir, sobre os conceitos com os/as estudantes, transformamos as salas de aula, do vespertino e do noturno, em “espaços de vivência” (Figuras 1 e 2). Estes foram ornamentados com objetos religiosos (Figuras 3, 4 e 5), livros religiosos e de literatura afro-brasileira, assim como fichas com os nomes dos valores civilizatórios afixadas na lousa (Figuras 6, 7 e 8), colocados à disposição dos/as discentes para criar um ambiente que pudesse aproximá-los/as da experiência com a diversidade religiosa.

¹⁷ Mais informações em: <http://tiny.cc/1pdtlz>. Acesso em: 24 mar. 2020. Terreiro é depredado em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Autoria do ato é atribuída a traficantes evangélicos, que até picharam no muro “Jesus é dono do lugar”.

Figuras 1 e 2: A sala de aula como espaço de construção coletiva, circular e dialógica



Fonte: Acervo do autor e das autoras.

Ao entrarem na sala, foi perceptível a sensação de curiosidade dos/as estudantes sobre o espaço organizado; não só a disposição física, mas também quanto aos objetos expostos. O estranhamento fica evidente na Figura 3, na qual identificamos como o corpo, muitas vezes, revela o que sentimos, pois, um dos estudantes olha resabiado e distante, provavelmente querendo compreender o que os objetos religiosos significavam.

A opção por desenvolvermos a atividade em formato de roda de conversa se deu, não apenas por acreditarmos no conhecimento feito na circularidade, compreendendo-a no âmbito

dos valores civilizatórios afro-brasileiros (ROCHA, 2011; A COR DA CULTURA, 2010), mas, principalmente, por considerarmos as relações educativas que ocorrem na horizontalidade muito significativas; sem hierarquizações, de modo que todas as pessoas tenham voz e direito à fala. Aproximando-nos das proposições de Freire (1987), ao discorrer sobre os “círculos de cultura”, compreendemos que é na lógica circular que as pessoas se fazem, se constroem, expõem suas singularidades e (re) elaboram o mundo.

Conforme as perguntas ocorriam, percebemos curiosidades, inquietações e considerações dos/as estudantes, pois trabalhar tal temática na sala de aula exige a desconstrução de estereótipos cunhados no imaginário social pelo modo unilateral de ver e interpretar o mundo. A partir dos comentários de alguns/algumas estudantes, percebemos que, além de ser um assunto do qual não tinham muito conhecimento; na maioria das vezes, as concepções com as quais tiveram acesso, no âmbito familiar ou nos demais grupos sociais aos quais pertenciam, apresentavam elementos racistas e discriminatórios sobre as religiões de matriz afro-brasileira.

No decorrer da atividade, percebemos que fomos construindo o diálogo sobre os significados que cada pessoa atribuía à sua religião, a partir do lugar no mundo que ocupava/ocupa, pois entendemos que a formação da identidade de um/a sujeito/a ou grupo é construída a partir das relações de alteridade. Assim, de acordo com Gomes (2005), o destaque à identidade acaba por realçar também, as diferenças. Nas intervenções realizadas, as distinções de cunho religioso entre os/as discentes foram e são consideradas positivas por nós, uma vez que valorizamos o diverso. Além das características particulares de cada participante da vivência, procuramos

salientar também, a necessidade de compreender outras possibilidades de se relacionar com o sagrado, como as apregoadas pelas religiões de matriz afro-brasileira.

Nessa perspectiva, os objetos, retratados nas Figuras 3, 4 e 5, contribuíram para reflexões sobre as diferenças dos símbolos religiosos, mas também sobre as atribuições específicas dadas a cada um, pois, como aponta Portuguez (2015), há diferentes objetos que podem figurar a relação com o sagrado, sendo estes imbuídos de significados próprios a partir da abstração humana. Um livro, um instrumento musical, velas brancas ou coloridas, imagens, objetos de barro, apenas para elencar alguns exemplos, podem designar as relações de pertencimento religioso e, por conseguinte, cultural.

Figuras 3, 4 e 5 - Objetos religiosos e suas representações simbólicas do sagrado



Fonte: Acervo do autor e das autoras.

A escolha por organizar o espaço físico da sala de aula com as imagens que representavam a pluralidade religiosa, teve como intuito evidenciar que estas carregam consigo denotações próprias de cada cultura, uma vez que as formas/attitudes de lidar com o religioso estão vinculadas aos valores e crenças de um grupo social, dando sentido à vida das pessoas (GEERTZ, 2008). Estas atribuem significados diferentes aos elementos religiosos com os quais têm contato. A água, o sal, o véu, a vela, as imagens de orixás e santos, bem como os livros assumem novas nuances, de acordo com o que acreditamos. Assim, “[...] os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo [...] e sua visão de mundo” (GEERTZ, 2008, p.66).

Nesse sentido, as reflexões advindas do uso desses objetos estimularam problematizações quanto à legitimidade de certos símbolos em detrimento de outros, assim como a discriminação e o preconceito em relação a certas manifestações religiosas em vista de outras.

Na turma do vespertino, uma estudante evangélica criticou o uso da imagem de Iemanjá branca, mas só o fez porque o professor, um dos autores deste trabalho, afirmou que, originalmente, esta é negra e gorda, destacando como o mercado se apropria das religiosidades. Compreendemos que o diálogo revelou que a discente mencionada não tinha conhecimento sobre o assunto até a intervenção realizada, contribuindo para que adquirisse informações sobre a orixá (Iemanjá) e, possivelmente, favorecendo a desconstrução de conceitos prévios e atitudes discriminatórias. Outra docente afirmou que essa apropriação também se dá com outras imagens, e não apenas de orixás, como ocorre com Jesus Cristo, representado, na maioria das vezes, como um homem branco e de olhos claros.

Ressaltamos que, da curiosidade generalizada dos/as estudantes à possibilidade de construção do conhecimento, os objetos serviram como mote suleador para a intelecção de que é incoerente tratar sobre o racismo religioso no Brasil sem a consideração de que determinados grupos sociais são marcados ao longo da história pela discriminação racial. Esta, a partir de suas inúmeras facetas, também se efetiva na religião, coadunando com a perspectiva estrutural do racismo (ALMEIDA, 2019).

A opção metodológica da intervenção contribuiu também para pensar essas relações estruturais e institucionais que relacionam racismo e produção/disseminação do conhecimento, por meio de obras literárias. Sob essa concepção, dialogamos com a literatura enquanto possibilidade pedagógica, expondo livros de autoras/es que traziam, por meio dos registros escritos, as nuances da cultura afro-brasileira, compreendendo que “[...] os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitas/os negras/os na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas desde o conteúdo até os modos de utilização da língua” (EVARISTO, 2009, p. 27).

As obras selecionadas para comporem o espaço da sala de aula foram propostas pelas autoras e o autor deste texto e dispostas na sala de aula, conforme as Figuras 6 e 7, das quais destacamos: “*Quando me descobri negra*” (2015), de Bianca Santana; “*Na minha pele*” (2017), de Lázaro Ramos; “*Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*” (2007), de Reginaldo Prandi; “*Mulheres de fé: urdiduras no Candomblé e na Umbanda*” (2018), organizado por Cairo M. I. Katrib, Maria Clara T. Machado e Vera Lúcia Puga; “*Olhos d’água*” (2016), de Conceição Evaristo; e “*Contos de uma África mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira*” (2018), de Anderson Pereira Portuguese, dentre outros.

Figuras 6 e 7 - Exposição de livros religiosos e literários da cultura afro-brasileira



Fonte: Acervo do autor e das autoras.

Dentre as obras que expusemos, e com as quais os/as educandos/as tiveram contato, folheando, lendo e, quiçá, refletindo sobre, destacamos os “Contos de uma África Mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira”, por conter o texto “Iroko e o papagaio-da-costa” utilizado em nossa intervenção com as duas turmas.

O referido conto trata sobre a história de Iroko, narrada por Mãe Rosa de Yemonjá a um grupo de crianças. De acordo com a narrativa, Iroko, a árvore ancestral, lançou suas sementes em muitos lugares: pedras, areia da praia, manguezal, dentre outros, mas estas não tiveram condições propícias para germinar. Certo dia, um papagaio “cinza, de penas vermelhas na cauda” pousou nos galhos da árvore e questionou porque ela esbanjava suas sementes, jogando-as em qualquer lugar. Iroko respondeu que não tinha interesse que estas germinassem em qualquer solo, uma vez que sabia do local em que sua ancestralidade deveria se perpetuar, “o solo argiloso e seco da Savana” (PORTUGUEZ, 2018, p. 20). Seu propósito era o de que outros terrenos pudessem ser férteis às suas sementes; contudo, isso não ocorreu. O papagaio também disse que suas penas enfeitaram muitas cabeças, mas nem todas foram bem-sucedidas. Ambos sabiam que tinham contribuído com o melhor de si, compreenderam que a dificuldade não estava nas sementes, nas penas, enfim, no que era/é dado por um coração generoso, mas sim no terreno, nas cabeças, ou seja, naqueles/as que as/os recebiam/recebem. (PORTUGUEZ, 2018).

Após a leitura coletiva do conto, dialogamos com os/as alunos/as sobre quais percepções tiveram sobre o texto e quais relações estabeleciam com os valores civilizatórios afro-brasileiros trabalhados. Logo, oralidade, ancestralidade, circularidade, dentre outros, foram sendo levantadas pelos discentes como aspectos inerentes do conto lido. A mensagem contida no texto possibilitou também a reflexão de que a educação e o conhecimento são formas de refutar a cristalização de solos férteis ao racismo, construindo espaços propícios ao diálogo e ao respeito com relação aos aportes culturais, sociais e religiosos que estruturam a identidade das pessoas.

Ressaltamos que um dos objetivos centrais do livro em que se baseou a intervenção é trazer à ótica do/a leitor/a histórias tecidas no cotidiano das comunidades de matriz afro-brasileira, eminentemente por meio da oralidade que edifica as relações educativas nos terreiros de Candomblé e Umbanda brasileiros, dando contornos singulares às práticas culturais vivenciadas nos espaços sagrados. (PORTUGUEZ, 2018)

Tal proposta de diálogo com as formas de ensinar e aprender que se pautam na oralidade cotidiana de grupos étnico-raciais, reposiciona bases epistemológicas e legitima outras formas de considerar o que é conhecimento válido, a partir de vivências fundamentadas em saberes ancestrais, cíclicos, corporais, musicais, dentre outros, deslocando do centro a universalidade de um saber unicamente eurocêntrico. Possibilitar esse momento de trocas pedagógicas no âmbito do Afim/Ituiutaba, constituiu-se por uma perspectiva decolonial da Educação, partindo do pressuposto que “[...] o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5)

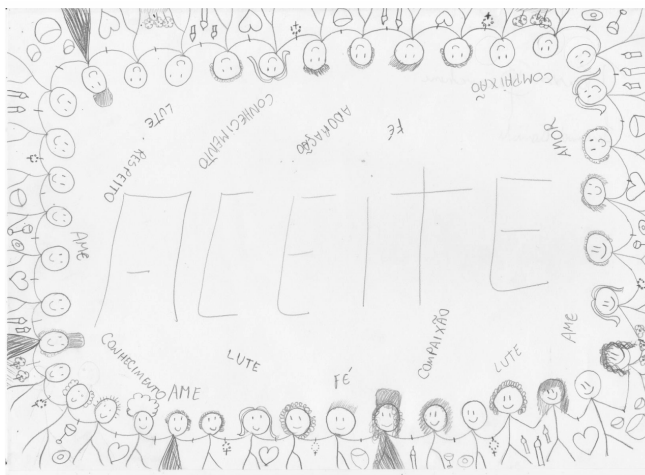
Muitas vezes, a construção colonial que se forja na criação do “outro” como alguém inferior, colocando-o na condição de inexistente, subalterno e sem legitimidade (KILOMBA, 2019). Tratar das questões que envolvem tais temáticas no âmbito da sala de aula nos possibilitou identificar que a Educação antirracista e antidiscriminatória é uma necessidade emergente para a construção de outros projetos de sociedade baseados em princípios equânimes e pluriversais.

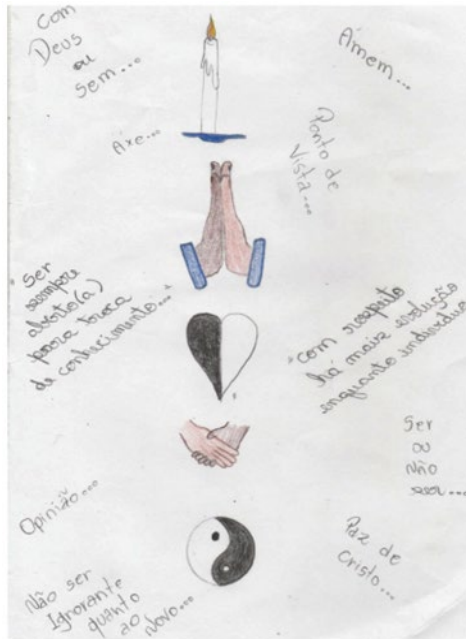
Nessa direção, as práticas pedagógicas tornam-se imprescindíveis na luta contra ações que subalternizam e

oprimem pessoas, modos de vida, culturas, formas de ser e conviver, dentre outras dimensões do humano. Por isso, as intervenções realizadas configuraram-se como momentos de problematização e reflexão com o intuito de desmistificar compreensões e percepções enviesadas e estereotipadas.

Em relação aos registros de síntese, produzidos pelos/as estudantes do vespertino ao final da atividade, estes foram muito significativos, revelando o entendimento sobre as múltiplas formas de expressar a fé. Destacamos dois deles, os quais possibilitam identificar alguns resultados da intervenção, retratados nas Figuras 8 e 9.

Figuras 8 e 9 - Sínteses das intervenções





Fonte: Acervo do autor e das autoras

Muitos preconceitos são perpassados pelo imaginário social, e se traduzem no modo como a sociedade forma as pessoas, o que identificamos por meio dos relatos dos/as alunos/as e da socialização de suas experiências formativas. Contudo, com base na Figura 12, percebe-se que a intervenção contribuiu para reflexões no sentido do respeito às diferenças religiosas, uma vez que foi possível encontrar elementos da linguagem de crenças específicas, como as palavras Axé e Amém. Reafirmamos ainda, a importância do conhecimento para dirimir preconceitos e eliminar a ignorância, como as frases: “Ser sempre aberto (a) para troca de conhecimento...” e “Não ser ignorante quanto ao

novo...” Essas questões, dentre outras, foram tratadas por nós durante a intervenção e explicitaram-se nas sínteses selecionadas.

Na Figura 13, destacamos a coletividade, a união entre os seres humanos, independentemente de suas diferenças; por isso, a importância de ensinar os valores civilizatórios afro-brasileiros (ROCHA, 2011; A COR DA CULTURA, 2010), como circularidade e cooperatividade. Estes possibilitam compreender alguns dos princípios da história e cultura da população negra, que valoriza as relações simétricas de respeito, comunhão, diferente das que enaltecem as posturas hierárquicas, nas quais aqueles/as que detém o poder (político, econômico, do conhecimento etc.) dominam, subjugam o (s) /a (s) outro (s) /a (s).

Desse modo, é possível depreender que há uma pluralidade de formas de lidar com o transcendente, a despeito de qual seja a crença religiosa, devendo prevalecer as relações afetivas, considerando-se a solidariedade, o amor ao próximo e a compaixão, uma vez que a humanidade não pode ser adjetivada ou valorizada em função de algumas crenças individuais.

Considerações finais

Nosso objetivo principal foi apresentar reflexões quanto ao enfrentamento do racismo religioso, com base em intervenções realizadas em duas turmas (vespertino e noturno) do Programa Afin/Ituiutaba. Como objetivos específicos, intentamos: 1) trabalhar os conceitos de racismo, discriminação e preconceito com os/as estudantes; 2) dialogar sobre a diversidade religiosa existente no Brasil e seus significados histórico-culturais, com foco nas religiões afro-brasileiras; e 3) efetivar possibilidades

pedagógicas afrocentradas por meio da Literatura, com ênfase nos valores afro-brasileiros.

Ao apresentar os objetivos propostos e analisar o que realizamos, identificamos que o propósito inicial foi alcançado, uma vez que, durante as intervenções, foi possível tratar de questões importantes como os conceitos destacados no primeiro objetivo específico, bem como provocar reflexões e análises sobre a existência da pluralidade religiosa e a necessidade do diálogo e do respeito como formas de compreender o outro, e suas diferentes e diversas relações com o transcendente.

De modo geral, os/as estudantes do vespertino mostraram-se curiosos/as com as imagens, objetos, livros etc. dispostos pela sala de aula onde ocorreu a atividade. Os livros de literatura causaram interesse, tendo em vista que houve discentes que pegaram alguns deles para folhear e, possivelmente, também se detiveram na leitura que as histórias retratavam. No noturno, a turma foi menos curiosa em relação aos objetos e imagens expostas. Não sabemos se por receio ou outro motivo, mas apenas uma ou duas estudantes tocaram e perguntaram sobre as imagens/objetos durante o período em que circularam pela sala. Alguns livros, como na turma do vespertino, também chamaram atenção. Porém, ao comparar as discussões na roda de conversa, os relatos dos/as estudantes do noturno apresentaram mais profundidade, foram mais significativos. Evidenciaram-se reflexões, tanto no plano do individual (preconceitos sofridos pela religião que professa, como uma estudante evangélica mencionou) quanto no coletivo, sobre como é importante pensar em uma sociedade menos preconceituosa e que respeite as diferenças.

Destacamos ainda, o interesse das duas turmas pelo assunto, pois, no vespertino, os/as discentes não saíram durante

os mais de quatro horários de intervenção que, inicialmente, estava prevista para ocorrer em três. E, no noturno, os/as poucos/as estudantes que saíram durante a intervenção, voltaram rapidamente para a sala de aula. O envolvimento deles/as revelou a necessidade e a relevância do tratamento do tema no Afim, tendo em vista que muitos/as não tiveram contato, em suas experiências fora da Universidade, com os objetos, as imagens, os livros utilizados nas intervenções ou outra produção cultural religiosa.

Destacamos ainda, a possibilidade de termos tratado sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros que não são foco de discussão da maioria das instituições de ensino que conhecemos.

Desse modo, ressaltamos que as intervenções realizadas nos possibilitaram identificar que a discussão sobre racismo no Brasil carece adentrar a sala de aula para que as relações étnico-raciais que tecem as construções sociais sejam pensadas e analisadas no coletivo. Ainda, compreendemos a partir das rodas de conversa e das sínteses realizadas, que os valores-civilizatórios afro-brasileiros, em aproximação a propostas literárias afrocentradas, são possibilidades emergentes na construção de uma Educação decolonial e antirracista.

Destacamos que as atividades realizadas por nós foram pontuais. Por isso, são necessários mais estudos, pesquisas e intervenções que considerem práticas pedagógicas e ações que valorizem uma educação que combata qualquer tipo de preconceito, discriminação e forma de epistemicídio. É necessária uma luta constante e diária para a construção de terrenos férteis, de modo que outros saberes possam ser cultivados e se desenvolvam equânime e democraticamente.

Referências

A COR DA CULTURA. *O Projeto Valores Civilizatórios*. 2010. Disponível em:

<http://antigo.acordacultura.org.br/pagina/Valores%20Civilizat%C3%B3rios>. Acesso em: 04 abr. 2020.

AÇÕES FORMATIVAS INTEGRADAS DE APOIO AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR - AFIN. Projeto [mimeo]. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2019.

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

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Entre sincretismos e “guerras santas”: dinâmicas e linhas de força do campo religioso brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n.81, p. 173-185, março/maio 2009. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13740/15558/>. Acesso em: 01 maio. 2020.

DE LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza. *Pré-vestibular alternativo como território de cidadania: contribuições do Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia*. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI

<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2213>

EDITORA BARLAVENTO. *Sobre*. 2014. Disponível em: <http://editorabarlavento.blogspot.com/p/parcerias.html>. Acesso em: 26 abr. 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 09 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Bruno de; MORAES, José Henrique de Souza. A criação da Sociedade Cultural e Religiosa Ilà Alaketu Asè Babà Olorigbìn. In.: SOCIEDADE CULTURAL E RELIGIOSA ILÈ ALAKETU ASÈ BABÀ OLORIGBÌN. *Plantando axé: do lugar sagrado ao espaço da militância e da resistência cultural*. Ituiutaba: Barlavento, 2016, p. 41-47.

G1. Terreiro de candomblé é depredado em Nova Iguaçu e religiosos são expulsos. 29 de março de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/29/terreiro-de-candomble-e-depredado-em-nova-iguacu-religiosos-foram-expulsos.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2020.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.p. 39 - 62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes->

no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSGUÉL, Ramon (organizadores). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 55 – 77.

KILOMBA, Grada. *Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MORAES, Gerson Leite de. Neopentecostalismo - um conceito-obstáculo na compreensão do subcampo religioso pentecostal brasileiro. *Revista de Estudos da Religião*, junho 2010, p. 1-19. Disponível em:

https://www.pucsp.br/rever/rv2_2010/t_moraes.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Universidade Federal da Paraíba. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95, 2014. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em: 15 mar. 2020

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Preconceito, estigma e intolerância religiosa: a prática da tolerância em sociedades plurais e em Estados multiculturais. *Estudos de Sociologia*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 13, n. I, 2007, p. 239-264. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235387/28378>. Acesso em: 14 out. 2019.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. *Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, ano 2, nº 3. São Paulo, p.22-99, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/uc?id=1pP6R0BJj3htx5IZE_5VnRqpkfZ3FtnDD&export=download. Acesso em: 05 abr. 2020.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. *Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira*. Ituiutaba: Barlavento, 2015.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Do lugar sagrado ao espaço da militância: a responsabilidade social como valor da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Asè Babà Olorigbin. In.: SOCIEDADE CULTURAL E RELIGIOSA ILÈ ALAKETU ASÈ BABÀ OLORIGBÌN. *Plantando axé: do lugar sagrado ao espaço da militância e da resistência cultural*. Ituiutaba: Barlavento, 2016, p. 48-62.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. *Contos de uma África Mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira*. Ilustrações de Iago de Paula Barbosa. Ituiutaba: Barlavento, 2018.

