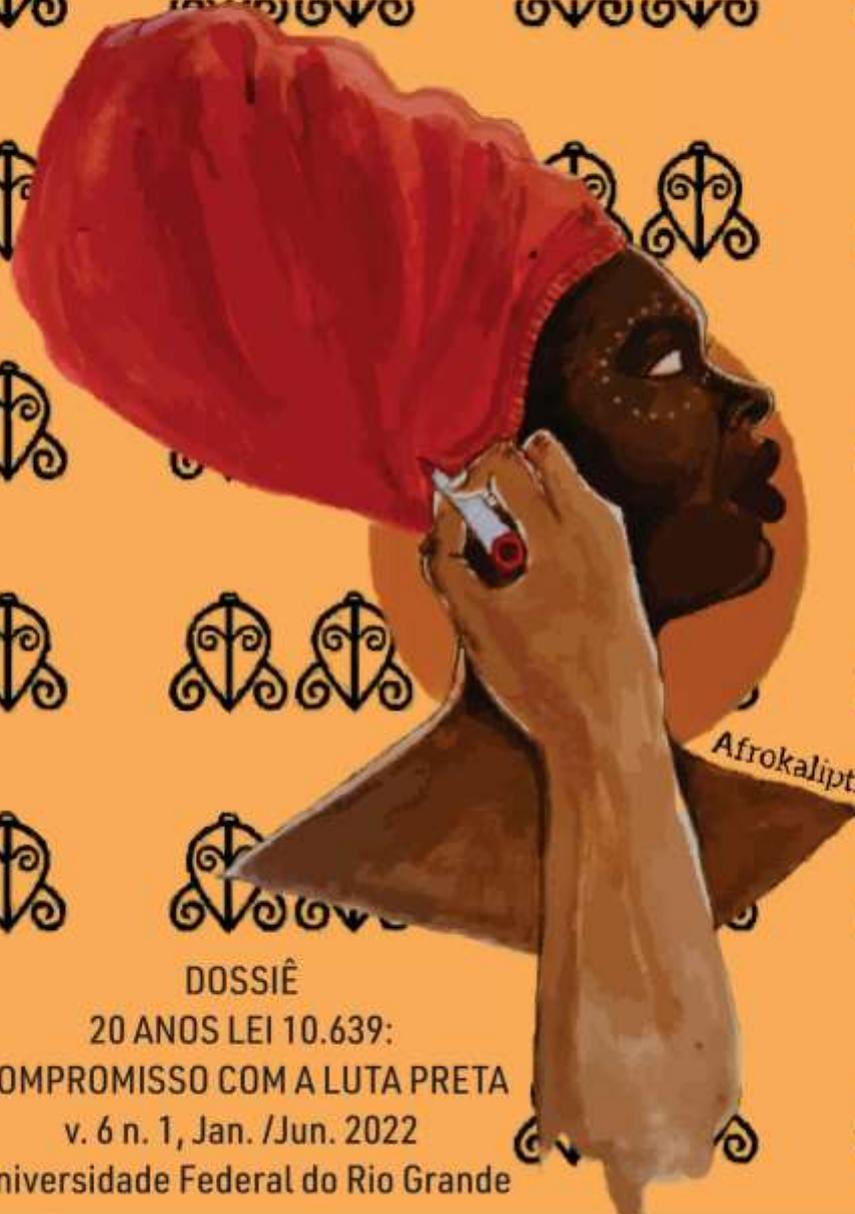


ISSN 2594-7664

INTERAÇÕES SOCIAIS

Revista Eletrônica Interações Sociais - REIS



Afrokalíptico

DOSSIÊ

20 ANOS LEI 10.639:

COMPROMISSO COM A LUTA PRETA

v. 6 n. 1, Jan. /Jun. 2022

Universidade Federal do Rio Grande


Editora da FURG



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE – FURG**

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe do Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

REIS

Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS

Editores

César Beras

Cristiano Ruiz Engelke

Assistentes de Edição:

Amanda Neves

Karol Lima

Corpo Editorial

Cassiane de Freitas Paixão

César Beras

Cristiano Ruiz Engelke

Eliza Costa

Elizardo Scarpati Costa

Lara Roberta Rodrigues Faccioli

Maciel Cover

Ricardo Gonçalves Severo

Rodrigo Marques Leistner

Conselho Editorial

Alejandro Frigerio, Pontificia Universidad Católica da Argentina – UCA

Alex Pizzio, Universidade Federal do Tocantins – UFT

Breno Augusto Souto Maior Fontes, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Carlos Alberto Máximo Pimenta, Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

Federico Traversa Tejero, Universidad de la República – UdelaR

Hermes Augusto Costa, Universidade de Coimbra – UC

Humberto José da Rocha, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

José Vicente Tavares dos Santos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Juliana Gonçalves Melo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Luis Inácio Germany Gaiger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Luis Lourenço, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Luiz Antônio Bogo Chies, Universidade Católica de Pelotas – UCPel

Maíra Baumgarten Corrêa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Manuel Angel Edeza, Universidad Autonoma de Sinaloa, México

Marcello Baquero, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Marcus Vinicius Spolle, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Paolo Totaro, Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Pedro Robertt, Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Rafael Bayce, Universidad de la República – UdelaR

Rochelle Felinni Fachinetto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Integrante do PIDL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG



INTERAÇÕES SOCIAIS



ISSN 2594-7664

REIS	Rio Grande	v. 6 n. 1	1-119	Jan.-Jun.	2022
------	------------	-------------	-------	-----------	------

2022

Capa: Paulo Cesar Ferreira da Silva
Diagramação da capa: Murilo Borges
Diagramação: João Balansin
Revisão Ortográfica e Linguística: Júlio Marchand

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

R454 Revista Interações Sociais [recurso eletrônico] : REIS / Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande. – Dados eletrônicos. – Vol. 6, n. 1 (Jan./Jun. 2022) – Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022- .

Modo de acesso: <<http://www.seer.furg.br/reis>>
Semestral.

Editada pelos docentes da área de Sociologia da FURG.
Outro título: Revista Eletrônica de Ciências Sociais : REIS.
ISSN 2594-7664 (eletrônico)

1. Ciências sociais. 2. Sociologia. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Ciências Humanas e da Informação.
CDU, 2ª ed.: 316

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---------------------|-----|
| 1. Ciências sociais | 316 |
| 2. Sociologia | 316 |

Sumário

DOSSIÊ “20 anos Lei 10639: compromisso com a luta preta.”

Apresentação do dossiê	7
Amanda Motta Castro, Cassiane Paixão e Elaine Nascimento	

ARTIGOS

O Novo Ensino Médio e a Lei 10.639 nos livros didáticos de humanas	12
Darcylene Pereira Domingues e Júlia Silveira Matos	
Caminhos epistemológicos para uma educação Ameericana e Aquilombada	29
Diônvera Coelho da Silva e Giovana Pontes Farias	
Um olhar para dentro: A perspectiva identitária em a cor da ternura, de Geni Guimarães	46
Emanuelle Valéria Gomes de Lima e Maria Simone Marinho Nogueira	
Caminhos procedimentais de institucionalização da matéria de História da África e cultura afro-brasileira: Uma análise histórica da lei 10.639/2003	62
Talita Fernandes Araújo	
As vertentes polissêmicas da lei 10.639/2003 na Educação Básica: teoria, ensino e prática	80
Thiago Medeiros Fernandes	
Assunção do compromisso antirracista: Uma luta e uma proposta de professoras pretas para a educação	95
Izabel Espindola Barbosa, Raquel Pereira Quadrado e Eliane Almeida de Souza	

RESENHAS

- Análise e reflexões do filme medida provisória: formas de (re)existências em um Brasil distópico 109
Cledson Quadros e Fernanda Cruz
- Relações étnico-raciais na literatura infantojuvenil: Resenha do livro *o pequeno príncipe preto* 114
Marizete Lucini e Taislaene Araújo Santos

Apresentação

Reflexões afirmativas sobre os 20 anos da Lei 10.639

■ Amanda Motta Castro; Cassiane Paixão; Elaine Nascimento

Introdução

*“Viver é partir, voltar e repartir
Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)” (EMICIDA)*

O ano de 2023 é marcado pelos 20 anos da Lei 10.639. Sancionada em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece que deverão ser obrigatoriamente incluídos nos conteúdos programáticos das escolas, públicas e particulares, a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Essa é a mudança no Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação e que indica a inclusão dos estudos da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, bem como o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Trata-se da retomada de uma pauta trazida há décadas pelo Movimento Negro e que precisa estar no debate educacional, ou seja, nas estruturas de formação do pensamento no Brasil.

Conforme nos aponta Nilma Gomes (2017) no livro “Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação”:

a atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960 (GOMES, 2017, p. 31).

A lei foi uma longa conquista ao longo do século 20 para destacar a contribuição do povo negro brasileiro nas áreas social, econômica e política durante a história do país, buscando também a inclusão do dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra”.

No entanto, ainda surgem questionamento sobre como tais conteúdos têm realmente sido pensados nos espaços escolares. Os materiais didáticos, o espaço de educação, bem como a formação de professoras e de professores dialogam com a história negra do Brasil? Esses são os questionamentos de autoras e de autores que publicam neste dossiê suas análises, não só para a implementação da legislação, mas também uma contribuição para a formação antirracista, que é necessária para um país democrático e com igualdade como nos aponta Gomes (2020):

(...) a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2020, p. 231).

A partir das reflexões da autora, entendemos que as leis que pautam a causa preta e as lutas antirracistas são fundamentais para aprofundar o debate, descolonizar os currículos e criar novas formas de ensino e aprendizagem com mais humanidade, respeito e resistências.

Sobre os textos que compõem este dossiê

O texto que inicia o nosso dossiê é escrito por Darcylene Pereira Domingues e Julia Silveira Matos, intitulado “*O Novo Ensino Médio e a Lei 10639*” demonstra um estudo a partir da metodologia da análise de conteúdo, com a representação dos conceitos substantivos de escravidão, cultura afro-brasileira e África em uma coleção de livros didáticos da editora Saraiva Educação, a partir das competências exigidas na atual BNCC para o Ensino Médio. O foco foi compreender como esses temas foram apresentados nesta coleção atendendo à Lei 10.639/03, alinhadas às novas proposições da BNCC. Um dos objetivos do texto foi demonstrar que as novas coleções de Ciências apresentam bases para que o professor tenha subsídio para abordar essas temáticas com o objetivo em aprendizagens.

O segundo texto desse dossiê, intitulado “*Caminhos epistemológicos para uma educação amefricana e aquilombada*”, de autoria de Dionvera Coelho da Silva e Giovana Pontes Farias, busca promover uma discussão teórica sobre as epistemologias decoloniais e seus atravessamentos políticos e históricos para a educação. Dessa forma, consideramos a importância da Lei nº 10.639/2003, que obriga as instituições de ensino fundamental e médio a incluírem nos seus currículos a história da cultura africana e afro-brasileira. Desse modo, as autoras do artigo traçam um histórico sobre a produção do conhecimento em diferentes idades das ciências humanas, para, assim, identificarem os resquícios epistemológicos que cada período prescindiu para a sociedade. Na sequência,

aprofundamos a discussão em torno da perspectiva decolonial a partir de diferentes intelectuais, buscamos, assim, compreender de que forma as epistemologias decoloniais orientam o desenvolvimento da ciência. Por fim, indicamos os caminhos possíveis em torno de uma pedagogia centrada na Amefricanidade e no Quilombismo. Apostando nessas perspectivas como potentes para orientar as práticas de ensino, promovendo, dessa maneira, a aplicação da lei nº 10.639/03 nas escolas e avançando para a construção de uma educação Amefricana e Aquilombada.

Na sequência, o texto nomeado “*Um olhar para dentro: a perspectiva identitária em a cor da ternura, de Geni Guimarães*”, escrito por Emanuelle Lima, retrata a trajetória da Literatura infanto-juvenil no Brasil marcada por uma homogeneidade estética que pouco condiz com a diversidade e a pluriétnica existente no país. Para as autoras, esse cenário apenas começa a se modificar, especialmente, a partir das lutas dos movimentos negros e após a promulgação da Lei Federal 10.639/2003, com o objetivo de disseminar a História e as Culturas africanas, afrodescendentes e indígenas na Educação Básica brasileira. Tendo como ponto de partida o campo da literatura infanto-juvenil, este estudo visa analisar a obra mirim *A cor da Ternura*, de Geni Guimarães, mulher preta da classe trabalhadora, que sobreviveu ao meio social racista e misógino, desenvolvendo um olhar para dentro de si mesma, que transborda em uma literatura sensível e lúdica sob a ótica da construção da identidade negra, a protagonista da obra, também denominada Geni.

O quarto artigo de autoria de Talita Fernandes Araújo, intitulado “*Caminhos procedimentais de institucionalização da matéria de história da África e cultura afro-brasileira: uma análise histórica da lei 10.639/2003*”, propõe-se a compreender os caminhos que levaram à institucionalização da Lei 10.639/03. Para tanto, as autoras analisam o contexto em que nasce a legislação a partir de três eixos: razão do Estado Moderno, os vetos, e os caminhos percorridos na sua construção. Desse modo, a autora se propõe a perceber como a Lei nasce na sociedade e as implicações a que seu nascimento é condicionado. Um dos momentos que marca sua institucionalização são os artigos vetados antes de a lei ser promulgada. O Estado, a fim de fazer morrer a lei, aplica os vetos. Sendo assim, a lei nasce em um território moderno, a partir de uma razão negra que cria tecnologias para fazer morrer a lei antes de sua promulgação e aprovação.

No artigo quinto, de Thiago Medeiros Fernandes, com o título “*As vertentes polissêmicas da Lei 10.639/2003 na Educação Básica: teoria, ensino e prática*”, o autor, através do diálogo com estudos decoloniais, busca problematizar os debates acerca da construção identitária de um pertencimento histórico do educando, tendo como bússola o questionamento e a desconstrução das teorias eurocentradas e procura o diálogo com as teorias africanas e afro-brasileiras. Reflete a necessidade de um letramento racial, no processo de alfabetização de toda a sociedade brasileira; dessa forma será possível operar na desconstrução do racismo estrutural.

No texto subsequente, “*Assunção do Compromisso Antirracista: uma luta e uma proposta de professoras pretas para a educação*”, de autoria de Izabel Espíndola Barbosa, Raquel Pereira Quadrado e Eliane Almeida de Souza, apresenta-se uma proposta de pedagogia preta feminista em que se desvela a beleza das histórias de cinco mulheres que escolheram a docência como profissão, e enfrentaram, no campo educativo, desafios, conquistas, dores e sabores de se constituírem referências da luta negra em seus espaços laborativos. Esse artigo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado que se alicerça no pensamento do feminismo negro e das mulheres negras como agentes do conhecimento articulados à ética do cuidado nas emoções.

O dossiê finaliza com duas resenhas muito potentes: a primeira problematiza um filme brasileiro, considerada uma distopia, mas por um passado bem recente na história brasileira, essa ficção científica, pode ser considerada bem realista, o texto em questão, que atende pelo título *Análise e reflexões do filme medida provisória: formas de (re)existências em um Brasil distópico*, de Cledson Quadros e Fernanda Cruz, retrata aspectos fundamentais do filme, em que os cidadãos negros são reconhecidos como “melanina acentuada”, que são: o racismo no Brasil, a desigualdade social, a pobreza, a violência policial e uma intolerância de extrema direita associada ao fascismo e à ausência total da diversidade, portanto cassação dos direitos humanos. A outra resenha é sobre *Relações étnico-raciais na literatura infantojuvenil: resenha do livro o pequeno príncipe preto*, uma releitura do livro infantil O Pequeno Príncipe, de Marizete Lucini e Tailsaene Araújo Santos. Nessa versão, o protagonista é um menino negro e sua companheira, uma árvore Baobá milenar que vivem juntos em um pequeno planeta e, como missão, ele parte com sua pipa para outros planetas, espalhando as sementes da baobá, que geram amor e empatia. Uma história de ocupação de territórios, numa lógica africana, totalmente diferenciada da colonização.

Com essas escritas, propomos não só problematizar a Lei 10.639 e sua efetividade nos currículos escolares após duas décadas, mas também contribuir para o papel de pesquisadoras e pesquisadores comprometidas e comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática, em que possamos conhecer a verdadeira e real contribuição do povo negro para o Brasil.

A luta preta segue!

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura (KILOMBA, 2019, p. 51).

Referências

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

KILOMBA, Grada. 1968: **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Amanda Motta Castro

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio Grande /FURG.
Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS.
Email: motta.amanda@gmail.com

Cassiane de Freitas Paixão

Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande/FURG
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS
Email: cassianepaixao@outlook.com

Elaine Ferreira do Nascimento

Pesquisadora e Coordenadora Adjunta da Fiocruz Piauí. Doutorado em Ciências pelo Instituto
Fernandes Figueira /Fundação Oswaldo Cruz
Email: negraelaine@gmail.com

O novo ensino médio e a lei 10.639 nos livros didáticos de humanas

The new high school and law 10.639 in human school books

■ Darcylene Pereira Domingues; Júlia Silveira Matos

RESUMO

No presente artigo, observamos, por meio da metodologia da análise de conteúdo, a representação dos conceitos substantivos de escravidão, cultura afro-brasileira e África em uma coleção de livros didáticos da editora Saraiva Educação, a partir das competências exigidas na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. O foco foi compreender como esses temas foram apresentados nessa coleção atendendo à lei 10.639/03, alinhada às novas proposições da BNCC para os anos seguintes. Nesse sentido, os livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir do Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2021 foram distribuídos em nível nacional. Logo, nossa intenção é discutir as competências dispostas na base e os conteúdos presentes na coleção a partir dos três conceitos.

Palavras-chave

Currículo; livro didático; ciências humanas, lei 10.639; ensino médio.

ABSTRACT

In this article, we observe, through the methodology of content analysis, the representation of the substantive concepts of slavery, Afro-Brazilian culture and Africa in a collection of textbooks by Saraiva Educação, based on the skills required in the current National Common Curricular Base (BNCC) for High School. The focus was to understand how these themes were presented in this collection in compliance with law 10.639/03, in line with the new proposals of the BNCC for the following years. In this sense, textbooks in the area of Applied Human and Social Sciences based on the National Textbook Plan for the year 2021 were distributed nationwide. Therefore, our intention is to discuss the competences arranged in the base and the contents present in the collection from the three concepts.

Keywords

Resume; textbook; human sciences; law 10.639; high school.

Introdução

Vivemos uma nova transformação curricular na educação brasileira a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em nível do Ensino Médio e a implementação das chamadas áreas de ensino. Dessa forma, as disciplinas anteriormente fragmentadas encontram-se em processo de aglutinação por áreas, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, os componentes curriculares presentes nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia estão disponibilizados de forma conjunta e principalmente interdisciplinar no documento da base, conseqüentemente, modificando também a produção do material didático.

A BNCC está em vigor desde 2017, fornecendo competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do estudante durante todo o processo escolar, seja educação infantil, ensino fundamental e médio e também regulamentando o currículo nacional. A distribuição dos componentes curriculares a partir das áreas de conhecimento no Ensino Médio começam a ser implementados a partir de 2021, logo observamos uma transformação no currículo, uma vez que as quatro disciplinas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – devem, segundo a base:

[...] tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BNCC, 2017, p. 562).

Em decorrência disso, selecionamos uma coleção completa, composta por seis livros didáticos, de Ensino Médio que são regulamentados de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em ação desde 2021, e fundamentalmente a observação das competências exigidas a partir da Lei nº 10.639/2003. O PNLD foi criado em 1985 e, desde então, “adquiriu a função de aquisição e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas” (MATOS, 2013, p. 64) em nível nacional. Ele também será o responsável pela implementação desse novo currículo escolar a partir das competências presentes na BNCC, pois são justamente os editais do programa que regulamentam as normativas necessárias para os materiais didáticos, conforme nos aponta a historiadora, “o aprimoramento dos critérios do Programa se deu não apenas pela percepção de falhas, mas também pela renovação das políticas educacionais” (MATOS, 2017, p. 67) algo atual e em período de transformação.

Dessa forma, no presente artigo, demonstramos, por meio da metodologia da análise de conteúdo, a representação dos conceitos substantivos de escravidão, cultura afro-brasileira e África

em uma coleção de livros didáticos da editora Saraiva Educação, a partir das competências exigidas na atual BNCC para o Ensino Médio. O foco foi compreender como esses temas foram apresentados nessa coleção atendendo à lei 10.639/03, alinhadas às novas proposições da BNCC para os anos seguintes. Nesse sentido, os livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir do Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2021 foram distribuídos em nível nacional. Logo, nossa intenção é discutir as competências dispostas na base e os conteúdos presentes na coleção a partir dos conceitos elencados.

Para realizar a discussão dos códigos disciplinares disponibilizados nos livros didáticos, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo proposta por Roque Moraes (1999), pois acreditamos que, a partir das categorias criadas, poderemos evidenciar a representação do negro no interior da coleção. De acordo com o autor Roque Moraes, “uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação” (MORAES, 1999, p. 12). A coleção aqui selecionada como fonte de pesquisa chama-se Coleção *Humanitas.doc* composta por seis títulos: Sociedade, Cultura e Política; Indivíduo, Sociedade e Natureza; Tempo e Espaço; Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos; Territórios, Territorialidades e Fronteiras; Política e mundo do Trabalho. Nesse sentido, observamos que a editora Saraiva recebeu forte influência dos principais temas problematizados, e citados acima, no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC.

Segundo as normativas curriculares propostas pela base, a área “propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (BNCC, 2017, p. 563) e tal compromisso teria como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia e liberdade de pensamento, ou seja, “a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2017, p. 564). São justamente essas duas frases do documento que nortearam a pesquisa aqui apresentada.

Além disso, a base traz em seu interior seis competências específicas para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, aqui dispostas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 570).

Além de avaliar os livros didáticos a partir das habilidades, acima citadas, pretendemos, durante a construção do artigo, demonstrar as diretrizes implicadas na incorporação da lei 10.639/2003 e a inclusão no currículo oficial da temática de História e Cultura Afro-Brasileira, pois, como nos informa Carlos Mathias, “novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de história, tais como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros” (MATHIAS, 2011, p. 45). Nesse sentido, “a relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da auto-estima dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação dos repertórios culturais” (NAPOLITANO, 2010, p. 73).

Legislativamente, fez-se necessária a implementação da obrigatoriedade da temática nos currículos para que ela pudesse adentrar no ambiente escolar, uma vez que “houve nos últimos anos uma tendência na historiografia brasileira no sentido de recuperar” (DAVIES, 2011, p. 121). Visualizamos esse fato de maneira triste, porque, segundo o historiador “a cultura é plural, mas pode aparecer, ideologicamente, como una e indivisível. Portanto, compreender os conflitos e lutas pela definição de sentidos, valores e significações de vários ramos de atividades humanas, em cada contexto específico” (NAPOLITANO, 2010, p. 91). Assim, a obrigatoriedade da temática nos currículos escolares deixa nítida a exclusão que a cultura Afro sofreu devido ao preconceito presente na sociedade brasileira.

Livro didáticos e análise das categorias

Para demonstrar os dados referentes à pesquisa e à leitura realizadas nos livros da coleção *Humanitas.doc*, selecionamos três categorias para análise: Escravidão, África e Preconceito, justamente devido à recorrência desses assuntos na coleção. Além disso, foram escolhidos devido à

relevância no interior dos livros didáticos e principalmente pelo suporte teórico que os autores forneceram aos estudantes, a diversidade de fontes utilizadas e a quantidade de páginas disponibilizadas. Os autores responsáveis pela coleção também utilizam do conhecimento prévio dos alunos para formular questionamentos e realizar debates, o que é denominado por Helenice Rocha (2013) como bagagem que o estudante traz consigo, ou seja, conhecimento e experiências do seu próprio cotidiano.

A primeira análise curricular dedica-se ao livro didático *Política e mundo do trabalho*¹, no qual encontramos especificamente um capítulo, contendo dezessete página, a respeito do conceito de escravidão e suas origens, demonstrando, assim, os diferentes modelos que perduraram pela História. O contexto histórico a respeito de tal prática retorna ao período da Antiguidade, na qual os indivíduos primeiro eram cativos, prisioneiros de guerra e posteriormente transformados em escravos para força de trabalho. Essa ênfase realizada no livro didático demonstra que o modelo que muitos têm de referência de escravidão foi o perpetuado no Brasil, porém essa dominação existiu em outros lugares e com diferentes formas de atuação.