PROGRAMA DE EXTENSÃO INTEGRAÇÃO
UFU/COMUNIDADE - PEIC. Estágios de vivência: cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais [mimeo]. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2019.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Belo Horizonte, *Paidéia*, Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, ano 8, v. 11, n. 11, p. 31-52, 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1308>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SANCHIS, Pierre. As religiões dos brasileiros. *Horizonte*, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.28-43, 2.º semestre, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. 2. ed. 2010, p. 24-57.

THIOLLENT, M. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandez de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, nº 83. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em: 06 ago. 2019.

O DESAFIO EM TRABALHAR QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS: PERSPECTIVAS E RESULTADOS ATRAVÉS DE UMA EXPERIÊNCIA COM CONTOS AFRICANOS

Eduardo José Costa

Introdução

Sem dúvidas nas recentes décadas pós-redemocratização (1980-90) o Brasil tem avançado na implementação de políticas de ações afirmativas. Os objetivos configuram-se como medidas especiais e temporárias, em que a finalidade se delimita em eliminar desigualdades historicamente acumuladas, assegurar a igualdade de tratamento e oportunidades, e compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes dos motivos raciais. Essas medidas são determinadas pelo Estado, fruto normalmente de articulações políticas e de movimentação dos grupos identitários.

O objetivo deste texto é aprofundar as questões étnico-raciais, em especial os aspectos apresentados pela Lei 10.639/2003¹⁸. Um marco divisor na Lei de Diretrizes e Bases da

¹⁸ Devido ao histórico de lutas da comunidade negra pela aprovação dessa lei, e sua consolidação como um marco histórico, ao me referir a legislação a citarei apenas como Lei 10.639, porém compreendo que a lei vigente e complementar a essa é a Lei 11.645 de 2008, pois altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Educação Nacional (LDB). Sua aplicação instituiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Essa medida apresenta um importante avanço na luta contra a desigualdade racial no Brasil. A importância desta lei é destacada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação a qual em relatório deliberou que:

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de

A grande diferença das recentes modificações nas diretrizes e bases da educação nacional é a inserção no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A lei sobre o ensino da Cultura indígena também é resultado de movimentação dos grupos identitários.

pesquisas bem como envolvimento comunitário.
(Parecer CNE/CP 3/2004;16)

A articulação dos Municípios, Estados e Distrito Federal no pacto pela promoção da igualdade racial por meio de um currículo nacional mais inclusivo, fomenta a demanda de uma formação de docentes capacitados que visasse sanar pontos deficitários no ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Segundo Selma Guimarães, a matéria História é “fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora” (GUIMARÃES, 2016. p. 144), pois prepara o aluno para a vida democrática por meio do conhecimento progressivo da realidade. Para tal se faz necessário o aperfeiçoamento constante dos docentes.

O papel da formação qualificada

Nos primeiros anos de minha graduação me debrucei sobre a oportunidade de me permitir conhecer o espaço escolar. De fato, estar em salas de aula dos anos fundamental e médio como observador, mesmo ainda cursando os anos iniciais na licenciatura, não é algo tão comum. De sorte ter rompido com a pré-concepção de que os graduandos devam conhecer ou estarem presencialmente nas salas de aulas apenas nos anos finais de seus cursos, como nas disciplinas obrigatórias de estágio, me permitiu contemplar novas experiências. Tal feito se deu por meio de um programa supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Durante agosto de 2018 a janeiro de 2020, atuei como bolsista no Programa de Iniciação à Docência PIBID, subprojeto Geografia e História, coordenado pelos professores Roberto Barboza Castanho e Carlos Eduardo Moreira Araújo, por meio do

curso de Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas de Pontal (ICHPO) – da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O programa consiste em núcleos de iniciação à docência, grupos de bolsistas, compostos por dez alunos e uma professora supervisora que acompanham os discentes nas atividades no ambiente escolar. No meu caso, atuei na E.E. Governador Israel Pinheiro, localizada no município de Ituiutaba – MG.

As universidades públicas brasileiras têm avançado com relativo êxito na formação de profissionais capacitados em trabalhar com os respectivos temas da lei 10.639/03, todavia mesmo com a obrigatoriedade e o respaldo legal, ainda se demanda pessoas interessadas e programas de formação de professores para suprirem, não mais a ausência de políticas públicas de valorização da História e Cultura Afro-brasileira. E sim a necessidade da formação qualificada dos docentes já atuantes na rede de ensino e graduandos dos cursos de licenciaturas.

Formação continuada de professores

Munido desse desejo de aperfeiçoamento, participei de atividades como o “Estágio Interdisciplinar de Vivência em Território de Matriz Africana”, ofertado como uma das propostas do Curso de Formação Docente em Educação para as relações étnico-raciais pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi Pontal). Percebi que podemos compreender a amplitude das diretrizes e sua real efetivação, os percalços em trabalhar o tema, e também os êxitos.

Compartilharei aqui os resultados alcançados após a formação no estágio ofertado pelo NEABi Pontal. Por ocasião, no curso não pude deixar de notar a diversidade de pessoas que procuravam se capacitar, alunos dos mais variados cursos, docentes já atuantes na rede de ensino municipal e estadual, professores universitários além de membros da sociedade civil.

Figura 1: Participantes do Curso de Formação Docente em Educação para as relações étnico-raciais.



Fonte: Redes Sociais - *Ilê Àse Tobi Babá Olorigin*, autor *Ogan Bolivar de Oliveira ty Sangó* (2019).

Desafios no trabalho da temática étnicos raciais

Trabalhar questões étnico-raciais demanda muita atenção, desconstrução de preconceitos internos e externos e enfrentamento de resistências. Portanto buscar informações e formação qualificada são imprescindíveis. Ao tratar de “História e Cultura Afro-brasileira”, entramos no campo da cultura, no modo de agir e pensar, nos ritos, nos usos e costumes, que em especial forma um conjunto de reminiscência que dão o sentimento de pertencimento dos indivíduos. Ao discorrer sobre Patrimônio Cultural Carlos A. C. Lemos define que:

Sugere o professor francês (HUGUES DE VARINE BOHAM) que o Patrimônio Cultural seja dividido em três grandes categorias de elementos. (1º) Primeiramente arrola os elementos pertencentes a natureza, ao meio ambiente. São os recursos naturais, que tornam o sítio habitável [...] (2º) O segundo grupo de elementos refere se ao conhecimento, às técnicas, ao saber fazer. São elementos não tangíveis do Patrimônio Cultural. Compreende toda a capacidade de sobrevivência do homem no seu meio ambiente[...] (3º) O terceiro grupo de elementos é o mais importante de todos porque reúne os chamados bens culturais que englobam toda sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer. (LEMOS, 2010, p. 8-10).

Ao pensar nos patrimônios herdados dos povos africanos, grande parte dos elementos referem-se a um campo de bens intangíveis, como as crenças, valores civilizatórios, técnicas de trabalho, culinária, danças e elementos da oralidade africana ou

memória oral, essa última como forma de transmissão de conhecimentos dos mais antigos aos mais jovens por meio da fala. Essas características de bens intangíveis, segundo o professor Júlio Cesar de Souza Tavares no documentário “Africanidades Brasileiras e Educação” é comprovada pela ideia de que:

Antes de mais nada a gente tem que lembrar que os africanos chegaram praticamente com o seu corpo. Os objetos foram muito poucos, eles foram na verdade desnudados, eles vinham quase que nus nos navios. Então, o patrimônio maior cultural era o corpo, o corpo passou a ser a “*caixinha de segredos*”, o corpo trazia não só as marcas do mundo perdido, das culturas que na verdade esses africanos que para cá foram trasladados pertenciam. As marcas culturais vinham com o corpo, os gestos, os hábitos, os comportamentos e as condutas corporais e também nas escarificações, nas cicatrizes das marcas do corpo. O corpo na verdade era o grande arquivo que continha a memória dessas experiências que agora eram violentamente abandonadas. Então, para se falar de patrimônio histórico e cultural das populações africanas trasladadas, o primeiro território, o primeiro objeto, o primeiro elemento dessa memória é o corpo. É com o corpo que o africano vai reconstituir a sua experiência perdida, é através desse corpo, através, portanto da gesticulação, através da dança, do modo de andar, através da oração, através da culinária. É com o corpo, e pelo corpo que a experiência patrimonial civilizatória vai ser reconstituída. (Africanidades Brasileiras e Educação, 14:55min, 2008)

Dentro da divisão da história em períodos a ação da oralidade é datada ainda no período da Pré-história. É destacado como marco histórico divisor da transição da Pré-história para História a invenção da escrita, cerca de 3.300 a. C. Por força de um senso comum pensa-se que povos ágrafos (povos que não possuem escrita), não transmitem crenças religiosas, leis, informações sobre produção agrícola ou elementos comuns do cotidiano. Equívoco:

A verdade é que a cultura dos homes sem escrita é diferente, mais não absolutamente diversa. O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isso é, dos mitos de origem (LE GOFF, 1990 p. 429).

Diferente da linguagem escrita que normalmente mantém as informações cristalizadas sobre um suporte, seja as tábuas de argila dos sumérios ou um determinado conjunto de notas graves e agudas gravadas de forma analógica em um disco de plástico, conhecido como LP *"Long Play"*.

Usando esse último exemplo, em que as informações cristalizadas, nesse caso as músicas, para serem acessadas demanda de um aparelho eletrônico capaz de fazer esse LP girar a uma velocidade de 78 rotações por minuto (RPM), para que a melodia tal qual fora gravada possa ser reproduzida e lembrada. Jamais poderá ser comparada as características personificadas da transmissão das informações por meio da oralidade, memória oral. A música do disco será a mesma independente das inúmeras vezes que você a coloque na vitrola, já as histórias contadas de geração em geração por um ancião não.

Compreende-se que a memória oral é vivida e fluida, perpetuadora de si por meio de quem a propaga. A *Ekeji* Leonor Franco de Araújo, no prefácio do livro “Contos de uma África Mítica” pontua que:

Há cerca de 10.000 anos os africanos construíram comunitariamente um sistema filosófico de vida chamado *Ifá*, ou *Fá* para muitos no continente. Esses ensinamentos foram repassados por milênios oralmente, já que os povos africanos, de maneira geral, não configuraram a escrita como conhecemos hoje. Isso não nos impediu de criarmos um sistema axiológico¹⁹ que deu origem a diversos conhecimentos e valores que propagamos e vivemos no nosso cotidiano. Esse Sistema Axiológico, onde se articulam valores éticos, cerimônias, tradições, hierarquias, sacralizações, oferendas compensatórias (dar e receber, manter o equilíbrio), que tem na sua manutenção oral a utilização de Mitos, com compreensão diferenciada do conceito estabelecido pela filosofia ocidental europeia, e *Itãs* (*Korin-cânticos* e *Orikis* – poemas de louvação), chegou a diversas partes do mundo através da Diáspora Negra Africana, maciçamente quando milhões de africanos foram dispersos pelos continentes escravizados pelos

¹⁹ Axiologia, também chamada de teoria de valor, é o estudo filosófico prático que busca entender a natureza dos valores e os juízos de valor e como eles surgem na sociedade. A axiologia está intimamente relacionada a dois outros domínios da filosofia: *ética* e *estética*. Todos os três ramos lidam com o valor.

européus ocidentais. Assim foi na América e no Brasil. (PORTUGUEZ, 2019, P. 5).

Ao discorrer sobre a memória coletiva das sociedades “selvagens” O historiador Le Goff pontua que:

Nestas sociedades sem escrita há especialistas da memória, homens-memória: “genealogistas”, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, “tradicionalistas”, dos quais Balandir [1974, p.207] diz de são “a memória da sociedade” e que são simultaneamente os depósitos da história “objetiva” e da história “ideológica”, para retomar o vocabulário de Nadel. (LE GOFF, 1990 p. 430).

Na cultura de tradição Africana Negra *Yoruba* a oralidade exercida através desses especialistas da memória é constantemente ressignificada. Quanto as informações passadas por esses contadores de histórias *Alagbè*, a principal forma é por meio do mito ressignificados, segundo a professora Leonor:

“O Mito assume assim significado totalmente diferenciado do construído pela filosofia “ocidental”, ele não se restringe ao mito da fundação ou da origem, ele é a origem, ele é contemporâneo, revivido no cotidiano negro brasileiro, utilizado como as linhas que sustentam a ancestralidade num tear que nunca cessa, e desenha novas tramas todos os dias. ” (PORTUGUEZ, 2019, P. 6).

Uma proposta de atividade

Após o término do “Estágio Interdisciplinar de Vivência em Território de Matriz Africana” e todo o suporte dado pela equipe gestora, apresentei uma proposta de oficina de leitura de contos africanos aos alunos da escola de atuação do PIBID História. A escolha do tema se deu respaldada em uma compreensão de que se faz necessário a aplicação efetiva da Lei 10.639/03. Uma segunda demanda foi a observação das turmas que acompanhava. Havia uma carência no hábito de leitura dos alunos do ensino médio. Segundo resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2011), cerca de 70 milhões de pessoas não dispõem de habilidades essenciais para se tornarem leitores. O fomento a leitura é mais do que necessário, para que possa haver o avanço na formação de cidadãos plenos e ativos na sociedade.

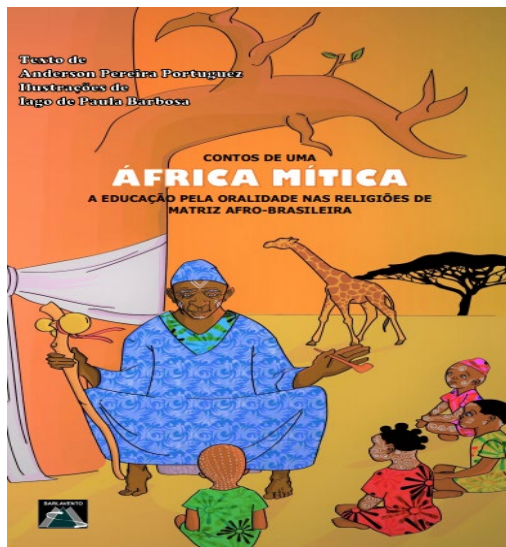
Por isso, o material utilizado para a realização da oficina foi o conjunto de contos afro-brasileiros do livro “Contos de uma África Mítica: A educação pela oralidade nas religiões de matriz Afro-brasileira”. De autoria do geógrafo Anderson Pereira Portuêz e ilustrações do historiador Iago de Paula Barbosa. O diferencial da obra está nos autores serem iniciados na religiosidade afro-brasileira de vertente *Yoruba* pelo *Ilê Àse Tobi Babá Olorigin*, popularmente conhecido como terreiro.

Embora sejam contos dotados de licenças poético-literárias, as historietas presentes nessa obra são baseadas em passagens da vida do autor ao longo de seus 32 anos de dedicação à Umbanda e 21 anos de iniciado no Candomblé [...] o sistema de valores ligado à religiosidade afro-brasileira pretende produzir cidadãos comprometidos com sua

ancestralidade, com suas divindades, com a ressignificação da história dos negros no Brasil, com o respeito aos mais velhos e com um senso de comunidade solidária dotada de fortes laços afetivos.” (PORTUGUEZ, 2019, P. 11).

Uma das preocupações dos autores fundamenta-se em estabelecer uma ligação entre as tradições históricas de terreiro com a ferramenta da ilustração. Para além das diversas reflexões dos contos, as representações imagéticas da cultura africana (abrasileirada) feitas por Iago de Paula Barbosa, apresentasse como excelentes ferramentas interdisciplinares.

Figura 2: Capa do Livro utilizado, características da Savana e ancestralidade



Fonte: PORTUGUEZ, 2019, ilustrador Iago de Paula.

Figura 3: Na imagem é possível observar elementos como o papagaio-da-costa, *ekodidè* pena vermelha que adornando a cabeça.



Fonte: PORTUGUEZ, 2019, ilustrador Iago de Paula.

A oficina

Caracterizou-se como um plano piloto, pois a escola já cumpria com relevante satisfação a lei, inclusive por meio da aliança entre os professores de História, Filosofia e Sociologia. Durante o mês de novembro a escola desenvolve a “Semana de

Africanidades”, promovendo palestras, apresentação de trabalhos dos alunos sobre a temática, empreendedorismo afro e oficinas.

A atividade é relativamente simples e de baixo custo, podendo ser adaptada para diferentes contextos, pois entendemos que em um país como o Brasil, existem multiplicidades escolares a qual as simples ações como ter um quadro e giz não são realidades. A execução da atividade constituía-se em dois momentos, no primeiro, foi feita a apresentação do livro e informações quanto a termos específicos como cultura afro-brasileira, intolerância religiosa e racismo. Foi interessante fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos sobre o tema, esse primeiro momento a apresentação é mais formal e expositivo, porém é crucial saber instigar os alunos para que possam estabelecer ligações com o tema.

No segundo momento da oficina a turma foi organizada em grupos afim de que fizessem a leitura dos pequenos contos do livro. A atividade consistia na realização de leitura e interpretação dos textos em grupo e socialização das conclusões com a turma junto com a elaboração de um material informativo\ilustrativo sobre as percepções pessoais sobre os contos. É de surpreender como uma atividade aparentemente simples pode produzir pontos de vistas incríveis por parte dos alunos. Atividades como essa contribuem ainda mais para a quebra de preconceitos e paradigmas. A formação cidadã, o respeito a multiculturalidade, a percepção e valorização de si, são aspectos presentes na cultura afro-brasileira. Os contos conseguem transmitir aspectos de uma moral civilizatória, típico das culturas africanas.

Os resultados alcançados

Devem ser analisados de forma qualitativa por meio da avaliação da confecção dos materiais informativo\ilustrativo. A grandes características dos mitos de origem africana propagados aqui no Brasil é justamente a constante ressignificação, Le Goff acentua que no geral a memória transmitida com a finalidade de aprendizagem em sociedades sem escrita (agrafos), não é por meio de uma memória “palavra por palavra”.

Goody provou-o estudando o mito do Bagre recolhido entre os LoDagaa do norte do Gana. Observou as numerosas variantes nas diversas versões do mito, mesmo nos fragmentos mais estereotipados. Os homens-memória, na ocorrência narradores, não desempenham o mesmo papel que os mestres-escolas (e a escola não aparece senão com a escrita). Não se desenvolve em torno deles uma aprendizagem mecânica automática. Mas, segundo Goody, nas sociedades sem escrita não há unicamente dificuldades objetivas na memorização integral, palavra por palavra, mas também o fato de que “este gênero de atividade raramente é sentido como necessário”; “o produto de uma rememoração exata” aparece nesta sociedade como “menos útil, menos apreciável que o fruto de uma evocação inexata (LE GOFF, 1990 p. 430).

A seguir alguns exemplos por meio das atividades elaboradas pelos alunos:

01. “A água queria ser rio, a água tinha um propósito ela tinha um objetivo que era ser rio. Em seu caminho

logo no início encontrou um obstáculo, uma rocha que impediu ela de seguir, mas ela não desistiu, a água brigou com a pedra para virar rio, e isso foi só o começo. Se olharmos para nós como essa água, que tinha o objetivo de ser rio, e não desistiu, conseguiu chegar onde queria. Podemos ver que seu caminho não foi fácil. Esse conto nos faz refletir, se no primeiro obstáculo desistiremos, qual seria o sentido de começar? Se começamos é porque sabemos que há no final desse caminho, algo nos esperando. Vamos encontrar muitas rochas em nosso caminho, assim como a água encontrou, mas ela seguiu seu ciclo, vamos começar a seguir o nosso ciclo. ” Transcrição dos alunos (as) Alice, Flavio, Isabelle, José e Leonardo referente ao conto “A circularidade da Vida” (PORTUGUEZ, 2019, P. 60).

Figura 4: A circularidade da Vida.



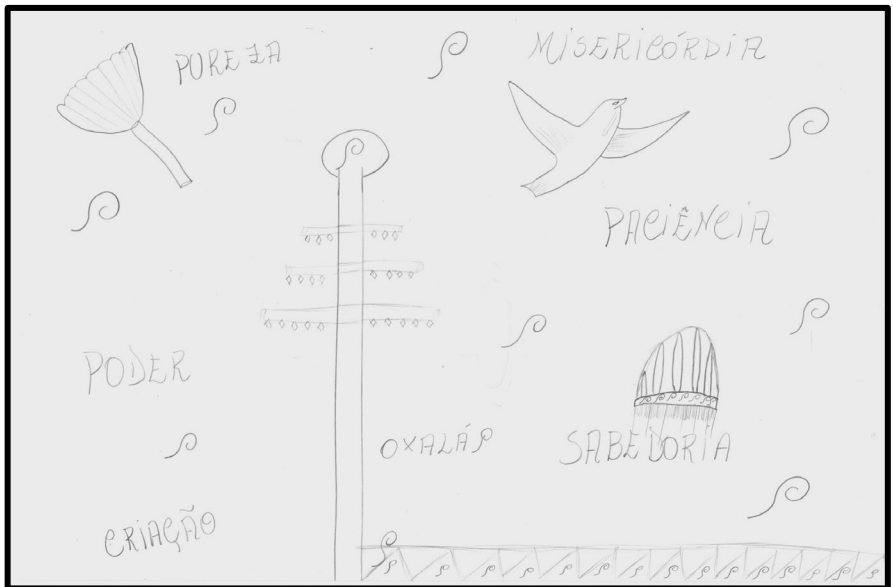
Fonte: PORTUGUEZ, 2019, ilustrador Iago de Paula.

Na imagem é possível estabelecer por meio das diferentes figuras a ideia principal do conto que é a circularidade, seja no cultivo da árvore, no passar do tempo, as fases da infância, juventude e velhice. Todos associados a circula da vida um elemento que pode parecer destoar no princípio pode ser o caramujo, porém dentro da cultura afro-brasileira o *Igbin* (Caramujo em iorubá, o “Boi de Oxalá”), apesar de pequeno, possui extrema importância nos ritos do Candomblé sendo associado a diferentes significados como à paz, à calma, à paciência e à perseverança. Observe a circularidade de sua concha e o rastro no solo.

02. “A partir do conto “A truculência do carneiro do Rei”, tiramos a lição que, para conviver com as pessoas e viver em paz, precisamos ter humildade, respeito e postura, pois a truculência não combina com o cultivo de amizades verdadeiras”. Gustavo, Isabelle, Maria, Natanael e Victor

03. Desenho contendo as palavras pureza, poder, criação, misericórdia, paciência, oxalá e sabedoria

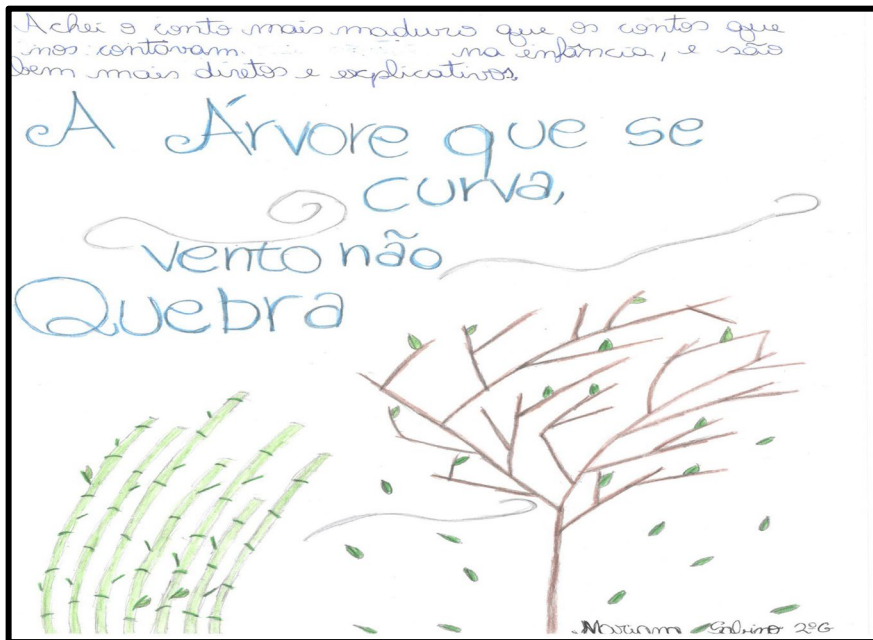
Figura 5: Referente ao conto “Oxalá, o perdão e o silêncio



Fonte: Acervo pessoal, autora Gabrielle (2019).

04. Desenho da aluna Mariana

Figura 6: Bambus e árvore ao vento.



Fonte: Acervo pessoal, autora Mariana (2019).

“Achei os contos mais maduros que os contos que nos contavam na infância, e são bem mais diretos e explicativos”.

Para além da sinceridade de Mariana, o conto referido tem como princípio a transmissão de aspectos relacionados a humildade.

Considerações finais

Há grandes dificuldades ainda quanto as questões raciais e sua real aplicação tanto no currículo quanto na sala de aula, contudo a formação de professores capacitados tem se apresentado como a melhor resposta para as demandas dessa grande “seara” em que se caracteriza as questões afro-brasileiras e o ensino. É preciso incentivar graduandos e professores atuantes a interagirem de diferentes formas com essa temática, o exemplo dado nesse texto é apenas uma das inúmeras formas de abordar a temática História e cultura afro-brasileira nos espaços escolares.

Essa obra pode servir de base para trabalhos realizados por professores de diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Artes, História, Geografia, Literatura, Línguas e outras). Os textos inspiram diferentes reflexões e podem resultar em trabalhos interdisciplinares interessantes para o ensino da cultura africana e afro-brasileiras [...]. Desejamos que os professores leiam os textos para seus alunos, que pesquisem o significado dos vocábulos desconhecidos, que identifiquem o discurso moral presente em cada história e que observem o papel das personagens em cada conto. (PORTUGUEZ, 2019, P. 12).

Programa como o estágio ofertado pelos NEABi Pontal coordenado pela professora Luciane Ribeiro Dias Gonçalves tem muito a somar nas formações individuais dos seus participantes, fomenta a formação qualificada dos professores, crescimento da universidade pública, cumprimento das diretrizes da Lei

10.639/03 e efetivação plena do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Na luta por um país mais justo e igualitário a Educação é um dos principais instrumentos de transformação de realidades adversas, que a singela experiência desta oficina possa motivá-los a trabalhar História e Cultura Afro-brasileira em suas experiências, a fim de que para além da efetivação da lei, a igualdade racial o respeito ao multiculturalismo do Brasil.

Referências

AFRICANIDADES BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO. Produção: TV Brasil, 2008. 1 vídeo (54 min). Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/14022014/africanidades-s-brasileiras-e-educacao>>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portal MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 26 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Pró-reitoria de Graduação UFU, 2008. Disponível em:<
<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/lei-no-11645-de-10-marco-de-2008-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena>>. Acesso em 28 de outubro de 2020.

Significado de Axiologia. SIGNIFICADOS. Disponível em: <
<https://www.significados.com.br/axiologia/>>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

Bibliografia de consulta:

FAILLA, Zoara. Retratos da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

GUIMARÃES, Selma. Ensino de história e cidadania. Papyrus Editora, 2016.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leite. Editora UNICAMP, Campinas, SP, 1990.

LEMOS, Carlos A. C. O que é patrimônio histórico. Brasiliense, 2010.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Contos de uma África mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira. Barlavento, Ituiutaba MG, 2019.

AFROCIENTISTA: PESQUISA, RELAÇÕES ÉTNICAS RACIAIS E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR NO ENSINO MÉDIO

Marcelo Vitor R. Nogueira

Jefferson Rafael de Oliveira Souza

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Introdução

A Educação é algo presente no contexto da criança e do adolescente, socialmente e academicamente, se fazendo presentes em praticamente todas as etapas de nossas vidas, conforme prevê a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, artigo 205, capítulo III. As questões elencadas pela educação constituem um emaranhado de saberes que se disseminam em práticas realizadas para preparar as crianças para a vivência em sociedade, seus pressupostos visam edificar os conhecimentos que se encontram em processo de transformação, mediado pela troca constante de saberes apreendidos em espaços escolares e não escolares.

O cenário educacional vem se reestruturando, desde o fim do século XX, com o referendado processo de

redemocratização do país. As reestruturações curriculares ocorridas nos últimos anos sofrem grandes contribuições das solicitações dos movimentos sociais, que tem como pauta central o desenvolvimento social, econômico e cultural, buscando evidenciar os trabalhos de grupos invisibilizados que realizam ações coletivas buscando a garantia de direitos que muitas vezes são negados ou negligenciados.

Dentre as várias solicitações que circundam estes movimentos de luta dos movimentos sociais, temos em nossa constituição a Lei nº 10.639/03, concernente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, resultante das lutas sociais realizadas pela comunidade negra em nossa sociedade brasileira.

Decorrente deste movimento para a criação e aprovação da lei, destacam-se grandes personalidades acadêmicas e militantes, oriundas do contexto educacional que se solidarizavam e buscavam romper com a estrutura social educacional eurocêntrica que objetivava a manutenção de um aparelho favorável a manter uma estrutura de discriminação racial e segregação educacional Santos (2005). Dentre os pensadores se destacava o poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras, Abdias Nascimento, buscando a construção do pensamento filosófico, permitindo aos jovens o pensamento e a reflexão em culturas distintas, versando de diálogos que privilegiem o respeito às diferenças a cidadania e aos direitos humanos, percebendo a desigualdade e os preconceitos em estruturas sociais, políticas e educacionais.

Esta obra visa contextualizar as experiências vivenciadas no projeto Afrocientista, relacionando a atuação de 09 bolsistas de Ensino Médio, 04 professores de educação básica

e 03 coordenadores membros da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – Campus Pontal), contemplados pelo projeto, residentes na região sudeste do Brasil, na Cidade de Ituiutaba estado de Minas Gerais. Estes docentes e discentes se propuseram a construção de um modelo formativo que contemple a educação e sua interfases, visando uma formação étnico-racial que desperte a vocação científica e incentive talentos entre estudantes negros e negras, matriculados em escolas de ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiro – NEABi Pontal, da UFU – Campus Pontal.

Em dias atuais já passamos por diversas reformas curriculares e modificações nos processos educacionais, no âmbito de parâmetros e diretrizes estaduais e nacionais. Realizaremos um ensaio teórico na busca por construir um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente (Adorno, 1986), realizando uma exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa pautado sobre a ótica dos autores da área.

Desta forma buscamos demonstrar como fora articulada as demonstrações entre a teoria e a prática, buscando a tentativa de construção de um projeto que seja, participativo, criativo, preocupado com a formação cidadã e que desenvolva a construção de uma identidade de pesquisador em jovens negros e negras da educação básica, visando despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes negros e negras matriculados em escolas de ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN, juntamente com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiro – NEAB's, em diversas regiões do Brasil. A proposta pedagógica do projeto se sustenta em três pilares: iniciação às

práticas da ciência; instrumentalização sobre o fazer ciências; e, formação para a cidadania e mobilização social.

O que é o Projeto Afrocientista?

O desenvolvimento das ações do projeto Afrocientista objetivam a iniciação do jovem na pesquisa científica júnior, buscando uma aproximação entre as linhas de pesquisa e os talentos e vocações dos estudantes negros e negros matriculados em escolas de ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiro – (NEAB) e entidades correlatas.

Tais objetivos se delimitam entre fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, dando ênfase à visibilidade de produção de pesquisadores negros e negras, e à história, ainda silenciada, da produção negra na África e na diáspora. O estabelecimento de parceria colaborativa entre a escola de educação básica, ABPN, universidade, movimentos negros, mulheres negras e sociedade, em especial com os movimentos sociais por intermédio de suas representações como sujeitos sociais produtores desconhecimento.

As estratégias de ação do PROJETO AFROCIENTISTA serão estruturadas tomando-se por princípio as oficinas de ciências (SANTOS, 2010, p.78). Para tanto, traçamos um conjunto de etapa e atividades a serem desenvolvidas pelos agentes deste projeto, a saber.

Tabela 1 – Estratégia de ação do Projeto Afrocientista

Estratégia	Agentes envolvidos na Atividade
Primeira Etapa - Seleção dos Neab's	Diretoria da ABPN , Neab's e Coordenação do Projeto
Segunda Etapa - Seleção das Escolas de Educação Básica	Diretoria da ABPN, Coordenação do Projeto e Neab's
Terceira Etapa - Seleção dos/as bolsistas - Alunos/as da Educação Básica	Diretoria da ABPN, Coordenação do Projeto, Direção da Escola e Neab's
Quarta Etapa - Grupos de Estudo	Diretoria da ABPN, Coordenação do Projeto, Direção da Escola, alunos/as bolsistas e Neab's
Quinta Etapa - Oficinas de Saberes nas escolas de Educação Básica	Diretoria da ABPN, Coordenação do Projeto, Direção da Escola, alunos/as bolsistas, alunos/as da educação básica, comunidade escolar e Neab's
Sexta Etapa - Boletim Afrocientista (eletrônico)	Diretoria da ABPN, Coordenação do Projeto, Direção da Escola, alunos/as bolsistas, alunos/as da educação básica, comunidade escolar e Neab's

Fonte: Acervo pessoal – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

O desenvolvimento das estratégias de ação, traçou um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos agentes deste projeto, sendo estes, Grupo de Estudo realizado periodicamente se dividindo entre as disciplinas presentes no contexto escolar e os estudos em educação para as relações étnico-raciais privilegiando leituras que versam sobre identidade negra, racismo e movimento diaspórico.

O segundo passo de realização são as Oficinas de Saberes nas escolas de Educação Básica, que deverão ocorrer simultaneamente em todas as escolas envolvidas no projeto, sendo desenvolvidas no formato de rodas de prosa para discussão de assuntos de interesse da comunidade contemplada pelo projeto e selecionada por este, após o estudo sistemático das entrevistas semi-estruturadas e do cotejamento das informações e dos conhecimentos apresentados e discutidos nas videoconferências. Sua construção se fundamenta nos estudos direcionados realizados durante todo o processo, que dará origem ao Boletim Afrocientista, identificamos esta ação como um modo de registro, tornando o acervo público e gratuito. Delinearemos a seguir de forma minuciosa os processos realizados pelos alunos bolsistas.

Os encontros do grupo de estudos originam as primeiras aproximações com textos científicos, os encontros subdividem-se em duas etapas. Primeiramente estão dedicadas às questões introdutórias sobre o tema, questões metodológicas e da produção de conhecimento científico e saberes populares. A etapa final será diretamente estruturada a partir das experiências locais/regionais obedecendo as características científicas e o contexto histórico das escolas envolvidas no projeto.

Posterior aos estudos direcionados a interlocução dos saberes construídos se torna uma meta, buscando elucidar os debates entre os grupos torna-se necessária a realização das videoconferências. Contudo torna-se necessários equipamentos que façam captura e reprodução de áudio e vídeo, e que tenham possibilidade de conexão com equipamentos similares, como microcomputadores e equipamentos dedicados. Os tipos de conexão para uma videoconferência são: via ISDN (integrated services digital network) ou via IP (internet protocol). Por sua vez, a qualidade do áudio e do vídeo e a velocidade são críticas para o sucesso da videoconferência. Notadamente, experiências na utilização de equipamentos de videoconferência, foram feitas com êxito pela ABPN no Seminário Raça Negra e Educação realizado em agosto de 2018. Salientamos que, os temas serão trabalhados em perspectiva interdisciplinar e multiculturalista.

A primeira será em torno do tema racismo e educação. Aqui, será estimulado o conhecimento mútuo de todos os sujeitos participantes no projeto, o que será feito por relatos e testemunhos sobre racismo vivenciado no mundo educacional, bem como as estratégias de superação pessoal e coletiva acionadas.

No segundo momento, a ideia é de conectar as experiências individuais anteriormente relatadas ao racismo estruturante da sociedade brasileira. Neste caso, com a coordenação do NEAB, o foco da discussão em torno do racismo deslocar-se-á para apontamentos que demonstrem as desigualdades sociais e raciais na educação, e de que maneira tais desigualdades impactam na formação de quadros científicos no Brasil.

Por fim, um encontro destinado a discussão do tema “Afrocientista”, em que cada um poderá narrar aspectos de sua

trajetória acadêmica, no caso dos professores, e de perspectivas, em se tratando de estudantes universitários e da escola básica.

Por sua vez, o Boletim Afrocientista (eletrônico) será adotado como estratégia de produção de saberes e de conhecimento científico. A produção é de responsabilidade coletiva, mas o foco será a divulgação das reflexões na forma de textos, imagens, vídeos e experimentos, assim como outros tipos de saberes e representações produzidos exclusivamente por estudantes da educação básica a partir da participação nas oficinas, nos grupos de discussão e nos seminários.

A orientação acadêmica, estará presente em todas as etapas do projeto na forma de elemento articulador principal do acompanhamento pedagógico e de apoio à realização das atividades escolares que perfazem o cotidiano dos estudantes negros e negras da escola básica.

O desenvolvimento destas ações busca a realização de atividades que estimulem a atitudes, habilidades e valores necessários ao letramento científico dos Afrocientistas, via práticas interdisciplinares e multiculturalistas, com vistas a formação de um cidadão críticos, ético, generosos e consciente de sua humanidade, integrando as pesquisas realizados pelos cientistas negros e negras às práticas, às políticas, às teorias e ao currículo da educação básica e universitária. Este pode ser um ponto que potencializa a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o currículo escolar e os movimentos sociais, promovendo a integração social e cooperativa entre os diferentes níveis de ensino e os movimentos sociais negros.

Para o início do desenvolvimento do projeto que tem sua primeira edição no ano de 2019, a ABPN iniciou com uma análise dos NEAB's, e posterior as escolhas dos territórios nos

quais serão aplicados o Projeto. Isto posto, foram selecionados 16 Neab's, filiados ao CONEAB/ABPN, distribuídos por todas as regiões do país.

Quadro 1 – Seleção dos NEAB's e quadro de bolsas

	NEAB	Região	IES vinculada	Número de bolsas
1	GEPHERG - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas	Centro - Oeste	Universidade de Brasília- UnB	12
2	CIATA- Laboratório de pesquisas em educação química e Inclusão LPEQI	Centro- Oeste	Universidade Federal de Goiás	13
3	NEAB/UNIFAP - Núcleo de Estudos Afro- Brasileiro	Norte	Universidade Federal do Amapá	12
4	GERA – Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico- Raciais	Norte	Universidade Federal do Pará	13
5	NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiras e	Norte	Universidade Federal do Amazonas- Campus	13

	Indígenas			
6	NEABI/UFPB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas	Nordeste	Universidade Federal da Paraíba	12
7	NEAB Núcleo de Estudos Afrobrasileiros	Nordeste	Universidade Federal do Maranhão	12
8	NEAB Núcleo de Estudos Afrobrasileiros	Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia Campus Pontal	13

Fonte: Acervo pessoal – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

Após a seleção da região, foi realizado um mapeamento das escolas e professores/as vinculados/as às suas respectivas redes públicas que, no exercício das finalidades que norteiam a educação básica, que no exercício das ações e atividades diárias no espaço escolar incluíram em seus projetos pedagógicos elementos das leis 10.639/03 e 11.645/08.

O planejamento e a construção das propostas ficaram a cargo de cada organização, conectando os NEAB's juntamente com a ABPN, direção escolar e equipe pedagógica, sendo estes responsáveis por elaborar seu plano de ação, privilegiando as especificidades sociais, culturais, políticas e econômicas dos territórios onde escolas, os grupos e as universidades estão inseridas, bem como as características de cada lócus contemplado.

Esta autonomia torna-se necessária para que seja de fato realizado um projeto que abarque as necessidades dos alunos, suas dificuldades, especificidades e aproximações com os conteúdos pedagógicos. Tal aproximação busca inverter uma ordem estrutural social de pessoas que detém os saberes e o conhecimento, proporcionando aos jovens negros que tenham acesso a uma educação de qualidade que estimule seu ingresso ao ensino superior.

O Projeto Afrocientista simboliza a produção científica fundamentada em epistemologias não eurocêntricas. Nesse sentido, no ano em que a Lei 10.639/03 completa quinze anos, problematizando a questão do epistemicídio através de uma experiência de produção histórica afro-brasileira. Preocupando-se com o equilíbrio de gênero, serão selecionadas as biografias capazes de abranger expoentes de diferentes áreas do conhecimento que contribuíram para pesquisar e difusão da história do Brasil negra não contada pela maioria dos livros escolares. Por exemplo, Enedina Alves (Engenharia Civil); Lima Barreto (Literatura), dentre outros pensadores e pensadoras.

Lei 10639: reflexões sobre os processos pedagógicos nos espaços escolares e não escolares

A Lei n.10.639/03 se legitimou a partir de um contexto de luta de vários segmentos sociais, em especial o Movimento Negro. Originária das discussões ocorridas na III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatadas de Intolerância, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001, a lei em questão nos coloca uma

tentativa de conhecimento e reconhecimento dos saberes da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em termos legais a referida Lei, promulgada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), sendo acrescentados à mesma os artigos 26, 26A, e 79-B1. Em termos educacionais esta representa um avanço no campo da educação para as relações étnico-raciais, e a reivindicação do Movimento Negro que percebeu na instituição escolar um lócus de descoberta do preconceito, mas também de combate ao mesmo.

Aos educandos, uma legislação que torne obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, permitirá que conheçam a memória, a história, a cultura e os conhecimentos da população negra. Em um processo de ressignificação identitária, alunos negros poderão fortalecer sua pertença, identificando a positividade de fazer parte de um grupo étnico-racial que contribuiu significativamente para a formação da identidade do povo brasileiro.

Aos educadores, a lei representa um desafio, nos coloca o papel de intervir em processos discriminatórios, em analisar materiais didático-pedagógicos que possam veicular imagens pejorativas sobre a população negra, incumbe-nos da construção de um processo pedagógico que trabalhe as diferenças sem hierarquizar, romantizar, minimizar ou naturalizar o racismo, o preconceito e a discriminação.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu

oposto. (NELSON MANDELA, 1995, apud ROSSI, 2010)

Muito se tem discutido sobre a importância da escola como instituição formadora não só de saberes escolares como, também, sociais e culturais. Tendo isso em vista, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, enfatizando a escola como mais um espaço presente na construção do complexo processo de humanização (Arroyo, 2000; Bruner, 2001) (GOMES, 2002, p.21).

Como podemos perceber, o desafio é deveras complicado, e nos coloca a necessidade de uma formação sólida que propicie ao educador lançar mão de estratégias pedagógicas capazes de contribuir para um trabalho que desperte um olhar mais crítico sobre o campo da educação para as relações étnico-raciais. Como nas palavras de Andrade (2005, p.120):

É tentar refazer a história individual na história coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências (...).

As abordagens propiciadas pela Lei nos convidam enquanto educadores, a nos prepararmos teórica e metodologicamente para resgatar uma memória e ancestralidade marcadas por uma pseudo inferioridade, cunhada por uma desigualdade racial constituída em nossos contextos, histórico, cultural e social. Destacamos que a Lei nos instiga e propicia a

criação de caminhos e possibilidades de trabalho, problematização e construção de uma consciência crítica sobre a temática.