O capítulo inicia com uma breve discussão a respeito do conceito de liberdade para os gregos no século V a.C., e as produções de Protágoras e Alcídamas, sofistas e filósofos que afirmavam que a escravidão não era algo natural, mas o resultado de leis dos mais forte sobre os mais fracos. Contudo, o principal pensador do período é Aristóteles, que legitimou em seus escritos o processo de escravidão e que afirmou que haveria aqueles que nasceram para ser escravos. Tanto o processo de escravidão praticado pelos gregos quanto pelos romanos é citado no interior da coleção, que também indica um trecho do livro I de *A política* de Aristóteles e a legislação romana para discutir o assunto. Dessa forma, o material didático demonstra que a escravidão, nesses locais, diferencia-se da praticada posteriormente no continente africano.

Juntamente com o declínio econômico de Roma no século III e o enfraquecimento na expansão territorial, a prática da escravidão foi diminuindo, uma vez que existiam poucos prisioneiros de guerra. E, posteriormente, com o esvaziamento das cidades e a população destinando-se para os campos no interior das propriedades dos grandes latifundiários configura-se “... a origem da servidão, sistema que predominou durante a Idade Média europeia” (VAINFAS, 2020, p. 23). Ao adentrar na discussão a respeito do comércio realizado pelos europeus, os autores esclarecem que inicialmente “não teria existido na África uma escravidão como a da Roma antiga ou dos governos islâmicos, nas quais o escravo era uma mercadoria e uma peça-chave para o funcionamento da economia”

¹ Aqui expomos as competências e habilidades citadas pela própria coleção na introdução do capítulo EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103EM13CHS104; EM13CHS105; EM13CHS106; EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS401; EM13CHS404; EM13CHS501; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS601.

(VAINFAS, 2020, p. 26), deixando claro que a escravidão foi um regime mercantil imposto aos africanos, principalmente entre os séculos XVI e XVIII.

Por outro lado, cita os escritos de John Thornton, que afirma que tanto africanos, europeus e islâmicos beneficiaram-se desse comércio e que o discurso vigente tendia a “vitimizar as populações negras”, logo, para o autor Thornton, esses três povos teriam comercializado em pé de igualdade os escravos. A partir dessa interpretação, o livro propõe uma atividade de discussão entre os estudantes e posteriormente a produção de um texto com o seguinte questionamento: “em que medida a presença de europeus de variados reinos pode corroborar o argumento de John Thornton sobre o controle africano da organização do comércio externo de escravos? Em contrapartida, que grupos africanos podem ter sido prejudicados?” (VAINFAS, 2020, p. 27). Desse modo, podemos observar, numa análise inicial, que os organizadores da coleção utilizam discursos opostos e até mesmo conflitantes, demonstrando assim uma diversidade de fontes e autores ao longo dos escritos e orientando os estudantes para interpretação e reflexão de variadas fontes. Instiga, nesse caso, os estudantes a pensar e construir um conhecimento objetivo sobre o passado e demonstra que a história “é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 30).

Num segundo tópico, desse mesmo capítulo, os autores dedicam-se a demonstrar o papel da Igreja católica na expansão dos reinos cristãos e principalmente da escravidão no continente africano:

A recuperação da obra de Aristóteles *A política* foi fundamental para a justificativa da escravidão de negros africanos entre os séculos XV e XVIII. Ela foi o eixo moral e ético apropriado por teólogos e religiosos para a dominação. Espelhando-se na escravidão natural de Aristóteles, os letrados cristãos consideraram que a escravidão seria permitida por Deus como consequência do pecado original (VAINFAS, 2020, p. 28).

Os escritos de Aristóteles, um filósofo, imerso numa sociedade politeísta, não impossibilitou que a Igreja utilizasse seus escritos a respeito de outro momento histórico e social, e incorporasse da maneira que desejara para justificar uma outra forma de escravidão. Em 1455, através da bula *Romanus Pontifex* do papa Nicolau V, legitimou-se a expansão portuguesa para África e concorda-se com a escravização dos habitantes do continente, uma vez que eles eram vistos como pagãos. Além disso, o livro didático cita também o discurso de Santo Agostinho, utilizado por diversos teólogos, durante a Idade Média, para justificar “a escravidão baseada na cor de pele como algo natural ao associar os negros africanos à descendência de Cam” (VAINFAS, 2020, p. 28) e os escritos de São Tomás de Aquino e a escravidão natural. Portanto, podemos observar que, no decorrer de duas páginas, os autores utilizaram diferentes discursos para demonstrar aos estudantes as diversas concepções de escravidão, algo que está de acordo com a 4ª competência específica exigida pela BNCC, ou seja, construindo relações de produção em diferentes territórios, contextos e culturas.

A respeito da temática sobre escravidão, ainda afirmam que:

Por suas características, a escravidão mercantil da Idade Moderna pode ser caracterizada como a forma mais evidente de dominação e da violência de pessoas sobre outras: o indivíduo era capturado, transformado em escravo e comercializado. Chegando ao destino, era um estrangeiro submetido ao trabalho, considerado uma propriedade, podendo ser comprado e vendido. A condição de escravo era transmitida pela mãe, pelo ventre; filho de escrava era escravo, privado, ao nascer, do controle de sua própria vida, pois se tornará propriedade de outro (VAINFAS, 2020, p. 29).

É justamente contra esse sistema escravista que alguns pensadores, a partir do século XVIII, sob influência do Iluminismo, posicionam-se contra e começam a condenar tal prática em seus escritos. Os autores trazem nesse momento o discurso de Jean-Jacques Rousseau, que se opôs aos escritos de Aristóteles, afirmando que a escravidão era uma coerção física e não algo pertencente à natureza humana. Para o filósofo, todos os homens são livres e iguais por nascimento, e, por conseguinte, a escravidão seria resultado de uma criação humana.

A discussão a respeito da temática segue citando as motivações econômicas dos países europeus, especificamente Inglaterra e França, para elaborar novas leis e códigos civis a respeito da escravidão. Assim, em decorrência da Revolução Industrial e da necessidade de investimento nesse setor, os países citados empenharam-se na proibição do tráfico de escravos, pois era uma atividade que exigia altos custos. Posteriormente, a iniciativa francesa contra o absolutismo monárquico surte efeitos na chamada Revolução Haitiana (1791-1804), que, segundo os autores, “tornou-se um fantasma que assombrou por décadas os senhores escravistas do continente americano” (VAINFAS, 2020, p. 33). As lutas por liberdades no Brasil também são discutidas, os levantes organizados, a formação dos quilombos e outros métodos de resistências que foram fundamentais para luta contra esse sistema.

Para finalizar o capítulo, faz-se o questionamento: *Fim da escravidão no Mundo?* O processo de reflexão nesse momento final instiga os estudantes a observarem que, atualmente, não possuímos sistema escravista legitimado por nenhum Estado ou de base econômica. Entretanto, ainda perpetuam-se práticas de trabalho escravo no Brasil, por questões culturais e históricas, e afirma a necessidade de denúncia dos algozes. Traz para discussão o episódio conhecido como Chacina de Unai, evento ocorrido em 2004, no qual quatro auditores-fiscais do Trabalho foram assassinados ao executarem uma inspeção de combate ao trabalho análogo à escravidão no estado de Minas Gerais.

O segundo livro didático aqui pesquisado intitula-se *Diversidade, Cidadania e Direitos*

*Humanos*², e, nesse instante, utilizaremos o conceito de África e suas variáveis, como, por exemplo, Africana e Africanismo para análise de conteúdo. Além disso, observamos já na página inicial uma afirmação a respeito das semelhanças entre os problemas sociais e econômicos do Brasil e alguns países africanos, pois “o continente africano está do outro lado do oceano Atlântico, mas muitos de seus problemas também ocorrem no Brasil” (VAINFAS, 2020, p. 111), algo presente até a finalização do capítulo. Os autores têm a preocupação de demonstrar a diversidade do continente africano, seja ela a partir da vegetação original e da regionalização presentes naquele território. Pois frequentemente as informações que os indivíduos possuem a respeito da África são concebidas através de estereótipos que falham em demonstrar a dimensão natural e cultural e por isso são demonstrados através de mapas e gráficos. Nesse sentido, é proposta uma atividade em grupo, na qual, cada um ficará responsável por uma região do continente e deve pesquisar a respeito da variedade cultural, religiosa, política e econômica nesses locais e conseqüentemente apresentar para os demais estudantes.

Num segundo momento, o contexto histórico é desenvolvido a respeito da África e seus impérios existentes antes da chegada do europeu no século XV e na expansão imperialista no século XIX. Para tanto, é citado o reino de Gana, o império de Mali, os Hauçás e Iorubás e os Bantos, demonstrando, assim, a centralização do poder desses povos e a organização social, estatal e militar desses locais. Posteriormente, discorre a respeito da presença europeia na África e o comércio desenvolvido pelos portugueses na costa, que “compravam pessoas escravizadas dos povos que ali viviam e as levavam para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar nas ilhas do Atlântico e, depois, no Brasil” (VAINFAS, 2020, p. 115). Novamente, utiliza os dados a respeito dos africanos que foram escravizados e retirados de seu local de origem e afirma que houve situações de resistência nesses locais. Também discute sobre “o papel fundamental do trato de escravos na formação de estruturas sociopolíticas complementares” (HERNANDEZ, 2008, p. 35), pois influenciaram no desenvolvimento de algumas cidades e na difusão do comércio.

Demonstra que, a partir da extinção do tráfico de pessoas no século XIX, os europeus, através de uma prática imperialista, dominaram o continente e acordaram na Conferência de Berlim, em 1885, a divisão da África, “vale ressaltar que a partilha do continente não levou em consideração a existência de etnias, culturas, línguas e as territorialidades tradicionais. Povos rivais foram agrupados em uma mesma colônia, enquanto etnias com culturas comuns foram separadas” (VAINFAS, 2020, p. 115). Contudo, mesmo submetidos militarmente pelos europeus, os africanos não abriram mão de suas crenças, religiões e costumes e defenderam sua identidade. No tópico intitulado *Questões em foco*, encontramos um excerto do historiador Marc Ferro a respeito da História das colonizações e as

² Aqui expomos as competências e habilidades citadas pela própria coleção na introdução do capítulo EM13CHS102; EM13CHS201; EM13CHS205; EM13CHS502 EM13CHS503; EM13CHS603;

conquistas de liberdades no continente africano entre os séculos XVIII a XX, e também é proposta uma atividade a partir dessa leitura, indicando outros autores e um filme a respeito da temática.

Após o debate do contexto histórico, os autores dedicam-se a demonstrar a dificuldade de construir uma identidade comum num continente tão diverso. Nesse sentido, “surgiu um projeto de construção de identidade comum, conhecido como pan-africanismo” (VAINFAS, 2020, p. 118). O primeiro intelectual citado é Alexander Crummel, que utilizou, em seu discurso, a categoria de raça na tentativa de consolidar uma identidade, afirmando que, na África, existia um único povo, o negro. E que tanto os afro-descendentes quanto os afro-americanos deveriam fazer parte desse movimento intitulado pan-africanismo. Outro intelectual também do século XIX é Edward Blyden, que se dedicou a combater o racismo e afirmava que os africanos tinham uma história e uma cultura original. Cita também William du Bois, já no século XX, que defendia a tese de que os problemas dos africanos tinham a sua origem justamente na dominação colonialista europeia séculos antes. Para finalizar, o jamaicano Marcus Garvey, que também combatia o racismo e a dignidade do negro em suas falas, tornando-se o responsável pela Associação Universal para o Progresso do Negro (UNIA).

Outro ponto significativo no interior do movimento é a participação de jovens negros, filhos das elites africanas, adentrando em universidades na Europa e posteriormente produzindo jornais, livros e organizando congressos a respeito do assunto e fomentando novas discussões e, principalmente, a criação de associações que tinham como objetivo pensar a África como uma unidade política e cultural. Assim, “esses jovens também defendiam a unidade dos povos africanos, as noções de justiça e igualdade, bem como o direito à autodeterminação na luta contra o neocolonialismo europeu” (VAINFAS, 2020, p. 119). E, justamente devido a essas trocas, Aimé Césaire cria o conceito de negritude, que permitiu que os africanos e os afrodescendentes valorizem sua cultura e construam uma identidade política e social. Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento novamente ganhou forças e novos integrantes, o livro didático cita Jomo Kenyatta e Kwame Nkrumah, que se destacam pela defesa de uma proposta socialista. Além disso, também disserta a respeito do conceito de africanidade desenvolvido por Patrice Lumumba, líder da independência do Congo. Todos os intelectuais citados durante esse tópico estão presentes na coleção e possuem suas biografias citadas e suas atividades vinculadas ao movimento pan-africanismo.

Conjuntamente com o movimento, são discutidas também as lutas de independência que ganham visibilidade pelo continente e paulatinamente vão acelerando o processo a partir de 1960. Nesse momento, o livro didático demonstra, a partir de um mapa, os países e suas datas de independência, afirmando que o governo do Reino Unido preferiu negociar com as elites locais a independência e manter uma boa relação diplomática, que, verdadeiramente, escondia seus interesses econômicos. A França, por outro lado, teria resistido a esse processo até 1956 quando foi obrigada a

aceitar a independência do Marrocos e da Tunísia; e que a luta argelina contra o domínio francês foi uma das mais sangrentas “alcançando a cifra assombrosa de centenas de milhares de mortos, mas, em 1962, a Argélia alcançou a independência política” (VAINFAS, 2020, p. 121).

Além das Coroas citadas, Portugal também tinha suas colônias na África, e, durante a ditadura do governo de Salazar, recusou-se a discutir a independência desses locais, mesmo com uma condenação internacional, “surgiram guerrilhas em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde contra a ocupação militar e administrativa portuguesa” (VAINFAS, 2020, p. 122). Somente após a Revolução dos Cravos, em 1974, em Portugal, golpe militar que derrubou o presidente Marcelo Caetano, o governo português abriu negociações com as guerrilhas. Portanto, “é inegável que encontramos problemas comuns aos movimentos de independência que culminaram com a construção dos Estados-nações” (HERNANDEZ, 2008, p. 193), o que, conforme os autores do livro, deixam implícito que se diferenciou conforme as particularidades históricas de cada local.

Posteriormente aos processos de independência, os africanos sofreram durante muito tempo com as guerras civis, como, por exemplo, o famoso caso da Argélia e das colônias portuguesas. Em consequência disso, milhares de pessoas foram obrigadas a refugiar-se em outros locais, além disso “vale considerar que a África, entre os anos 1950 e 1980, participou do belicoso ambiente da Guerra Fria, e Estados Unidos e União Soviética apoiaram grupos rivais em luta” (VAINFAS, 2020, p. 122). Novamente, demonstrando a interferência de outros países nos conflitos internos do continente devido a fatores econômicos e políticos.

Outro ponto de discussão é a Política racista do *Apartheid* na África do Sul implementada entre os séculos XVII e XVIII em localidades de predomínio holandês e inglês. Mesmo após as elites africanas conquistarem a independência dessas localidades, em 1934, o racismo e a segregação racial tornaram-se oficiais na África do Sul, em 1948, realizando, assim, a separação entre brancos e negros por meio da legislação. É a partir do massacre de Sharpeville que movimento, anteriormente pacífico por parte dos negros, armou-se e o representante eleito nesse momento a se destacar seria o jovem militante Nelson Mandela, preso em 1962. Com a queda do muro de Berlim, em 1989, o atual presidente da África do Sul, Frederick de Klerk, libertou os presos políticos, e Mandela saiu da prisão como líder político. Posteriormente, em 1994, eleito presidente da África do Sul, Mandela repudiou o passado racista e “o antigo regime do apartheid, foi abolido. Não houve punição com prisão a policiais e membros do governo racista” (VAINFAS, 2020, p. 127). Assim, observamos que o livro didático debate a respeito do assunto de maneira geral, discutindo os principais pontos do contexto e a tardia intervenção mundial no regime de segregação racial na África.

Para finalizar o tópico intitulado *África Hoje*, o material didático corrobora as complexidades do continente em relação à pobreza e riqueza, espaço urbano e rural, o tradicional e o moderno. Contudo, “a

integração entre os países do continente é relativamente baixa, com a maioria deles realizando boa parte de suas trocas comerciais com países de outros continentes” (VAINFAS, 2020, p. 128) e aponta que a China é um dos maiores investidores por meio de empréstimos e de obras de infraestrutura no continente. Novamente conectando, assim, os problemas da desigualdade socioeconômica vividos no Brasil e na África, ou seja, falta de saneamento, insegurança e a existência de ocupações irregulares em áreas de risco. Logo, ao analisar o livro didático, podemos observar a tentativa de desconstrução de um estereótipo de África pobre, vinculada somente às belezas naturais da savana e sem desenvolvimento econômico, e, por isso, conecta-se com a realidade também existente em nosso território.

A última fonte aqui analisada é o livro didático *Tempo e Espaço*³ e, nesse instante, iremos discorrer a respeito do conceito de preconceito e suas variáveis durante o capítulo. Iniciamos apontando para a utilização de um texto do sociólogo Roger Bastide, que afirma alguns pontos sensíveis a sociedades americanas, principalmente nos séculos XIX e XX. Ou seja, devido ao histórico escravista desses países, a formação social e cultural desses por parte de uma elite “rejeitaram as culturas negras, consideradas bárbaras e selvagens, com suas festas julgadas imorais e seus cultos secretos vistos como diabólicos” (VAINFAS, 2020, p. 67). Além disso, as teorias raciais ditas científicas reforçaram durante o século XIX esse preconceito já existente em países como o Brasil, Estados Unidos e até mesmo a Europa. Outro povo que sofre também com essas discussões é a figura do indígena que durante um período foi representado na literatura romântica brasileira, mas socialmente excluído e massacrado.

Durante o século XX, o modelo de civilização vigente mantinha-se ancorado nos brancos ocidentais e, mesmo após as mudanças que foram vivenciadas nesse período, não alteraram a discriminação dos povos não europeus. Dessa forma, a exclusão de diversas etnias consideradas inferiores persistem até hoje, contudo, atualmente, já possuímos criminalização de tais atos em sociedade. Os autores apontam que, no Brasil, “esse tipo de preconceito foi alimentado pela longevidade da escravidão, abolida somente em 1888” (VAINFAS, 2020, p. 68). Outro ponto significativo a respeito do assunto é pensar que somente a partir do ano de 2003, devido a lei 10.639, a cultura afro-brasileira esteve presente nos currículos escolares.

É importante considerar, então, que a temática africana e afro-brasileira apresenta-se com conteúdo de fortes significações políticas e sociais, no âmbito da sociedade brasileira, e que sua abordagem nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, apresenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ética e epistemológica, entre outras dimensões (VAINFAS, 2020, p. 69).

³ Aqui expomos as competências e habilidades citadas pela própria coleção na introdução do capítulo EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS105; EM13CNT201; EM13CNT208.

É justamente essa exclusão cultural e social que alimenta o preconceito a respeito da cultura africana e constitui estereótipos, como anteriormente mencionado. O livro didático aponta para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada conjuntamente com a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que estabeleceu o direito universal e liberdade fundamental para todos. Logo, “esse foi o princípio universal mais avançado na história do planeta, porque reconheceu que a humanidade era uma só, apesar das diferenças culturais, de gênero ou de fenótipo” (VAINFAS, 2020, p. 69). Obviamente que os efeitos da declaração não foram imediatos, muitos países continuaram apegados à sua tradição excludente, como, por exemplo, os Estados Unidos e a formação da Ku Klux Klan, que irá desfazer-se somente na década de 1970. Contudo, a manifestação de tal prática propagada pela ONU surtiu efeito a respeito de teorias racistas e políticas discriminatórias e de extermínio perpetradas por governos totalitários.

Segundo o material didático, a tradição dos preconceitos está vinculada a apropriações etnológicas e filosóficas do evolucionismo, em especial às derivadas do chamado darwinismo social. Além de apontar como conceito-chave para explicar o preconceito o etnocentrismo, “que se refere a uma visão de mundo que se baseia nos valores, na língua, nas crenças e nos costumes de um grupo étnico” (VAINFAS, 2020, p. 70). Esse grupo corrobora essa visão a partir de categorias como “raças” inferiores e superiores, no caso eurocêntricas. Nesse sentido, a configuração eurocêntrica, juntamente com o modelo de sociedade exercido por eles, foi importado e implementado em outros locais nos quais possuíam domínio, ou seja, suas colônias.

O conceito de bárbaro também é explorado pelos autores e está vinculado, principalmente, à Antiguidade ocidental, pois era utilizado pelos gregos para se referir a outros povos, o que significava “o que não era grego”. O conceito consolida-se no interior da *pólis* grega e é implementado para condenar todos os povos que habitavam as fronteiras do território grego, seja nas ilhas do Mediterrâneo ou no atual Oriente Médio. A partir de então, o conceito de barbárie também está vinculado a costumes, crenças ou modos de vida diferentes dos concebidos pelos gregos. Os romanos também impõem essa mesma concepção ao realizarem domínio sobre a península Balcânica e empregam o termo para desqualificar os povos que pretendiam escravizar. Posto isso, os povos do norte europeu, falantes de língua germânica, são vistos como ameaça aos romanos e começam a desafiar as fronteiras do Império e paulatinamente a adentrar nesse território.

A historiografia tradicional, apontada pelos autores, afirma que é justamente a invasão dos bárbaros fator condicionante para a queda de Roma. Esse conceito é implementado novamente a partir do século XV, juntamente à expansão marítima europeia.

Movidos pela cobiça e pela possibilidade de sujeitar outros povos a trabalhos forçados [inclusive a escravidão em favor do capitalismo comercial, os europeus passaram a se referir a povos indígenas da América e a povos africanos como “bárbaros” simplesmente por não terem costumes e caracteres físicos diferentes dos europeus (VAINFAS, 2020, p. 72).

Logo, a diferença de costume torna-se fator determinante para essa exclusão e preconceito europeu. O caso brasileiro, muito citado na literatura europeia, é a antropofagia que algumas tribos realizavam de maneira ritualística para vingar o espírito de seus próprios antepassados. O filósofo Aristóteles é novamente citado em conjunto com o espanhol Juan de Sepúlveda, que sustentava que a escravidão dos indígenas era legítima e, para tal, utilizava os escritos de Aristóteles. Segundo o autor, os nativos indígenas enquadravam-se nesse caso, pois eram vistos como irracionais, logo passíveis de escravidão.

O preconceito religioso também está presente no capítulo para discutir a relação entre os povos ocidentais e não ocidentais, haja vista que os europeus espalharam-se por diversos continentes e impuseram seus costumes além dos interesses mercantis. Para tanto, os europeus novamente utilizam o conceito de barbárie para abarcar o paradigma religioso, melhor dizendo, a rejeição de crenças vistas como contrárias ao cristianismo. E os indígenas também são incluídos nessa diferença religiosa, porém através do conceito de gentilidade, que seria equivalente ao paganismo, os não batizados. O historiador francês Jean Delumeau é citado e a sua pesquisa a respeito da visão dos espanhóis frente às religiosidades indígenas vista como diabólica. Consequentemente, a perseguição das idolatrias foi implacável na América espanhola também, assim, Peru, Bolívia, Equador e México, local de predomínio do Império Inca e Asteca, foram massacrados. Outra dimensão referente à perseguição religiosa apresentou-se entre os judeus e os muçulmanos, os últimos chegaram a dominar a península entre os séculos VIII e XII e eram tidos como infiéis.

O processo de conversão estimulado na Europa, entre os séculos XV e XVI, demonstra a tentativa de cristianizar os judeus, agora chamados de cristãos-novos, impedidos de exercer determinados cargos públicos e considerados suspeitos de manter o judaísmo em segredo, “para obrigá-los a assumir sinceramente o catolicismo, Espanha e Portugal instalaram a Inquisição, um tribunal encarregado de zelar pela pureza da fé cristã” (VAINFAS, 2020, p. 76). Nesse processo, milhares de pessoas foram perseguidas, torturadas, presas e mortas pela Santa Inquisição. Por sua vez, os judeus consideravam-se os únicos monoteístas verdadeiros e recusavam a revelação do Maomé e a sacralidade do Alcorão. Consequentemente, inúmeras religiosidades estavam presentes na Europa e o preconceito e as agressões existiam em diversas frentes do território.