[...] a sociedade brasileira é ou não racista? Pergunta que já recebeu resposta positiva da parte da academia brasileira através de pesquisas desenvolvidas no último meio século, pesquisas das quais participou um ex-presidente da República Federativa do Brasil. Pergunta afirmativamente respondida também pelas entidades do Movimento Negro de todos os tempos, pela Frente Negra em 1930 e pelo Movimento Negro contemporâneo. Resposta reafirmada pelas pesquisas quantitativas do IBGE e do IPEA, apontando cada vez mais o quadro alarmante das desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil. (MUNANGA, 2017, p. 08).

O processo de fortalecimento da identidade e mesmo reconhecimento de atitudes racistas, poderá ocasionar mudanças nas relações, desconstruindo mentalidades racistas. Essas ações são importantes dentro e fora dos espaços escolares. Saber o lugar do enunciado, ou seja, de onde se está falando, é papel importante e poderá fazer com que esses alunos desconstruam preconceitos aprendidos e arraigados. Andrade (2005, p.120) faz a seguinte afirmação:

(...) que orgulho tem a criança negra quando busca na memória a história do seu povo? Qual o papel do seu povo na história do Brasil? Como a família que coleciona a mesma memória administra as inquietações – ou o silêncio – dessa criança? É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços

mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.

Andrade (2005) nos faz refletir que a falta de representação positiva, às vezes mesmo em âmbito familiar faz com que a criança negra não se identifique com sua pertença racial, ou mesmo se aproprie de um sentimento de inferioridade; sentimento que de uma forma controversa poderá atingir crianças brancas que poderão se apropriar de uma pretensa superioridade racial, constituída socialmente, fato prejudicial à construção de ambas as identidades. O professor não poderá ser um expectador em âmbito escolar, sob pena de fortalecer a desigualdade e colaborar com atos racistas de preconceito e discriminação. Sant' Ana (2005) diz que:

O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. (...) E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. (SANT' ANA, 2005 p. 42-45).

Compreendemos o termo preconceito de acordo com Gomes (2005) como um julgamento negativo e prévio, por vezes inflexíveis que impossibilita enxergar o outro. Gomes (2005, p. 54) enfatiza que “o preconceito como atitude não é inato, ele é aprendido socialmente, nenhuma criança nasce preconceituosa, mas aprende a sê-lo.” Como afirma a autora, nós cumprimos uma longa trajetória de socialização, desse modo, Gomes (2005) ressalta que o preconceito advém do contato da criança com o mundo adulto. Nesse sentido, e ainda embasados por Gomes

(2005), colocamos a discriminação racial como a prática do racismo e a efetivação do preconceito, uma forma de distinguir e diferenciar única e exclusivamente pela cor da pele.

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça da elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação branca, daí porque a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se tratava a partir do fim século XIX e que repercutiu até meados do século XX. (Munanga, 1991).

Assim, no Brasil foi construído, ao longo da história, um sistema classificatório relacionado com as cores das pessoas. O cabelo, transformado pela cultura como o sinal mais “evidente” da diferença racial - o que demonstra o seu inegável valor simbólico - soma-se a cor, para reforçar ideologias raciais. Nesse processo, as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano - “superioridade” / “inferioridade”. As diferenças em relação ao valor estético - “bonito” / “feio” - passam a ter um conteúdo político e ideológico e são utilizadas pelo racismo para dividir o mundo em duas partes opostas no julgamento do valor do ser humano (KOBENA, 1994:4-5) (GOMES, 2003, p.148).

Todas essas questões até aqui levantadas, nos colocam como a Lei n. ° 10.639/09 é de fato importante. Um educador ciente desses processos e consciente do que isso representa não

só para os alunos negros, mas também para os demais, poderá contribuir significativamente para a análise de currículos, projetos políticos pedagógicos, materiais didáticos, e processos educativos em que essas temáticas sejam contempladas. Essas questões são urgentes e cada vez mais presentes, uma vez que, a escola não está alheia às relações estabelecidas em sociedade. Devemos fazer discursos coerentes que nos permitam avançar, ao invés, de nos apoiarmos em um Mito da Democracia Racial, e em uma sociedade harmônica e multirracial, nos apoiemos em entender uma sociedade multicultural e com posicionamentos conflitantes, que necessita avançar na criação de mais políticas de ações afirmativas e processos pedagógicos conscientes e críticos que representem os negros, sua luta, história e memória sem genealogias mal feitas, lacunares e mesmo ínfimas.

Projeto Afrocientista na região sudeste: NEABi Pontal

O mapeamento contava com algumas especificidades atendendo apenas alunos de ensino médio que não estivessem em seu último ano de formação. O NEABi PONTAL privilegiou duas escolas de Ensino Médio da rede Estadual, sendo totalizadas na cidade quatro escolas públicas de ensino médio e um Instituto Federal de educação. A escolha pelas instituições se deu por meio da atuação dos professores em ações e projetos que contemplem a educação para as relações étnico-raciais.

A seleção dos bolsistas nas escolas mapeadas, ocorreu via edital, online, privilegiando os atuantes em grupos culturais e auto declarado negros, que possuíam envolvimento com ações extensionistas, sendo comprovado por meio de certificação ou declaração. Após a seleção os bolsistas foram divididos em dois

grupos que se alternam diariamente durante a semana na realização das atividades desenvolvidas pelo NEABi PONTAL, participando de atividades de intervenção no próprio âmbito da universidade com integralização nos diversos projetos e grupos que se estruturam dentro do campus.

O NEABi PONTAL inicia suas ações por meio da iniciativa de professores e estudantes objetivando realizar estudos cujos resultados possam ser aplicados na formulação e execução de políticas públicas de promoção da equidade racial, se propondo a realização de estudos e divulgação da realidade dos negros na sociedade brasileira, analisando as relações interpessoais, culturais, sociais, econômicas mantidas pela comunidade negra com outros grupos étnico-culturais, com vistas a criar mecanismos de combate ao racismo e as discriminações, registrando a memória social afro-brasileira, promovendo a formação de professores, agentes comunitários e outros educadores, para que promovam atitudes de respeito às culturas dos grupos de diferentes etnias e classes sociais presentes na escola, bem como organizem programas e materiais de ensino que visem ao diálogo entre estas culturas e que a escola tem por meta transmitir.

Dividimos as participações dos Afrocientista em três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Realizamos várias ações diárias, mas contemplamos as ações base de maior impacto e seriação realizada pelo núcleo. As atividades de ensino centram-se nas ações do projeto Supera Reforço Escolar; as atividades de pesquisa inserem-se junto aos alunos que ao participar dos grupos de estudos e das aulas do Supera definiram como tema a representatividade negra nos livros de história, sociologia e filosofia; e as atividades de extensão que foram a base para a implementação das discussões e publicações de suas pesquisas

realizadas durante o projeto, sua estrutura busca a inserção dos alunos de forma cronológica aos campos da pesquisa científica.

Contextualizando as ações do projeto Afrocientista no NEABi Pontal

Supera Reforço Escolar

O Projeto Supera inicia-se a partir das dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem relatadas pelos bolsistas do Projeto Afrocientista do NEABi PONTAL. Denominaremos o Supera como um sub-projeto alocado nas ações do Afrocientista. A realização desta demanda ocorre após o levantamento das avaliações do desempenho dos alunos na escola, ação de acompanhamento prevista no projeto de seleção de NEAB's.

Os indicativos apontam que os alunos do projeto apresentam um baixo rendimento nas disciplinas e necessitam de um acompanhamento pedagógico que busque sanar tais problemáticas, de modo a atender as dificuldades acarretadas em sala de aula. Cabe ressaltar que não buscamos a réplica das aulas proferidas no espaço escolar, e sim, de modo individualizado realizar uma monitoria com sentido de reforço as atividades pedagógicas em sala de aula.

Se por um lado existe o aparato da legalidade e das intenções, por outro, nos deparamos com as dificuldades e despreparo de educadores para efetivar tais propostas. “Professores alegam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seu curso de

formação profissional” e continuam tratando a questão racial e a diversidade humana, como um conteúdo de história e de artes, de caráter efêmero, sem assegurar uma abordagem contínua e transversal. (SILVA Jr., 2002, p.33)

Não levar em consideração as questões raciais e sociais, torna-se um limitante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ocasionando as dificuldades nas disciplinas exigidas para a aprovação, precisando que os alunos realizem um reforço para complementar as ações pedagógicas diárias que são ministradas pelos docentes.

O reforço escolar é uma etapa essencial no aprendizado de qualquer estudante, pois pode contribuir para que o aprendizado seja consolidado. O mesmo ajuda o estudante a compreender tópicos que não entendeu e a melhorar seu desempenho escolar. Assim, o Projeto Afrocientistas, do NEABi PONTAL, organiza essa atividade para atender os/as alunos/as bolsistas, com professores voluntários que se encontram formados ou matriculados em curso de graduação das áreas que o atendimento disponibiliza.

A seleção dos professores foi realizada por meio de edital, não disponibilizando bolsa ou qualquer tipo de remuneração, sendo certificados como colaboradores do projeto de extensão, mediante certificado. A seleção contou com 22 professores para a realização da monitoria, sendo realizada no período vespertino, não ocasionando choque de horário com o presente nas aulas e sendo parte da carga horária destinada pelo projeto.

As monitorias atendem as áreas do conhecimento de: Português, Matemática, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia e Inglês. O apoio se

subdivide em uma hora semanal trabalhando as dúvidas e conteúdos desenvolvidos na sala de aula, com a possibilidade de estender ou marcar mais atendimentos caso seja necessário.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Santos (2003, p.56).

O subprojeto ocasionou a possibilidade de uma equipe de acompanhamento que pode assistir pedagogicamente os bolsistas do projeto, realizando não apenas o desenvolvimento de ações que contemplem a questão racial isoladamente do conteúdo pragmático ministrado em sala de aula. O auxílio a estes conteúdos possibilitou a inserção dos alunos no espaço acadêmico valorizando não apenas as questões sociais e culturais do povo negro, mas possibilitando visualiza-las enquanto parte do contexto científico.

Extensão como mola propulsora para uma educação antirracista

As atividades de extensão são parte de um processo educativo que preza pela interação dialógica com a sociedade, buscando ampliar discursos e acrescentar instrumentos de aprendizagem propiciando a geração de conhecimentos, podendo ser uma atividade acadêmica, técnica ou cultural que objetiva complementar os conhecimentos em áreas diversas buscando qualificar o participante em temas específicos.

Considerando essa vertente entendemos a extensão como uma possibilidade de trocas de experiências que propiciaram aos Afrocientistas uma troca de experiências para a construção de novos saberes, partindo dos conhecimentos que já possuem. Delinearemos a seguir as três principais atividades que os mesmos participaram descrevendo de forma cronológica os avanços descritos.

A primeira atividade intitulada Acolhida preta, acontece em março, início do ano letivo cujo foco consiste em aproximar os estudantes negros, criando espaços de valorização da cultura africana e afro-brasileira, onde os mesmos podem trocar experiências e se aquilombar, criando uma reconexão com nossa ancestralidade para atuar no presente, constituindo espaços de força, luta e resistência.

Mesmo com a inserção de cotistas por auto identificação/afirmação (racial) e social, e mais da metade da população brasileira já se declarar negra desde 2007, ainda permanece sub-representada a população negra no espaço universitário. A organização da Acolhida preta é uma forma de minimizar esta hostilidade da universidade e buscar meios de garantir a permanência dos/as calouro/as negro/as na UFU Campus do Pontal.

Este espaço constitui-se enquanto espaço de valorização, quebra de paradigmas impostos a comunidade negra e encontro de vários negros e negras, o que ainda ocorre de modo tímido nos espaços escolares, buscando que se sintam representados e levem suas culturas e conhecimentos para uma troca entre universidade, escola e sociedade. Agregar valores neste processo se torna essencial para pensa as próximas ações, o desencadeamento das reflexões para a criação das oficinas de saberes, que são obrigatórias.

Posterior a Acolhida realizamos no mês de maio bianualmente o Seminário da Congada, tendo como tema no ano de 2019, possibilidade de implementação da Lei 10.639/03, esta ação, reúne a comunidade acadêmica e a sociedade na busca por romper o racismo e valorizar a cultura africana e afro-brasileira. Cabe ressaltar que 8 dos nove bolsistas selecionados fazem parte da Congada, manifestação cultural e religiosa afro-brasileira.

A Irmandade de São Benedito da Cidade de Ituiutaba, estado de Minas Gerais realiza há 62 anos em louvor a São Benedito e a Nossa Senhora do Rosário, por intermédio de seus grupos de congos, moçambiques, marinheiro e o grupo de Trança de Fitas. Realiza também o Encontro Regional dos Ternos de Congos, Moçambiques, Marujos e Catupés. Tais eventos são realizados com ajuda da comunidade de um modo geral, do comércio local e uma verba anual da Prefeitura Municipal. O seminário corrobora a toda manifestação na perspectiva de reflexões acadêmicas e militantes sobre o tema, tornando-a um grande instrumento para implementação da Lei 10.639/03 no contexto escolar.

Os Afrocientistas tiveram com esse evento a possibilidade de conhecer a ciência que envolve esta manifestação cultural, podendo ter contato com palestras e momentos enriquecedores de trocas entre seus pares, juntamente com profissionais que pesquisam temas relacionados a congada, somatizando palestrantes e pesquisadores negros que evidenciam as trajetórias, histórias e memórias do povo negro. Os mesmos realizaram a primeira oficina do grupo como bolsistas intitulada Sons da Congada, trazendo a musicalidade e a dança como instrumento de resistência negra, proposta construída e supervisionada pelos tutores e coordenadores.

Após a realização destas ações de extensão e concomitante as ações de ensino que ocorreram durante todo o processo, busca-se as temáticas de pesquisa, que foram escolhidas pelos próprios alunos, mediadas pelos conhecimentos acrescidos até o momento pela realização das ações empregadas. Tais ações desenvolvidas durante todo o ano, desencadeiam a realização do Congresso Étnico-racial evento anual, organizado pelo NEABi PONTAL, que culmina palestras, mesas redondas, encontros da comunidade negra, oficinas, publicação de trabalhos, feira de empreendedores negros e manifestações culturais negras no espaço acadêmico.

Com a temática: “No colo das Yabás: afetividade, visibilidade e ação política de mulheres negras na sociedade”, o evento objetivou constituir-se enquanto espaço de divulgação, circulação e promoção da produção científica dos/as pesquisadores/as negros/as e de estudiosos/as das temáticas vinculadas à população negra, sob a perspectiva do diálogo entre os povos africanos e da diáspora, com vistas aos debates acerca de políticas públicas relacionadas ao bem viver da população negra em geral, e especialmente voltar olhares para ações que possam reparar mulheres negras nos diversos campos sociais.

O evento encerra um ciclo de estudos acadêmicos e sociais, que se pautam sobre a negritude, onde os Afrocientistas tiveram a oportunidade de organizar, e publicar suas pesquisas de iniciação científica Jr, culminando todo o trabalho e realizando uma avaliação sistemática das ações empregadas.

Pesquisa: Afrocientistas em ação

A pesquisa realizada pelos Afrocientistas que teve a temática elencada por eles, advém do desenvolvimento de suas

ações voltadas as temáticas étnico-raciais bem como os anseios que se encontram presentes em sua trajetória de vida.

Os trabalhos desenvolvidos tiveram a finalidade de pesquisar a representação positiva do negro no livro didático do ensino médio. Voltada para os conteúdos de sociologia, filosofia e história, com interesse de apresentar a representatividade negra em áreas que privilegiam este debate.

As questões imersas sobre o tema exemplificam a ausência de uma representatividade positiva dos negros, uma visibilidade que coloca os negros em uma posição de inferioridade, apresentando materiais que mantém um padrão hipersexualizado dos corpos negros, remetendo a negritude apenas como mão de obra e que façam alusão ao esporte, se despreendendo das posições de prestígio e que remetem a questão da inteligência como fazedores de histórias representativas no contexto brasileiro.

A realização das pesquisas gerou artigos científicos que culminaram em uma publicação e apresentação no Congresso Étnico-racial. Este movimento encerra um ciclo de estudos que tem como objetivo a inserção dos estudantes negros nas questões científicas. Consideramos este um passo importante visto que esta produção traz as impressões dos saberes construídos pelos alunos, sendo seu primeiro texto acadêmico publicado e apresentado.

Conclusão

O desenvolvimento de ações como o projeto Afrocientista nos propiciou estudar, divulgar e analisar a cultura afro-brasileira, combatendo o pensamento eurocêntrico o racismo e a discriminações postas pela sociedade. Contudo temos uma grande ajuda na aceitação de outras culturas e a exclusão da visão elitista

e selecionadora que coloca em evidência a cor da pele, seja em espaços escolares ou não escolares.

Ainda sentimos em nossa região a carência destas discussões na educação básica, especificadamente no ensino médio, lócus dos residentes do projeto, onde percebe-se que a ausência destas discussões resulta na invisibilização dos alunos e alunas, negros e negras, no espaço escolar, resultante deste acontecimento temos a queda do desempenho dos estudantes no ensino médio.

Destacamos que tal pensamento é difundido dentro do espaço do NEABi Pontal, que desenvolve suas ações com objetivo de abolir tais costumes, propiciando aos Afrocientistas a realização de estudos cujos resultados possam ser aplicados na formulação e execução de políticas públicas de promoção da equidade racial, ressaltando os saberes que chegam ao espaço escolar e acadêmico como ciência, ótica antes não observada e valorizada pelos grupos a qual pertencem.

Concluimos que o projeto Afrocientista é um mecanismo de ingresso dos jovens negros e pobres na sociedade, auxiliando junto ao processo escolar na construção de uma identidade de pesquisador, se caracterizando como uma ação que valoriza os saberes herdados tradicionais de uma cultura de povos invisibilizados, valorizando sua pertença identitária e os conhecimentos de seus grupos culturais.

Referências

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In G. Cohn (Org.), Sociologia: Adorno. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ANDRADE, I. P. de. História. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 31 - 60. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>
. Acesso em: 22 jun. 2015.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. Revista Brasileira de Educação. Set. /Out. /Nov. /dez. 2002 Nº 21
Disponível
em:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03?fbclid=IwAR3VS8GckBmHiSfXArQQkZYdWseKX0khy1MJxPXflygv5s3hTFdG_hDnTE4. Acesso em: 23. Março. 2019.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

SANTANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados.

SANTOS, B. S. de. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o

cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA Jr. H. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002

MUNANGA, K (Org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 31 - 60.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>

. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Vozes, 1999.

ROSSI, M. Ágape. São Paulo: Globo, 2010.

SANTOS, B. S. de. "Epistemologías del Sur", Utopía y Praxis Latinoamericana, Año 16, N° 54, 2011.

SANTOS, S.A dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SABERES ANCESTRAIS NO CANDOMBLÉ: EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS

Dulce Edite Soares Loss

Carlos Xavier de Azevedo Netto

*“O conhecimento é como um jardim:
se não for cultivado, não pode ser colhido!”
(Provérbio africano)*

Discorrer sobre saberes ancestrais no Candomblé nos leva a ensinar e aprender a transgredir diariamente a colonialidade que perpassa nosso cotidiano ao resistir e re-existir no cuidado com a memória ancestral que tece não apenas o Candomblé, mas a própria existência do povo preto no mundo. É trazer a compreensão que a descolonização dessas epistemologias ajudaria a transformar o mundo em um lugar onde gostaríamos de viver, bem-viver, em um lugar onde todas as pessoas, seus saberes e culturas sejam valorizados.

Pode-se afirmar que a escrita da História é sempre contada pelos vencedores e, não raro, ganha contornos e narrativas superestimadas sobre os fatos. Compreendemos que essa é a marca da História do “novo mundo”, escrita e contada pelos europeus (auto) proclamados conquistadores, os heróis da civilização. O que não é revelado, e quando o revelam frequentemente se tentam justificar, é o rastro de sangue deixado pela colonização. Vale ressaltar que ao citar um rastro de sangue, não me utilizo de uma metáfora, já que a História ao tratar dos

povos originários e dos africanos sempre revela o genocídio de um povo.

Ao direcionarmos esses fatos para uma educação escolar podemos observar que o que se ensina nos currículos escolares é o enaltecimento do colonizador branco, com um agravo, no qual se reforçam os traumas coloniais, o racismo e o apagamento dos povos originários, no caso do Brasil, dos indígenas e dos negros da nossa História e da nossa identidade. Para Schwarcz (2019) a História oficial do Brasil é branca, masculina, patriarcal, europeizada e marcada pela violência e pelo autoritarismo. Sendo assim os currículos, tanto da educação básica quanto os de formação docente, ainda são construídos em uma perspectiva colonial e colonizadora, o que significa branco, masculino, eurocêntrico e excludente o que nos leva a concordar com Quijano (1998) quando ele afirma que de certo modo, vivemos ainda sob os signos da colonização, contemporizados pela colonialidade.

Diante deste cenário o objetivo geral desse artigo é identificar e analisar os saberes ancestrais do negro, sua construção e transmissão desenvolvida no cotidiano de um terreiro de Candomblé, contribuindo para uma ruptura do paradigma colonial racista judaico-cristão. Compreender a dinâmica da preservação dos saberes ancestral no cotidiano do Candomblé, perante a sociedade contemporânea, discorrer sobre uma cultura de sujeitos, até então oprimidos e constantemente violentados em suas identidades, se torna de suma valia, considerando que a descolonização desses saberes abre espaços para a inclusão dos diferentes tipos de saberes existentes na história da cultura religiosa do negro.

A presente investigação surge do olhar dado pela História Cultural, que abarca no seu contexto o estudo de um povo, sua

linguagem, suas crenças, sensibilidades, hábitos, pensamentos, a arte e suas práticas educativas. Roger Chartier (1990) esclarece que a História Cultural é importante para identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, apresentada e apropriada. Nesse sentido, analisar os saberes ancestrais presentes no cotidiano do Candomblé como descolonizadores de uma educação é rastrear, na contemporaneidade, a representação e a apropriação de uma cultura africana histórica, rica e milenar, em que as mesmas estão intrinsicamente ligadas ao meio social, à cultura egressa da diáspora africana, circulada por motes de símbolos, mitos e ritos mediante uma tradição.

Tais saberes ancestrais atravessou o Atlântico, resistiram (em alguma medida) ao processo de aculturação imposta pelos colonizadores, e mesmo vulnerável às transformações do tempo diante do processo colonizador, ainda hoje, podem ser percebidos em narrativas, memórias, ritos, mitos, cânticos e outras manifestações culturais existentes nos terreiros de Candomblé que, embora reinventadas e/ou reelaboradas, trazem em seu bojo aspectos de uma África mítica, em que o inconsciente ancestral africano persiste.

Compreendemos que estes saberes ancestrais são epistemologias decoloniais, uma Pedagogia do Ritual, que tem muito a contribuir para a formação do sujeito e de sua identidade. Com métodos próprios de aprendizagens e ensinamentos, diferentes da referência escolar - instituição social - que tem no seu conceito a construção e socialização de conhecimentos por meio de uma didática previamente estabelecida, desconectada da vida e da pluralidade de identidades, os espaços de terreiro fundamentam seus conhecimentos por meio da oralidade, na experiência e nas relações sociais cotidianas, vivenciadas pelo

pai/mãe de santo ou na presença de um mais velho com cargo hierárquico legitimado. Saberes ancestrais não são ensinados no cotidiano de um terreiro, o conhecimento adquirido acontece na tríade: observar-participar-repetir, e ainda, realizando tarefas e atuando quando são solicitados (LOSS, 2020).

Reatualizada em terras brasileiras a educação no cotidiano de um terreiro junto aos seus saberes seculares tem na ancestralidade a conscientização do homem e da sociedade a seu próprio respeito, conectando um conhecimento, por meio dos mais variados mecanismos instituídos pelos ancestrais, contendo uma “[...] materialidade própria do complexo social a ela referido” (LEITE, 2008, p. 380). A palavra ancestralidade, para o autor é difícil de ser conceituada dada a conexão entre o visível e o invisível no prolongamento da existência, compondo a corrente vital do povo africano. Por conter uma materialidade própria do complexo social do negro africano, ancestrais de essência mítica (preexistente e divindades) e os ancestrais de essência histórica (ancestrais históricos), indica, de maneira expressiva, as ações históricas e os domínios sociais desses complexos civilizatórios específicos configurando os elementos mais decisivos de sua explicação.

Uma gama de saberes circula na vida cotidiana de um terreiro, tais como: o aprendizado dos saberes da prática religiosa e ritual; saberes dos ancestrais; saberes das alimentações ofertadas aos ancestrais divinizados; saberes dos itans (lendas) e orikis (rezas); saberes de folhas; saberes da música e dança; fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo); saberes da linguagem procedente dos valores civilizatórios de uma tradição histórica africana (LOSS, 2020).

Dimensionado o terreiro como um espaço de circulação de significados, saberes e sentidos, uma pergunta nos inquieta

enquanto educadora, por que não levar para dentro dos espaços escolares os saberes ancestrais? Observa-se que a cultura afro-brasileira é tema recorrente na contemporaneidade, suscitando a produção e disseminação de fontes subsidiárias às discussões inerentes ao assunto, sobretudo por conta da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino públicas e particulares do Brasil.

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi uma vitória do movimento negro, resultado de um intenso processo de luta e mobilização contra uma pedagogia excludente do ponto de vista étnico racial, surgindo num contexto em que o diálogo progressista era uma realidade no Brasil. Pela primeira vez na história da legislação brasileira, a categoria “raça” foi reconhecida como categoria estruturante das relações sociais no País para a construção de políticas públicas. Ainda sobre essa Lei, pode-se afirmar que ela foi e é o anúncio da possibilidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que tem na diversidade uma de suas maiores riquezas, representando um marco para a nossa sociedade.

Na visão de Gomes (2012), a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) representa a possibilidade de uma mudança epistemológica e cultural no trato das questões étnico-raciais, incluindo, aí, a formação docente e os currículos. Para a autora, a Lei questiona os currículos colonizados e exigem novas narrativas sobre os (as) africanos (as) e afro-brasileiros (as) em nossa história.

Nesse sentido considero importante a discussão sobre a descolonização do currículo escolar na legitimação dos saberes ancestrais considerados à margem do currículo eurocêntrico como forma de reconhecê-los e visibilizá-los. Entretanto vale assinalar que descolonização curricular não significa uma

africanização do currículo, ou seja, deve-se buscar uma abordagem histórica contextualizada que coloque em pauta as culturas que formaram a nação brasileira, uma vez que estas culturas (negra e indígena) na escola são silenciadas, quando não, homogeneizadas.

Sobre descolonização Fernandes (2016) afirma que:

A descolonização não se remete apenas à desocupação de territórios, mas à independência cultural, econômica e, sobretudo, à independência das mentalidades, o que privilegia outras formas de ser e de existir, diversas daquelas impostas pelo colonizador, buscando deslocar as relações de poder. Ou seja, prima por ressignificar e dissolver estereótipos e preconceitos, fortalecendo a autocapacidade de ação dos grupos marginalizados. Sua ação interroga o paradigma coercitivo e genocida que sustentou a própria invenção da modernidade. Isto abre o campo de pensamento para a possibilidade de reconstruir novas relações e formas díspares de racionalidade (FERNANDES, 2016, p. 170).

Para Muniz Sodré (2012) é necessário reinventar a educação e decolonizar os saberes culturais, é hora de ter outro modo de olhar a educação, pois, a escola fortalece o preconceito com seu modelo curricular eurocêntrico. Segundo o autor, o que se comete todos os dias é o epistemicídio/ semiocídio, uma agressão a todo tipo de conhecimento e/ou cultura que não seja a branca. “Epistemicídio” é um conceito, elaborado pelo professor português Boaventura de Souza Santos, que trata da destruição de formas de conhecimento e culturas que não são assimiladas pela cultura do Ocidente branco.

Para o professor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, Mario Augusto Medeiros da Silva isso dá origem a um ciclo, vicioso, que leva ao

esquecimento das contribuições científicas trazidas por essas pessoas. Segundo o professor "Uma faceta muito cruel do racismo é a perda da memória, a memória coletiva e social. Se a gente não tem a memória científica de pessoas negras, a gente diz que elas nunca existiram e pessoas que hoje estão na universidade não têm em quem se espelhar. Isso é muito grave", comenta o professor (Jornal da Unicamp, web).

Já Russo e Almeida (2016), defendem o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial no sentido de desconstruir visões e práticas discriminatórias sobre o racismo, a intolerância religiosa e a desigualdade racial tão presente na nossa sociedade contemporânea, possibilitando propostas pedagógicas na perspectiva de novos caminhos de transformação. Os saberes ancestrais dos povos tradicionais são os alicerces da cultura e da história africana e afro-brasileira. Compreendemos que a valorização nas escolas destes saberes ancestrais se tornará uma reparação diante da história desses povos, fortalecendo a desconstrução de “olhares” racistas permitindo ao povo negro entrar na história como sujeitos ativos em uma retomada histórica descolonizadora.

Rufino (2016) defende a pedagogia existente nos terreiros de Candomblé, como uma pedagogia das encruzilhadas. Uma pedagogia que se apresenta e, é compreendida em seus domínios e potências, como um projeto político/epistemológico/educativo antirracista/decolonial por intermédio de múltiplas operações teórico-metodológicas onde se busca libertar o carrego do colonialismo para lançar parte da problemática dos conhecimentos e das educações nas encruzadas.

Desenhando um panorama metodológico

A presente investigação contém fragmentos das entrevistas realizadas por ocasião da construção da minha tese intitulada *Hungbê*²⁰, um Passado como Referência: narrativas e experiências de ancestralidade nas práticas educativas no *Ilê Axé Omilodé*²¹ (João Pessoa-PB), defendida no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Campina Grande PB no ano de 2020.

Com uma abordagem qualitativa, a investigação sobre os saberes ancestrais, valores e significações foi realizada à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa sociocultural. Maria Cecília Minayo (1995, p. 21/22) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A metodologia aplicada foi a História Oral Temática. Segundo Paul Thompson:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e

²⁰ Palavra de origem *Yorubá*, cujo significado na língua portuguesa é Educação.

²¹ Casa de Oxum tem Caçador

espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p. 17).

Portanto, para Paul Thompson, a história oral permite a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências. Trabalhar com a História Oral Temática, é coletar no tempo presente dados por meio de entrevistas gravadas, premeditadas, de ordem pessoal, com questões abertas e semiestruturadas que após a transcrição serão transformadas em fontes. Para o filósofo Gaston Bachelard (2007), o tempo é algo que não é o ontem e nem o amanhã, é o hoje. Passado e presente são elaborações da consciência humana, onde somos o centro de projeção no presente.

Sobre as entrevistas, Robert Bodgan e Sari Biklen (1994) ressaltam que a “[...] entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 134). A técnica das entrevistas semiestruturadas foi aplicada em cinco sujeitos iniciados no Candomblé, obedecendo a posição hierárquica, referenciando uma amostragem representativa dos segmentos com maior e menor autoridade sacerdotal, experiência e senioridade.

Norteando a pesquisa, faremos uso da análise de conteúdo. Segundo José Machado Pais (2002), a análise de conteúdo não se limita à superfície textual das entrevistas transcritas. As realidades semânticas (as ideias e seus significados) e pragmáticas (as de usos) em relação às quais essa

superfície textual adquire sentido, constitui, justamente, o conteúdo de um texto.

A participação voluntária dos sujeitos na pesquisa foi oficializada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento fundamental para definir a legalidade do uso da entrevista.

Saberes Ancestrais

Nas religiões de matriz africana os saberes ancestrais, socializados na oralidade de geração a geração no cotidiano de um terreiro, envolve tradições seculares, contribuindo na formação de seus adeptos e suas identidades coletivas. Produzidos na circularidade, veiculam memórias coletivas de uma cultura negra religiosa.

Carlo Ginzburg (1987) afirma que o circundar dos saberes acontece na circularidade de pessoas, ou seja, no exercício da ação cotidiana, com a reflexão necessária sobre a realidade à luz desses saberes, o que pode ser considerado um processo de sociabilidade pedagógica. Nesse sentido, as práticas educativas realizadas nas relações interpessoais do cotidiano de um terreiro de Candomblé, objetivam a troca de informações desses saberes, garantindo a circularidade do *àçê*.

O conceito de saber, numa dimensão epistemológica, significa “[...] todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, p. 15). No sentido lato, Hilton Japiassu (1986) afirma que este conceito pode

ser empregado ao aprendizado de ordem prática (saber fazer) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem intelectual ou teórica. Utilizado no desenvolvimento de sua obra, para este trabalho abordaremos a face contrária, visando um ângulo ampliado que considere ambas as dimensões, intelectual e prática, relevando a multiplicidade dos saberes ancestrais que circulam no cotidiano do terreiro pesquisado.

Sergio Martinic (1994) afirma que o saber que aflora em um cotidiano está estreitamente ligado à ação e à prática cultural dos sujeitos. Estes saberes emergindo de sabedorias populares são imediatos segundo o autor, pois expressam princípios, regras e metodologias particulares que são tomadas como “regime de verdade” mediante a margem do saber dominante, “[...] el saber expresa lo que socialmente um grupo o sociedade institucionaliza como real” (MARTINIC 1994, p. 71). Propondo a noção de saber popular nas diversas esferas sociais o autor ainda especifica o saber orgânico de classe que integra processos de formação de identidades coletivas e visão de mundo como o que acontece nos terreiros de Candomblé.

Nesta perspectiva, vejamos no depoimento de Ekede Goretí os saberes existentes:

O saber no terreiro é cozinhar para o *Òrìsà*²², conhecer uma erva, saber que hora vai colher, saber pra que essa erva serve, se ela é quente, se ela é fria, a que *Òrìsà* pertence. É o saber da alimentação ofertado aos deuses, é você saber enrolar um *akàsà*²³,

²² A palavra em yorubá *Òrìsà* (Orixá) é uma modificação fonética de *Orìsè* que vem de: *Ibìtì orí tí sè* (a origem ou fonte de *orí*-cabeça) em referência que todo *orí* vem de Olórun, ou ainda, *Òrìsà* é "o Senhor e Guardião da nossa cabeça"!

²³ *Àkàsà*, *éko* ou *acaçá*, pasta de milho branco ralado ou moído, envolvida ainda quente, em folha de banana num formato padronizado e de forma

saber se um acarajé está frio no ponto, é saber rezar, quando rezar, é saber dançar e quando fazer os movimentos de acordo com as cantigas, é saber a música e quando cantar, é saber os *itans* (mitos), os *oríkìs* os *áduràs* (orações apropriadas para determinantes momentos, nota nossa), é saber o significado da vestimentas que usa, e ser ético e preservar a natureza, e envolve também outros saberes, outros aprendizados que é o nosso segredo, que é justamente estes que a gente não cita.

Perante o relato, compreendemos que os saberes existentes no cotidiano do terreiro não apresentam uma única forma, um único saber de conhecimentos válidos, e sim múltiplas formas de saberes construído cotidianamente por homens e mulheres em suas representações sociais. Uma rede de saberes composta por folhas, comidas, rezas, mitos, cânticos, danças, gestos e segredos. “Uma rede tecida pela história desses povos” (CAPUTO, 2012, p. 10). Os sujeitos, ao se apropriarem e realizarem uma leitura dos saberes que partilham nas relações interpessoais adotam mecanismos que ajudam a interpretar os fenômenos sociais: a relação sujeito/saberes, sua estruturação, classificação e ressignificação, tornando possível a criação de uma imagem mental daquilo que, cognitivamente, não era possível visualizar.

Ekede Goretí nos leva a refletir o modo como noções de “conhecimento”, “saberes”, “ensinar” e “aprender” é mobilizado no cotidiano do terreiro e quais elementos estão envolvidos nesse processo. Nesse sentido, o manuseio das folhas, a alimentação oferecida aos deuses, às rezas e às cantigas para citar alguns de

piramidal. A comida mais importante do Candomblé. O seu significado é a vida.

seus exemplos, representa um conjunto de saberes ancestrais que é acionado, produzido, reproduzido e recriado constantemente, na circularidade do cotidiano de um terreiro.

Sobre a alimentação, a comida ritual do Candomblé compreende toda uma expressão gastronômica com origem na mitologia dos *Òrìsà*. Citamos como exemplo o mito: “E foi inventado o candomblé”, descrito no livro *Mitologia dos Orixás* de Reginaldo Prandi (2001) que apresenta uma clara demonstração de que, para agradar aos deuses, os humanos os presenteiam com seus pratos preferidos. No universo sagrado do Candomblé a comida é um elemento essencial, assume um significado amplo, promovendo a socialização entre os iniciados, a comunidade e os *Òrìsàs*.

Ao mencionar as rezas, *oríkìs* e *áduràs*, faz-se necessário compreender que eles são a essência da oferenda, invocação e agradecimento aos *Òrìsàs* em suas ritualísticas. Efetuadas em *Yorubá*, é parte de um legado ancestral transmitido por gerações. As rezas – *Oríkì* (do *yorùbá*, *orí* = cabeça, *kì* = saudar) - são versos, frases ou poemas e têm a finalidade de louvar os *Òrìsàs* assim como solicitar ajuda para os problemas do dia a dia. Os *áduràs* – orações – têm a finalidade de invocar os *Òrìsàs*. Segundo Sikùrì Sàlàmi King (1990), os *áduràs* e os *oríkìs* “[...] feitas pelas pessoas ligadas ao culto difundem amplamente os conhecimentos relativos aos *Òrìsàs* e os perpetuam” (KING, 1990, p. 20).

Outros saberes ancestrais, a música e a dança, relatadas pela nossa interlocutora, são expoentes nas religiões africanas, pois contam histórias da mitologia africana e ganham identificação perante os olhos da comunidade sobre o *Òrìsà* que está sendo louvado durante uma cerimônia festiva. Ao comentar sobre a música e às histórias, itans da mitologia africana, é

interessante frisar que para além de invocar as divindades, elas explicam as diversas situações em que as energias dos *Òrìsàs* e seus poderes e domínios se interagem.

Todos os deuses têm seus ritmos próprios que expressam uma simbologia do elemento que regem. Sobre esses ritmos, o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva assim os especifica: *adarrum*, ritmo característico de *Ògún*, *Òrìsà* da guerra, rápido e contínuo; *aguerê*, ritmo de *Òṣóṣì*, *Òrìsà* da caça, acelerado, cadenciado; *opaninjé*, ritmo de *Omolu*, senhor da terra, pesado, quebrado por pausas e lento; *bravum*, que embora não seja atribuído a algum *Òrìsà* é usado para saudar *Òṣùmàrè*, o senhor do arco-íris; *Yèwá*, a faixa branca do arco-íris e *Òṣàlùfàn*, senhor da criação do mundo, rápido, bem dobrado e repicado; *alujá*, ritmo de *Sàngó*, senhor da justiça, quente, rápido, que expressa força e realeza; *ijexá*, ritmo de *Oṣun*, senhora das águas doces, calmo, balanceado, envolvente e sensual; *agó*, *ilu* ou *aguerê*, ritmo de *Oyá*, senhora dos ventos e tempestades, rápido, repicado e dobrado, considerado o ritmo (quebraprato) mais rápido do Candomblé; *sató*, ritmo de *Nàná* Buruku, senhora do barro, vagaroso, pesado e lento; *vamunha*, *avamunha*, *avaninha*, é um ritmo tocado para todos os *Òrìsàs* e, em situações específicas, como a entrada e a saída dos filhos de santo no barracão e a retirada do *Òrìsà* da sala em direção ao quarto de santo durante os festejos.

Raul Lody e Leonardo Sá (1989) ainda nos trazem o ritmo do *igbin* (caramujo africano), dedicado a, *Òṣàlùfàn* ancião dotado da sabedoria, um ritmo lento e, ao mesmo tempo, contínuo. Reginaldo Prandi, sobre os ritmos e deuses, afirma: “[...] cada Deus, uma dimensão da vida; cada Deus, um ritmo” (PRANDI, 2005, p. 177).

Sobre as vestimentas, também citadas por nossa interlocutora, elas englobam uma educação que passa além do sentido “de cobrir o corpo”, a veste é parte de um ritual, parte da comunidade e tem um sentido de pertença de uma sociedade. Citamos como exemplo “o vestir branco”, na sexta feira em que os adeptos da religiosidade usam em reverência ao *Òrìsà Òṣàlùfàn*.

Os trajas com uma iconografia própria, na textura dos tecidos, um tecido diferente e vários tipos de rendas para cada etapa paga; nas contas múltiplas e coloridas que envolvem o pescoço do neófito; nas cores que ganham vida junto ao branco primordial dialogando com as cores dos *Òrìsàs*, nos *ojás* enrolados sobre a cabeça em belos torços, constroem uma identidade no universo afro-religioso, “Meu torso é minha identidade no *àṣẹ*”²⁴ (EKEDE GORETI), compondo complexos códigos culturais próprios em que tudo tem razão de ser, afirmando e fortalecendo seus adeptos nas comunidades que estão inseridos.

No que se refere ao segredo, cada casa tem seu segredo. O que é considerado segredo em uma casa pode não ser em outra, mesmo que sua origem seja única. O *Òrìsà* é o núcleo central do segredo. Uma casa pode ter um número de filhos iniciados para determinado deus africano, mas cada um tem uma energia diferenciada, “[...] cada *Òrìsà* tem suas especificidades, tem o seu segredo que você não revela assim” (IYÁ KEKERÊ MESTRA DOCI).

Ainda sobre os saberes no cotidiano de um terreiro:

Saberes de uma folha é fundamental, saber o qual a folha que você deve dar um banho no filho, saber de

²⁴ Força e energia vital.

horas certas para colher nas matas, de pedir licença para entrar, porque todo lugar na natureza tem um morador, tem um dono, e devemos saber entrar e sair das matas isto é, saber respeitar a natureza (ÈGBÓN²⁵ ALEX).

Destacar as folhas como elementos fundamentais de um *àṣe*, revela serem elas apropriadas e utilizadas para propósitos ritualísticos. Em uma casa de Candomblé, um dos elementos principais e que requer grande sabedoria são as folhas. Seguindo, uma estética ritual meticulosa, as folhas, ao chegarem ao espaço do barracão devem descansar, para depois serem lavadas e rezadas. Grandes detentoras de *àṣe*, as folhas quando bem combinadas entre si, tem o poder de reverter negatividade em positividade, limpando a aura do ser humano. No Candomblé, o ditado: *Kó sí ewé, kó sí Òrìsà!* (Sem folha não há Òrìsà!) é expressão máxima da representatividade da folha.

O uso de plantas sagradas, além de atender aos aspectos litúrgicos das casas-de-santo, possui um caráter fármaco botânico, empírico e individual (BARROS, 1983; VERGER, 1995; CAMARGO, 1988) que atende não só aos adeptos da religiosidade como as pessoas que buscam recursos fitoterápicos no terreiro. O conhecimento das propriedades medicinais das folhas e raízes faz com que as lideranças religiosas elaborem xaropes, chás, emplastos e beberagens com fins medicinais.

Ressalto que na África estes saberes eram do domínio das confrarias dos herboristas, os *olassains*, dedicados a *Ossain*, o *Òrìsà* que detém o poder curativo das plantas. Seus sacerdotes ofereciam seus serviços a todos que deles precisassem, não

²⁵ Titulação dada ao iniciado que pagou obrigação de sete anos de iniciação. Meu mais velho.

dependendo do culto dos familiares ou cidades. No Brasil, com a diáspora essas confrarias não se mantiveram ficando todo o conhecimento desse saber aos *Bàbálórìsà/Iyálorìsà*²⁶.