No século XVI, novos massacres entre católicos e protestantes fortalecem novamente essas diferenças, a chamada Reforma Protestante. Nessa perspectiva, o material didático demonstra

diversas formas de religiosidade, como elas foram perseguidas e principalmente o conflito constante entre elas. Logo, a formação do “pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo” (RUSEN, 2010, p. 42), em que pesquisar, analisar, relacionar, comparar e narrar são etapas fundamentais para que o estudante seja capaz de pensar historicamente e se orientar no tempo, por isso a diversidade de discursos no interior do material didático.

Dois conceitos são apresentados aos estudantes: Xenofobia e Genocídio, que, segundo os autores, alcançaram um novo patamar no seio da humanidade a partir do século XX. Historicamente, o contexto do século XIX e a era dos nacionalismos fomentaram a valorização do cidadão na constituição de novos Estados e, por isso, uma aversão ao estrangeiro. Por outro lado, a intolerância racial, política e cultural aumentou significativamente e massacres foram realizados. Conjuntamente à Declaração dos Direitos Humanos, anteriormente citada e ao massacre de milhões de judeus na Europa, o holocausto e o genocídio foram vistos como crime. Para tanto, os autores aprofundam o conceito a partir dos escritos de John Cox:

O genocídio visa não apenas eliminar os membros individuais do grupo-alvo, mas destruir a capacidade de esse grupo manter sua coesão social e cultural e, assim, sua existência como grupo, considerando não apenas a identidade étnica ou religiosa, mas também de gênero e orientação sexual e política (VAINFAS, 2020, p. 76).

Logo, esse conceito apresenta-se como amplo e será discutido também em outros tópicos no material didático. O conceito continua presente nas discussões a respeito dos armênios que foram perseguidos e mortos entre 1915 e 1923 pelo Império Turco Otomano. E o genocídio em Ruanda em 1994 devido a etnias rivais, e também indica o filme *Hotel Ruanda* (2004), que discute a relação do casal composto pelo marido hutu e a esposa tutsi.

O capítulo finaliza discutindo inúmeros preconceitos e a necessidade de luta, seja étnico-racial, de gênero, sexual ou política e demonstra que esses movimentos foram gestados no final do século XIX. O movimento sionista é citado assim como a criação do Estado de Israel, em 1948, e os movimentos dos afro-descendentes citados em outro momento. O sistema do *Apartheid* é novamente aludido como um exemplo alarmante de racismo oficial contra os negros e a figura de Nelson Mandela é novamente elucidada. Além disso, é demonstrada também a luta pela igualdade racial nos Estados Unidos e a figura política de Martin Luther King e Malcom X, e o partido Pantera Negra para Autodefesa, afirmando que “esses foram os marcos legais da extinção da segregação racial do país” (VAINFAS, 2020, p. 82), embora os americanos negros ainda sofram com discriminação no seu cotidiano.

À vista do que foi aludido durante o artigo, o primeiro livro *Política e Mundo do Trabalho* apresentou o conceito de escravidão em treze subtítulos e vinte e duas vezes ao longo dos textos e

tópicos. O segundo material didático intitulado *Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos* apresentou o conceito de África nove vezes em subtítulos e vinte e três vezes nos textos que discutiam a diversidade do continente africano e do povo. Para finalizar, o livro *Tempo e Espaço* apresentou o conceito de preconceito em cinco subtítulos e vinte e sete vezes ao longo do texto, discutindo, assim, a diversidade étnica, cultural e religiosa.

Dessa maneira, a permanência dos conceitos de Escravidão, África e Preconceito tanto em subtítulos presentes no interior dos capítulos como também no interior dos textos, gráficos, mapas, livros, autores e até mesmo obras fílmicas indicadas para os estudantes demonstram a centralidade da temática.

Considerações finais

Concluimos que a coleção *Humanita.doc* abrange e discute, de maneira conclusiva, os principais pontos abordados durante a BNCC e também regulariza a discussão presente no interior do texto da Lei 10.639/03. Os autores demonstram aos estudantes processos políticos, econômicos e sociais distintos além da diferenciação nacional e mundial em diferentes tempos, algo vinculado à 1ª competência; discutir a divergência na formação dos territórios e as fronteiras e o papel geopolíticos dos Estado, presentes na 2ª competência; estimula os estudantes a avaliar criticamente as relações entre os diferentes grupos, habilidade da 3ª competência; e identifica e combate as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos democráticos, presentes na 5ª e última competência.

Na atualidade, discutir o emprego e o desenvolvimento da lei que obrigou as escolas e currículos a se adequarem pode parecer ultrapassado devido às inúmeras discussões já empregadas. No entanto, a lei foi apenas um ponto-chave de avanço da luta por um ensino de história significativo que deve implementar espaço para os debates não só da formação das bases da história nacional, mas principalmente que fornecesse condições de compreensão do presente. Sendo assim, a análise das novas coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, dá-nos fundamentação para pensarmos novas abordagens para aprendizagens voltadas à formação tolerante, ética, altruísta e mais humanitária.

Neste texto, buscamos demonstrar que, apesar das mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular, as novas coleções de Ciências Humanas não perderam o foco e apresentam bases para que o professor tenha subsídio para abordar essas temáticas com o objetivo em aprendizagens para uma vida de respeito e de igualdade. A aprendizagem histórica pode ser entendida como o desenvolvimento de um pensamento histórico, o que dependeria de um ensino centrado em práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes a interpretação de múltiplas e diversas fontes,

narrativas antagônicas sobre o mesmo fato histórico comporiam atividades de interpretação e crítica, de forma que os estudantes pudessem construir sínteses progressivamente contextualizadas. Portanto, a implementação e vigência da lei é fundamental no interior dos materiais didáticos distribuídos em nível nacional, uma vez que essas discussões são importantes no ambiente escolar, pois proporcionam a diversidade cultural do nosso país.

Fontes

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. p. 562 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de março de 2021.

VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. Política e mundo do Trabalho / Ronaldo Vainfas. Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Editora, 2020.

VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos / Ronaldo Vainfas. Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Editora, 2020.

VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. Tempo e Espaço / Ronaldo Vainfas. Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Editora, 2020.

Referência Bibliográfica

BARCA, Isabel (org.). Para uma educação Histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. IN: PINSKY, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. 14 ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

DIANNA, Eduardo Matheus de Souza. Salvador em revolta: alguns olhares para a revolta islâmica na Bahia de 1835. Revista Trilhas da História, Três Lagoas, v. 5. Nº 10 jan-jun. 2016. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/1646>. Acesso em: 14 de març. 2021.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. O olhar Imperial e a invenção da África. IN: _____. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 4. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2008,

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de História, diversidade e livros didáticos: histórica, política e mercado editorial. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011 Disponível em revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163. Acesso em: 21 de març. de 2022 MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 25 de març. de 2021

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. IN: PINSKY, Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. 2ª ed. -São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história. In: SILVA, Cristiani Bereta Da. ZAMBONI, Ernesta. Ensino de História, Memória e Cultura. Curitiba; Editora CRV, 2013.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. *Cadernos de História*, v. 12, n. 17, p. 59-92, 17 out. 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. São Paulo: *Revista Brasileira de História*. V. 30, nº 60, set/out 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002, acesso em: 18 de març. 2021.

Darcylene Pereira Domingues

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História
na Universidade Federal de Pelotas - darcylenedomingues@gmail.com

Júlia Silveira Matos

Professora Doutora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História
na Universidade Federal do Rio Grande
- jul_matos@hotmail.com

Caminhos epistemológicos para uma educação amefricana e aquilombada

Epistemological paths for an american and quilomba education

■ Giovana Pontes Farias; Diônvera Coelho da Silva

RESUMO

Este artigo visa promover uma discussão teórica sobre as epistemologias decoloniais e seus atravessamentos políticos e históricos para a educação. Dessa forma, consideramos a importância da Lei nº 10.639/2003, que obriga as instituições de ensino fundamental e médio a incluírem, nos seus currículos, a história da cultura africana e afro-brasileira. Entendemos que ela é fundamental para a construção de uma educação Amefricana e Aquilombada. Desse modo, traçamos um histórico sobre a produção do conhecimento em diferentes idades das ciências humanas e identificamos os resquícios epistemológicos que cada período prescindiu para a sociedade. Na sequência, aprofundamos a discussão em torno da perspectiva decolonial a partir de diferentes intelectuais, buscamos, assim, compreender de que forma as epistemologias decoloniais orientam o desenvolvimento da ciência. Por fim, indicamos os caminhos possíveis em torno de uma pedagogia centrada na Amefricanidade e no Quilombismo. Apostamos nessas perspectivas como potentes para orientar as práticas de ensino, promovendo, assim, a aplicação da lei nº 10.639/03 nas escolas.

Palavras-chave

Epistemologia, Decolonialidade, Educação, Amefricanidade, Quilombismo.

ABSTRACT

This article aims to promote a theoretical discussion about decolonial epistemologies and their political and historical crossings for education. In this way, we consider the importance of Law No. 10.639/2003, which obliges primary and secondary education institutions to include the history of African and Afro-Brazilian culture in their curricula. We understand that it is fundamental for the construction of an Amefrican and Aquilombada education. In this way, we trace a history of the production of knowledge in different ages of the human sciences, and identify the epistemological remnants that each period dispensed for society. Next, we deepen the discussion around the decolonial perspective from different intellectuals, thus seeking to understand how decolonial epistemologies guide the development of science. Finally, we indicate the possible paths around a pedagogy centered on Amefricanity and Quilombismo. We bet on these perspectives as potent to guide teaching practices, thus promoting the application of law nº 10.639/03 in schools.

Keywords

Epistemology, Decoloniality, Education, Amefricanity, Quilombism.

Resquícios Epistemológicos e a produção de uma sociedade e de uma ciência colonizadora

A epistemologia é a teoria do conhecimento que faz um estudo teórico e reflexivo sobre o desenvolvimento da ciência. Entre as contribuições da epistemologia estão: sistematizar conceitos e metodologias, discutir e propor reflexões filosóficas acerca das contribuições da ciência (Tesser, 1998). Nesse sentido, podemos afirmar que a questão epistemológica também está presente no ambiente escolar, que é um espaço de produção e reflexão do conhecimento.

Como ponto de partida, encontramos no trabalho de Ivan Domingues (1991) uma apresentação da história da epistemologia, dividida em quatro idades das ciências humanas; Idade Cosmológica, Idade Teológica, Idade Mecânica e Idade da História. A divisão do autor demonstra que a humanidade sempre buscou traçar explicações sobre o mundo, o pensamento reflexivo em busca da autocompreensão, é uma atividade intelectual que foi mudando através do tempo e apresenta características diferenciadas em determinados períodos históricos, assim como rupturas e permanências epistemológicas.

Domingues (1991) apresenta a Idade Cosmológica e destaca nela a presença dos mitos e dos deuses como instrumentos para explicar o mundo, neste momento a alma recebe uma especial atenção, pela qual se compreendia a natureza dos homens. Mais tarde, o pensamento ocidental passa a centrar-se nas indagações em torno das coisas do homem e da sociedade, o que o autor define como a descoberta do logos. Ele limita-se a explicar essa idade centrada no pensamento do mundo ocidental, pautado na filosofia grega e nas contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles.

Atualmente, muitos estudos demonstram que o pensamento filosófico não é pioneiro do mundo grego, os egípcios já traçavam questões filosóficas muito antes dos filósofos gregos, inclusive servindo de inspiração para os gregos (NOGUEIRA; MORAES, 2020). Os keméticos (egípcios) também perguntavam sobre a natureza das coisas (rekhet) e desenvolveram reflexões sobre os conceitos de “harmonia”, “verdade” e “ordem” reunidos no conceito de Maat.¹

Além disso, podemos encontrar no pensamento kemético reflexões em torno do conceito de ética, justiça e felicidade. É relevante destacar que a Índia e a China também desenvolveram pensamentos filosóficos importantes, embora pouco reconhecidos no ocidente.

Seguindo a história da epistemologia apresentada por Domingues (1991), temos a Idade Teológica, nesse período o conhecimento passa a sofrer forte influência do pensamento religioso, e a atenção volta-se à fé e às escrituras. Teóricos como Agostinho e Tomás de Aquino passam a definir

¹ O conceito de Maat possui uma relação com a Deusa mas também como um princípio que é incorporado no cotidiano dos egípcios ligado a ordem, a justiça e a verdade.

a fé no lugar da razão. Nesse momento a autonomia do homem é questionada, devendo ser submetida à vontade divina.

O contexto histórico da Idade Teológica é de eventos como a queda do império romano, das invasões dos povos germânicos e da adoção do cristianismo como religião. A igreja se torna um espaço de poder político e epistemológico. A descentralização política e o feudalismo possibilitam a manutenção das crenças politeístas entre os camponeses, considerados pagãos e em muitos momentos perseguidos por isso (DOMINGUES, 1991).

A Igreja, portanto, é vista como detentora do saber considerado “oficial” e “único”, para legitimar esse processo colonizador, passa a silenciar as outras formas de conhecimento. O pensamento medieval se apropria do conhecimento filosófico dos antigos gregos. E, assim, influenciados por pensadores como Aristóteles, os teólogos medievais passam a fazer uma reinterpretação dos clássicos gregos sob a ótica da crença em um único Deus.

A Idade teológica, embora tenha o seu ápice no período medieval europeu, influenciou os períodos históricos que se seguem e gerou resquícios em várias regiões do mundo, alterando formas de ser e de estar no mundo. O processo de colonização, pelo qual analisaremos com mais atenção a seguir, levou para o continente Africano e para as Américas o pensamento religioso, interferindo na educação e na produção de conhecimento e silenciando/condenando outras formas de ver e de interpretar o mundo.

James Rachels e Stuart Rachels (2013) apresentam uma discussão sobre a influência da religião na sociedade e seus reflexos na atualidade. Os autores apontam para a forte presença da moralidade no pensamento religioso, que pode ser compreendida em dois pensamentos principais. A teoria do “mandamento divino”, em que Deus ordena aquilo que é correto e o que não é, a “teoria da lei natural”, pela qual tudo na natureza teria um fim, já que a natureza foi criada por Deus e tudo deve servir à sua finalidade natural. Os autores também apontam o uso das escrituras e a tradição da Igreja como mecanismos utilizados pelo teocentrismo e o conservadorismo para impor uma forma de pensar e interpretar o mundo. Esses preceitos, embora tenham uma origem muito antiga, estão ainda muito presentes no nosso cotidiano, no Brasil, eles atravessam o processo educativo por meio da educação jesuítica.

No Brasil, a educação formal criada pelos padres Jesuítas carregava o teor da catequização, pautada pelo seu caráter disciplinador e moralista, que impôs modos de ser e de estar no mundo e buscou apagar a cultura e a história indígena. Pablo González Guadarrama (2018) apresenta os riscos do reducionismo teocêntrico no campo da epistemologia. Toda religião na perspectiva do autor é uma forma de reducionismo, pois todas as explicações ficam submetidas à vontade de Deus e à intercomunicação dos sacerdotes religiosos. Assim, cabe a/o/e professora/e/ie e a/o/e pesquisadora/o/e saber manejar a relação entre a sua própria fé e a busca pela construção do conhecimento.

Seguindo a história, a construção da epistemologia nos leva até a Idade Mecânica, apresentada por Domingues (1991) como o período das antropologias do “homem máquina”. Esse período é marcado pelo pensamento matemático, físico e da astronomia, momento em que o pensamento religioso começa a se desvincular da produção de conhecimento e o “homem²” passa a ocupar o espaço central na produção dos saberes e questionamentos, o que conhecemos como antropocentrismo.

A Idade Mecânica é marcada por grandes transformações socioeconômicas, a centralização política, as monarquias absolutistas, as longas navegações, o mercantilismo e a colonização, fatores que irão influenciar a percepção que se tinha até então de mundo. O encontro com o novo mundo, na invasão do continente americano, foi responsável por desencadear nos europeus a pretensão de dominador da natureza e do homem. Assim, o conhecimento, que levou às grandes descobertas científicas, aprimoramento das técnicas de navegação, também serviu à violência e ao genocídio dos povos nativos, inclusive sob a justificativa teórica de uma suposta superioridade por parte dos europeus.

As grandes descobertas científicas tinham uma preocupação acentuada com uma rigidez metodológica, sobretudo pensando o mundo social sobre o ponto de vista das leis das ciências exatas. Ainda encontramos as marcas desse modelo de pensamento na educação, um modelo de ensino que está apenas interessado nos resultados quantitativos, os quais são obtidos através das avaliações feitas através de provas que resultam em números – notas. Essa forma de pensar o conhecimento é classificada por Guadarrama (2018) como reducionismo epistemológico mecanicista, e é apresentada por Paulo Freire (1970) como educação bancária.

Por fim, a última idade epistemológica apresentada por Domingues (1991) é a Idade da História – esse período está imerso em um contexto de grandes revoluções burguesas e das contrarrevoluções, além do pensamento iluminista, e de todo o espírito de liberdade e de humanidade que interferiu na forma de fazer e de pensar as ciências ocidentais. Nessa época, a explicação do mundo não é mais guiada por uma essência, tampouco por fenômenos fixos, sendo a história e o tempo fundamentais para a compreensão da realidade.

A nível epistemológico, a instalação de um novo modelo racionalidade, a luz qual a história não apenas se constitui como objeto próprio de uma disciplina científica – a História –, mas igualmente como ponto de passagem, um centro de referência em

² É importante evidenciar que em diversas partes do texto os autores utilizados falam de uma ciência cujo protagonismo gira em torno do “homem”, estando ele no centro de todas as discussões - ele homem branco e europeu. A própria linguagem expressa o sexismo e o silenciamento das mulheres na produção de conhecimento, o qual as epistemologias decoloniais há muito lutam para mudar e reafirmar a importância das mulheres como intelectuais e protagonistas.

torno do qual se constitui uma constelação de ciências e disciplinas particulares, como a biologia, a geologia, a paleontologia, a filologia a economia, a mitologia, o direito, etc (história como modo de conhecimento) (Domingues, 1991, p. 270).

Nesse período da história, segundo Domingues (1991, p. 288), ocorre uma tentativa de ruptura com as “categorias mecânicas” para a adoção de “ideal mais biologista”, sob a influência do pensamento de Charles Darwin, que irá permear as ciências, no que ficou conhecido como Darwinismo social³. Nas ciências humanas, o positivismo de Augusto Comte compreendia a sociedade como uma estrutura em processo de evolução e enquadra as ciências humanas em leis e sistemas de outras ciências. Para seguir esse modelo analítico de ciência, era necessário o apagamento de qualquer tipo de subjetividade por parte da/o pesquisadora/o/e.⁴

A herança do positivismo é muito forte no Brasil, que carrega na sua bandeira o lema positivista, “Ordem e Progresso”. A educação compreendida no nosso país hoje passa pela ideia de objetividade e de neutralidade política que deve, assim, servir ao progresso econômico, está imersa no paradigma positivista.

Na Idade da História, encontramos as transformações trazidas pela Revolução Industrial e suas novas dinâmicas de ver e de pensar o mundo, movidas pelo trabalho e pelo capital. Nesse sentido, as contribuições de Karl Marx e seu conceito de dialética-materialista⁵ transformam a forma pela qual a sociedade é percebida, principalmente na medida em que se percebe a realidade como algo que pode ser transformada. Esse período da história ainda recebe influência do estruturalismo, da fenomenologia e da linguística, conceitos que não iremos adentrar neste artigo, mas que merecem a atenção do/a pesquisador/a, interessado/a nas idades das ciências.

A perspectiva decolonial

“Até que os leões aprendam a contar as suas próprias histórias os caçadores sempre serão heróis nas histórias de caça.”
provérbio africano

Para seguirmos nossa reflexão, propomos a análise de duas questões: Por que alguns saberes são definidos como relevantes e científicos e outros não? De qual lugar pertencem e quem são as

³ O Darwinismo social é uma teoria baseada nos escritos de Charles Darwin, que tenta adaptar as leis da evolução das espécies desenvolvida pelo cientista, a realidade social. Dessa forma se utiliza o conceito de “raças” para as pessoas e se atribui “hierarquia entre as raças”, definindo um grupo de pessoas que estaria mais adaptada e evoluída.

⁴ O positivismo acreditava na capacidade que a ciência possui de resolver os problemas sociais, a ciência é entendida por esses pensadores, como capaz de prever e desenvolver leis (através da experiência, observação e comparação) que possam resolver as questões sociais. Esta linha de pensamento pressupõe, objetividade, linearidade e reducionismo nas dinâmicas sociais. (SILVINO,2007)

⁵ Segundo o conceito de dialética-materialista a realidade está em constante transformação, contradição e negação (tese, antítese e síntese) e pode ser alterada por mulheres e homens nos processos históricos que se sucedem.

pessoas que produzem esses saberes-hegemônicos? Um ponto relevante a ser considerado é que toda epistemologia nasce em um contexto social e histórico.

As produções científicas foram, durante muitos anos, compreendidas como um espaço neutro, contudo precisamos reconhecer que esses espaços de produção de conhecimento excluíram e ainda excluem grupos do processo de elaboração e divulgação científica, inclusive atribuindo legitimidade a algumas produções em detrimento de outras. Grada Kilomba (2019) chama esse fenômeno de “mito da objetividade” e nos alerta para o processo de exclusão de pessoas negras do mundo acadêmico, sendo a colonização o agente causador dessa exclusão em detrimento de uma hegemonia eurocêntrica.

Guadarrama (2018), em seu livro “Para que serve a epistemologia? A um investigador e um professor”, aponta a importância de dominar as linhas epistemológicas no trabalho de uma/um cientista e de uma/um professora/o, de modo que esse conhecimento possa evitar uma série de equívocos e reducionismos muito prejudiciais ao processo de produção e de transmissão de saberes.

Cada tendência epistemológica que surgiu ao longo da história está imersa em um contexto sócio-político e apresenta contribuições para o desenvolvimento do conhecimento. Todas as teorias do conhecimento são importantes para entender o presente, pois deixaram suas marcas na sociedade, sobretudo a forma como ela se estrutura e se mantém. A epistemologia é marcada pela sua historicidade e também pelas relações de poder impostas em cada época.

O processo de produção e reflexão do conhecimento não é neutro, é, portanto, influenciado pelos atravessamentos históricos de sua época, além disso, ele é produzido por um grupo seletivo de intelectuais que possuíam as condições básicas para se dedicar à atividade científica. Esse grupo seletivo de pessoas que produzem conhecimento não representam toda a sociedade, a pluridiversidade cultural e temporalidade dos processos de vida e históricos.

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca (COLLINS, 2000; NWETO SOMMONDS, 1997 apud KILOMBA, p. 54, 2019).

Dado isso, sabemos que, em cada cultura e em cada tempo, ou Idade epistemológica, é dada a conjuntura para que seja possível que determinados grupos possam produzir determinado tipo de conhecimento, que é socialmente aceito como um paradigma dominante.

A ciência moderna desenvolveu o que Boaventura Souza Santos (2008) denomina como

paradigma dominante. O paradigma dominante da modernidade é baseado nas leis físicas e matemáticas e no racionalismo cartesiano e mecanicista. A epistemologia dominante se impõe pela força política, militar e econômica. Além da imposição, a epistemologia dominante busca silenciar todas as outras formas de conhecimento que não se enquadram no modelo imposto, definindo-as como inferiores (SANTOS; MENESES, 2010, p. 10).

Contudo, mesmo sobre a imposição de um modo de pensar, a história nos mostra que, em toda estrutura de opressão, há formas de resistência. João Colares Mota Neto (2016) compreende que a origem do pensamento decolonial foi herdeira da resistência indígena e afro-caribenha. O pensamento decolonial é colocado como uma estratégia de romper a lógica de um conhecimento universal, é partir do século XX que se atinge a consciência de que o processo de colonização não teve seu fim após as independências e que por isso torna-se necessária uma articulação para se pensar formas de superá-lo. Para o autor, o conceito de decolonialidade é

Um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas nos planos do existir, das relações sociais e econômicas. Ela é assim, anticolonial, não eurocentricas, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista... (NETO, 2016, p. 44).

Pensadores importantes como Frantz Fanon, nos anos 50, foram responsáveis por desenvolver críticas fundamentais contra a permanência das estruturas de opressão colonial. Podemos acrescentar também as contribuições de Aimé Césaire, que está muito presente na obra de Fanon e que foi responsável por produzir denúncias aos abusos e horrores cometidos em nome do projeto de civilização europeia, no contexto das lutas pela independência do continente africano.

Nos anos 70/80, encontramos contribuições relevantes do pensamento indiano, como os trabalhos de Gayatri Spivak, no seu famoso artigo “Pode o subalterno falar?”. Já nos anos 80, temos a presença da crítica pós-colonial através dos trabalhos de Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy, nos Estados Unidos e na Inglaterra (BALESTRIN, 2013). Na América Latina, o projeto decolonial se articula no final dos anos 90, através do grupo modernidade/decolonialidade e reúne autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter D Mignolo e Edgardo Lander.

No Brasil, podemos destacar as contribuições do pensamento de Paulo Freire, ao articular a crítica à colonialidade às questões pedagógicas. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire se aproxima de autores que fazem críticas à colonialidade, como Fanon e Albert Memmi, destacando pontos como a herança de uma estrutura opressora forjada nas relações coloniais, que leva grupos oprimidos a desejar estar na posição do opressor no processo de educação e socialização (PENNA, 2014). Desse

modo, temos um caminho trilhado por autores/as que nos permitem refletir a sociedade de forma atenta aos aspectos particulares da colonização no processo de construção social e histórica. Pois as produções das ciências humanas e sociais podem servir como ferramenta de enfrentamento ou de legitimação das relações de poder. No Brasil, intelectuais como Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva também tiveram grande importância para a educação crítica e antirracista.

As estruturas de dominação e de desumanização promovidas pela colonialidade estão presentes no sistema capitalista atual, até porque esse é responsável pela manutenção das estruturas de opressão que criam desigualdades sociais e históricas em nível global. Um exemplo é a articulação com o racismo, machismo, capacitismo e patriarcado. A produção de saberes é definida por um grupo historicamente dominante e as pessoas que produzem os saberes dominantes falam de lugares de poder, pelos quais submeteram e silenciaram outras formas de conhecimento e de modos de viver. Linda Alcoff (2016) aponta que a epistemologia permite o direito de julgar, pois é linha de estudo que aplica credibilidade ou não a determinados fatores. A autora defende a necessidade de que possamos desenvolver uma epistemologia política que esteja engajada com as problemáticas sociais e ligada a experiência daquelas/es que foram ignoradas/os/es pela história.

Percebemos que, a partir do movimento político de diferentes intelectuais espalhadas/os/es pelo mundo, tivemos o surgimento de epistemologias decoloniais que visam construir o conhecimento científico a partir de outras cosmovisões e cosmopercepções que se inserem no ambiente científico não como verdades absolutas, ou neutras. Mas se apresentam como formas possíveis de ruptura que preveem radicalidade nas formas pré-estabelecidas de viver e de produzir conhecimento, portanto não são inferiores, rasas, e apresentam possibilidade de mudar o sistema a partir da ciência e do reconhecimento dos saberes de todos os povos.

Amefricanidade e Quilombismo: caminhos abertos para a aplicação da Lei n° 10.639/2003

A educação brasileira carrega em si muitos traços da ciência “moderna”, que é influenciada pela colonização. Nossas primeiras experiências de educação formal estão em torno da educação jesuítica, que condenou os modos de ser dos nativos brasileiros em nome de uma educação eurocêntrica e cristã. A Igreja e sua influência social e política justificou a escravidão negra sob o pretexto de que os/as/es africanos/as/es não tinham alma. Mais tarde, a ampliação da educação e das universidades no país foi promovida com base na exclusão da população pobre, preta e indígena (SILVA; ARAÚJO, 2005). Além da exclusão nos espaços formais de educação, tem-se também o apagamento dos saberes da população negra e indígena no ambiente escolar. Esse processo de

exclusão e silenciamento revela muito sobre o tipo de sociedade que foi construída no passado.

Todos esses anos de epistemicídio no campo da educação nos levam a uma série de dificuldades do ponto de vista teórico e metodológico, quando o caminho que queremos seguir é buscar as vozes, as vivências e as experiências dos grupos sociais marginalizados na escola e pela educação. As dificuldades perpassam uma formação acadêmica deficiente, uma estrutura curricular engessada e eurocêntrica, para se opor a isso, precisamos enfrentar as diversas formas de resistência e preconceito por parte de uma sociedade que interioriza o discurso do/a/e opressor/a/ie.⁶ Para Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio pode ser compreendido como sendo o

[...] processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 98).

Tendo em vista que o epistemicídio é um instrumento colonial que visa manter a invisibilidade das produções teórico-afrodiaspóricas e indígenas, apostamos na lei nº 10.639/2003, a qual configura-se num instrumento contracolonial potente para criar um mundo onde nenhuma existência possa ser apagada na sala de aula. Assim, precisamos desaprender alguns conceitos que manifestam a permanência da linguagem do colonizador. Aqueles e aquelas que defendem o conhecimento como um produto universal mascaram o fato desse conhecimento ser produzido na sua maioria por um homem, branco, heterossexual e europeu. E isso não ocorre porque os outros “sujeitos” não produzem saberes, mas aqueles/as que recebem espaço e reconhecimento se reduzem a esse grupo seletivo. O debate sobre a necessidade de superação do epistemicídio no Brasil é um debate político e enfrenta muitas tensões.

As políticas adotadas nos últimos anos, como a lei nº 10.639/2003 e a lei nº 12.711/2012, encontraram muita resistência na sociedade brasileira, sobretudo entre os grupos privilegiados pelo domínio dos espaços de poder. Os dois projetos de lei representam a tentativa do estado de promover políticas que afetam diretamente a construção dos saberes, nesse sentido, é notável o quanto a entrada

⁶ Autores como Paulo Freire (1970) e Frantz Fanon (1968) trabalham esse processo em que o colonizado interioriza o discurso do colonizador, assim, mesmo sendo o oprimido explorado ele também contribui para a manutenção das formas de opressão, seu sonho é ser o opressor, mesmo que as condições para tal jamais aconteçam.

de estudantes das camadas mais pobres e de diferentes raças vêm transformando e questionando as produções acadêmicas convencionais, criando e introduzindo outros modos de fazer ciência e de produzir conhecimento.

Primeiramente, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura Africana e Afro-brasileira, assim como incluiu também a história e a cultura indígena e afro-brasileira através da Lei nº 11.645/2008. A lei nº 12.711/2012, conhecida como a lei de cotas, atribui a reserva de metade das vagas nas universidades para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e para pessoas com deficiência. Tais leis resultaram no maior acesso da população de baixa renda do país às universidades públicas, mudando a configuração dessas que, até então, eram compostas, em sua maioria, pelo padrão elitista branco.

A lei de cotas foi criada em 2012 e é hoje motivo de intensa luta por parte dos movimentos sociais, pois o prazo de revisão da lei completou, em 2022, dez anos. A necessidade de manutenção dessa lei se justifica pela não superação das desigualdades sociais e raciais no país, além das dificuldades de permanência das/os/es estudantes nos espaços acadêmicos que diminui a sua efetividade, dado que muitos desistem e não concluem a formação superior. O debate, portanto, é mais complexo ainda porque está sendo travado com um governo de extrema-direita que se encontra no poder desde 2019. É importante destacarmos a articulação entre as leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012 visto que, atualmente, são as/os/es estudantes junto aos movimentos sociais negros e indígenas que mais tensionam e contestam as epistemologias ensinadas na academia, solicitando mudanças na estrutura curricular para que de fato preparem as/os/es professoras/es/ies que trabalharam na educação básica. Essas ações são uma das formas de engendrar a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas, uma vez que ela depende diretamente da formação acadêmica daquelas e daqueles que estarão nas escolas.

Como nos lembra a intelectual Lélia Gonzalez (2020), a negação sistemática da presença negra e indígena no país definida por ela como “neurose cultural brasileira” está presente no cotidiano escolar e ocasiona uma série de consequências, sobretudo para as/os/es estudantes negras e indígenas. O racismo epistemológico afeta a autoestima das crianças não brancas e contribui para que estereótipos racistas sejam mantidos e perpetuados sistematicamente e estruturalmente (CAVALLEIRO, 2010).

Os desafios encontrados perpassam a necessidade de discutir quais caminhos epistemológicos e pedagógicos iremos traçar para superar a construção de um conhecimento excludente. Dessa forma, dedicamos este espaço para inserção de nossas contribuições enquanto mulheres negras, educadoras, mães, estudantes, cotistas, que produzem conhecimento e fazem parte do processo de transformação da educação brasileira. Desse modo, nos somamos a todas as mulheres que lutam para que essas

mudanças se tornem realidade, sabemos que elas não são poucas e muito contribuem para que a educação seja um direito garantido a todas/os/es nós.

Lélia Gonzalez é uma escritora pouco reconhecida e mencionada no campo da educação, mas que possui um potencial pedagógico enorme para a construção de uma educação democrática e crítica. O conceito de Amefricanidade desenvolvido por ela permite ampliar a nossa visão sobre o Brasil e a América, buscando referências dos povos indígenas, negros e quilombolas.

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica (GONZALEZ, 2021, p. 82).

O conceito de Amefricanidade nos permite avançar na forma como a cultura indígena e africana é trabalhada em sala de aula, pois é um conceito que parte da ideia de reconhecimento e valorização da resistência da cultura indígena e africana e não da concepção exótica, reducionista e folclórica. Utilizar a categoria pode balizar todas as nossas escolhas pedagógicas (autores, textos, vídeos, brincadeiras) de forma a superar a dominação da perspectiva eurocêntrica sobre nós.

Romper com a lógica eurocêntrica no campo da aprendizagem é uma tarefa desafiadora, visto que os conhecimentos advindos da cultura africana e indígena foram, ao longo de nossa história, vistos como “outro”, “estranho” ou “exótico”. A perspectiva da amefricanidade não foi parte do nosso processo de aprendizagem escolar e acadêmico, e requer de nós envolvimento, busca e aprofundamento. Além disso, solicita-nos pensar sobre a transformação da nossa própria identidade enquanto brasileiros, agora nos percebendo como Amefricanos/as/es, portanto,

O legado e a forma de resistência cultural, a passagem do conhecimento ancestral de uma geração para a outra e a subversão negra dos códigos da cultura dominante (religião, língua, vestuário, etc.) contribuem, segundo Gonzalez (1988b), para a categoria político-cultural de amefricanidade (FONSECA, 2021, p. 1991).

A experiência Amefricana permite a concepção da construção de uma história em comum que une a diáspora negra e as vivências indígenas, além dos atravessamentos do racismo no cotidiano dos povos racializados. Nesse processo, nenhum saber deve ser desconsiderado, como afirma Renato Nogueira (2010), a perspectiva afrocêntrica busca colocar a população preta – e acrescento aqui também indígenas, como “agentes e não apenas como coadjuvantes.” (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

Muitos pensadores e pensadoras negras e indígenas têm produzido trabalhos no campo epistemológico, neste trabalho, dedicamos uma especial atenção as/aos/es intelectuais negros, negras

e negres que fazem parte da nossa trajetória de estudos. Contudo, salientamos a grande importância do trabalho de Ailton Krenak e sua série de produções recentes, tais como “Ideias para adiar o fim do mundo”; “O amanhã não está à venda”; “A Vida Não é Útil”. São obras que fazem uma crítica muito contundente ao capitalismo contemporâneo e às suas formas de dominação e destruição, apontando o quanto pensar novas formas de saber e ser são fundamentais para a sobrevivência da espécie humana.

Outro conceito importante a ser pensado por nós é o conceito de Quilombismo, desenvolvido por Beatriz Nascimento (1984) e Abdias Nascimento (2002). Os Quilombos eram comunidades criadas por pessoas negras que fugiam da escravidão, união indígenas e outras pessoas brancas oprimidas. Contudo, esse conceito tem sido ampliado para outros campos de estudo e conhecimento, e hoje é compreendido como um espaço de grande importância para manutenção da ideia de comunidade e dos laços de união entre a população africana em diáspora. Para Beatriz Nascimento (1984),

Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes. O fascínio de heroicidade de um povo regularmente apresentado como dócil e subserviente reforça o caráter hodierno da comunidade negra que se volta para uma atitude crítica frente às desigualdades sociais a que está submetida. Por tudo isto o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (NASCIMENTO, 1984, p. 48).

Nesse sentido, sabemos que os Quilombos, no Brasil colonial, representavam um espaço de contestação da ordem colonial, que resistia à escravidão, estabelecendo relações comerciais na região, além da liberdade às manifestações culturais africanas e até mesmo à possibilidade de uma reação militar ao sistema. Dessa forma e não por acaso, o Quilombo foi escolhido pelo movimento negro como símbolo de sua luta (NASCIMENTO, 1984). Segundo Beatriz Nascimento (1984), a escolha do dia da consciência negra em substituição ao dia da abolição da escravatura foi uma mudança sugerida pelo Grupo Palmares do Rio Grande do Sul, que compreendeu que a resistência negra liderada pelos nossos ancestrais era mais importante ser lembrada do que a abolição da escravatura, que dava ênfase na ação da princesa Isabel, que tinha seus próprios interesses para decretar o fim do sistema escravagista. A mudança recorda a existência do Quilombo dos Palmares e a passagem de Zumbi, assim, “o quilombo passa a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento negro

e esperança para uma melhor sociedade” (NASCIMENTO, 1984, p. 47).

Abdias Nascimento (2002) apresenta o Quilombismo como um conceito científico-histórico e social, espaço de resistência para superar as marcas da colonialidade. Segundo o autor, para vencer a permanência das formas de dominação que ocorrem no campo político, econômico e social, é necessário vencer a dominação também no campo científico. Dessa forma, o Quilombismo nos apresenta uma possibilidade de pensar as experiências negras e suas possibilidades de sistematização de construção de um novo mundo que reverbere a cultura e a história negra. Isso apenas seria possível a partir de um processo de valorização da estética e dos modos de ser do mundo negro construída através da recuperação da memória dos/as afro-brasileiros/as. Dessa forma, torna-se necessário que ocorra o reencontro do povo preto com a África e com tudo que foi apagado e deturpado sobre a sua história, de modo a garantir a construção de um passado que nos permita enxergar o futuro.

Gonzalez (2020) também destaca a importância do Quilombo enquanto espaço de construção de uma sociedade mais igualitária e justa, ela apresenta o Quilombo de Palmares como a “sociedade alternativa”, em que negras/os/es e indígenas viviam de forma solidária e comunitária. O Quilombo é uma representação de espaço de liberdade e de igualdade que reforça o nosso sonho de futuro, o Quilombo possui um caráter criativo, cultural e pedagógico. Assim, fortalece a esperança de pensar a educação como um espaço de resistência, ou (re)existência de vida, de diálogo e de colaboração. As tensões sofridas no ambiente escolar deixam pouco espaço para que esses valores sejam cultivados. Muitos problemas estruturais atravessam a vida das/os/es professoras/es/ies e da comunidade escolar, de forma a reforçar uma educação limitada ao seu caráter formador para o mundo capitalista do trabalho ou como estágio de preparação para a vida, ao passo que esquecemos que a educação é a própria vida.

O Quilombismo pode ser pensado dentro do contexto educacional, de forma que a escola seja espaço de acolhimento e não de reprodução e manutenção de violências. Sobre o seu caráter pedagógico, trazemos as contribuições do professor Ricardo Matheus Benedicto (2019), o qual compreende que a educação integracionista não produzirá nenhum benefício à população negra, em contrapartida sugere a existência de uma Educação Quilombista, que parta de uma filosofia educacional independentista ou nacionalista, afirmando que, a partir de instituições organizadas e lideradas por pessoas negras, teremos uma educação que de fato cumpra o ideário da lei nº 10.639/2003, portanto a educação quilombista é definida como sendo,

[...] um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, visto que estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como

os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista (BENEDICTO, 2016, p. 245).

A educação Quilombista é orientada pela perspectiva afrocêntrica e tem a afrocentricidade como principal elemento epistemológico e metodológico para pensar a educação. Desse modo, os conceitos de agente, agência e localização psicológica desenvolvidos pelo intelectual Molefi Kete Asante (2009) são fundamentais para pensarmos sobre a construção de um senso de autonomia e liderança quanto à resolução dos principais problemas enfrentados pelas populações afrodiáspóricas e africanas. Benedicto (2019) defende um modelo de educação Afrocentrada, que considere a experiência africana e afro-brasileira, por isso o conceito de Amefricanidade de Lélia Gonzalez é referenciado para pensar a experiência das/os/es africanos/as/es nas Américas, visto que eles estiveram aqui antes mesmo dos europeus, assim sua experiência nas Américas não ocorre exclusivamente a partir do período colonial.

A educação Quilombista é orientada pela perspectiva afrocêntrica e tem a afrocentricidade como principal elemento epistemológico e metodológico para pensar a educação. Desse modo, os conceitos de agente, agência e localização psicológica desenvolvidos pelo intelectual Molefi Kete Asante (2009) são fundamentais para pensarmos sobre a construção de um senso de autonomia e de liderança quanto à resolução dos principais problemas enfrentados pelas populações afrodiáspóricas e africanas. Segundo Ricardo Benedicto (2019), um modelo de educação Afrocentrada considera a experiência africana, tal ideia está de acordo com o conceito de Amefricanidade de Lélia Gonzalez – o qual pensa a experiência das/os/es africanos/as/es nas Américas e a relação dessa para a constituição da cultura e da identidade brasileira. Os/as africanos/as estiveram nas Américas antes dos europeus, logo a experiência desses grupos não ocorreu exclusivamente a partir do período colonial. Conforme bell hooks (2019) os/as africanos/as que estiveram nas américas antes de Colombo compartilhavam crenças em comum com os/as indígenas. Dessa forma, não se tinha o desejo de colonizar, contrariando, assim, a ideia imperialista branca que apregoava que grupos distintos fariam conflitos, o que aconteceu foi muito diferente, pois se estabeleceu uma relação de respeito, valorização da memória ancestral e do senso de comunidade.

Conforme Benedicto (2019, p. 31), “o sistema educacional quilombista, então, deve contribuir para a formação da identidade dos afro-brasileiros, além de servir como espaço de resistência ao modelo eugênico e eurocêntrico de educação vigente no país.” A instauração da Lei nº 10.639/2003 tem nos possibilitado muito mais do que a inclusão de saberes e de conteúdos que foram, durante

anos, negligenciados nos currículos escolares, essa lei nos possibilita repensar toda a estrutura educacional, abrindo portas para uma grande virada no campo epistemológico.

Considerações Finais

A educação no Brasil foi construída com base em uma estrutura colonizadora e eurocêntrica, para superar este modelo precisamos de novas metodologias e aportes teóricos. Uma verdadeira revolução epistemológica precisa ser feita no campo da educação e das ciências humanas para que possamos construir conhecimentos que não excluam, dominem ou legitimem relações de poder.

Reconhecemos as importantes transformações realizadas nos últimos anos, no Brasil, através das leis que incluem o ensino da história Africana, afro-brasileira e indígena na escola, algo que, durante décadas, foi reivindicado pelo movimento negro, que lutou pela subversão das estruturas dominantes do saber. Também reconhecemos a relevância que a política de cotas possui para a entrada de grupos que foram silenciados no espaço de produção científica.

Acreditamos que, nos próximos anos, serão maiores as mudanças, essas ensejarão a construção de uma educação democrática e de uma produção científica plural. Contudo, salientamos a necessidade de uma verdadeira virada epistemológica, para que as ciências humanas possam ser construídas de um novo lugar e com novos olhares, distantes das opressões coloniais.

Reconhecemos a construção do conhecimento como um processo político, apontamos a necessidade de se pensar políticas públicas que permitam maiores investimentos no campo do ensino e da pesquisa, assim como projetos políticos que visem a maior justiça social. Apostamos na Amefricanidade e no Quilombismo como ferramentas potentes para orientar e mobilizar a aplicação da lei nº 10.639/2003.

Referências

- ALCOFF, Linda. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Revista Sociedade e Estado – v. 31, p. 129-143, 2016, 2016.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar**. In: Elisa L. Nascimento (org.). Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BENEDICTO, Ricardo M. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. Educação quilombista: uma proposta de educação afrocentrada no Brasil. **Revista Sul Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 18-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28254>

- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1- 2.
- BRASIL. Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento. O problema da fundamentação das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 1991.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S/A. 1968.
- FONSECA, Fernanda Cardoso. **Nossa América Ladina: O pensamento(decolonial)de Lélia Gonzalez**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Programa de Pós Graduação em Relações Internacionais. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.
- GONZALEZ. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v.15 n.1 2021.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Latino Americano**. Ensaio Intervenções e Ensaio. ZAHAR. 2020.
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo. **Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2018. hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Elefante Editora, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MOTA NETO, João Colares da. **O giro colonial na América Latina**. In: Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- NASCIMENTO. Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002.
- NASCIMENTO. Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. Afrodiáspora 6-7 – **Revista do mundo negro**, Ipeafro, ano 3, n.6, 1984.
- NOGUEIRA, Renato, MORAES, Marcelo José Derzi. **A filosofia no Egito Antigo: os gregos não inventaram a filosofia**. IN: SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos; CORRÊA, Diogo Silva (Orgs.). Ética e filosofia: gênero, raça e diversidade cultural. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 98-113.
- NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e Africanidades**, ano 3, n.11, 2010.
- PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 182-199, 2014.
- RACHELS, James. RACHELS. Stuart. **Os elementos da filosofia moral**. Porto Alegre: AMGH. 2013.
- SILVA, Geraldo da, ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: Jeruse Romão (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação. 2005, p.65-78.
- SILVINO. Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista. Qual a sua influência hoje? **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. v.27, n. 2, p. 276-289, 2007.

SOUSA SANTOS, B. E MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Revista tecnologia e Humanismo**. n.18, 1998.

Giovana Pontes Farias

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), professora da rede municipal de educação de Rio Grande. E-mail: giovanaup@gmail.com

Diônvera Coelho da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Bacharel em Engenharia Agrônômica e mestra em agronomia pela UFPel. E-mail: diionveracoelho@gmail.com

Um olhar para dentro: a perspectiva identitária em *a cor da ternura*, de Geni Guimarães

A look inside: the identity perspective in *a cor da ternura*, by Geni Guimarães

■ Emanuelle Valéria Gomes de Lima; Maria Simone Marinho Nogueira

RESUMO

A trajetória da Literatura infantojuvenil no Brasil é marcada por uma homogeneidade estética que pouco condiz com a diversidade e a pluriethnicidade existente no país. Há, portanto, uma disparidade de produções que elencam em seus enredos temáticas como racismo, sexismo etc. O cenário apenas começa a se modificar, especialmente, a partir dos anos 1990 e após a promulgação de Leis, como as Leis Federais 10.639/2003, alterada para 11.645/2008, ambas com o objetivo de disseminar a História e as Culturas africanas, afrodescendentes e indígenas na Educação Básica brasileira. Leis que se constituíram após pressão dos movimentos negros. Os efeitos da luta democrática de inserção do segmento negro e feminino se dão também no mercado editorial que, por longo período, dificultou a publicação das escritas marginalizadas, sobretudo, no campo infantojuvenil. Portanto, esse estudo visa analisar a obra mirim *A cor da Ternura*, de Geni Guimarães, mulher preta e pobre, que sobreviveu ao meio social racista e misógeno, desenvolvendo um olhar para dentro de si mesma, que transborda em uma literatura sensível e lúdica. Através das perspectivas de autores como Hall (2002), hooks (2019), Kilomba (2019), entre outros, é que analisamos, sob a ótica da construção da identidade negra, a protagonista da obra, também denominada Geni.

Palavras-chave

Literatura infantojuvenil. Literatura afro-brasileira. Identidade.

ABSTRACT

The trajectory of infantile's and juvenile literature in Brazil is marked by a aesthetic homogeneity that not matches with the diversity and pluriethnicity existing in the country. So, there is a productions disparity that presentes (themes about racism, sexism, and so on in its plots). The cenary begins to modify, particularly since the years 1990 and after the promulgation of Laws as Federal Law 10.639/2003, changed to 11.645/2008, both with the objective of disseminating African, Afro-descendant and Indigenous History and Cultures in Brazilian Basic Education. These Laws were made after pressure from black movements. The democratic action effects of insertion of the black and female segment also takes place in the publishing market that for long time made it difficult to publish marginalized writings, especially in the field of infantile's and juvenile publishing. Therefore this paper wants to analise the book *A cor da Ternura* by Geni Guimarães, black and poor woman who survived the racist and misogynist social environment, developing a look inside herself, which overflows in a sensitive and playful literature. Throught from autor's perspectives like Hall (2002), hooks (2019), Kilomba

(2019) among others, we analyze the work's protagoniste, also called Geni, under the black identity construction point view.

Keywords

Infantile's and juvenile literature. Afro-brazilian literature. Identity.