Os saberes ancestrais se constituem, assim, em um acervo de conhecimentos culturais ressignificados ao longo da história, um legado da ancestralidade, construídos e transmitidos por processos de ensino/aprendizado, com epistemologias próprias. Entendidos na cosmologia africana como um sistema de significações, os saberes ancestrais existentes nos terreiros são organizados e transmitidos no cotiando por meio de rituais responsáveis pela circulação de sentidos como relatado acima.

Sergio Martinic (1994, p. 73) afirma que:

Este conocimiento proporciona un conjunto de objetivaciones, certezas y parámetros que permiten a sujeto comprender su experiencia y, aun más, hacerla inteligible para los demás. Es un conocimiento compartido que se produce y sigue siendo real en tanto permite un conocimiento colectivo.

Sendo assim, esses saberes estabelecem parâmetros que caracterizam, interpretam e organizam uma lógica que proporciona sentido às interações sociais. De acordo com o autor, os saberes específicos estão de forma precisa ligados à ação e à prática dos sujeitos, sendo algo imediato que lhes permite solucionar problemas existentes no cotidiano do terreiro, se tornando adequados para o desempenho real, produzindo-se e atualizando-se por meio da experiência. Neste sentido, compreendemos que esse saber se fundamenta no empirismo, no

²⁶ Denominação dada ao zelador e zeladora de *Òrìsà*.

experimentalismo, na vivência e na observação, nos quais se certifica seu valor.

Sobre este valor, entendo que o saber ancestral aponta para a relação ancestral na construção das comunidades de terreiro, mediante uma cosmologia africana, apontando encantamento pela história, pela negritude das tessituras do lugar. Neste domínio, comunidades de terreiro, ele transfere a relação direta com a filosofia africana tecendo desde seu lugar de origem, a África, o chão de suas raízes fincadas, justificando uma ancestralidade, tecendo-se e tecendo desde/com o pertencimento e o encantamento, ou seja, sua implicação ética, política, estética, ancestral com seu estar no mundo.

Uma reflexão sobre descolonização do saber escolar

Diante dos estudos apresentados sobre os saberes ancestrais, acreditamos ser pontual e pertinente voltar a refletir sobre pensar em uma educação escolar numa perspectiva descolonial. A partir das contribuições epistemológicas dos estudos pós-coloniais de Frantz Fanon (2006, 2008), é possível uma reflexão crítica sobre as consequências da colonização dos currículos escolares em que epistemologias de um terreiro englobando a produção de valores, representações e discursos identitários são negados/silenciados/menosprezados em relação às epistemologias não-europeias. Para o autor só haverá uma transformação social sobre esses povos quando todas as estratégias e práticas discriminatórias de cunho racista herdadas do passado escravocrata, - marginalização, negação, invisibilização, demonização, folclorização -, forem reconhecidas no seu contexto.

Geralmente nos espaços escolares a cultura do negro é abordada de forma caricatural e folclorizada. As atividades propostas e realizadas pelos educadores, tendem a assumir um caráter de celebração criticamente vazia e a-histórica que pouco ou nada contribuem para a efetiva inclusão destes componentes na cultura escolar. A cultura e seus valores civilizatórios africanos continuam não tendo importância diante do seu papel na construção de uma identidade nacional. Sobretudo quando se refere à religiosidade afro-brasileira, sem dúvida um dos temas mais polêmicos na atualidade brasileira e por isso, interdito na grande maioria das escolas.

Entendemos que ampliar um debate no espaço escolar sobre a cultura africana, e aqui esclarecemos que a religião é parte integrante desta cultura, seus saberes ancestrais e suas diversas manifestações culturais seria resgatar um valor de outros paradigmas com epistemologias próprias dissipadas pelo paradigma de matriz eurocêntrica. Salientamos que pensar a educação escolar numa perspectiva descolonial não implica abandonar/condenar o pensamento ocidental ao esquecimento e sim possibilitar a coexistência pacífica entre diferentes saberes sem conjecturar uma hierarquização dos mesmos.

Acreditamos que a apropriação de um legado diaspórico no mesmo plano de igualdade do legado europeu se torna um instrumento na releitura da autoestima dos educandos afrodescendentes e um reconhecimento dos valores civilizatórios das populações africanas. É preciso se despir da roupagem imposta pela intolerância fundamentada no etnocentrismo europeu judaico-cristão que ao atuar no âmbito escolar ocidental deixa de fora a religião, a identidade, a cultura do negro.

Compreendemos que ao termos uma proposta pedagógica diferenciada que reconheça e valorize o legado da matriz africana

e suas vertentes religiosas afro-brasileiras, com suas singularidades e especificidades, no espaço escolar legitimando-as, o combate ao racismo e a intolerância religiosa teria um importante front contra o processo gerador de pessoas violentadas ou estigmatizadas por serem diferentes.

Educar para (e na) diversidade, resguardando a laicidade do ambiente escolar público e privado garantido na Constituição Federal, se torna um compromisso ao quais os educadores deveriam assumir na objetividade de uma superação de desigualdades étnico-raciais herdadas do período colonial escravatório, assim como um passo decisivo em direção a uma educação mais inclusiva e humanista.

Conclusão preliminar

As reflexões e inflexões realizadas para a produção deste artigo, mais do que concluir, possibilitou dialogar sobre como é fundante analisar e esquadrihar os saberes ancestrais existente no cotidiano de um terreiro numa perspectiva de descolonização dos currículos escolares.

As filosofias africanas presentes nos terreiros de Candomblé revelam saberes ancestrais que circulam no cotidiano do terreiro se apresentando em diversas modalidades mantendo tradições e preservando memórias ancestrais. Compreendemos que os membros desta religiosidade, *Bàbálórìsà/ Iyálorìṣa* e os mais velhos presentes em cargos e *ègbóns* no terreiro, são grandes mantenedores e potencializadores dos saberes ancestrais de tradições culturais africanas em terras brasileiras.

Apresentar o entendimento dos saberes ancestral e o ensino-aprendizado nas comunidades de terreiro como ações com epistemologias próprias, implica em evidenciar a necessidade de se criar mecanismos de valorização e condições de execução da lei 10.639/03 para a descolonização dos currículos em relação à história e cultura do povo negro oriundo da diáspora.

Entendemos que os terreiros de Candomblé precisam ser ouvidos para uma desconstrução de visões estereotipadas sobre a cultura negra e sua cosmovisão e, a partir de uma retratação, possibilitar uma relação de interação que possa vir a contribuir positivamente com seus valores para a decolonização do saber escolar.

Romper uma imagem errônea elaborada na historicidade, primeiramente pelo cristianismo e, contemporaneamente por religiões neopentecostais que veem os terreiros de Candomblé como espaços sem legitimidades se torna o passo inicial para a edificação de uma educação intercultural que possa dialogar com cosmovisões provenientes de diferentes matrizes étnicas e culturais.

Finalizando escrever e reescrever sobre uma cosmologia africana, sobre seu saber ancestral implica em quebrar com a colonialidade do saber e do poder na formação de um currículo escolar, pois, como nos ensina um Provérbio Africano: “enquanto os caçadores contarem as histórias os leões serão sempre os vencidos”.

Referências

BARROS, José Flávio Pessoa. O segredo das folhas: sistema de classificação de vegetais no Candomblé Jêje-Nagô do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 1983.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAMARGO, M.T.L. Plantas medicinais e de rituais afrobrasileiros. São Paulo: ALMED, 1988.
- CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos Terreiros: como a escola se relaciona com crianças no candomblé. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Geertz e os usos da diversidade: uma perspectiva pós-estruturalista. Odeere: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, n. 1, v. 1, jan./jun. 2016.
- FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Juiz de Fora: UFJF, 2006. . Pele Negra Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento Epistemológico. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- UNICAMP Web, Jornal da. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/11/18/racismo-no-mundo-academico-umtema-para-se-discutir-na-universidade> Acesso julho de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina (Análisis). Ecuador Debate, n. 44, p. 227-238, 1998. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6042>. Acesso em: 15 jul. 2020.

KING, Síkirù Salaámì. A Mitologia dos Orixás Africanos. Editora Oduduwa, 1990.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. A Questão Ancestral: África Negra. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

LODY, Raul & Sá, Leonardo O Atabaque no Candomblé Baiano. Editora Funarte, 1989.

LOSS, Dulce Edite Soares Loss. Hungbê, um passado como referência: narrativas, experiência de ancestralidade nas práticas educativas no Ilê Axé Omilodé (João Pessoa-PB). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Campina Grande, 2020.

MARTINIC, Sergio. Saber popular y Identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlo Alberto (Orgs.). Educação Popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

PAIS, José Machado. Sociologia da Vida Cotidiana: teorias, métodos e estudo de caso. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Segredos Guardados: Orixá na alma brasileira. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhas. Seminário dos Alunos PPGASMN/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.seminariodosalunos.com/wp-content/uploads/2017/03/RUFINOLuiz.-Exu-ea-pedagogia-das-encruzilhadas.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. Cadernos de Pesquisa, v. 46 n. 160 p. 466-483 abr./jun. 2016.

SODRÉ, Muniz. Cultura e Educação. In: SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

THOMPSON, Paul. A voz do passado. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VERGER, Pierre Fatumbi. Ewé: o uso das plantas na sociedade Iorubá. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DIVERSIDADE DE SUJEITOS, POSSIBILIDADES DA POLIFONIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM/PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SUBVERTENDO O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA

Renata Nogueira da Silva

Introdução

O objetivo desse artigo é refletir sobre os efeitos da formação continuada promovida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) no ano de 2019 – por meio do curso “Repensando as relações étnico raciais na escola” – na reconfiguração das práticas pedagógicas das/os²⁷ cursistas das escolas públicas do Distrito Federal. Para tal, pautei-me numa abordagem sustentada em autoras/es²⁸ que estudam a temática das relações étnico-raciais, fiz uma pesquisa

²⁷ Flexionei o gênero feminino/masculino considerando que mais de 80% da turma era composta por mulheres. Sendo assim, ao dizer cursistas sem flexionar o gênero, pelo princípio da representatividade, estou incluindo homens e mulheres.

²⁸ MUNANGA, Kabengele. *Mestiçagem e Experiências Interculturais no Brasil*. INN: Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil. SCHWARCZ, Lilia Moritz. REIS, Leticia Vidor de Souza. (Organizadoras). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: estação Ciência, 1996. GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. 2010. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971> acessado em 19/01/21.

bibliográfica nos materiais arquivados produzidos ao longo do curso e realizei entrevistas com ex-cursistas. Argumento que a formação continuada se apresenta como elemento importante na ressignificação das práticas, planejamento e saberes docentes, além de atuar efetivamente nos modos através dos quais as/os cursistas percebem e se posicionam no mundo.

A sociedade brasileira é produto de relações tensas, opressoras e conflituosas entre diferentes povos: os povos originários, os europeus colonizadores e também os negros africanos, trazidos como mão de obra para construção do que chamamos hoje de Brasil. A história de subjugação e de violência sofrida por indígenas e negros no Brasil é uma história cíclica: reproduz-se silenciando de formas variadas esses povos. A teoria da hierarquização das raças foi usada pelos europeus como justificativa para desumanização dos negros e indígenas. A inferiorização dos indígenas e negros difundiu-se por séculos, sendo, em certos momentos, amparada em conceitos religiosos e científicos.

Contemporaneamente, emerge a necessidade de colocar-se em suspensão perspectivas que corroborem na reprodução de práticas sociais pautadas em relações de opressão (que naturalizam os lugares subalternos que historicamente ocuparam negros e indígenas). Nesse sentido, destaca-se a importância de a educação da população brasileira fazer-se significativa, no sentido de privilegiar histórias plurais e diversas, promovendo a horizontalização e a harmonia nas relações diante da pluralidade étnico-racial e cultural.

É fundamental um olhar atento para como diferentes arranjos dos eixos de opressão – raça/etnia, gênero, classe, sexualidade e idade – interseccionam-se sobre esses indivíduos. Na intenção de construir reflexões, compartilhar conteúdos,

experiências, materiais e ferramentas pedagógicas que valorizem e humanizem diferentes protagonistas, faz-se necessário compreender a educação através de experiências não-folclorizadas, exotizadas ou estereotipadas dos diferentes grupos que compõem a escola. Faz-se necessário apresentar aos estudantes uma polifonia de narrativas da história com seus diversos atores, evitando, assim, os perigos da história única.

A necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural constitutiva do Brasil nas práticas pedagógicas é apontada em documentos normativos como os PCNs (parâmetros curriculares nacionais) e a BNCC (Base nacional curricular comum). Além disso, as leis 10.639 (2003)²⁹ e 10.645 (2008) alteram o artigo 26 A da LDB/1996 (lei de diretrizes bases) e tornam obrigatório o ensino da história da África, dos afrobrasileiros³⁰ e dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensinos públicos e particulares. Surge, nesse contexto, a necessidade da formação para professores/as, e o desafio da implementação da Lei 10.639/03. Por isso, a formação docente apresenta-se como elemento importante para construção de uma escola antirracista, que considere as diferenças como potencialidades pedagógicas. E é a experiência do curso “Repensando as relações étnico-raciais na escola”, ofertado pela

²⁹ Outros documentos norteadores para a aplicabilidade dessa lei também surgem, como o parecer 03 de 2004, do Conselho Nacional de Educação. O referido documento estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

³⁰ Escrevo afrobrasileiro conforme vem sendo usado por Ferreira (2017, p.16): “Seguindo a sugestão da Professora Yeda Pessoa de Castro, em sua palestra proferida no Colóquio: Geopolítica e Cartografia da Diáspora África-América-Brasil, assumimos o termo afrobrasileiro, unindo os dois adjetivos pátrios, pois acreditamos que as inúmeras e significativas contribuições das culturas africanas foram consolidadas na cultura brasileira e estão expressas em nossa sociedade, na economia, no território e, sobretudo, na identidade cultural” (...).

EAPE em 2019, que será abordada a seguir.

Dessa maneira, objetivo aqui analisar a formação continuada de professores/as em relações étnico-raciais, tomando como referência o curso “Repensando as relações étnico-raciais na escola”, ofertado pela EAPE no ano de 2019, cuja elaboração e as aulas foram ministradas por mim e pela Prof^a. Éllen Cintra. A partir de relatos e atividades desenvolvidas pelos cursistas ao longo do curso, demonstro a importância da política de formação continuada para a reconfiguração da prática pedagógica.

O curso

O curso “Repensando as relações étnico-raciais na escola” foi elaborado de acordo com o proposto pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08, bem como para atender ao compromisso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com uma educação que contemple os eixos transversais do currículo (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade). Ademais, destaca-se a importância do cumprimento da Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018, fundamentada, por sua vez, nos objetivos gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009) e do trabalho orientado para contemplar, entre outras, a meta 8 do Plano Distrital de Educação (2015).

Na intenção de trazer para o campo educacional discursos e sujeitos historicamente marginalizados e contribuir para a desconstrução de um imaginário que delegou lugares de passividade e impotência aos povos negros e indígenas, o curso propôs, entre outras coisas, reconhecer a importância dos diversos atores e de suas histórias na construção do Brasil. A esse respeito,

vale ressaltar que o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF propõe a transcendência do “currículo turístico” baseado em datas comemorativas, eventos e festividades, como dia das mães, dos pais, do índio, da páscoa, do folclore, da consciência negra, da mulher, entre outros.

A história de opressão e tentativa de invisibilização das memórias das populações negras e indígenas não impediu a organização política e cultural dessas populações. Entretanto, pouco conhecemos dessas histórias, tampouco essas narrativas chegam às escolas como parte do currículo.

Reconhece-se a escola como elemento essencial na formação integral dos indivíduos (DISTRITO FEDERAL, 2014) e como espaço para a concretização de ações voltadas à compreensão das diversidades e da superação das desigualdades sociais através de uma educação justa e emancipadora que vá além do ensino mecânico de conteúdos. Como explica Gomes (2007):

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25).

O curso propôs ressignificar os conhecimentos historicamente produzidos sobre essas populações, pautando-se na lógica e na prática do diálogo entre diferentes saberes e perspectivas de mundo. Dessa forma, torna-se possível visibilizar, reconhecer e valorizar seus saberes, fazeres e suas lutas e, assim, garantir uma

educação que positive identidades étnicas. Para tanto, é essencial a ressignificação da ideia de raça, como expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo (QUIJANO, 2005) nos debates brasileiros. Ao descolonizarmos conceitos e categorias a partir dessa ressignificação, é possível propor práticas e alternativas pedagógicas antirracistas para as diferentes etapas de ensino da educação básica pública do DF.

O curso foi oferecido para a carreira do magistério, com carga horária de 80 horas, na modalidade presencial e foi ofertado em três coordenações regionais de ensino (CREs), totalizando cinco turmas, com aproximadamente 120 inscritos e 90 concluintes. A procura pelo curso demonstrou o interesse dos/as professores/as na temática, considerando que a EAPE não ofertava cursos relacionados especificamente à temática há pelo menos quatro anos.

Seguindo a política da formação continuada da EAPE, cada encontro era composto por três horas. Os encontros contavam com leitura obrigatória, vídeos e, em alguns casos, participação de convidados. Muitas das atividades desenvolvidas no decorrer do curso também foram aplicadas, com adaptação, nas salas de aula das cursistas. Ao planejarmos o curso, eu e a Prof^a Ellén Cintra queríamos uma formação que oferecesse também uma reflexão teórico-prática; desenhamos um percurso baseado na práxis pedagógica (Vázquez, 2007), que seguia um movimento contínuo entre teoria e prática. O próprio encontro com as cursistas apresentava-se como uma atividade que poderia ser apropriada/adaptada e usada nas salas de aulas das cursistas. Pensávamos o encontro como um plano de aula que poderia ser adaptado para diferentes públicos. Ao final dos encontros,

conversávamos sobre as possibilidades de adaptações. Sigo com relato de duas atividades desenvolvidas.

Troca de marcadores de páginas com simbologia adinkras

Recorrentemente, o ensino brasileiro adota uma visão da formação do Brasil que apresenta, muitas vezes, uma visão focada somente na história do continente europeu. Ao debater os conteúdos relativos à cultura e à história da África e dos afrobrasileiros, é preciso deslocar e subverter essa perspectiva sobre o Brasil e sua formação. A capacidade de olhar para o outro e tentar compreendê-lo, para além de ideias pré-concebidas, é um dos desafios vividos por uma escola que busca valorizar e humanizar diferentes sujeitos. Como parte do processo de dar visibilidade a outras histórias, linguagens e cosmologias, apresentamos dentro do cronograma do curso uma discussão sobre os símbolos adinkras e desenvolvemos uma atividade de troca de marcadores de páginas.



Adinkra é o nome de um conjunto de símbolos ideográficos dos povos akan, grupo linguístico da África Ocidental que povoa a região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim. Os símbolos-provérbios adinkras estão relacionados à nobreza dos akan e de suas linhagens. Segundo Nascimento, o significado da palavra adinkra traduz-se por “adeus” (NASCIMENTO, 2008, p. 31), visto que, para esses povos, a propriedade da escrita relaciona-se ao mito de um antigo rei dos povos akan, que detinha a sabedoria de estampá-la em tecidos e outros objetos. São mais de 90 símbolos, cujo significado se transmite nos nomes e nos respectivos provérbios.

Os símbolos adinkras vêm sendo adotados na diáspora como parte de um projeto de revitalização de tradições ancestrais africanas. Cada símbolo adinkra possui significado próprio, constituindo uma espécie de código com ideias filosóficas e religiosas que, em alguns casos, substitui a comunicação verbal. Alguns símbolos podem representar provérbios, frases e de forma abstrata, identificar o comportamento do indivíduo, associando aos seus valores culturais (SILVA, 2014).

No curso, destaquei alguns símbolos mostrando as possibilidades de usá-los para dar sentidos às nossas experiências na escola e na vida de modo geral. Conversamos não somente sobre como usar os ideogramas e seus significados, mas também sobre a potencialidade de trabalhar conceitos matemáticos em uma perspectiva multicultural. Seria possível incluir aspectos da linguagem étnica africana no processo de ensino-aprendizagem de matemática? O que os símbolos adinkras tinham a nos ensinar sobre condutas éticas e morais? Seria possível, a partir deles, fazer um trabalho multicultural e transdisciplinar? A seguir, apresento alguns dos símbolos apresentados e discutidos.

Figura 1: Exemplos de adinkras, com seus respectivos nomes e significados

SÍMBOLO	NOME	SIGNIFICADO
	<p>SANKOFA</p> <p>Símbolo da aprendizagem com o passado.</p>	<p>Representa um lembrete de que é impossível entender o presente sem estar consciente do passado.</p>
	<p>AYA</p> <p>Símbolo de resistência, independência e perseverança.</p>	<p>Representa a samambaia, que é uma planta resistente, que pode crescer em lugares difíceis.</p>
	<p>AKOMA NTOSO</p> <p>Símbolo do acordo, união e da unidade.</p>	<p>Representa a união e a unidade nacional, a necessidade de uma ação concentrada e uma frente unida.</p>

	<p>MATE MASIE</p> <p>Símbolo de sabedoria, conhecimento e prudência.</p>	<p>Representa: "eu entendo". Entender significa sabedoria e conhecimento, mas também representa a prudência de levar em consideração o que outra pessoa disse.</p>
	<p>AKOMA</p> <p>Símbolo de paciência e tolerância.</p>	<p>Representa: de acordo com Agbo, quando se diz que uma pessoa "tem um coração no estômago", essa pessoa é muito tolerante.</p>

Fonte: Nascimento; Gá, 2009, adaptado pela autora

As possibilidades de trabalhar com os símbolos eram diversas. Entretanto, priorizei a experiência, a produção dos símbolos associada ao seu significado. Produzimos os símbolos e compartilhamos seus significados. Fizemos um sorteio e definimos quem produziria os marcadores para quem. Cada cursista produziu um marcador de página com um ou mais símbolos, de acordo com o conhecimento ou impressão que tinha do colega. Depois, circulamos os marcadores. Tão importante quanto produzir o marcador era a vivência das trocas e da

circulação dos símbolos, bem como a possibilidade de conhecer um pouco do outro.

Tanto na produção quanto nas trocas, foi interessante observar a desconstrução de uma série de preconceitos de muitos cursistas. Ao se depararem com significados de símbolos próximos à moralidade que é hegemônica no Brasil era notória a surpresa, abrindo-se, assim, caminho para o conhecimento de outras formas de se pensar o mundo. Uma cursista disse: “quando vi esses símbolos, pensei que era coisa de macumba, mas, ao conhecê-los, vi que o quanto preciso aprender”. Outra comentou: “há tantas coisas que não sabemos e que, pela ignorância, discriminamos. Se eu visse esses desenhos antes, com certeza eu pensaria que eles eram coisas de religião, mas agora sei que posso usá-los até com meus pequenos”. Um outro comentário: “sem conhecimento, somos ignorantes e passamos ignorância; sem formação, continuamos repassando preconceitos!”³¹

Nota-se que o contato das cursistas com os símbolos e seus significados afetou suas interpretações sobre dimensões da cultura africana e afrobrasileira. A reflexão contínua durante a formação constitui-se, portanto, em elemento significativo para reconfiguração da própria prática docente. Desenhar um símbolo de outro povo, deixar-se afetar por seus significados e formas, fazer comparações, apropriações e traduções foram fundamentais na desconstrução e reconstrução da prática docente.

³¹ Por um lado, há um “des-estranhamento” frente a uma cultura africana, que é tornada mais familiar – e, com isso, atinge-se um objetivo pedagógico antirracista. Por outro lado, há, talvez, o perigo da banalização e essencialização de símbolos que possuem mesmo uma dimensão “religiosa” ou sagrada. Eis um desafio que enfrentamos ao lidar com essa temática.

Figuras 2 e 3: Fotos de marcadores produzidos durante a formação



Fonte: acervo da autora

As cursistas desenvolveram de modo similar essa atividade com suas turmas. Ao comentarmos sobre a realização dessa atividade, elas disseram que os estudantes responderam positivamente à atividade, embora alguns tenham feito objeções indicando que os desenhos “eram coisa de macumba”. Algumas cursistas identificaram-se nos comportamentos dos estudantes, o que foi muito produtivo em termos de reflexão. A partir daqueles relatos, discutimos o quanto a desconstrução do racismo exige um estado de vigia constante e precisa ser feito por meio da educação. Os comentários dos estudantes assemelhavam-se aos comentários de muitos cursistas e isso foi percebido por eles. Eles também apontaram que estudantes e professores/as precisam ser educados na pauta das relações étnico-raciais.

Além das atividades rotineiras do curso, tais como a mencionada acima, que foram apropriadas nas salas pelas/os cursistas, há também aquelas de caráter avaliativo, que foram: elaboração, aplicação e socialização de uma sequência didática. Sigo comentado essa experiência.

Sequência didática como instrumento de avaliação

Partindo do princípio de que mais efetivo do que apresentar conceitos prontos e acabados é fazer com que as cursistas construam seus próprios conhecimentos e conclusões, escolhemos como instrumento avaliativo a produção, aplicação e socialização de uma sequência didática. Para Zabala (1998, p. 18) sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Para alcançar o objetivo esperado da sequência didática é preciso organizá-la de modo a considerar alguns pontos como: a autonomia dos alunos; seus conhecimentos prévios; a promoção da reflexão acerca do que está sendo estudado; a estimulação da criatividade. A sequência didática pode colaborar para desenvolver a autonomia dos estudantes, permitindo que o docente atue de forma mais eficaz no processo de aprendizagem dos estudantes.

Acompanhar as várias etapas da produção da sequência didática foi fundamental para entender as mudanças das cursistas. As sequências didáticas tinham diversos focos: contação de histórias, brincadeiras, gênero e raça, filme e racismo, o perigo da história única, jogos afrobrasileiros, etc.

Sequência didática e a importância da representação negra

"Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar de 'o perigo de uma história única'" (ADICHIE, 2009)³². Com essas palavras, a escritora Chimamanda Ngozi Adichie inicia seu discurso no TEDGlobal2 de 2009, realizado em Oxford, na Inglaterra.

Socializar as sequências didáticas foi muito enriquecedor, foi um processo de aprendizado contínuo. Aprendia quem apresentava e aprendia quem escutava, aprendiam as cursistas e aprendia a formadora, aprendíamos juntas, numa troca contínua de experiências que nos alimentava. Selecionei duas sequências didáticas e as considero exemplares dos trabalhos desenvolvidos no curso. Outras atividades poderiam ser igualmente selecionadas; o critério de escolha foi a abrangência das temáticas abordadas nas sequências didáticas.

A sequência didática *bonecas negras: somos descendentes de reis e rainhas*, por exemplo, abordou a questão da posituação das identidades negras apresentando outra visão da história para os estudantes. A Prof^a. Dilmare Ferreira, autora da sequência, disse que sempre ficou incomodada quando a sua história e do seu povo negro era apresentada na escola como

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Último acesso: 23/01/2021. Tradução do autora. Original em inglês: I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story".

sinônimo de história da escravidão. Para ela, era necessário conhecer outras perspectivas da história, contada não pelos vencedores, mas por aqueles que precisaram criar estratégias de sobrevivências.

De acordo com a professora, a sequência didática foi organizada em várias etapas. Na primeira parte, os estudantes realizaram uma pesquisa sobre reis e rainhas no continente africano e, assim, conheceram outras visões de suas origens. Na segunda parte, eles confeccionaram bonecas rainhas de diferentes reinos africanos. As bonecas foram produzidas exclusivamente com materiais reciclados: jornais, palitos, retalhos, restos de bijuterias. Todas as etapas foram feitas em sala, com o auxílio da professora.

A produção das bonecas culminou com a exposição de trabalhos da feira de ciências da CRE de Santa Maria. Naquela ocasião, representantes da Regional visitaram a escola e as bonecas fizeram muito sucesso. Algumas pessoas compraram as bonecas (cujo valor inicial era de cinco reais) por vinte reais. O valor arrecadado foi usado para formatura de um grupo de crianças do (5º ano) que não tinha condições financeiras de participar.

Figuras 4 e 5: A pesquisa e a preparação

YAA Rainha do Império Axânti

Ela foi rainha mãe de Ejisu no Império Axânti, atual Gana. Liderou a rebelião Axânti, conhecida como a Guerra do Trono de Ouro, contra o colonialismo britânico. Quando os britânicos capturaram o rei Prempeh I, em 1896, Yaa Asantewaa tornou-se regente. O governador da Costa do Ouro exigiu que lhe entregasse o Trono de Ouro, símbolo da nação Axânti. Os membros do governo Axânti se reuniram para discutir como libertar seu rei. Percebendo que alguns deles demonstravam medo, conta-se que Yaa Asantewa se levantou-se e dirigiu-se aos membros do conselho com um discurso que se tornou célebre: Agora eu vejo que alguns de vocês têm medo de lutar pelo nosso rei. Se fosse nos dias heroicos de Osei Tutu, Okomfo Anokye e Opoku Ware que foram chefes e não ficaríamos sentados vendo seu rei ser levado sem disparar um único tiro. Nenhum homem branco teria ousado falar com o chefe dos Axânti como o governador falou para vocês essa manhã. É verdade que a bravura dos Axânti acabou? Eu não posso acreditar! Isso não pode ser! Se vocês homens de Axânti não seguirem adiante, nós as mulheres iremos. Chamarei minhas companheiras e lutaremos contra os homens brancos. Lutaremos até que a última de nós caia no campo de batalha”.



Fonte: Acervo da autora

Figura 6: A exposição na biblioteca da Escola Classe 116 de Santa Maria



Fonte: Acervo da autora

Figura 7: Professora Dilmare, professores apoiadores e alguns dos estudantes



Fonte: Acervo da autora

É necessário pensarmos a cultura negra para além da escravidão e isso impõe uma reflexão sobre representatividade na escola, nos currículos, nos brinquedos, na mídia, nos desenhos animados. Outras sequências didáticas seguiram nessa esteira. A sequência didática da Professora Daiana Yonara por exemplo, partiu de jogos e contação de histórias afrobrasileiras para apresentar outras perspectivas de visão de mundo e diferentes concepções de corpos negros.

De acordo com a Prof^a Daiana, os jogos e as histórias afrobrasileiras possibilitam que as crianças entrem em contato com outras experiências, permitindo-lhes reconhecer distintas

possibilidades de existência no mundo, bem como se sentirem representadas nas histórias.

Figura 8: Artes com símbolos. Livro “Poti”, de Ana Maria Machado



Fonte: Acervo da autora

A sequência didática do Prof. Anderson Magalhães também focou na questão da representação. O professor propôs uma abordagem histórico-geográfica da África a partir da animação “Kiriku e a feiticeira”. De acordo com Anderson, é importante que os estudantes conheçam o continente africano com toda sua complexidade cultural, especificidades históricas e geográficas e que, para tal, nada melhor do que observar o cotidiano: roupas, penteados, utensílios, objetos, moradias, o espaço geográfico, as paisagens, a flora e a fauna.

Essas sequências didáticas são exemplos e possibilidades de como os processos de formação operam na reflexão e

construção de conhecimentos que os profissionais não possuíam, ou que contribuem para complexificar questões já conhecidas pelos professores.

Considerações finais

As atividades realizadas ao longo do curso proporcionaram uma mudança de postura das cursistas diante de suas visões sobre a história da África e dos afrobrasileiros. Por meio dos encontros, leitura de textos, vídeos e debates, chamamos a atenção das cursistas, levando-as a refletir sobre a importância do reconhecimento da diversidade étnico-racial cotidianamente dentro da escola e nas práticas pedagógicas.

Um dos pontos importantes do curso foi a desconstrução de uma perspectiva de diáspora em que a escravidão foi fundamental no discurso que definia quem eram os negros. Essas questões demandam um debate intenso sobre as relações entre educação, diversidade e diferença e impõem-nos o desafio de construir um futuro mais diverso e equânime a partir da própria educação. Ademais, o **reconhecimento** do outro, como sujeito de direitos, é um passo importante na superação do estranhamento, da discriminação e das opressões.

A política de formação continuada não é só uma opção para suprir supostas lacunas da formação inicial, mas adiciona outros capitais na formação, de acordo com as/os cursistas. Dentre eles, no caso da formação em educação étnico-racial, apresentar outras concepções, compreensões e reflexões sobre o que tem sido ensinado sobre história da África e dos afrobrasileiros, levando-se em conta o cotidiano escolar.

A dinâmica formativa atua nas perspectivas docentes, na medida em que permite ressignificar seus planejamentos, saberes e práticas. Quando as cursistas sinalizam que, assim como seus estudantes, necessitam rever seus conceitos, isso materializava-se como um indicativo de que a formação os afetou e produziu as micro transformações necessárias para mudanças mais estruturais. Nesse processo, a EAPE tem um papel importante, enquanto promotora de atividades formativas, com capacidade de articular profissionais de diferentes regiões administrativas, atuando em diferentes níveis e com distintas formações e interesses acadêmicos.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 12/01/2018.

BRASIL. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10/06/2018.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de janeiro 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 11 de março 2008.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parâmetros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em 12/01/2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. 2010. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971> acessado em 19/01/21

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e Experiências Interculturais no Brasil. INN:Negras Imagens: Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. SCHWARCZ, Lilia Moritz.

REIS, Letícia Vidor de Souza. (organizadoras). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em 25/03/2018.

NASCIMENTO, E. L. e GÁ, L.C. (orgs.). Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SILVA, F. P. Adinkra: um dicionário de valores na arte dos carimbos. Afreaka, Ntonson, 11 jul.2018. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/adinkra-um-dicionario-devalores-na-arte-dos-carimbos/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PORTUGUÊS BRASILEIRO, LÍNGUAS AFRICANAS E INDÍGENAS: (IN)VISIBILIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Thais Martins Padovane

Mical de Melo Marcelino

Introdução

Nesse artigo, relatamos os resultados parciais da pesquisa “A abordagem das influências linguísticas indígenas e africanas sobre o Português Brasileiro (PB) no ensino de língua materna”. Desenvolvida no âmbito do Núcleo de Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade (NUPGED) do ICHPO-UFU, em especial, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura, Escrita, Livros e Linguagem (GEPLLEL), tem por objetivo principal identificar os modos pelos quais a herança linguística indígena e africana na constituição do Português Brasileiro têm sido abordadas nas aulas dedicadas à Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, temos nos preocupado em pensar o ensino de Língua Portuguesa, enquanto língua materna não apenas na sua variedade padrão, mas em uma perspectiva que considere as diversidades linguísticas e culturais que, não raro, é possível ver representadas nas salas de aulas da Educação Básica, no Brasil.

Interessa-nos, de modo geral, observar materiais didáticos e práticas pedagógicas, buscando identificar (a) se a temática é abordada pelos materiais didáticos e/ou nas aulas ministradas; e (b) de que maneira é abordada (estudo do léxico, discussões sobre variação e norma, nos conteúdos de literatura, entre outras possibilidades).

Nesse artigo, apresentamos os primeiros resultados da pesquisa realizada sobre os livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, nas escolas públicas localizadas na cidade de Ituiutaba-MG. Relatamos, particularmente, os achados que fizemos em um *corpus* formado exclusivamente pelos livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa dos 3.º, 4.º e 5.ª ano do Ensino Fundamental. Considerando o largo uso do livro didático como recurso pedagógico, interessou-nos observar (a) em que medida as influências linguísticas indígenas e africanas sofridas pelo PB estão neles contemplados; e (b) em caso afirmativo, interessa-nos observar quais aspectos são abordados (aspectos lexicais, sociolinguísticos, fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos, literários), em que sessões do livro didático são abordados e como são apresentados.

O português do Brasil (PB) e seu ensino: influências indígenas e africanas

O português falado no Brasil é nomeado Português Brasileiro (PB) pelos estudiosos da área, a partir dos anos 80, sinalizando os distanciamentos dessa língua em relação ao português europeu (PE), de Portugal e designando uma identidade linguística própria aos brasileiros (CASTILHO, 2010, p. 31). Esses distanciamentos se consolidaram em características

próprias do PB, conforme apontam as pesquisas como aquelas realizadas no âmbito de projetos como o Projeto da Norma Urbana Culta (NURC), o Projeto Gramática do Português Falado e o Projeto História do Português Brasileiro, que coletaram dados nos diversos estados do Brasil, numa visada tanto sincrônica, quanto diacrônica.

Dentre os diversos distanciamentos percorridos entre PB e PE, interessa-nos, particularmente, aqueles oriundos do contato da Língua Portuguesa com línguas indígenas e, posteriormente, línguas africanas, resultado do contato de falantes das três etnias em terras brasileiras, quando da colonização. Interessa-nos, *stricto sensu*, aquilo que se constitui como herança linguística, ou seja, aqueles traços que foram agregados ao PB em sua constituição e que permaneceram na língua até os dias de hoje, podendo ser verificadas como produtivas no atual PB, ainda que não em todas as suas variedades e com proeminência no registro oral.

Com relação às influências indígenas, Castilho (2010, p. 180) aponta para a grande contribuição das línguas tupi-guarani no léxico do PB (cerca de 10 mil vocábulos), entre topônimos, antropônimos e substantivos. Já a influência das línguas africanas se faz presente também no léxico, pela incorporação de vocábulos de origem banto e sudanesa (iorubá). Além disso, outros estudos apontam a possibilidade dessa influência ter se dado também nos níveis léxicos, semânticos, prosódicos e sintáticos (CASTRO, 1980; 2001; LUCCHESI, BAXTER; RIBEIRO, 2009).

Desde a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), em 1999, verificam-se algumas recomendações importantes para o ensino da língua materna, a saber: (a) a preocupação com o conhecimento das variações linguísticas, como forma de combate ao preconceito linguístico,

(b) um ensino com ênfase nos usos da linguagem (*versus* um ensino pautado em regras gramaticais descontextualizadas e nem sempre produtivas para o PB); e (c) a valorização da língua falada. Defendemos que o conhecimento de aspectos da formação do PB, no caso, aspectos relacionados às heranças linguísticas que o constituíram pode ser um caminho produtor para: (a1) um ensino que combata o preconceito linguístico, baseado na compreensão e reconhecimento das variedades linguísticas em que se verificam tais traços; (b1) a construção de um olhar analítico sobre a língua e seu funcionamento, tomando a mesma como um objeto contextualizado e dinâmico; e (c1) a possibilidade de trazer também a oralidade para o foco desse olhar analítico, já que sabidamente tais influências se verificam prioritariamente na fala.

Posterior aos PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), na seção dedicada à Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reitera os aspectos anteriormente tratados. A BNCC preocupa-se em designar o conteúdo a ser tratado na disciplina de Língua Portuguesa como “Português do Brasil” e descrever nos quadros de habilidades o domínio de aspectos fonológicos/ortográficos, morfológicos e sintáticos a ele pertinentes. Explicita também preocupação em dar espaço à diversidade linguística, para o exercício de identificação de características linguísticas próprias de diferentes grupos/culturas, como forma de rejeitar preconceitos linguísticos (cf. Habilidade EF35LP11, eixo Oralidade, Campo da vida pública). Entendemos haver aí, um campo fértil para o trabalho com as influências indígenas e africanas, como forma de compreensão das marcas que persistem em determinados falares, de determinados grupos culturais e/ou regionais.

Além disso, é preciso levar em conta a necessidade do cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, o que nos coloca uma série de questionamentos acerca de como o PB vem sendo tratado nas aulas de Língua Portuguesa, no que diz respeito aos seus traços indígenas e africanos, haja vista a língua de um povo ser parte intrínseca de sua cultura.

Em decorrência das leis supracitadas, são editadas, em 2014, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. O documento recomenda como o trabalho de cumprimento dessas leis pode ser efetivado na formação de professores e nas escolas de educação básica. Destaca-se a recomendação de que seja promovida a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2014, p. 20)

O livro didático

Por inserir-se no campo das discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa e, portanto, da Educação, a realização dessa pesquisa tem procurado contribuir com a possibilidade de, ao compreender melhor determinado cenário, fazer proposições sobre o mesmo. O cenário em questão delineia-se pelo terreno ainda não confortável que representa a inserção da oralidade e das variedades linguísticas diversas à norma padrão nas aulas de Língua Portuguesa.

Consideramos que o livro didático é um indicador desse descompasso. É possível dizer que nele se materializa o hiato

entre o que se lê em recomendações e legislações que normatizam o ensino do Língua Portuguesa e o que se concretiza na sala de aula.

Sobre isso, Rojo e Batista escreveram em 2003, ao analisar livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, após a edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da inclusão de critérios para a seleção dos livros relativos ao preconceito linguístico, à diversidade das variedades linguísticas orais, à utilização de textos recolhidos da oralidade em transcrições, entre outros que buscavam colocar lado a lado à norma padrão escrita, a oralidade e a diversidade linguística. Nesse trabalho, chegaram à conclusão que a existência do PNLD e de tais critérios não foi capaz de fazer com que os livros minimizassem “seu caráter normalizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 19), uma vez que continuavam a ignorar e ocultar “as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais” (*ibidem*, p. 20).

Ao recortar o objeto de investigação sobre o qual essa pesquisa se assenta, pretendemos além de obter respostas sobre o aspecto do nosso interesse (a presença e o trato das heranças linguísticas africanas e indígenas para a formação do PB no livro didático), sermos capazes de produzir uma análise sobre a evolução ou não dos livros didáticos no tocante ao trato das questões relacionadas à oralidade, à diversidade e ao preconceito linguísticos, transcorridos mais de quinze anos do PNLD.

Com isso, a pesquisa tem nos possibilitado tecer reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa, consoantes com os princípios da cidadania, da igualdade, da equidade e do respeito, entendendo que analisar a língua em suas múltiplas possibilidades de uso significa oferecer ao estudante a oportunidade de ampliar

seus saberes linguísticos (e a possibilidade de trânsito nos diversos espaços sociais por eles marcados).

A metodologia empregada

O *corpus* sobre o qual trabalhamos nessa etapa da pesquisa foi extraído dos livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa dos 3.º, 4.º e 5.ª ano do Ensino Fundamental, adotados pelas escolas municipais de Ituiutaba-MG. A escolha por essa etapa do ensino, justifica-se pelo fato de que é nela que, segundo a BNCC, é priorizado o trabalho com a oralidade, variação linguística e preconceitos linguísticos. A habilidade EF35LP11, referente ao Campo da vida pública, recomenda que seja promovido ao estudante:

Ouvir gravações, canções, textos falados em **diferentes variedades linguísticas**, identificando características **regionais, urbanas e rurais** da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por **diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais**, rejeitando **preconceitos linguísticos**. (BNCC, 2017 – grifos nossos)

Inicialmente, para a coleta dos dados que viriam a ser nosso *corpus* de trabalho, estavam previstas vistas às dezessete escolas municipais da cidade, sendo treze urbanas e quatro rurais, para o reconhecimento dos livros didáticos de Língua Portuguesa por elas utilizados. Nessa etapa, *in loco*, os livros seriam digitalizados para posterior análise.

No entanto, o início da pesquisa coincidiu com o surgimento da pandemia de COVID-19, momento em que foi recomendado o isolamento social como medida preventiva, o que incluiu a interrupção do funcionamento presencial das escolas e das atividades em campo por parte da Universidade Federal de Uberlândia.