Introdução

No Brasil, desde a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003¹, observamos uma crescente evolução no número de produções literárias que trazem em suas temáticas práticas democráticas para a representação identitária pluriétnica do país. Dentre elas, notamos a presença de temáticas como o antirracismo, o empoderamento feminino e a disseminação de culturas, como é o caso das produções infantojuvenis de Kiusam de Oliveira, mencionadas em estudos anteriores, tais como: *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), *O Black Power de Akin* (2021), entre outras.

No entanto, antes desse processo, também havia produções que tentavam abarcar esses temas quando, no Brasil, as discussões não tinham intenção de dar voz ao que, por longo período, foi calado pela sociedade, principalmente, no que diz respeito à Literatura voltada ao público mirim, campo praticamente ignorado pela crítica e pouco valorizado pelo mercado editorial. As discussões se tornam ainda mais preocupantes quando refletimos sobre o quanto determinadas parcelas da sociedade perderam em representatividade literária por negar debates em relação às culturas e às identidades negras.

Contra todos os parâmetros impostos pelo mercado capitalista – também na sua maioria racista e falocêntrico – uma escritora, em especial, consegue publicar seus livros, narrando poeticamente conflitos étnico-raciais existentes, inclusive, em nossa literatura. Geni Mariano Guimarães² possui, em seu conjunto de obras, poesias, contos e romances em literatura infantojuvenil, dentre os quais destacamos seu primeiro livro de poemas intitulado *Terceiro filho* (1979), assim como suas narrativas literárias *Leite de Peito* (1988) e *A cor da Ternura* (1989), sendo esta última analisada neste estudo. Após as discussões sobre raça e racismo serem abrangidas de forma mais intensa, é possível ter acesso às obras dessa escritora, mulher pobre e negra, que encontrou grande dificuldade para publicar seus

¹ Lei que garante a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas de Educação Básica de Ensino no Brasil, instituída em 09 de janeiro de 2003.

² A autora além de poeta e ficcionista tornou-se professora, e a temática negra, bem como, a valorização da cultura afrodescendente são temas recorrentes em suas obras. Por ser de origem pobre e negra, Geni representa de forma mais íntima essa vivência em suas obras, demonstrando, assim, melhores chances de compreensão da situação afrodescendente no país.

escritos no Brasil. Fato que somente reforça o quão misóginos e racistas podem ser os espaços crítico-reflexivos de nosso país.

Por outro lado, a produção de Geni insere no mercado a percepção do seu corpo marcado pela dor e, ao mesmo tempo, rompe silêncios ao retratar questões socioculturais, demonstrando como o sujeito negro é profundamente marcado pelas ideologias de uma sociedade branca, reivindicando e ocupando um lugar outrora negado e negligenciado. Além disso, sua própria voz pode ser sentida em narrativas como *Leite de Peito*, como declara a autora em entrevista à revista americana *Callaloo*: “Escrevi porque eu tinha que registrar a vivência de uma família negra, porque este livro é autobiográfico, eu precisava falar dos meus traumas, das minhas dores e das minhas alegrias, eu tinha que colocar isso pra fora”.³

Dessa forma, falar sobre si a partir de uma escrita confessional negra e feminina torna a produção de Geni Guimarães uma força abundante na construção da história afrodescendente na literatura infantojuvenil, como retrata Maria Anória de Jesus Oliveira, pesquisadora da área, sobre a obra que analisaremos na próxima seção: “[*A cor da ternura*] é, sem sombra de dúvidas, uma obra muito rica de nossa literatura em termos temáticos, estéticos e poéticos, merecendo ser mais conhecida no mercado editorial e nos espaços escolares” (OLIVEIRA, 2009, p. 170).

Nesse livro, a escritora sintetiza fatos e situações que expõem a essência da narrativa, exaltando os pontos de maior importância. Portanto, a obra analisada é narrada em primeira pessoa e revela uma linguagem simples e despretensiosa. Além disso, são evidenciadas cenas cotidianas do ambiente rural durante todo o enredo. Em síntese, a obra trata da trajetória de vida da protagonista, também denominada Geni, e as fases narradas compreendem a infância, perpassam a adolescência e chegam à vida adulta da menina sonhadora que expõe seu universo interior aos leitores. O livro é dividido em dez capítulos, a saber: primeiras lembranças; solidão de vozes; afinidade: olhos de dentro; viagens; tempos escolares; metamorfose; alicerce; mulher; momento cristalino e, por fim, força flutuante.

Da infância à vida adulta: a personagem que via com os olhos de dentro

O primeiro capítulo da obra *A cor da ternura* descreve a infância de Geni e evidencia a relação de amor e carinho entre a menina e sua mãe. Suas primeiras lembranças revelam a admiração da protagonista pelos gestos da mãe e ressaltam uma imagem positiva da mulher negra: “Ela era linda. Nunca me cansei de olhá-la.” (GUIMARÃES, 1998, p. 13). Embora, ao mesmo tempo em que a

³ LITERAFRO. Geni Guimarães. *Literafro: o portal da literatura afro-brasileira*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geni-guimaraes>. Acesso em 06/08/2022.

protagonista afirma chegar a deitar mais cedo para dormir só para reviver mil vezes o riso e pensar no doce cheiro de terra e mãe, já nas primeiras páginas do livro ela apresenta dúvidas em relação à cor de sua própria pele quando questiona:

- Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta?
 - Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? – Pegou-me e, fazendo cócegas na barriga, foi dizendo: - você ficava branca e eu preta, você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta... (GUIMARÃES, 1998, p. 10).

Tendo em vista as ideias de Hall (2002), em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, de que estamos formando constantemente nossos “eus” a partir do contato com os outros, como também de que a identidade só é uma questão quando estamos em crise, notamos o quão nítida é a situação de dúvida em que se encontra Geni, pois ao passo que é amada pela família e admira de todo o coração sua mãe, é, também, desprezada por outras pessoas ao longo da narrativa e já se sente segregada racialmente desde a primeira página do livro, visto que, em seu pensamento, é mais favorável para ela que sua “tinta” tenha a cor da inclusão, a cor que não surte efeitos negativos no espaço em que vive, para que assim possa definir o seu “eu” dentro de uma sociedade que discrimina.

Segundo Castells (2008), em *O poder da Identidade*, a partir da ação e da preservação da memória coletiva é que as comunidades locais são construídas e constituem fontes específicas de identidades, que lutam constantemente contra as condições impostas pelo ritmo incontrolável da sociedade global. Na produção, em questão, podemos notar as marcas dessas ações e dessas memórias coletivas, a partir de traços comuns da etnia a que pertencem Geni e sua família. Essas marcas se evidenciam quando é mencionado, já no primeiro capítulo, que a mãe trança o cabelo da menina enquanto as duas conversam, assim como quando as personagens manifestam suas crenças em benzimentos e remédios caseiros para a cura de doenças, ou quando afirmam que galinhas pretas só servem para despachos e, ainda, que o irmão recém-nascido de Geni só pode sair do quarto após sete dias, para não ser acometido pelo “mal-de-sete-dias”.

Percebemos, assim, traços socioculturais que desencadeiam ações importantes dentro da narrativa, visto que “ao longo da história da humanidade, a etnia sempre foi uma fonte fundamental de significado e reconhecimento.” (CASTELLS, 2008, p. 71). Tratando-se, assim, de uma das bases estruturais não só de reconhecimento social, como também de distinção e de discriminação de povos e indivíduos. Nesse sentido, a etnia de Geni é fator contribuinte para a sua exclusão, bem como para a negação de sua identidade negra, como veremos adiante.

Logo, no momento em que a mãe de Geni está prestes a dar à luz ao filho mais novo e geme de dor, a protagonista faz preces aos santos para que ela pare de sofrer, na condição de não mais xingar o

irmão de “diabo” e “cocô”, apenas o chamaria, daquele momento em diante, de “Jesus” e de “doce de leite”. Somente após oito dias do nascimento do irmão Zezinho é que Geni vai ao encontro dele, ela afirma: “Não achei bonito nem feio. Apenas senti um grande alívio quando me vi descompromissada de chamá-lo de Menino Jesus. *Era negro.*” (GUIMARÃES, 1998, p. 22, grifo nosso).

Nesse momento, notamos a ideia padronizada eurocêntrica que se tem da imagem de Jesus, universalizada em torno do homem branco de olhos claros – associado à bondade –, em detrimento da figura negra do irmão que, dentro desse contexto, jamais poderia ser comparada a Jesus, dando a entender que poderia muito bem ter ligação com o diabo – associado à maldade. Assim, Geni demonstra claramente que o fato de seu irmão ser negro significa que ele não pode ser bonito, tão pouco santo, pois sua fala sugere que o negro da pele se associa a algo negativo.

A partir disso, compreendemos a fala da garota como efeito do processo de fragmentação na busca pela formação do “eu”, que não é qualquer “eu”, pois se trata de um sujeito negro descobrindo os efeitos do racismo sobre seu próprio corpo. Nesse caso, Geni transfere ao seu irmão o que internalizou socialmente, como explicita bell hooks em seu livro *Olhares negros: raça e representação*:

Uma cultura de dominação exige a autonegação de todos os seus cidadãos. Quanto mais marginalizados, mais intensa a demanda. Uma vez que as pessoas negras, especialmente as mais pobres, são bombardeadas por mensagens de que não temos valor, de que não somos importantes, não é de surpreender que caiamos na armadilha do desespero niilista ou nas formas de vício que fornecem um escape momentâneo, ilusões de grandeza e libertação temporária da dor de encarar a realidade (HOOKS, 2019, p. 62).

Posto isso, o segundo capítulo da obra, intitulado *Solidão de vozes*, dedica-se, de forma breve, a expor a rotina da casa depois da chegada de Zezinho, bem como a saudade dos “detalhes perdidos” da família para com Geni, que se sente escanteada com a chegada do irmão. Sem espaço para perguntar besteiras, sem ter sua comida servida na boca, Geni adocece, e, para ela, a doença não é nenhuma lombriga que pode ser curada com chás, é apenas saudade de ser o centro das atenções. Após notar a preocupação de sua mãe, ela resolve se esforçar para melhorar a situação e agradar a todos, volta a comer e a sorrir, assim, consegue reunir todos em volta de sua cama, manifestando um momento singular de laços amorosos com a família.

Com efeito, a autora trata de questões conflitantes da vivência de uma criança. Além de sua nova alimentação, não mais a base de leite materno, surge a complexidade em entender a relação com a mãe. Além do mais, a partir do momento em que deixa de ser a filha caçula, Geni enfrenta o ciúme ao ver que o irmão toma para si a atenção de todos, isto é, já se nota uma mudança de comportamento na vida da protagonista e um confronto em relação a quem ela é a partir daquele instante. Questões

que fazem de *A cor da ternura* uma narrativa compatível com o mundo interior dos leitores mirins, que têm suas experiências emocionais, seus conflitos e seus desejos considerados, o que, de acordo com Regina Zilberman (2003), em *A literatura infantil na Escola*, é primordial para a construção de uma literatura infantojuvenil de qualidade.

Esses conflitos evoluem ou diminuem com o passar do tempo e o desenrolar de sua vida em sociedade, a partir do contato com os mundos exteriores. Portanto, sobre isso, Bauman (2005), ao se referir a formação do “eu”, em *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, explica que, durante a construção de nossas identidades, os conflitos são inúmeros, amargos e violentos, assim, ameaçam constantemente a integração social, como também a segurança e a autoafirmação individual. Isso se torna ainda mais evidente quando voltamos nossos olhares para as identidades negras, em que “no mundo conceitual *branco* é como se o inconsciente coletivo das pessoas *negras* fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da *negritude* (...) não são nada realistas, tampouco gratificantes (KILOMBA, 2019, p. 39, grifos da autora).

Já o capítulo *Afinidades: olhos de dentro* descreve o diálogo da menina com uma aranha que vive no telhado de sua casa e revela a criatividade da personagem, como também a presença da imaginação na narrativa, fator essencial nesse campo (Cf. COELHO, 2000). Nesse sentido, as conversas imaginadas por Geni demonstram a importância em reparar nas outras pessoas algo que está além de sua aparência. A partir disso, a autora reforça a ideia da valorização de nossas características naturais, e isso faz com que a protagonista perceba em seu irmão algo antes não notado, ela passa a vê-lo não mais como um rival e até afirma que seu hálito morno é “impregnado de perfume de primeira vez” (GUIMARÃES, 1998, p. 32), demonstrando, assim, uma reflexão crítica acerca dos nossos pré-conceitos e preconceitos. Pelo que entendemos dos estudos de Hall (2002), Bauman (2005) e Castells (2008), acerca de identidades sociais, percebemos que, por estar em constante formação, o “eu” da personagem central oscila em reconhecer características positivas sobre sua raça, quando em contato com sua família e menosprezá-las da mesma forma, quando em contato com a sociedade discriminatória na qual está inserida, como notaremos a seguir.

Geni aspira por ter plenitude de voz e de atitudes, isso sugere que, mesmo na condição de criança, a menina já parece perceber seu papel de mulher e negra silenciada e, por tantas vezes, oprimida pela sociedade. Para tanto, usa da imaginação para obter respostas que ainda não tem sobre o mundo e o que nele acontece. Para sua tristeza, a aranha com quem conversava é morta por alguém e, além do animalzinho, só resta Zezinho, com quem ela pode conversar e imaginar longos diálogos, mas, assim como os adultos, Zezinho só é capaz de lhe dar respostas óbvias e ela anseia por algo que não é visível, mas que se encontra dentro da capacidade de ver e sentir as coisas do mundo de maneira singular. Essa literatura desdobra situações radicadas no cotidiano da personagem, e, de acordo com

Coelho (2000), essa é uma tendência em que os ângulos de visão podem se manifestar em crítico/participativo, lúdico, humanitário, histórico ou memorialista e mágico, sendo muito importante para a formação cidadã o uso da imaginação na heterogeneidade da literatura infantil/infantojuvenil.

Por achar o comportamento dos animais coerente com o que acredita, Geni decide se comunicar somente através de sons próprios de animais. Para rir de algo, ela imita o som de coleirinhas, para negar algo, ela late, para pedir, mia, e, com isso, passa a ser vista pelos adultos de forma bastante negativa. A protagonista, enquanto criança, não tem suas emoções e sentimentos respeitados pela visão do adulto. Segundo as crenças de seu povo, o que acomete Geni é o “acompanhamento”, o espírito de Zumbi dos Palmares, líder da resistência negra contra os colonizadores portugueses, visto nesse contexto como o “coisa-ruim”, por ser negro, encontra-se ao lado direito da menina. Nessas configurações, Nogueira (2002), em seu livro *O Diabo no imaginário cristão* explica que o coisa-ruim é uma das denominações para o diabo, que se materializou na crença popular, portanto, não se deve nomeá-lo para não o invocar. Dessa forma, ao se remeter ao diabo, o chamam por inúmeros apelidos, dentre eles o coisa-ruim.

Além de aprender a rezar, carregar sobre o pescoço um crucifixo, dormir com o lado direito do corpo espremido contra o colchão de palha, a fim de espantar o espírito mau, a menina é rodeada de santos e santas que, como não poderia deixar de ser, protegem-na do mal, pois fazem parte de um mundo onde a cor clara de suas peles sugere sentimentos positivos. Esse fato também nos remete a algo importante, que deve ser evidenciado tanto nos livros de literatura infantil quanto na escola, que é a discussão sobre a intolerância religiosa, envolta no manto das mais variadas etnias. Na obra, a religião e as crenças de Geni e de sua família são citadas, e, talvez, por terem sido pouco difundidas, não discriminadas, o que é um fator positivo, pois demonstra que o não reconhecimento, bem como o desrespeito às crenças fere a liberdade e a dignidade humana.

Posto isso, influenciada pelas histórias que ouvia de Nhá Rosária, uma velha que narra fatos sobre o tempo da escravidão, Geni santifica a Princesa Isabel, enquanto que, como vimos anteriormente, demoniza Zumbi dos Palmares, visto que, ao nomeá-lo como coisa-ruim, põe em evidência construtos sociais que servem de controle para os oprimidos. Sendo assim, ela conta:

Rezei três pais-nossos e três ave-marias. Ofereci a Santa Princesa Isabel, pedindo-lhe que no dia seguinte não me deixasse perder a hora de levantar, nem esquecer o nariz sujo. Agradei-lhe também por ter sido tão boa para aquela gente da escravidão. Deitei-me, formulando uns versinhos na cabeça. Quando soubesse ler e escrever – que ela ia me ajudar –, escreveria no papel e recitaria na escola (GUIMARÃES, 1998, p. 51).

A preocupação de Geni em não se atrasar ou ir com o nariz sujo para a escola prenuncia o modo como a protagonista é obrigada a agir fora de casa, sempre se preocupando – mais que os colegas – em não errar. Geni tenta agradar para ser aceita ou, pelo menos, não ser tão discriminada. O fato de aprender na escola que a Princesa Isabel era quase como uma santa descia-lhe garganta abaixo, mas a personagem não discorda do que aprende com a professora – branca –, pelo contrário, ela concorda e agradece.

Conforme Nogueira (2002) postula acerca da evolução da denominação do diabo nas literaturas, notamos que, depois de “estabelecida uma mesma denominação comum, uma parte das doutrinas demonológicas, incorporadas à tradição helênica, penetrou entre os hebreus, associando-se às tradições orais, inundando as crenças judias de espíritos malfazejos” (NOGUEIRA, 2002, p. 22). Esses construtos, que atrelam aos brancos papéis santos e aos negros papéis demoníacos, são vistos pela sociedade de maneira naturalizada, sendo muito comum que o negro, em especial dentro da obra, a figura de Zumbi, seja figurada como ruim, e a Princesa Isabel como santa, posto que esses discursos, infelizmente, estão arraigados na cultura desde muito tempo.

Isso evidencia a inocência, não só da personagem principal do livro, mas também dos personagens secundários e se configura como uma forte crítica ao processo de disseminação da história e da cultura africana e afrodescendente no Brasil, negligenciada fortemente na sociedade ainda hoje, mesmo depois de sancionada a Lei 10.639/2003 citada anteriormente. Tal fato manifesta, além do descuido com a diversidade étnica, uma demonstração de como o global afeta diretamente quem somos, uma vez que nos constituímos também de história e de memória individual e coletiva. Pensando nisso, ressaltamos o pensamento de Hall (2002) quando ele explica que é “mais difícil unificar uma identidade nacional em torno da raça”, e, quando falamos em raça estamos diante de discussões que tangem a uma diferenciação histórica não somente física, mas social, que é de fato injusta, segregadora e, sobretudo, ilógica.

Depois de abdicar de usar a imaginação na comunicação com os animais, visto que era incompreendida pela família, a menina decide, apesar do cansaço pelas injúrias sofridas por parte das outras crianças, socializar-se com os colegas. Assim, no capítulo *Viagens*, Geni descreve como adora realizar passeios imaginários no vai e vem do balanço localizado sob a paineira, porém as viagens são curtas pela quantidade de crianças que também esperam para se balançar. Ela até pensa em ir sozinha ao balanço, mas logo se depara com o medo de encontrar o Saci, personagem folclórico negro e brincalhão, que, na visão de Geni, rouba as crianças das mães, especialmente as de descendência africana, como notamos no seguinte trecho: “[...] dias atrás, tinha dado sumiço em duas: na Cidinha, filha do *João Preto Boiadeiro*, da fazenda Quebra-Pote, e na Creonice, filha da dona *Maria Mulata*, que morava no sítio Das Palmeiras.” (GUIMARÃES, 1998, p. 43, grifo nosso). Nessa medida, vemos

também que os personagens citados são identificados pela cor (João Preto Boiadeiro e Maria Mulata) como uma marca de reconhecimento.

Após negociar com as outras crianças um determinado número de balançadas, a fim de conseguir mais tempo para realizar longas viagens à praia e às cidades imaginárias, Geni é empurrada do balanço e hostilizada porque ultrapassou o limite de balançadas estabelecido anteriormente: “- Ladrona! Você deu vinte, mais vinte e mais uma. *Boneca de piche, cabelo de bom-bril!*” (GUIMARÃES, 1998, p. 45, grifo nosso). A protagonista chora desesperadamente e afirma que as ofensas são corriqueiras, mas apenas lamenta o fato de não ter concluído a viagem imaginária. Os conselhos da mãe são de que Geni finja não ter ouvido as ofensas, com o intuito de protegê-la de situações constrangedoras pelas quais provavelmente já havia passado/passa/passará, porém a menina expõe para os leitores que já está cansada de tal atitude. Essas ofensas influenciam e ilustram o quão difícil é para a personagem aceitar suas características fenotípicas num sentido afirmativo de construção da sua identidade étnico-racial negra dentro desse universo impregnado pelo desrespeito ao natural de cada um.

A imagem de Geni é inferiorizada por apelidos que desvalorizam, principalmente, seu cabelo, ícone de representatividade identitária negra, mas não só, desde a infância, é alimentado o medo por pessoas de sua própria cor, por meio do que escuta falar de outras pessoas. Nesse sentido, Grada Kilomba (2019), em seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, explica que a mulher negra é “[...] forçada a se identificar com imagens de *negritude* que não são desejadas, mas sim impostas. A percepção de si ocorre, portanto, no nível do imaginário *branco* e é reforçada diariamente para o *sujeito negro* através de imagens coloniais, terminologias e línguas.” (KILOMBA, 2019, 151, grifos da autora).

A obra retrata, também, o lugar onde Geni sofre os mais variados tipos de insultos por ser negra: a escola, lugar onde as diferenças são acentuadas e que, idealmente, deveria ser o espaço para a desconstrução de qualquer estereótipo, preconceito ou racismo. É também na escola que as crianças passam a maior parte do tempo, lá trocam as mais variadas experiências e, sobretudo, adquirem certas percepções, na maioria das vezes distorcidas, sobre si mesmas e sobre os outros. No capítulo *Tempos escolares*, é notória a inferiorização da criança negra em relação à criança branca quando Geni contesta para a mãe o fato de ter que ser cuidadosa com os detalhes na hora de ir para escola, enquanto a colega de classe não precisa se preocupar com sua aparência, simplesmente por ser branca: “- Mas a Janete do seu Cardoso vai de ramela no olho e até muco no nariz e... – Mas a Janete é branca – respondeu minha mãe, antes que eu completasse a frase.” (GUIMARÃES, 1998, p. 48). Demonstrando assim que Geni não aceita a conformação da mãe, tampouco aceita ser maltratada ou tratada diferente apenas por ter a cor da pele diferente. O fato de achar que pode fazer, por exemplo,

a mesma coisa que Janete é uma evidência de que ela se via igual, no sentido de ter os mesmos direitos, enquanto que a mãe, de uma geração anterior, tinha uma postura mais submissa.

Outro trecho evidencia os conselhos da mãe para que Geni não se meta em “confusão”, principalmente com o filho do patrão de seu pai (que sempre a insulta de “negrinha”), visto que “a corda rebenta do lado mais fraco” (GUIMARÃES, 1998, p. 52). Assim, a imposição da mãe é acatada por Geni, que tem medo de ser maltratada e xingada pelas outras crianças, o que influencia a protagonista a ter uma certa resistência em assumir sua cor. Notamos isso pela inocência em pensar que o sucesso na escola depende de acatar os conselhos da mãe, em tomar cuidados necessários com a roupa e com a higiene, pois é preciso estar sempre limpa, como também em camuflar a cor de sua pele negra com pó de arroz: “a minha mãe recomendava e eu ia de lá para cá. Saia azul, blusinha branca. Alpargata nova nos pés. Pó-de-arroz por todo o corpo.” (GUIMARÃES, 1998, p. 52).

O fato de Geni, nesse momento da narrativa, sentir que faz parte de um mundo onde não é aceita e sempre precisa empenhar-se para se encaixar, é explicado porque, de acordo com Neusa Santos Souza (1983) em sua obra *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, “a ideologia de cor é, na verdade, a superfície de uma ideologia mais daninha, a ideologia do corpo. (...) Uma visão panorâmica, rapidamente, nos mostra que o sujeito negro ao repudiar a cor, repudia, radicalmente o corpo.” (SOUZA, 1983, p. 05).

Notamos também que a obra tem um tom de denúncia acerca da relação da professora com a menina negra. Além do tratamento rígido com Geni, a professora, após ser beijada pela personagem, que, finalmente resolve criar coragem para beijá-la, limpa o rosto por conta do beijo da menina. Ainda segundo Souza (1983), na tentativa de suprimir todos os direitos do sujeito negro, criaram-se mitos acerca de associações do negro com aspectos negativos e, entre eles, está o mito do negro sujo: “O sujo está associado ao negro: à cor, ao homem e à mulher negros. A linguagem gestual, oral e escrita institucionaliza o sentido depreciativo do significante negro.” (SOUZA, 1983, p. 29). Portanto, a imagem desse momento na narrativa contrasta a diferenciação racial consciente da personagem e nos faz perceber, mais uma vez, como Geni se sente inferiorizada ao compreender que as pessoas faziam a ligação absurda de negros com sentimentos negativos e, nesse caso, associados à sujeira:

Dona Odete, com as costas da mão, limpava a *lambuzeira* que eu, inadvertidamente, havia deixado em seu rosto. Pude ver então sua mão, bem na palma. Era branca, branca. Parecia a asa da pomba que sempre pousava no telhado da casa de dona Neide do seu João Preto. Será que a asa da pomba era mão, ou será que mão de gente é que era asa? (GUIMARÃES, 1998, p. 55, grifo nosso).

É importante ressaltar que o modo como as pessoas que, historicamente, realizaram grandes atos de bondade, e que são exaltadas pelas personagens no texto, são pessoas brancas, em detrimento

daquelas que resistiram pelo povo negro, a exemplo de Zumbi dos Palmares. Podemos ver que a Princesa Isabel, tida como santa após assinar uma lei que libertava – e não libertava – as pessoas escravizadas, é exaltada por Geni. Da mesma forma, a protagonista se culpa por “sujar” a professora branca e compara a palma de sua mão a asa de uma pomba, simbologia que sugere sentimentos de bondade, como quando comparamos uma pomba branca a ideias de paz, de limpeza etc.

A personagem principal chega a fazer um poema em homenagem à princesa, que, após muita insistência da menina, foi concedido ser lido no dia em que se comemora a consciência negra na escola. O poema é o seguinte: “Os homes era teimosos/ E os donos deles era bravo/ Por isso a linda Isabel/ Soltou tudo us escravo/ Foi boa que nem um doce/ E parecia um mel/ Acho que é irmã de Deus/ Viva a Princesa Isabel” (GUIMARÃES, 1998, p. 64). O poema descreve a “Santa” Princesa Isabel da maneira como a menina soube das histórias através de Nhá Rosária, por isso a escolha de um léxico que pressupõe bondade, por meio das palavras “doce” e “mel”; assim como descreve seus descendentes como homens teimosos, isto é, resistentes, fortes. Contudo, antes de recitar o poema para toda a escola, a professora discursa pelo menos quinze minutos acerca da libertação dos escravos e é nesse momento que Geni percebe a visão do branco sobre a história do negro e, com mais intensidade do que em qualquer outro momento, entra em conflito com a sua identidade étnico-racial:

Vi que sua narrativa não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo! Quis sumir, evaporar, não pude. Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso estiquei o dedo indicador e no ar escrevi “Lazarento”. Era pouco. Acrescentei “morfético” (GUIMARÃES, 1998, p. 65).

A partir disso, notamos que a percepção da protagonista sobre os afrodescendentes decaí, por agora fazer uso das palavras “lazarento” e “morfético”, que sugerem sentidos ruins como doenças e xingamentos. Depois disso, a personagem principal começa a enfrentar uma crise de identidade, dúvida não só da capacidade de sua raça, mas de seus antecessores, portanto, de sua etnia:

Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães... Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada. Por isso que meu pai tinha medo do seu Godói, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo mole mesmo. Até meu pai, minha mãe... por isso é que eu tinha medo de tudo, o filho puxa ao pai, que puxa ao avô, que puxou ao pai dele, que puxou... E eu conseqüentemente ali, idiota fazendo parte da linha (GUIMARÃES, 1998, p. 67).

Assim, a jovem menina demonstra revolta e uma crise de pertencimento, nega-se a aceitar, conscientemente, as heranças genéticas que compõem sua identidade. Dessa forma, as ideias de camuflar a cor de sua pele, a dúvida do início do texto de que a tinta de sua pele poderia deixar de ser preta, o alívio em não sentir a obrigação de chamar o irmão de Jesus, visto que ele é negro, são seguidas de mais um ato de negação racial, quando, após toda a frustração na escola, a garota esfrega com o pó restante de tijolos triturados, utilizados pela mãe para limpar as panelas, a barriga de sua perna:

Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d'água (GUIMARÃES, 1998, p. 69).

Aqui, Geni demonstra um ato concreto contra seu corpo negro, considerado por nós o mais forte dentro de todo o contexto. Tentar arrancar o negro da pele demonstra o quão persuadida pela ideologia branca está a protagonista do texto. Desde a infância, a personagem encontra-se em conflito, pois que se apropria de mitos relacionados ao sujeito negro que acabam tornando difícil a aceitação de sua pele. Como afirma Souza (1983):

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através das falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações (SOUZA, 1983, p. 27-28).

Ao se apropriar de tais mitos, especialmente dos evidenciados pela professora, Geni entende que as atitudes das pessoas escravizadas tanto quanto de seus pais podem ser justificadas agora pelo medo, sentimento desprezado pela protagonista. No entanto, as proporções que o ato de se mutilar toma se estendem o suficiente para tocar a alma da protagonista e ampliar uma visão de mundo mais diversificada e que inclui o seu próprio eu, desde então estigmatizado pelas feridas provenientes de forças da classe dominante que visam e versam sobre um mercado global que interfere diretamente no modo como nos vemos e nos sentimos. A partir disso, a visão da protagonista começa a mudar: “Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperança o remédio do tempo e a justiça dos homens.” (GUIMARÃES, 1998, p. 69).

O texto evidencia, também, a exclusão do negro na ocupação de cargos sociais, quando o pai de Geni afirma ser um sonho impossível ter uma filha graduada. No capítulo *Alicerce*, a protagonista

revela, em conversa com o pai, o desejo de tornar-se professora, a fim de que possa, como forma de reparação social, fazê-lo esquecer das durezas da vida. Também constatamos uma mudança de perspectiva em relação à sua cor, quando expõe ao leitor um descontentamento depois do comentário equivocado feito pelo administrador da fazenda em que trabalha seu pai:

- Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...

A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa que quase me fez desfalecer em ternura e amor.

- É que eu não estou estudando ela pra mim – disse meu pai. - É pra ela mesmo. (GUIMARÃES, 1998, p. 73).

Posteriormente, em conversa com seu pai, Geni desenvolve um novo olhar para sua raça. Além de expor o desejo de ser professora no futuro, por ser também o desejo de seu pai, a jovem revela uma atitude não mais comprometida em negar as qualidades de sua raça, posto que questiona o pai quanto à cor de Deus, por achar que ele deveria assumir o posto do senhor dos céus quando morresse, pelo fato de ser muito bondoso. A partir desse momento, nota-se uma crescente afirmação de uma identidade étnico-racial em formação, uma vez que, a identidade “é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.” (HALL, 2002, p. 38). Ali, o pai de Geni é colocado no lugar de uma divindade suprema, ao contrário da visão que tinha do irmão mais novo ao nascer, que não podia ser comparado a Jesus por ser negro.

Mulher, título do oitavo capítulo da obra, descreve, de forma breve, a evolução física e psicológica da personagem, que passa por um momento de descoberta do seu próprio corpo, o crescimento dos seios, a sua primeira menstruação, e afirma-se como uma mulher em potencial:

Mulher, terminando o ginásio. Mulher, cursando o normal, a caminho do professorado, cumprindo o prometido. Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando forças para ser forte. Mulher, rindo para esconder o medo da sociedade, da vida, dos deslizes dos passos. Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil modos de sinônimos rolantes no tagarelar social requintado. Mulher, jogando cintura, diante das coações e preconceitos. Mulher, contudo e apesar, a um passo do tesouro: o cartucho de papel (GUIMARÃES, 1998, p. 81).

Essa descrição demonstra mais um fator de composição da identidade de Geni, a mulher que se tornara a partir desse instante deixa para trás a visão diferenciada e limitada que percebia através do olhar dos outros e passa a desconstruir a visão dos outros sobre ela, como notamos nos últimos capítulos da narrativa. Nessa medida, a narrativa, em consonância com o que explicita Souza (1983),

manifesta criticamente a ideia de percepção de identidade de Geni enquanto mulher negra, que não nasce identificando-se enquanto tal, mas torna-se ao longo do caminho:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 17-18).

Em *Momento cristalino*, Geni e sua família se preparam para o grande dia em que a, agora, mulher adulta, recebe o diploma de professora e discursa como oradora da turma com grande orgulho. A personagem principal, em seu momento cristalino, não manifesta mais nenhum incômodo com quem ela é e até chega a se autodenominar como princesa: “Eu, princesa, entreguei meu certificado ao rei, que o embrulhou no lenço de bolso passou a carregá-lo como se fosse um vaso de cristal.” (GUIMARÃES, 1998, p. 85).

A mulher ganha uma voz afirmativa e resistente. Embora as questões dela para com ela mesma estivessem resolvidas, ainda recebe os olhares torcidos da sociedade. Porém, agora, lida com isso de forma mais madura e com a intenção de mudança de tais comportamentos. A personagem se mostra transgressora, enfrenta o racismo, nesse momento, por parte de seus próprios alunos e reverte a discriminação nas últimas páginas da obra, evidenciando, assim, o fato de que é humanamente igual a todos:

E sentimentos placentários escaparam do útero, meu útero das minhas raízes, grafaram as leis regentes de todos os meus dias. Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no arquitetar conteúdo para o cofre dos redutos. Messias dos meus jeitos, sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e o dever de conduzi-lo para lugares de harmonias. Meu porte de arma tenho-o descoberto e limpo entre, em cima, embaixo e no meio do cordel das palavras (GUIMARÃES, 1998, p. 93).

Assim, percebemos que, perpassando as fases de sua vida, Geni acaba por afirmar sua identidade étnico-racial negra depois de negá-la, após ser confrontada com os mais diversos tipos de discriminações vindas da sociedade. Notamos, também, que é a partir da história contada pela visão do branco que a personagem principal começa a contestar o modo como sua história e de seus ancestrais são contadas. A conversa com seu pai apenas reforça a potência de seus antepassados e a força que Geni possui. Tais fatos impulsionam a protagonista a olhar para si com os olhos de dentro, que enxergam em seu corpo grande capacidade de se reerguer para organizar seu lado de fora, fazendo com que Geni enxergue com mais amor quem ela é, quem ela tem e o lugar a que ela pertence.

Considerações finais

A narrativa analisada atribuiu à protagonista negra um nome, uma história, sentimentos e emoções que foram expostos ao leitor de maneira lúdica e poética, sendo considerada, a partir deste estudo, como uma importante produção infantojuvenil de nossa literatura brasileira. *A cor da Ternura* traz consigo não somente traços autobiográficos da autora Geni Guimarães, como também, conta a história de milhares de crianças negras, que têm suas memórias enterradas pela história, sendo valiosa por representar, de maneira lúdica, conflitos existenciais gerados através de ações racistas banalizadas pela sociedade.

A obra apresenta os conflitos existenciais, o racismo, os medos e as dúvidas sofridas no dia a dia da personagem negra que enxerga a vida com os “olhos de dentro”. A análise da obra possibilitou a compreensão da busca pela afirmação identitária negra surgida a partir da superação de discriminações enfrentadas ao longo da narrativa. Sendo assim, notamos que Geni constrói sua identidade étnico-racial após negá-la, a partir de suas experiências diárias. No caso da protagonista da obra, ela se encontra em um universo em que sua cor e seu pertencimento são postos à prova em detrimento do padrão eurocêntrico.

Notamos a escolha de um léxico e ideais arraigados à cultura eurocêntrica em que a personagem está inserida, no intuito de mostrar, a princípio, o porquê da não aceitação da identidade étnico-racial da protagonista. Esses aspectos somam-se às dúvidas e inseguranças provenientes do tratamento que ela recebia da sociedade. Contudo, notamos que, ao passar do tempo, pelas discriminações sofridas e pelo conhecimento que adquiriu de mundo, a personagem demonstra uma reviravolta no modo como se vê e é percebida pelos outros, passando a aceitar e afirmar, com grande orgulho, quem, de fato, é.

Reforçamos, ainda, que as questões étnicas acabam por ser elementos políticos dentro da sociedade moderna, portanto merecem maior cuidado e espaço para discussões. Nesse sentido, as ponderações feitas a partir da Lei 10.639/03 nos permitiram compreender que os direitos básicos dos afrodescendentes necessitam ser respeitados também no âmbito escolar, como forma de combate a possíveis pré-conceitos e preconceitos sustentados por aqueles que ainda não têm o conhecimento democrático da história e disseminam esses tipos de discriminações por meio de falsas afirmações acerca das contribuições dos africanos para a construção da cultura brasileira.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Volume II. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo, FTD, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **O Diabo no imaginário cristão**. 2 ed. São Paulo: EDUSC, 2002.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Personagens negros na Literatura Infanto-Juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In.: SILVIA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes. (Orgs). **Caminhos da Leitura Literária: Propostas e Perspectivas de um Encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009. P. 156-176
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Emanuelle Valéria Gomes de Lima

Doutoranda em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail: emanuelle.limaa@hotmail.com

Maria Simone Marinho Nogueira

Doutora em Filosofia pela Universidade de Coimbra.
Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade e Professora Associada do Departamento de Filosofia. Ambos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: mar.simonem@gmail.com

Caminhos procedimentais de institucionalização da matéria de História da África e Cultura Afro-brasileira: uma análise histórica da lei 10.639/2003

Procedural paths of institutionalization of the subject of History of Africa and Afro-brazilian Culture: a historical analysis of law 10.639/2003

■ Talita Fernandes Araújo

RESUMO

A Lei 10.639/2003 nasceu no Estado Moderno brasileiro, seguindo normas de proposição a partir da luta e do conflito. A matéria fundamental da Lei diz respeito ao estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas que fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. O artigo se propõe a compreender os caminhos que levaram à institucionalização da Lei 10.639/03. Para tanto, analisaremos o contexto em que nasce a legislação a partir de três eixos: razão do Estado Moderno, os vetos, e os caminhos percorridos na sua construção. Desse modo, procuraremos perceber como a Lei nasce na sociedade e as implicações a que seu nascimento é condicionado. Um dos momentos que marca sua institucionalização são os artigos vetados antes de a lei ser promulgada. O Estado, a fim de fazer morrer a lei, aplica os vetos. Sendo assim, a lei nasce em um território moderno, a partir de uma razão negra, que cria tecnologias para fazer morrer a lei antes de sua promulgação e aprovação.

Palavras-chave

História da África, Cultura Afro-Brasileira, Lei 10.639/03, Racionalidade, Estado Moderno.

ABSTRAT

Law 10.639/2003 was born in the modern Brazilian State, following the norms of proposition from struggle and conflict. The article aims to understand the paths that led to the institutionalization of Law 10.639/03. To this end, we will analyze the legislation from three angles: the reason for the Modern State, the vetoes, and the paths taken in its construction. In this way, we will try to understand how the Law is born in society and the implications that its birth is conditioned upon. One of the moments that mark its institutionalization are the vetoed articles before the law is promulgated. The State, in order to make the law die, applies the vetoes. Therefore, the law is born in a

modern territory from a black reason, which creates technologies to make the law die before its enactment and approval.

Keywords

African History, Afro-Brazilian Culture, Law 10.639/03, Rationality, Modern State.

Introdução

O presente artigo pretende compreender os caminhos procedimentais que institucionalizaram a Lei 10.639/03¹, que altera as Diretrizes Nacionais de Educação, a fim de se inserir nos currículos escolares a temática História da África e Cultura Afro-brasileira. A legislação existe desde o ano de 2003 e seus resultados práticos no sistema educacional não são o objeto deste estudo. Pretendemos compreender os caminhos que a lei percorreu até a materialização no real, ou seja, compreender a institucionalização da lei a partir dos procedimentos legais a que foi submetida e o terreno em que foi assentada.

A produção de pesquisas que usam a Lei 10.639/03 como fonte é vasta no campo das humanidades, principalmente da História e da Educação². Esses estudos, que têm na Lei a fonte e objeto de pesquisa, estão atentos à eficácia e à efetividade da presente lei dentro das instituições de ensino. A presente pesquisa pretende fazer um caminho diferente dos estabelecidos por essas pesquisas. Temos o objetivo de pensar a lei antes da sua efetivação, analisando a sua construção procedimental enquanto legislação.

Segundo Thompson (1987), a lei não é fechada e voltada para o mundo do Direito. O Direito não é só um lugar em que se constrói e executa o poder, ele importa, e é por isso que nos preocupamos com ele. Segundo Thompson:

A lei também pode ser vista como uma ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes em um campo de conflito) com as normas sociais; e, por fim, pode ser vista simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios – isto é simplesmente *enquanto lei*. E não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei (THOMPSON, 1987, p. 351).

Isto é, analisar a lei é entender seus aspectos de instituição. Não podemos incorrer em um reducionismo estrutural, como afirma Thompson (1987). É necessário que compreendamos que a luta humana mantém a lei no campo do conflito. A lei não é só uma estrutura e uma instituição, mas um

¹ BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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 30 de setembro de 2020.

² PAULA, Benjamin Xavier. GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>>. Acesso em 08 de novembro de 2021.

meio onde os conflitos sociais se travam. Nesse sentido, não é possível pensar em uma legislação (leis) sem os aspectos sociais que a mobilizam, para além da estrutura legal. “A retórica e as regras de uma sociedade são muito mais que meras imposturas.” (THOMPSON, 1987, p. 356).

Para entender essa construção, é necessário compreender o eixo de formação da Lei 10.639/2003. Para tanto, no primeiro momento, metodologicamente nos ateremos à base de formação do Estado Moderno, que foi fundada em uma racionalidade específica, e que inaugura uma forma de saber. Como afirma Mbembe (2018), é evidente que o séc. XXI não é o séc. XIX, todavia o trabalho não está pensando a legislação a partir de uma linearidade, constante; existe um subsolo que está assentado sobre o nosso presente, e que produz efeito na contemporaneidade. Mas, assimilando que as práticas do presente não são *a-históricas* e que carregam bases epistemológicas e racionalidades para além do momento em que foram construídas, como também para além de determinações que normatizam os comportamentos, existem sujeitos possíveis, produzindo e mudando a realidade do ambiente em que vivem (MBEMBE, 2018 p. 47).

Todo esse caminho teórico-metodológico foi pensado a partir de Thompson e Foucault, que apesar de alguns antagonismos, encontram-se em algumas encruzilhadas. Eles se encontram na preocupação com a subjetividade dos agentes históricos: tanto em Thompson quanto em Foucault está presente a ideia de que pessoas comuns devem pensar por si próprias. Portanto, a vinculação metodológica dos dois se encontra em lugares diferentes: para Foucault, esse lugar está articulado ao princípio metodológico da arqueologia, para Thompson, está vinculado à valorização da noção de luta de classes. Posto que Thompson, principalmente na obra “A origem da lei negra”, destaca que a luta de classes não pode ser interpretada somente pelo viés econômico (RAMOS, 2015, p. 16).

Para Thompson, por um lado, a necessidade da lei não é exclusividade dos dominantes; e, por outro lado, ao mesmo tempo que as relações de produção se expressam – por meio de pressões e estabelecimentos de limites – dentro da lógica relativamente autônoma dos discursos e práticas legislativas, jurídica, costumeira, etc., estas permitem a constituição e manutenção daquelas relações. Nessa perspectiva, só é possível compreender o “processo histórico real” por meio da análise das relações entre as atividades humanas, não por meio de uma atividade privilegiada (econômico) ou por meio de um modelo teórico preestabelecido (RAMOS, 2015, p. 45).

Thompson não abandona o materialismo histórico-dialético, mas entende que o elemento da cultura deve ser acrescido nas análises. Para além das diferenças e aproximações entre os autores, é importante perceber que essa demarcação por vezes antagônica entre os autores era uma característica da historiografia da década de 1980, como afirma Ramos (2015). Nesse sentido, na contemporaneidade, para produzir um texto historiográfico, faz-se necessário dar conta de seu objeto,

sempre atenta também que essas produções teóricas falam de Europa-Occidental, não de Brasil. Portanto, a exemplo do Mbembe (2018), as teorias nos cabem até o ponto que elas conseguem dar conta do contexto e do momento histórico que pretendemos analisar; as teorias são limitadas ao que elas pretendem fornecer de elementos para análise.

A partir desses elementos, analisaremos o lugar em que a lei 10.639/2003 nasce. Logo, discutiremos como a ideia de raça foi um elemento fundante do Estado moderno brasileiro, buscando demonstrar como a ideia de raça perpassa a experiência da criação de uma legislação na contemporaneidade, invadindo a racionalidade atual. Posteriormente, iremos descrever os trâmites que passaram e como foi aprovada a Lei 10.639/2003 no Congresso Nacional, além de como se deu as interferências da luta social para o seu nascimento. Nessa lógica, iremos discutir os vetos que o projeto de Lei sofreu. A lei em questão, após aprovação nas duas casas do legislativo, sofreu dois vetos pelo executivo, tendo, portanto, dois artigos do texto original suprimidos. Nesse momento de nossa análise, discutiremos a morte da letra da lei, antes de ter a chance de produzir efeito. Nessa sequência, dialogaremos com as justificativas dos vetos a partir do uso pelo Estado da necropolítica e as formas que essa tecnologia é operacionalizada pelo Estado faz morrer, de forma aparentemente legal, determinados textos da lei antes dela produzir efeito no real.

A necropolítica é um conceito formulado pelo autor Achille Mbembe (2018), em que ele mobiliza alguns conceitos que existem, a biopolítica, o estado de exceção, soberania, mais o elemento da racialidade imbricada na mobilização desses conceitos. Portanto, segundo o autor, em uma sociedade, o poder atua e exerce o controle sobre a mortalidade, definindo quem ele deixa morrer e faz morrer, um estado de exceção em que só a lei do soberano prevalece.

Este poder, portanto, é o que define a vida e produz leis institucionais para controlar determinados espaços. Nesse caso, em nosso mundo contemporâneo, há várias formas de subjugar a vida e a morte. Nesse sentido, esse poder atua criando “mundos de mortes” por onde o poder atua, seja na estrutura ou fora dela (MBEMBE, 2018 p.38). Portanto, nessas perspectivas, caminhará o presente artigo.

O terreno onde nasce a lei 10.639/2003

A criação de uma lei dentro do Estado brasileiro passa por vários processos institucionais, ou seja, existe um eixo de formação para a sua construção. Sendo assim, a formação de uma lei é submetida a outra que determina a forma como ela é construída no Estado (em tese, leis sobre como se formulam leis). Portanto, a sua criação está condicionando a forma como opera a nossa democracia.

Necessitamos de um agente do Estado, por vezes, mas não unicamente o Deputado federal³, para criar ou pelo menos protocolar o projeto no Congresso Nacional⁴. Esse projeto é, portanto, por vezes, da vontade do legislador (Deputado federal) e da sociedade. Também, o projeto de lei é submetido às matrizes normativas de comportamento que o antecedem. Sendo assim, essas normativas vão estar na estrutura fundante da legislação, que resulta em um projeto de lei.

Todavia, que lugar, que contexto é esse onde despejou-se essa lei? Qual o terreno, qual a estrutura de onde nasce todo o arcabouço das legislações do país? Qual o estrato desse subsolo? É o Estado Moderno. Este último não é um dado histórico natural, que teria um dinamismo próprio, mas que se constitui a partir de maneiras de governar. Uma vez que toda a legislação do Estado está parada, quem vai articular uma lei a outra são os agentes do Estado, isto é, os operadores dessas legislações, fazendo assim o governo de um país. A articulação de uma lei a outra passa pelos agentes do Estado como operadores dessas legislações. A lei não é um dado em si mesma, os sujeitos precisam interpretar o texto da legislação, para, assim, aplicar a legislação no Estado. A legislação é construída dentro do Estado brasileiro a partir dos agentes do Estado que trabalham na estrutura estatal.

Também, esse Estado⁵ se constrói e se edifica, pois ele é o que existe e o vir a ser (o que não existe suficientemente). Bem como, para governar o Estado, é necessário estabelecer regras e racionalizar suas maneiras de fazer, “o dever-ser do Estado tornar-se ser.” (MICHEL FOUCAULT, 1999, p. 6).

O governo é principalmente identificado pelo grupo político que está no comando de um Estado. O governo, dentro da função executiva, se ocupa em gerir os interesses sociais e econômicos da sociedade, e de acordo com sua orientação ideológica, estabelece níveis maiores ou menores de intervenção (ROCHA, 2008, p. 140).