Como metodologia alternativa, tivemos acesso a versões em PDF dos livros adotados na rede, dos quais tivemos conhecimento ao perguntar professoras atuantes na rede, parceiras de outros projetos. Também foi possível, por meio dessas docentes ter acesso aos livros do professor, em versão impressa, dos anos com as quais estavam trabalhando naquele ano. De posse da versão eletrônica dos livros e de dois exemplares físicos, iniciamos a leitura exaustiva dos mesmos, buscando dados que pudessem responder a nossa pergunta acerca da abordagem (ou não) das influências indígenas e africanas no PB, nos conteúdos referentes ao ensino do português como língua materna.

De posse desse conjunto de dados, foram iniciadas as análises, buscando categorizar as ocorrências quanto à natureza dos conteúdos linguísticos veiculados em cada uma delas. O objetivo seria verificar a predominância de um ou outro tipo de conteúdo veiculado (por exemplo: referência ao léxico em detrimento de aspectos fonológicos).

Posteriormente, os dados coletados foram analisados, levando em conta aspectos do conteúdo e também da construção discursiva. Por meio de tais análises, foi possível depreender fragilidades e potencialidades do material para a o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva que temos defendido, nesse projeto.

No que se segue, compartilhamos alguns dos resultados a que chegamos e as primeiras conclusões a que podemos chegar acerca da visibilidade dada às línguas indígenas e africanas no tocante àquilo no que contribuíram para a formação do PB, tal qual o conhecemos e utilizamos em situações comunicacionais cotidianas e diversas.

Alguns resultados

Os achados resultantes da primeira etapa da pesquisa que aqui relatamos dão conta de que há sim a inserção de conteúdos relativos à cultura afro-brasileira e indígena nos livros de Língua Portuguesa dos anos escolares que nos serviram de recorte.

Embora não tenhamos realizado uma análise sistemática no sentido de determinar a proporção de conteúdos afrocentrados ou indígenas em relação a conteúdos oriundos de culturas eurocentradas (por não ser essa a missão dessa pesquisa), empiricamente é possível afirmar que se trata de ocorrências pontuais, em um maciço de conteúdos eurocêntricos que, habitualmente já se encontra nos livros didáticos.

Para exemplificar o tratamento dado pelo livro didático a esses conteúdos, reproduzimos dois dados coletados:

Figura 1a: Exemplo de texto/atividade em livro didático


Tambores africanos

[...] você sabia que, mais do que embalar cantos e danças, os tambores africanos servem como um meio de comunicação? Assim, os tambores, além de servirem para os rituais africanos, podem transmitir a identidade de uma linguagem falada.


Dessa forma, os tambores africanos “falam”, ou seja, são um meio de comunicação social. Denominados de “tam-tam”, esses tambores transmitem códigos precisos para a transmissão de mensagens à distância. Quando o tambor é tocado do alto de uma colina, o som que produz pode ser escutado em uma área de até quarenta quilômetros. Porém, às vezes, para garantir a transmissão da mensagem, há tambores intermezes, para garantir a transmissão da mensagem, auxiliando, assim, na transmissão do que se pretende comunicar. [...]

Assim, os tambores africanos têm um papel fundamental na transmissão da cultura desse povo, porque servem como um elo que liga ao passado. Mais do que isso, os tambores conseguem transmitir as notícias mais rapidamente do que a linguagem escrita [...]

Disponível em: <<http://eliceaprenda.uol.com.br/porta1/mostrarcConteudo.php?idPagina=26326>>. Acesso em: 3 jan. 2018.



► Tambor.



► Bateristas africanos, Gana, África, 2014.

25

Conversem sobre as formas utilizadas pelo ser humano para se comunicar ao longo do tempo. Depois, ajudem a professora a construir um painel das diferentes formas de comunicação a distância por escrito.

140 UNIDADE 4

Figura 1b: Página de sequência do texto de conteúdo referente à cultura afro-brasileira

Palavras em jogo
Final de palavras: -iu e -il
Atividade oral e escrita

1 Vamos reler um trecho do texto “Muito antes do celular”. Observe as palavras destacadas.

Telefones celulares com **mil** e uma funções [...]

[...] o sistema de correios – surgido na Inglaterra no final do século 17 – **permitiu** dividir os custos [...]

a) Compare a escrita das palavras do quadro:

mil	permitiu
-----	----------


b) O que você observou quanto ao som das palavras destacadas? E quanto à escrita?


c) Agora observe as palavras **saiu** e **partiu**. Além de ter o som final igual, o que mais elas têm em comum?

d) No item **a**, a que conclusão você chegou quando comparou a palavra da coluna da esquerda com a da coluna da direita? Discuta com os colegas.

2 Observe as imagens a seguir e escreva o nome de cada uma delas.

As imagens não estão representadas em proporção.





Acentuação de paroxítonas
 Vamos comparar?

Palavras terminadas em -ão	
Oxítonas	Paroxítonas
balão	órfão
fogão	sótão
alemão	bênção

Palavras terminadas em -il	
Oxítonas	Paroxítonas
jornal	amável
anel	réptil
barril	têxtil

CARTA 141

Fonte (fig. 1a e 1b): Livro didático Ápis (4º ano)

Esse primeiro par de imagens exemplificam um tipo de ocorrência que localizamos nos livros, em que os conteúdos relacionados à cultura e história afro-brasileira e indígena aparecem deslocados das atividades precedentes, bem como

daquelas que o sucedem. Nesse caso, é possível observar a inserção de um texto informativo sobre os tambores, com dados sobre a nomenclatura de um tipo de tambor (o *tam tam*). A seguir, há uma questão sobre as formas de comunicação utilizadas pelo ser-humano. Nenhuma menção a outras nomenclaturas de instrumentos de percussão presentes na cultura brasileira e que são palavras herdadas das línguas africanas de onde se originam, como *agogô*, *afoxé*, *xequerê* e outras presentes em nossos falares. Além disso, a atividade seguinte explora um conteúdo de ortografia (palavras terminadas em *-iu* ou *-il*) que sequer utilizam as palavras do texto como objeto de análise linguística.

Ocorrências como essa nos levam a inferir que verifica-se a presença de conteúdos relacionados às influências indígenas e africanas se dá como forma de atendimento às leis 10. 639/03 e 11.645/08 – que determina a abordagem de aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena, mas que de fato estes conteúdos não estão incorporados como objetos de análise e sobre os quais se constrói conhecimento.

Observemos mais um exemplo:

Figuras 2a e 2b: Exemplo de texto/atividade em livro didático

Tecendo saberes

Você leu uma história em que os sapos queriam cantar.
 Em cada região do Brasil há formas próprias de cantar uma canção.
 As canções populares geralmente são passadas de geração em geração, preservando a tradição e a cultura de um povo.

➤ Agora, vamos conhecer trechos de algumas letras de canção das regiões indicadas no mapa.

Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar, 7. ed. Rio de Janeiro, 2016. (Adaptado.)

1. Rondônia

Tso ere Poma

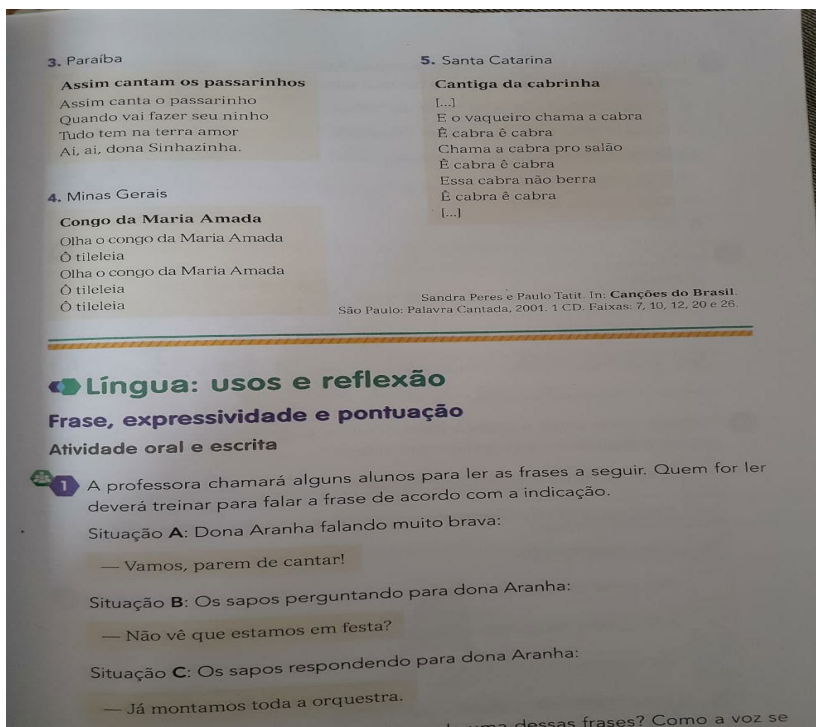
UY POMA
 (vou brincar)
 UY POMA
 I AY TA KA'AY UN MI'AY
 (vou pegar, pegar)
 I AY TA KA'AY UN MI'AY

2. Mato Grosso

Nandaia

Nandaia
 Nandaia, nandaia
 Vamos todos nandaia
 Seu padre vigário
 Venha me ensinar a dançar
 [...]

38 UNIDADE 2



Fonte (fig. 2a e 2b): Livro didático *Ápis* (3º ano)

Nesse segundo exemplo, estamos diante de uma atividade que, em tese, contemplaria a habilidade EF35LP11 (BNCC, 2017) que prevê que nessa etapa do Ensino Fundamental, a saber, o período compreendido entre o 3.º e o 5.º ano, o ensino de Língua Portuguesa se debruce sobre os diversos usos que os diferentes grupos regionais e de diferentes culturais locais fazem da língua. A habilidade reitera que tal movimento corrobora para a rejeição de preconceitos linguísticos.

Na atividade em destaque que se propõe a dar a conhecer diferentes cantigas de diferentes regiões do Brasil, as mesmas são localizadas a partir de um mapa político do país. Apresenta-se, então, a transcrição de cantigas ocorridas em Rondônia, no estado do Mato Grosso, na Paraíba, em Santa Catarina e em Minas Gerais.

A cantiga que se refere a Rondônia é uma cantiga em língua indígena, cuja transcrição no livro é acompanhada de sua tradução. As demais são cantigas em Língua Portuguesa.

O que desejamos apontar, aqui, são as potencialidades da mesma que não são exploradas pelo livro na única atividade que se relaciona com a habilidade prevista pela BNCC para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, destacamos, como exemplo, as cantigas do estado do Mato Grosso e a de Minas Gerais.

A primeira traz os vocábulos *nandaia* e sua derivação verbal *nandaiá* (transcrição da forma oral de *nandaiar*). *Nandaia*, designa uma dança tradicional de origem indígena do centro-oeste do Brasil. Na mesma cantiga, é possível localizar o fenômeno linguístico chamado decalque, em que uma palavra estrangeira é incorporada a outra língua, sendo adaptada as estruturas gramaticais da língua de recepção. No caso, a palavra indígena *nandaia* é incorporada ao PB como verbo, ao receber a partícula -R, morfema de infinitivo verbal: *nandaiar* (pronunciada, na oralidade coloquial, com o apagamento do -R e tornando a última vogal da palavra, tônica: *nandaiá*).

A cantiga de Minas Gerais apresenta a palavra *congo*, que designa uma variedade de dança afro-brasileira. A palavra, de origem africana, incorporou-se ao falar brasileiro, especialmente, nas regiões onde esse tipo de dança é praticado e difundido, o que

é o caso, aliás, do município de Ituiutaba-MG, lócus dessa pesquisa.

Apesar de toda essa potencialidade apontada (nesse caso, apontamos o estudo semântico das palavras de origem indígena e africana (bem como de outras que pudessem ser desconhecidas a uma turma de crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental e o estudo morfológico da formação de determinadas palavras em nossa língua), não há nenhuma atividade proposta sobre o conteúdo das cantigas. A atividade que se segue versa sobre o sistema de pontuação e a expressividade e sequer as frases utilizadas remetem ao conteúdo dos textos (cantigas) ali expostas.

Conclusões possíveis

As análises realizadas até aqui nos permitem afirmar que a inserção de tais conteúdos nos livros didáticos, vem se dando de forma descomprometida com uma prática de ensino de Língua Portuguesa, com o (re)conhecimento identitário do PB e com o reconhecimento da diversidade linguística que o constitui. Mesmo que em pequena quantidade, há inserções de elementos da cultura afro-brasileira e indígena, mas ou elas se dão de forma descontextualizada do restante da unidade do livro didático ou além de descontextualizadas, não há um direcionamento para explorar tais elementos como constitutivos do português que se fala e que deveria ser objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa.

Mesmo que a diversidade dos falares, o combate ao preconceitos linguístico, a análise comparativa entre oralidade e

escrita seja prevista pela BNCC e que os livros didáticos devam estar de acordo com tal orientação, o que se percebeu foi a inserção desses falares, porém sem o devido trabalho de análise linguística. Dessa forma, os falares que destoam da norma padrão ou que carregam a herança de povos como os africanos e indígenas aparecem no livro didático como “curiosidades”, relegando tais heranças ao exotismo.

Tal como Rojo e Batista (2003) notaram que a existência do PNL D e dos critérios por ele colocados não foi capaz de fazer com que os livros deixassem de minimizar formas sociais orais em privilégio das formas escriturais e concernentes à norma padrão, notamos que, quase uma década depois, mesmo com a orientação explícita de documentos como a BNCC, pouco se avançou na direção de um livro didático que contemple a diversidade da Língua Portuguesa, em especial, do Português Brasileiro.

Referências

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: Acesso em 08 abr. 2020.

_____. PCN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 08 abr. 2020.

_____. *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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 07 abr. 2020

_____. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 07 abr. 2020

_____. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 07 abr. 2020.

CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *A língua falada no ensino de português*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CASTRO, Y. P. *Falares africanos na interação social do Brasil-colônia*. Salvador, UFBA, Publicação n. 89, 1980.

_____. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2001.

LUCHESI, D., BAXTER, A., RIBEIRO, I (org). *O português afro-brasileiro* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mical de Melo Marcelino

Graduada em Letras - Lingüística e Português pela Universidade de São Paulo (2002), com mestrado (2007) e doutorado (2015) em Educação (Linguagem e Educação), pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora no Instituto de Ciências Humanas, no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Gênero, Educação e Diversidade, pesquisa sobre ensino de língua portuguesa, escrita acadêmica, formação de professores e pesquisadores, em interface com a temática da educação para as relações étnico-raciais.

Contato: mical.marcelino@ufu.br

Renata Nogueira da Silva

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2007), mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2012) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2019).

Atualmente é professora formadora da Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação do DF (EAPE).

Tem experiência na área de Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, processos de reprodução social, patrimônio cultural e cidadania.

Contato: renenogueira@yahoo.com.br

Ishangly Juana da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFU) - Linha de Saberes e Práticas Educativas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) - Campus Pontal. Analista Pedagógica na rede Municipal de Educação de Uberlândia (2020-atual), atuando na coordenação pedagógica dos anos finais do ensino fundamental. Professora substituta na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (2021-atual). Realiza pesquisas sobre Educação e decolonialidade, com foco nas relações étnico-raciais, formação de professoras/es, currículo e gestão escolar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS/UFU).

Contato: ishangly@ufu.br

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Carlos Xavier de Azevedo Netto

Graduação em Arqueologia pela Universidade Estácio de Sá, mestrado em História e Crítica da Arte- área de Concentração em Antropologia da Arte - pela Escola de Belas Artes e doutorado em Ciência da Informação pela Escola de Comunicação ambas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal da Paraíba no Departamento de Ciência da Informação atuando como docente permanente dos Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação- PPGCI e de Antropologia - PPGA ambas da UFPB.

Damires Pereira

Graduanda no curso de serviço social pela Universidade Federal de Uberlândia e pesquisadora na área de educação antirracista e serviço social nas escolas.

Contato: damiressantos15@hotmail.com

Dulce Edite Soares Loss

Dulce Edite Soares Loss, graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA; Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG- área de História Cultural e doutoranda em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em

Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba -
PPGCI-UFPB.

Contato: dulceloss@hotmail.com

Eduardo José Costa

Graduando do curso de História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus – Pontal; Bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET-História); Membro do Laboratório de Pesquisa em Patrimônio, Memória e Identidade (LAPAMI); voluntário no Centro de Pesquisa, Memória e Documentação do Pontal (CEPDOMP) e bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID 2018-2020).

Contato: eduardojosejj@live.com

Iany Elizabeth da Costa

Doutora em Geografia (PosGeo/UFF), mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/UFPB), especialista em Educação Integral e Direitos Humanos (NCDH/UFPB), licenciada em Geografia (UNINTER), em Pedagogia (UNINTER) e em História (UVA), Perita do Mecanismo de Combate e Prevenção à Tortura (MPCT/PB), professora substituta no Departamento de Geografia (UEPB).

Contato: ianyelizabethufpb@gmail.com

Jefferson Rafael de Oliveira Souza

Graduando em Física pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de

Uberlândia (UFU). Membro do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (2018). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE). Associado Fundador da Associação BAOBÁ. Bolsista do Projeto Transnegressão (2018/2019) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto V Acolhida Preta do edital Programa de Ocupação da Casa de Cultura Graça do Aché - edição remota (2020) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto VI Acolhida Preta do Edital Programa de Incentivo A cultura (2021) (PROEXC/UFU). Atualmente tenho com foco estudos voltados a Educação para as Relações Étnico-raciais e a Etnofísica.

Contato: jjrafael08@gmail.com

Leonardo Silva Oliveira

Graduado em História. Possui mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente trabalha como supervisor pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Uberlândia.

Contatos: leonardoliveir@gmail.com

Luciane Ribeiro Dia Gonçalves

Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra - Portugal, no Centro de estudos Sociais - CES/UC (2015-2016).

É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011) - UNICAMP, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2004) e graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1987), graduada em Pedagogia pela

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1997).
Atualmente é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO / UFU, no curso de Pedagogia. Atua na formação inicial de professores na graduação em Pedagogia ministrando disciplinas como Estágio Supervisionado, Movimentos sociais e gestão, Prointer Matemática e EJA. Atuou na formação continuada por meio de atividades da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR. Coordenou o PIBID Interdisciplinar _ Pontal. Coordena o Curso de formação docente em Educação para as relações étnico-raciais. Desenvolve trabalhos relacionados à pesquisa e extensão ligados a implementação da Lei 10.639/03 e Educação das relações étnico-raciais. Tem experiência na área de Educação Básica como: Professora regente da Educação Infantil e séries iniciais (trabalho com alfabetização e letramento); Diretora escolar (escola pública municipal e particular). Coordenou o curso de formação de Conselhos Escolares, na formação de gestores. Milita no movimento negro por meio da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares - FUMZUP e Curso Pré-vestibular para negros/as e carentes - PREVESTI. Coordenadora do Projeto TransNegressão de acesso à pós-graduação, do Programa Abdias Nascimento. Filiada à Associação Brasileira de pesquisadores negros - Abpn. Coordenou a realização do X Congresso de pesquisadores negros - X Copene. Participa do Cecampe sudeste, projeto que articula ações sobre descentralização financeira por conta do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.

Contato: luciane.dias@ufu.br

Luiz Gustavo de Souza Araújo

Graduada em licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Bolsista do Programa Ações Formativas Integradas (AFIN) (2018/2019). Membro coordenador da Diretoria de Cultura da comissão (LGBTQI+)Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais... do Núcleo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI PONTAL). Membro do Núcleo de Estudos e pesquisas em Educação para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE). Organizadora da Parada (LGBTQI+) da cidade de Ituiutaba-MG (2015/2019). Presidente da ONG VÂNIA LAFIT (2021/2024). Secretária da Associação BAOBÁ (2021/2024). Estuda territórios culturais e temas relacionados a comunidade negra e (LGBTQIA+), com produções audiovisuais ligadas ao tema.

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2022). Mediador do Programa Novo Mais Educação na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva - CAIC (2017). Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de

Uberlândia (NEABi/UFU). Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU). Vice-presidente da ONG VÂNIA LAFIT (2020). Presidente da Associação BAOBÁ (2020). Editor Chefe da Editora BAOBÁ. Realiza pesquisa em Educação para as Relações Étnico-raciais, gênero, sexualidade e a Etnomatemática.

Contato: marcelofacip@gmail.com

Maria Angélica de Oliveira Magrini

Licenciada (2005), Mestre (2009) e Doutora (2013) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Presidente Prudente. Professora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - Universidade Federal de Uberlândia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório das Cidades (UFU, Ituiutaba) e GASPERR - Grupo de pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais (Unesp - Presidente Prudente). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal - PPGEP - UFU.

Contato: angelicaomagrini@gmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Possui mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É professora do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena a Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE e é membra do Núcleo de Estudos

Afro-brasileiros e indígenas – Pontal. Realiza pesquisas na área da educação inclusiva, educação especial, diversidade, diferença e relações étnico-raciais.

Contatos: cidasatto@hotmail.com/cidasattoo@gmail.com

Pollyany Pereira Martins

Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB 2020-2024); com mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG-2015); Especialização em Gestão e Análise Ambiental pela Universidade Estadual de Goiás (UEG- 2009) e Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-2007). Atualmente é docente interina da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso em Barra do Garças-MT.

Contato: martinsgeo@yahoo.com.br

Tatiane Regina da Silva

Graduada em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2017). Pós-graduada Lato Sensu em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2019). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geografia - IG, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2020). Professora de Geografia e aprendendo a descolonizar práticas e saberes.

Contato: tatiane_rs94@hotmail.com

Thaís Martins Padovane

Graduanda em Pedagogia- Licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU). Foi bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC-CNPq.

Contato: tpadovane22live@gmail.com

Vanusia José Santana

Especialização em Interdisciplinaridade na educação pela Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIVE- 2012); Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-2017) e Graduação em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-2006). Atualmente é docente efetiva da Rede Municipal de Educação de Barra do Garças – Mato Grosso.

Contato: vanujsantanna@gmail.com