Isso posto, operacionalizar uma lei dentro do Estado exige um esforço de racionalidade, uma lupa com a qual o agente de Estado lê a lei. Existe um real inscrito dentro da racionalidade, significantes e significados que constroem formas de racionalizar as coisas, esse real está estruturado

³ Parlamentar representante do povo eleito em cada unidade da Federação pelo sistema proporcional para a Câmara dos Deputados. O número de Deputados é proporcional à população de cada unidade da Federação, sendo no mínimo de oito e no máximo de setenta, e o mandato tem a duração de uma legislatura, ou seja, quatro anos. Congresso Nacional. Glossário de termos legislativo. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario/-/definicoes/termo/deputado_federal > Acesso em 18.09.2020.

⁴ Instituição que, constitucionalmente, exerce o Poder Legislativo na esfera federal. É composta pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. As Casas do Congresso Nacional mantêm sessões e reuniões conjuntas para pautas específicas nos termos da Constituição Federal e do Regimento Comum Congresso Nacional. Glossário de termos legislativo. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario//definicoes/termo/congresso_nacional_cn > Acesso em 18.09.2020.

⁵ O Estado é toda a sociedade política, incluindo o governo. O Estado possui as funções executiva, legislativa e judiciária (ROCHA, 2008 p. 140).

na forma desse sujeito ver o mundo. No sentido de que o “dever-ser” do Estado se materializa através do “tornar-se ser” por meio do agente do estado. A racionalidade aqui se traduz em uma interpretação que é um modo de ação, contudo se instrumentaliza dentro da instituição Estado uma razão governamental, que constrói normas de execução (ex: legislação) e a operacionaliza. Essa lei é fruto de um Estado Moderno brasileiro, que racionaliza maneiras de um fazer a fim de torna-se um Estado, pois essa racionalidade, a exemplo do Estado Brasileiro, constrói uma lei, que operacionaliza as formas de se construir uma legislação no país. “Nesse paradigma, a razão é a verdade do sujeito, e a política é o exercício da razão na esfera pública.” (MBEMBE, 2018, p. 10). Isto é, a racionalidade de funcionamento do Estado Moderno tem uma construção, ela não é dada.

A racionalidade moderna é estruturada na ideia de raça. É importante salientar que a racionalidade estruturada na ideia de raça não é um resultado da modernidade⁶. A raça, enquanto elaboração histórica e política, é estruturante da modernidade, que construiu formas de governação. Contudo, é o eixo formativo do Estado Moderno, é a forma de onde se constrói um tornar ser do Estado. Portanto, a ideia de raça é um mecanismo fundamental para o funcionamento do Estado moderno. Segundo Foucault (1999), a partir de certo momento, de certo limite, é difícil pensar esse funcionamento do Estado (que se traduz nas formas de governar) que não passe pela experiência do racismo. A invenção do racismo é a chave para entender as práticas de violências, que Mbembe (2018) vai nomear de Necropolítica, que iremos dialogar posteriormente (FOUCAULT, 1999, p. 304,306 / MBEMBE, 2018, p. 28,31)

Assim como a raça é um elemento fundante da modernidade, é a espinha dorsal do Estado moderno, segundo Mbembe (2018), ela estrutura a modernidade, ou seja, é uma tecnologia de governo, por isso continua atuando.

Reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele e a cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura: a loucura codificada. Funcionando simultaneamente como categoria originária, material e fantasmática, a raça esteve, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, tendo sido a causa de devastação psíquicas assombrosas e de incalculáveis crimes e massacres (MBEMBE, 2018, p. 13)

⁶ Para Enrique Dussel, a modernidade tem dois conceitos: “O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII.” E “uma segunda visão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia etc.) centro da História Mundial. Ou seja, empiricamente “nunca” houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o lugar de uma só História Mundial.” (DUSSEL, 2005 p. 27).

Estando na espinha dorsal e no eixo formativo da modernidade, a *raça* cria uma forma de olhar o mundo e produz o racismo como tecnologia. Através dessa tecnologia, ela fabrica o diferente, nesse sentido não importa se ele não existe na genética dos seres humanos, pouco importa se não temos mais (em tese) sujeitos escravizados, já que ela continua a produzir efeito, operando a censura no meio da sociedade, estabelecendo relações bélicas, aprisionando pessoas (MBEMBE, 2018, p. 73).

Logo, é nesse lugar com todas as formas de se governar e de ser do Estado, que floresce a lei em questão. Portanto, os agentes do Estado que constroem todo o arcabouço legal estão pensando a partir dessa racionalidade moderna, que é ancorada na *ideia de raça*. E é nesse espaço paradoxal que nasce a lei 10.639/2003.

O contexto de nascimento da lei é o Estado moderno, que tem como uma das heranças a instituição da escravidão e a fabricação de um sujeito racial, que é fabricado em razão de que a espinha dorsal da modernidade é a ideia de raça. Sendo o sujeito racial:

Pessoa humana cujo nome é humilhado, a capacidade reprodutiva e generativa deturpada, o rosto desfigurado e o trabalho espoliado, ele é testemunho de uma humanidade mutilada, profundamente marcada a ferro pela alienação. Operando do fundo dos porões, foram os primeiros fogueiros a alimentar as fornalhas da nossa modernidade (MBEMBE, 2018, p. 76,77).

Porquanto são nessas fornalhas que se constituíram o “subsolo (inconfesso e muitas vezes negado), ou melhor o complexo nuclear a partir do qual se difundiu o projeto moderno de conhecimento – mas também de governo” (MBEMBE, 2018, p. 12)

A forma de racionalização e governança do Estado moderno é instituída pela *razão negra*, que é uma forma em que a racionalidade moderna, a partir da tecnologia do racismo cria sujeitos raciais, estando ela inscrita nas formas de governar do Estado moderno, por se a raça a espinha dorsal da constituição desse Estado (MBEMBE, 2018).

Contudo, essa *razão negra*, de acordo com Mbembe (2018), é inscrita em um princípio paradoxal, principalmente pensando a lei analisada na pesquisa em questão. A Lei 10.639/03, que, embora inscrita nessa lógica moderna, nasce com a função de subverter a lógica moderna, dentro da modernidade e, por mais que essa lógica a produza, ela não consegue ser absoluta. Sendo que essa lei surge a fim de romper com anos de negação aos direitos históricos da população negra. Isso porque ao negro e negra é negada a humanidade plena que a partir dessa *razão negra* que distingue o impulso animal e *ratio* do homem, mas não consegue ser absoluta. Essa fabricação do diferente enquanto tecnologia de governo, quer inscrever os sujeitos raciais em um “círculo de extração”. A tentativa de inscrição dos sujeitos negros nessa lógica esbarra no vazio (MBEMBE, 2018, p. 67).

Ora essa tentativa de inscrição, é em princípio paradoxal. Por um lado, exige que seja medido e calculado o preço daquilo que é, pura e simplesmente (faticidade), mas quase não tem preço, uma vez que carece de qualquer valor fundiário ou cujo valor jamais deixa de ser potencial. Por outro lado, uma operação dessas evidencia a dificuldade de medir o que é incalculável, decorrente em parte do fato de que aquilo que deve ser calculado pertence ao âmbito ontológico daquilo que o próprio pensamento é incapaz de pensar, mas que não obstante se esforça para pensar - como no caso do vazio (MBEMBE, 2018, p. 67).

Esse paradoxo se encontra no vazio, pois o Estado Moderno do século XIX determinava que os negros não eram humanos, então não teriam potencial. Vendia-os como objeto, mas, para vender, era necessário instaurar um valor, para determinar esse valor fundiário, teriam que determinar o potencial dos negros escravizados. Esse momento é descrito como incalculável, pois o homem moderno europeu tenta inscrever o negro em uma lógica que o próprio pensamento deles é incapaz de pensar, pois os sujeitos negros e negras existiam a partir de um valor potencial que o europeu era obrigado a colocar neles, pois queria vendê-los. Portanto, a existência desses sujeitos não era encerrada pela inscrição moderna de raça.

Essa lei nasce da negação, pelos negros e negras da alcunha do branco, que tenta encerrar a existência negra. Portanto, a resistência negra nasce em África, mesmo que juridicamente definidos como bens móveis, no período da escravidão, os negros resistiram e existiram. Logo, os mesmos que na contemporaneidade são levados a degradação e desumanização, continuam existindo e resistindo: sendo seres humanos, criando mundos, línguas, religiões, danças e rituais, criam uma comunidade. Logo, existindo dentro dessa lógica, subvertendo a racionalidade moderna, inscrevendo nesse Estado matrizes normativas, a exemplo, a Lei em questão (MBEMBE, 2018 p. 92).

Portanto, a lei 10.639/03 nasce no terreno do Estado Moderno, onde a construção das matrizes normativas de execução da legislação se dão através de uma racionalidade pautada em uma ideia de raça: *A razão negra*. Entretanto, ela não é uma racionalidade que encerra a existência negra, pois não consegue operar ontologicamente nos sujeitos racializados.

Construção da lei 10.639/03

Segundo Thompson (1987), a Lei tem significados, ela é feita para determinados sujeitos, podendo produzir efeito e alterar a vida deles. O padrão legal estabelecido não é fixo porque uma lei pode ser modificada pelos sujeitos ou alterada sua eficácia pelos costumes (THOMPSON, 1987, p. 23).

A lei nasce especificamente da demanda do movimento negro brasileiro, que, desde a constituinte, em 1988, tem lutado por sua construção e implementação.

Ao longo de 1980 e início da década seguinte, fortaleceu-se uma intelectualidade negra ligada ao meio político e às universidades que se manteve em diálogo com o movimento negro. Naqueles anos, a área da educação foi a que mais se destacou em termos de produção intelectual, em que muitas negras e negros defenderam dissertações e teses sobre as suas próprias experiências históricas e cotidianas, tornando-se autores de suas reflexões acadêmicas (SANTOS, 2013, p. 60).

Na década de 1970, o movimento negro organizado se fez presente nas reuniões da Assembleia Nacional Constituinte; eles reivindicavam a obrigatoriedade do ensino da cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas. Nesse momento, a obrigatoriedade foi considerada uma atitude discriminatória, tendo o texto final da reivindicação ficado assim:

Art. 242 - § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Constituição Federal de 1988).

Após a garantia desse direito na Constituição Federal de 1988, a luta agora se daria para mudar os currículos das escolas no país. Nesse sentido, um dos atores sociais que marcou a luta de 11 (onze) anos no Congresso Nacional após a Constituinte para obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira foi um parlamentar brasileiro: Abdias do Nascimento. Abdias do Nascimento⁷ é um dos grandes intelectuais do pensamento brasileiro, que tem um vasto histórico de luta pelos direitos da população negra no Brasil. Afim de lutar pelos direitos da população negra brasileira, ingressou na carreira parlamentar, quando a sua luta pela população negra e pela educação fica evidenciada em seus pronunciamentos no Senado Federal, nos dias 13 de maio, dia em que é celebrado a abolição da escravatura.

A nossa educação, todo o sistema educativo do Brasil é racista. Por essa razão, eu nunca poderia ser um professor universitário neste País. Este é um fato que quero assinalar: foi o exílio que me permitiu assumir - cheguei exilado aos Estados Unidos - como Professor - Titular a Cadeira das Culturas Africanas do Novo Mundo. Pretendo debater muito esse assunto na Comissão de Educação, presidida pelo nosso ilustre colega, Senador Artur da Távola, do Rio de Janeiro. Precisamos escoimar esse ranço escravocrata que ainda permeia os nossos currículos, que ainda permeia a contratação de professores, que ainda permeia a entrada de alunos afro-brasileiros. Lutarei aqui, sem descanso e sem pausa, por isso. O Brasil, repito, foi construído

⁷ “Candidato nas primeiras eleições do processo de abertura democrática (para governos estaduais e municipais e para o Congresso nacional), Abdias Nascimento assumiu em 1983 como primeiro deputado negro a defender a causa coletiva da população de origem africana no parlamento brasileiro. Na Câmara dos Deputados, ele introduziu projetos pioneiros de legislação anti-discriminatória e apresentou as primeiras propostas de ação afirmativa. Como integrante da Comissão das Relações Exteriores, ele propôs e articulou medidas contra o Apartheid, de apoio ao Congresso Nacional Africano (ANC) da África do Sul e ao movimento pela independência da Namíbia liderado por SWAPO, advogando o rompimento de relações com o regime sul-africano do Apartheid.” Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

exclusivamente com o braço, com o suor e o sangue dos nossos antepassados escravizados, razão pela qual não pode continuar sendo monopólio das elites deste País. V. Ex^a tocou num ponto muito importante, porque realmente é um assunto da maior gravidade. Nunca poderemos erradicar o racismo enquanto não o fizermos no nosso sistema de ensino. É por aí que começa o verdadeiro combate ao racismo. Era o que tinha a dizer. Muito obrigado, Sr. Presidente. (Pronunciamento de Abdias Nascimento em 13/03/1997).

Assim, neste 13 de Maio, fazemo-nos presentes nesta tribuna, não para comemorar, mas para denunciar uma vez mais a mentira cívica que essa data representa, parte central de uma estratégia mais ampla, elaborada com a finalidade de manter os negros no lugar que eles dizem ser o nosso. A comunidade afro-brasileira, porém, já mostrou claramente que não mais aceita a condição que nos querem impingir. Mais uma prova disso foi dada na madrugada de hoje, quando o Instituto do Negro Padre Batista, juntamente com dezenas de outras organizações, realizou em São Paulo a segunda Marcha pela Democracia Racial, desfraldando a bandeira da igualdade de oportunidades para os afro-descendentes. Assim, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças de que é vítima, nossa comunidade apresenta reivindicações consistentes e viáveis para a solução dos seculares problemas que enfrenta. Reivindicações, como a ação compensatória, capazes de contribuir para que venhamos a concretizar, com o apoio de nossos aliados sinceros, a segunda e verdadeira abolição. Sr. Presidente, pulei vários trechos para abreviar meu pronunciamento, solicito que a publicação seja feita na íntegra. Muito obrigado, Sr. Presidente. Axé! (Pronunciamento de Abdias Nascimento em 13/05/1998).

Assim, fica evidente, nas falas do parlamentar, que seus posicionamentos são de um sujeito que controla a narrativa de sua vida. Para além das tecnologias do racismo que estão presentes na sociedade, ele é um sujeito ativo, que transforma a realidade da sua existência e de toda a população negra, ao ser uma voz dentro de um Congresso Nacional. Uma de suas lutas foi pela implementação da disciplina História da África e Cultura Afro-brasileira, no momento em estava se construindo, na década de 90, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, que não foi alcançada naquele momento. Na época, os deputados em exercício na casa legislativa entenderam que o artigo que determinava pluralidade cultural da LDB iria alcançar essa demanda requerida por Abdias do Nascimento (MORAES, 2008, p. 4).

Essa reivindicação do movimento negro foi contínua e insistente. Sendo assim, respondendo à demanda da população negra brasileira, o Deputado Federal Paulo Paim⁸ apresentou a primeira proposição de uma lei que colocaria História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos

⁸ “Paulo Paim nasceu em Caxias do Sul (RS), a luta da Assembleia Nacional Constituinte foi um dos marcos de sua história. Em sua vida de militância, passou por experiências marcantes como a representação do Congresso Nacional na África do Sul, exigindo a libertação de Nelson Mandela. Também esteve em missão de paz na Nicarágua, em plena guerra, e no Uruguai, exigindo a liberdade de Universindo Diaz e Lilian Celiberti, que foram sequestrados pela repressão no Brasil. Foi deputado federal por quatro mandatos e, em 2003, assumiu a vaga de senador a qual está em exercício até o momento da presente pesquisa, pelo Partido dos Trabalhadores. Parlamentar destacado por sua defesa de aposentados, pensionistas e minorias, atuou como vice-presidente da Casa por dois anos e, no biênio 2007/2008, assumiu a Presidência da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH). É autor de diversas Leis, entre elas o Estatuto do Idoso (10.741/03) e Estatuto da Igualdade Racial.”. Disponível em: <<https://pt.org.br/paulo-paim/>>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

nacionais, porém o projeto ficou paralisado durante oito anos e foi arquivado em 1995. Mais tarde, o movimento negro de Pernambuco solicitou ao deputado Humberto Costa⁹ apresentar o projeto de lei 899/95, que posteriormente foi arquivado porque o deputado federal não se reelegeu no ano seguinte (XAVIER, M.C.; DORNELLES, A.P.L., 2009, p. 573).

Portanto, somente o terceiro projeto de lei seria sancionado e promulgado, tornando-se a Lei em questão. Novamente, através da demanda do movimento negro, que solicitou aos deputados Bem Hur-Ferreira¹⁰ e Esther Grossi¹¹ que se continuasse com o projeto do deputado Humberto Costa. Atendendo à demanda, os deputados apresentaram o PL 259/1999¹² (XAVIER, M.C.; DORNELLES, A.P.L., 2009, p. 574).

Contrariando os entraves anteriores, o projeto tramitou de forma aparentemente tranquila nas duas casas legislativas. Portanto, todos os pareceres das comissões legislativas foram favoráveis, tendo somente algumas modificações em questões textuais. A lei 10.639/03, já aprovada no congresso nacional, sofreu dois vetos pelo poder executivo antes de sua promulgação. Segundo Thompson, na “Origem da Lei Negra”, um mesmo congresso que consegue divergir entre si a ponto de discutir por horas sobre determinado tema é capaz de aprovar com unanimidade sem divergência alguma uma outra temática (THOMPSON, 1987, p. 21).

A deputada Esther Grossi, que consta como autora do projeto, curiosamente tinha rejeitado anteriormente um outro projeto da mesma natureza, usando uma justificativa legalista para rejeitar o projeto: segundo a deputada, a LDB (Lei de Diretrizes Básicas Da Educação), que seria alterada com o projeto em questão, teria um obstáculo legal (não seria objeto da LDB a introdução de nova disciplina aos currículos) para introdução de novas disciplinas (XAVIER, M.C.; DORNELLES, A.P.L., 2009, p. 576).

Ainda que a proposição de uma lei no Brasil seja feita de acordo com um processo legislativo,

⁹ “Atualmente Senador pelo Partido dos Trabalhadores, pelo estado de Pernambuco, Aos 17 anos, ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, após tornar-se médico, formou-se em Jornalismo, foi ministro da saúde no primeiro governo do Presidente Lula. Atualmente, é líder da oposição no Senado Federal.” Disponível em: < <https://pt.org.br/humberto-costa/>>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

¹⁰ “Professor, Advogado, Deputado Federal nos anos 1999-2003, Mato Grosso do Sul pelo Partido dos Trabalhadores.” Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/deputados/74814/biografia>>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

¹¹ “Educadora, pesquisadora em Ciência da Educação e ex-deputada federal pelo PT (1995-2002), pelo Rio Grande do Sul, Para Esther, a aprendizagem permeia a dimensão social e não pode se afastar dela: “aprender é bem mais do que estar informado, é raciocinar” diz. A obstinação pela educação norteou a vida política de Esther. Antes de ser deputada federal, foi secretária de Educação de Porto Alegre (1989-1992) e chegou a ter seu nome vislumbrado como ministra da área. Nome histórico do PT, saiu do partido após o escândalo do mensalão. A luta política manteve-se na dedicação direta a alfabetização de crianças pobres. Esther está velha demais para não fazer nada.” Disponível em: < <http://falafeminina.com.br/esther-grossi/>>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

¹² Brasil, Projeto de Lei no 259/1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 20 de março de 1999.

ela também depende da sociedade para ter efeito (THOMPSON, 1987, 349). Ao mesmo tempo que a sociedade produz o efeito da legislação, ela pode pressionar para sua existência. Portanto, a exemplo de Thompson, temos uma lei, instituída em século XVIII¹³, que existia como uma aparência de coesão no Estado. Todavia, naquele local não foram encontrados consenso e submissão que, às vezes, são imaginados dentro da coletividade para a fixação da legislação. Portanto, uma legislação não é solta das engrenagens sociais que as condicionam de acordo com o tempo histórico em que ela nasce (THOMPSON, 1987, p. 312).

Ao ser encaminhada para o executivo para promulgação, o projeto que gerou a Lei 10.639/03 sofreu dois vetos, a partir de justificativas legalistas referente à legislação que orienta a construção de leis no Estado. Segundo os integrantes dos executivos, a legislação a ser aprovada não respeitava algumas questões referentes à construção de leis. Logo, uma lei nunca é sozinha, é ligada a um emaranhado de leis.

Após sofrer os vetos pelo executivo, o projeto de lei voltou para o Congresso Nacional, que, em reunião bicameral, sancionou-o com os vetos presidenciais sem quaisquer divergências sobre as modificações do executivo, virando a ser a então Lei 10.639/03.

Atuação necropolítica dos vetos presidenciais na legislação

Ao expor esses dados, é necessário deixar evidente que não é interesse da pesquisa fazer análise jurídica nem legalista da fonte, mas entender as construções desses vetos. É tentar entender como as justificativas nos dão elementos para perceber a construção da lei, que perpassa pelos vetos, sendo os vetos o não-dito que se encontra de alguma forma na legislação.

A lei em questão foi, portanto, aprovada nas duas casas legislativas, em trâmites separados, depois na aprovação dos vetos nas duas casas conjuntamente. É importante salientar que todo projeto legislativo passa por uma comissão chamada Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ), que analisa, segundo o conceito estabelecido a partir do regimento interno da câmara de deputados, os “aspectos constitucional, legal, jurídico, regimental e de técnica legislativa de projetos”¹⁴.

¹³ Uma Lei que instituiu, na Inglaterra do séc. XVIII, cinquenta novos delitos capitais diferentes, considerando as categorias de pessoas que cometem a infração. Pela quantidade enorme de delitos, a lei estava em um lugar tão vago que converteu as decisões judiciais da época a um terreno prolixo, sendo, no momento histórico, que carrega a fama de uma exatidão jurídica das decisões dos tribunais (THOMPSON, 1987 p. 23).

¹⁴ Congresso Nacional. Glossário de termos legislativo. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario//definicoes/termo/comissao_de_constituicao_e_justica_e_de_cidadania_ccjc_cd> Acesso em 18.09.2020. Essa prerrogativa vetar projetos estar na norma jurídica[#] do ordenamento jurídico brasileiro.

Em tese, qualquer problema de técnica legislativa deve ser barrado nas comissões técnicas. Nesse sentido, qualquer projeto de lei que passe no congresso nacional deve ter seu conteúdo técnico analisado por essas comissões.

O projeto de lei, após ser aprovado pelo congresso nacional, foi encaminhado para o Presidente da república em exercício, Lula Inácio da Silva (PT) 2003-2010, para que fosse promulgada a lei. Entretanto, o Presidente da república promulgou a lei com ressalvas (vetos), porquanto, usando o argumento legal, de contrariedade ao interesse público, o presidente da república em exercício no momento vetou os artigos, após ouvir o ministro da educação¹⁵, manifestando as justificativas para vetar tais artigos.

O primeiro artigo vetado:

“Art. 26 A

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística no ensino médio deverão dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.” (PL 259/1999, p. 66)¹⁶.

A justificativa do veto em questão foi que a Lei não poderia determinar conteúdo mínimo, porque, caso o fizesse, não seria observada a diversidade e os valores sociais e culturais de cada localidade e região do país. Sendo assim, isso iria contra o interesse público de cada município e estado que deveriam ser chamados na construção curricular. A justificativa apresentada se mostra contraditória, uma vez que a lei não está limitando a interferência necessária e legal dos Estados e Municípios, nem delimitando um valor máximo. Além disso, não importa a localidade que você more no Brasil, nem a sua diversidade regional, pensar em formação nacional do Brasil perpassa necessariamente por discutir a História Afro-brasileira. O artigo vetado assegurava uma quantidade mínima de conteúdo programático na temática da referida lei, a fim de atender a determinados lugares que poderiam desconsiderar a experiência negra, dentro das diversidades e valores sociais e culturais locais.

O segundo artigo vetado:

“Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria (PL 259/1999, p. 67).

¹⁵ Ministro Cristovam Buarque. 01/01/2003 a 27/01/2004. Nascido em Recife, Pernambuco no dia 20 de fevereiro de 1944. Governador do Distrito Federal - De 1995 a 1998. Presidente da Universidade da Paz da Organização das Nações Unidas - De 1987 a 1988. Senador eleito pelo DF em outubro de 2002. Ministro de Estado da Educação - nomeado em 2003 – Galeria de Ministros da Educação.

¹⁶ Dossiê Projeto de Lei (PL) n° 259 de 1999.

Nessas razões do veto, irei citar exatamente a fala do Ministro da Educação, na pessoa do Presidente da República no veto:

Verifica-se que a Lei nº 9.394 de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção em nenhum de seus artigos a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A portanto estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e conseqüentemente estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º. inciso II). “ (PL 259/1999, p. 67).

Portanto, a lei nº 9.394, de 1996, mencionada anteriormente:

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Parece contraditório termos uma das funções dos profissionais que trabalham em instituições superiores, criar programas de educação continuadas para os professores em geral, e o executivo vetar em razão de a lei não mencionar o conteúdo. Portanto, o representante do executivo nos diz que a lei não menciona capacitação de professores. Fica o questionamento se o ministro esperava a palavra capacitação de professores na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). O sentido das palavras capacitação de professores e formação continuada¹⁷ em sua essência se mostra o mesmo. Portanto, um mesmo sentido pode ter variadas palavras que o defina. Seria pensar a linguagem somente a partir de critérios de uma reprodução literal das palavras, desconsiderando a semântica dos termos, é universalizar os sentidos das coisas em uma estrutura rígida, desconsiderando os aspectos subjetivos das coisas e das palavras e as implicações no real de determinadas definições.

A lei sofreu a morte de alguns artigos antes de entrar em vigor. A partir do que foi apresentado até aqui, percebe-se que os vetos que a legislação sofre poderiam alterar seriamente a realidade da atuação da lei no real. Os artigos vetados estão diretamente ligados com as formas de execução da

¹⁷ “A formação continuada de professores recebeu e continua a receber diferentes denominações como reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação centrada na escola, formação em serviço, dentre outras. Consideramos que a discussão destes termos, mais do que simples debates semântico, envolve concepções sobre a formação de professores, após ingressar na carreira do magistério.” (LEITE.MILITÃO, 2013, p. 5).

lei. Um dos vetos determinava o conteúdo mínimo que deveria ser trabalhado em sala de aula, o que mitigaria a ausência da execução da legislação nas escolas. E o outro veto determinava a capacitação e a forma de capacitação. Sendo essa uma demanda que a legislação cria, a capacitação dos professores para executar a legislação. Levando em consideração que o assunto (História da África e Cultura Afro-brasileira) necessitou da força de uma legislação para adentrar os currículos se mostra evidente, a falta de conhecimento específico dos professores nessa área. A capacitação é de extrema necessidade para que a execução da legislação seja eficiente. Os artigos são vetados e nenhum outro critério dentro da legislação é criado, a fim de se tornar exequível a lei em questão.

Da mesma forma, é importante ressaltar que, quanto à presença do movimento negro nas capacitações mencionada no artigo vetado, o texto do veto não se pronuncia sobre essa parte do texto do artigo. Porém, fica a percepção que essa parte legal sequer foi observada pelo autor do veto.

A essa morte nomearemos de uma operação tecnológica necropolítica do Estado, que usa a sua atribuição, soberana, para controlar as formas de execução de determinada lei. É necessário entender que aqui não se trata de uma análise jurídica, embora para um trabalho futuro fosse interessante observar do ponto de vista jurídico a legalidade desses vetos. Nessa perspectiva, é necessário entender que a possível legalidade dos vetos não excluiu o seu caráter necropolítico (MBEMBE, 2018, p. 38).

Portanto, a necropolítica é a forma de subjugar a vida à morte a partir de tecnologias estatais, que passam por uma soberania, por controles nas formas de execução e criação de territórios de mortes. Quando Mbembe (2018) formula o conceito de necropolítica, está referindo que o conceito nasce em um contexto colonial, que produziu sujeitos raciais, que se reatualiza na nossa contemporaneidade. Entretanto, o Estado, a fim de fazer morrer a lei, aplica os vetos, usando a sua atribuição soberana, que é em tese legal. Para controlar as formas de execução de determinada lei, veta especificamente os artigos que controlavam as formas de execução da legislação. Nesse sentido, entende-se que a lei é construída sem as orientações de execução, sendo uma lei que só define e não determina critérios do que irá acontecer no real. Com isso, morrem os critérios de execução com veto, ficando a cargo do soberano as formas que a lei vai funcionar e se vai funcionar (MBEMBE, 2018, p. 44 a 49).

Conclusão

Para além das existências no real, a lei 10.639/2003 tem várias implicações que se encontram no seu subsolo: tem um eixo formativo que sofre implicações do Estado Moderno, do Movimento Negro Brasileiro, das instituições; como o Congresso Nacional e o Poder Executivo. As convergências e as intersecções dessas implicações que constituíram e formaram a lei 10.639/03.

Nesse sentido, articulando as engrenagens do eixo formativo da lei, temos a racionalidade do Estado Moderno, que é fincada na ideia de raça e produz uma *razão negra*, que normatiza as formas de governo e de pensamento. Porém, essa *razão negra* não é capaz de encerrar os sujeitos negros dentro da sociedade brasileira, que a despeito de toda a tecnologia do racismo, produz narrativas que lutam para a construção de uma nova forma de ser dentro desse Estado. Porquanto essa *razão negra* está enraizada na forma de pensar, na racionalidade dos sujeitos e dentro das legislações. A forma como os sujeitos operacionalizam a máquina moderna do Estado é a partir da égide da razão negra.

Assim, fica evidente como a tecnologia do racismo, a partir do que o Mbembe (2018) chama de necropolítica, atua a fim de conter as possibilidades da construção da lei ao longo dos anos, até a sua efetiva aprovação. No plano institucional, a tentativa de aprovação sempre esbarrava em questões que faziam parte da forma como os sujeitos, agentes do Estado, entendiam a urgência da lei e as implicações de outras legislações na referida lei.

Nesse sentido, fica evidente que a forma como se pensa uma sociedade implica diretamente nas formas como vai se interpretar os mecanismos de regulação, que a instituição tem para controlar a construção de uma legislação. As formas de pensar e de interpretar da sociedade brasileira atuam a partir de uma razão negra, sobre a égide da Necropolítica, que faz morrer partes da lei antes de ela entrar em vigor. É importante ressaltar que os artigos suprimidos do projeto da lei eram aqueles que determinavam as formas de sua execução, bem como quando se excluiu da lei as formas que tornam possível sua execução, isso inviabiliza a sua produção de efeitos, a sua morte. É um fazer morrer e um deixar morrer.

Portanto, a lei 10.639/03 é posta na sociedade sem critérios para execução, o que não a impediu de produzir efeitos no real, pois da mesma forma que os movimentos negros tencionaram para criação da legislação, tencionam-se para a lei ser exequível.

Referências bibliográficas

BRASIL (2005). Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto-Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

_____. Parecer ao Decreto-Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em www.inep.gov.br

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Projeto de Lei no 259/1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 20 de março de 1999.

_____. Projeto de Lei no 259-A, de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 5 de agosto de 1999.

_____. Projeto de Lei no 259-B, de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências; Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 09 de novembro de 2001.

_____. Projeto de Lei no 259-C, de 1999, Redação Final. Brasília, DF, junho de 2000.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo**. In. LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf> Acesso em 15 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel 1926-1984. **Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)** / Michel Foucault: traduzido por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (coleção tópicos).

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano** / Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Cobogó: 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra** / Achille Mbembe; traduzido por Sebastião Nascimento. – São Paulo: n- 1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte** / Achille Mbembe; traduzido por Renata Santini, - São Paulo: n- 1 edições, 2018.

MILITÃO, A. N. LEITE, Y. U. F. **A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente**. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, v. 01. p. 01-15, 2013.

MORAES, Gisele Karin. **Igualdade ou Reparação? Uma Releitura Histórica da Lei 10.639/2003**. XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo/SP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

NASCIMENTO, Abdias do, 1914 -2011. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado** / Abdias do Nascimento – 3 eds. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

RAMOS, Igor Guedes. **Genealogia de uma operação historiográfica: Edward Palmer Thompson, Michel Foucault e os historiadores brasileiros da década de 1980**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. (Coleção PROPG Digital- UNESP). ISBN 9788579837067. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138592>>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROCHA, M. I. C. Estado e Governo: Diferença Conceitual e Implicações Práticas na Pós-Modernidade. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 140-145, 2008. DOI: 10.25061/2527-2675/ReBraM/2007.v11i2.183. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, José Antônio dos. **História e cultura afro-brasileira e movimento negro**. Momento, ISSN 0102-2717, v. 22, n. 2, p. 39-64, jul. /dez. 2013.

THOMPSON, E.P. (Edward Palmer). **Senhores de Caçadores - A origem da lei negra**/ E. P. Thompson; Tradução Denise Bottmann - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

XAVIER, M.C.; DORNELLES, A.P.L. **O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil**. *EccoS Revista Científica*. 2009, 11(2), 569-586 (Consulta 16 de Setembro de 2020). ISSN: 1517-1949. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786014>.

Talita Fernandes Araújo

Mestranda no programa de História Global da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha História Entrecruzadas de Subjetividades, Gênero e Poder. E-mail: talitaaraujof@gmail.com

As vertentes polissêmicas da Lei 10.639/2003 na Educação Básica: teoria, ensino e prática

The polysemic aspects of Law 10.639/2003 on Basic Education: theory, teaching and practice

■ Thiago Medeiros Fernandes

RESUMO

A centralidade deste trabalho está na Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade na Educação Básica, os desafios da gênese social de pertencimento histórico às culturas africana e afro-brasileira nas escolas, assim como a problematização dos estigmas disseminados nos espaços de aprendizagens formais e não formais. A pesquisa parte do pensamento decolonial, que nos convida a repensar, sobretudo por novas perspectivas, a reestruturação de pensamentos moldados pela historiografia oficial, a fim de possibilitar a construção de um novo olhar epistemológico sob esse viés (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZAIDE, 2019). O presente estudo apresenta uma pesquisa em andamento cuja finalidade é promover um debate para delinear possíveis discussões acerca da construção identitária negra livre das amarras eurocêntricas na Educação Básica.

Palavras-chave

Lei 10.639/03; pertencimento histórico; decolonial; cultura africana e afro-brasileira.

ABSTRACT

The centrality of this work is in the law 10.639/2003 and its applicability on Basic Education, the challenges of the historic belonging' social genesis concerning to African and Afro-Brazilian culture at schools. Another aim of the study is the problematization of stigmas disseminated in formal and informal learning spaces. The research starts from the decolonial thought since it invites us to rethink the restructuring of thoughts shaped by official historiography based on new perspectives, aiming to allow the construction of a new epistemological view under decolonial bias (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZAIDE, 2019). The study raises an ongoing research in which have the objective of providing a concise debate to outline possible discussions on the construction of the black identity formation free from the eurocentric bonds, under a Basic Education bias.

Keywords

Law 10.630/03; historic belonging; decolonial; African and Afro-Brazilian culture.

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade discutir os desafios da aplicabilidade da Lei 10.639/03 e suas ramificações inerentes aos problemas sociais inseridos no processo de ensino. Nesse intuito, aborda temas referente às relações étnico-raciais e suas dissonâncias na Educação Básica e discute a construção e a disseminação de estereótipos em espaços formais e não formais sobre as culturas africana e afro-brasileira, além de versar sobre os movimentos negros e os seus desdobramentos como um espaço de articulação sociopolítica no combate ao racismo¹.

Este trabalho almeja colaborar com os debates acerca da construção identitária de um pertencimento histórico do educando, cuja finalidade é combater os estereótipos impregnados no imaginário social que geram obstáculos na aplicabilidade da Lei, desafios estruturais no ensino das relações étnico-raciais. Nesse cenário, a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre a identidade negra. Considerando que a identidade se constrói de forma coletiva, é necessário dialogar sobre suas cristalizações mentais, que geram linhas de controle social (GOMES, 2017).

Com esse intuito, o texto ancora-se em uma perspectiva de estudos decoloniais, os quais são um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas acerca da colonialidade, em relação às revisões historiográficas, os estudos de caso, a reestruturação do pensamento crítico latino-americano, a problematização de conceitos na possibilidade para expandir/revisar indagações teóricas. Os estudos decoloniais encontram-se em uma atmosfera de construção em que estão presentes contradições e conflitos, cujo ponto de convergência é a problematização da colonialidade e suas ramificações, oriundas de múltiplas epistemologias compartilhadas ao longo do tempo (QUINTERO, 2019).

O trabalho está dividido em três seções: a) *Letramento decolonial em uma perspectiva sociorracial*; b) *Os desafios do ensino étnico-racial na Educação Básica*; c) *Aplicabilidade da Lei 10.639/03 e os movimentos sociais: desafios na sociedade*. Na primeira seção, discute-se a desconstrução das abordagens teóricas eurocentradas e a possibilidade de um olhar a partir dos estudos decoloniais, a fim de verificar os desafios inerentes à Lei 10.639 na Educação Básica. Na segunda seção, discutem-se os obstáculos enfrentados no trabalho com as culturas africana e afro-brasileira nos espaços formais e não formais e como esse trabalho é imposto no processo de ensino, e colocam-se alguns questionamentos sobre o pertencimento histórico na Educação Básica. Na terceira seção, contemplam-se alguns questionamentos da gênese social do preconceito racial existente na Educação, os desafios de legitimar a Lei e a importância dos movimentos sociais nesse processo.

¹ A Lei 10.639/03 foi atualizada para a Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. O presente artigo evidenciará Lei 10.639/03 devido à problemática do debate no ensino de história a partir de sua promulgação.

Letramento decolonial em uma perspectiva sociorracial

A constituição da América foi marcada pela elaboração do primeiro espaço/tempo de um sistema de poder vocacionado pelo mundo e imprimiu a identidade da Modernidade. A convergência dos processos históricos relacionados ao descobrimento/invasão e seus desdobramentos socioculturais estabeleceram dois eixos centrais do novo sistema de poder que, conseqüentemente, exercem uma imposição de padronização e de hierarquização em todas as áreas sociais. Tais eixos referem-se: a) à pluralidade nas características biológicas dos conquistadores e conquistados, sobre os quais incide uma construção social de raça para ratificar a seleção natural de inferioridade em relação aos povos dominados e garantir as relações de poder; b) o monopólio das formas históricas de trabalho, dos recursos e dos produtos dos povos dominados, a fim de garantir a engrenagem econômica do capital e do mercado mundial eurocentrado dos povos conquistadores (QUIJANO, 2005).

O sistema de exploração foi imposto à população da América e, posteriormente, ao mundo, estabelecendo um novo padrão de poder e, sobretudo, novas relações de dominação. Diante das relações sociais provenientes do processo histórico da descoberta da América, surgem identidades sociais historicamente novas: indígenas, negros e mestiços – configurando, assim, uma reestruturação social –, as quais são associadas às hierarquias para legitimar as relações de dominações. Entende-se, desse modo, que *raça* e *identidade racial* são construções sociais criadas para qualificar a classificação social e sancionar a exploração predatória das subjetividades dos sujeitos explorados, assim como outorgar legitimidade ao sistema de poder imposto pela conquista. A articulação dessas ideias gerou a naturalização das relações coloniais de exploração entre europeus e não europeus. As dicotomias são, portanto, historicamente estabelecidas sob o viés eurocentrado de relações de superioridade/inferioridade entre o dominador e o dominado (QUIJANO, 2005).

De acordo com Anibal Quijano (2005, p. 107), “a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”. Como resultado de um processo de exploração que teve início com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno, a globalização em curso transcende aspectos inerentes às mudanças sociais, políticas e econômicas, que cristalizaram um novo padrão de poder mundial eurocêntrico. Essa movimentação global representa uma estratificação social da população mundial, a qual tem como elemento central o desenvolvimento sociorracial, que estabelece uma construção mental para justificar a dominação de povos considerados inferiores.

Os estudos decoloniais nos convidam a repensar, por novas perspectivas, um conjunto sistemático de enunciados teóricos, partindo da revisitação do poder na Modernidade, como os conceitos refletem uma demarcação de poder na historiografia oficial e como os sujeitos estão representados nas múltiplas perspectivas historiográficas. O convite maior é reestruturar pensamentos moldados pela historiografia oficial e possibilitar a construção de um novo olhar epistemológico sob o viés decolonial. Compreender o conceito de modernidade, sob a ótica do fenômeno planetário das relações assimétricas de poder, é já uma tentativa de desconstruir a linearidade do fenômeno simétrico na Europa, o qual está intrínseco na produção de saberes e vinculado à construção historiográfica como marco temporal na compreensão de mundo moderno (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZAIDE, 2019).

A *colonialidade do poder* é um conceito proposto por Quijano (2019) para se referir ao padrão de dominação global, que se forma como um pilar oculto da Modernidade, o qual, no seu arcabouço institucional, está impregnado do monopólio estrutural político, econômico e cultural desde sua fundação como área da existência humana. Nessas circunstâncias,

A colonialidade do poder configura-se com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social, e com eles um novo modelo de conflito (QUIJANO, 2019, p. 4).

Tais movimentos são primordiais para entender a estrutura global, pois, de fato, proporcionam uma centralidade na constituição de um sistema inédito de dominação e de exploração social e, por consequência, de um novo modelo de conflito. Nesse sentido, por meio da convergência de dois elementos centrais, a colonialidade no poder estabelece: a) a sistematização de um complexo aparelho de dominação cultural que mantém um monopólio na produção/reprodução das subjetividades a partir do pensamento eurocêntrico e das matrizes racionais modernas, estabelecido pela hierarquização da população mundial; b) o conformismo de um sistema exploratório social que, globalmente, monopolizou todas as formas conhecidas e vigentes de trabalho sob a supremacia exclusiva do capital (QUIJANO, 2005).

Nesse ponto, a colonialidade do poder torna-se elemento primordial na amplitude teórica, no qual podemos visualizar o espaço de convergência entre a Modernidade e o capitalismo, assim como a gênese do campo constituinte pela associação estrutural. Todavia, dentro desse lapso espacial de convergência, percebe-se um mosaico de conjunturas sociais afetadas em todas as áreas da existência social, como o trabalho, os modos de produção, a representatividade coletiva, a sexualidade e, sobretudo, a subjetividade (QUIJANO, 2005).

De acordo com os estudos de Quijano (2019), uma matriz colonial seria toda formação estrutural de dominação que estava vinculada ao rito institucional da centralidade da sociedade, mesmo depois do processo de descolonização, pois o colonialismo, como fenômeno histórico, transcende o tempo e consagra a colonialidade como matriz do poder. Dessa forma, acarreta deficiências na constituição das sociedades latino-americanas, pois prevalece uma invisibilidade dos saberes que estão à margem da centralidade hegemônica eurocêntrica e proporciona dicotomias de inferioridade-superioridade na sociedade, sobretudo na educação.

Nesse sentido, há uma necessidade de validação do conhecimento científico que dissemina uma dependência histórico-estrutural na formação de saberes, que estão imbricados em diversas áreas do conhecimento na sociedade. Embora sejam classificados como inferiores, tais saberes, classificados pela régua científica de validação do conhecimento científico de hegemonia eurocêntrica, também sofrem com a monopolização científica e descaracterização reforçada pela matriz do poder (QUIJANO, 2005).

Assim, há uma imposição de modelo social que estava centralizado nas concepções eurocêntricas e fomentava uma estratificação sociorracial entre brancos e as demais tipologias raciais consideradas inferiores. Por isso, a colonialidade do poder tornou inacessível uma democratização para os indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes, os quais, historicamente, estiveram sob conflitos na busca pela existência enquanto sujeitos que estariam distantes dos meios de produção para enquadrar-se nos aspectos hegemônicos políticos, econômicos e sociais.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), a Modernidade ocidental fundamenta-se no modelo polarizado da sensibilidade entre a regulação e a emancipação social. A perspectiva da regulação contempla as instituições que exercem uma relação de poder e controle social: Estado, comunidade, mercado; a perspectiva emancipatória abrange eixos de centralidade, como: a) racionalidade estético-expressiva (artes e literatura); b) racionalidade instrumental-cognitiva (ciência/tecnologia); c) racionalidade moral-prática (ética e direito). Nesse emaranhado de determinações abstratas, o estudo de Santos (2010) apresenta o conceito de *pensamento abissal*, ideia fundamental para a compreensão do processo de dominação eurocêntrico, que determina um controle social implícito.

O pensamento abissal faz referência às estruturas coloniais que coexistem no pensamento moderno ocidental, as quais permanecem na constituição das relações políticas e culturais excludentes reorganizadas no sistema global contemporâneo. Tal pensamento estabelece diferenças visíveis e invisíveis que, por meio de linhas radicais, divide a realidade social em dois universos distintos, produzindo um elemento de inexistência, no qual tudo que for produzido como inexistente entra em

uma zona de exclusão radical. Para combater essas estruturas sociais associadas à injustiça global, é necessário pensar um pós-abissal (SANTOS, 2010).

Tais pensamentos atingem todas as áreas da sociedade moderna, estabelecendo um monopólio que, como consequência, produz uma bipolarização na disputa epistemológica moderna entre modelos científicos e não científicos, nos quais estão a razão como verdade filosófica e a fé como verdade religiosa. Conforme aponta o estudo de Santos (2010, p. 5), “no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”.

Embora possam dialogar, tais articulações entre a ciência, a filosofia e a teologia são disputas visíveis e, por isso, compreendem-se dentro da linha da visibilidade. Por outro lado, os conhecimentos populares compõem a estrutura da invisibilidade dentro do campo científico, pois, sob a visão do monopólio científico eurocentrado, não há neles conhecimento real, senão crenças, opiniões, magias e idolatrias, os quais, com muito otimismo, tornam-se objeto de estudo (SANTOS, 2010).

Certamente, as concepções do pensamento abissal nos convidam a entender várias conjunturas estruturais de natureza racista da sociedade que prevalecem na contemporaneidade. Mesmo diante de todo amparo legislativo que a sociedade tem, encontram-se dificuldades para dialogar com o ensino étnico-racial na Educação Básica, assim como aplicar de forma significativa a Lei 10.639/03 e, sobretudo, conscientizar a sociedade sobre a importância de combater o racismo estrutural intrínseco no imaginário popular, o qual chega ao processo de ensino por meio de estigmas sociais que insistem na retroalimentação cognitiva da colonialidade do poder na sociedade.

Reflexões, debates e ações educativas sobre as dimensões das relações étnico-raciais no Brasil

Tendo como referência a minha prática pedagógica no ensino de história, enquanto professor-pesquisador, realizo inicialmente uma autoetnografia (AGUIAR, 2018), a qual possibilita agregar experiências subjetivas com o intuito de problematizar e analisar socialmente o local em que estou inserido, no qual o objeto de estudo se constitui sobre lembranças pontuais subjetivas, meus anseios e indagações à minha prática pedagógica.

Considerando a Educação Básica da Rede de Ensino de Maranguape/CE, em especial as turmas de ensino fundamental da escola Clóvis Monteiro, analiso a difusão dos estereótipos acerca das tradições das culturas africana e afro-brasileira no processo de ensino. É relevante salientar que essa prática se faz presente por meio de vários fatores que incluem processos individuais e

acontecimentos externos sociais que se integram na sala de aula; isto é, há uma convergência social nos espaços de aprendizagem que promovem um terreno fértil para a disseminação dos estereótipos. Nesse contexto, a Escola torna-se um ambiente colaborativo para desconstruir estruturas de natureza colonial relacionadas aos estereótipos no ensino.

Conforme Homi Bhabha (2007), os estereótipos geram a fixação da identidade, na ótica dos estigmas aos grupos inferiores, carregando uma representatividade construída de forma distorcida e nociva no cotidiano da Educação Básica. Isto é, a identidade construída na escola está impregnada de estereótipos disseminados no processo de ensino, os quais acarretam prejuízos não só aos discentes, mas também à própria formação identitária negra na Educação Básica de modo geral. Esse processo gera uma sociedade alheia à Lei 10.639/03, e à formação sociocultural do Brasil.

A sala de aula é uma minissociedade, repleta de problemas inerentes aos alunos que têm suas visibilidades na escola. Partindo desse pensamento, podemos afirmar que a sala de aula traz em si a diversidade social de vários indivíduos e, nessa fusão de interesses, os discentes tendem a não compreender as ideias e os pensamentos que não condizem com os seus comportamentos sociais. Desse modo, produzem-se discursos que, muitas vezes, tornam-se nocivos ao processo de ensino, no qual se fomentam práticas que não representam a proposta da Lei 10.639/03, gerando assim conflitos e atos de desrespeito.

Essas práticas emergem do núcleo da sociedade em que o indivíduo se insere e do qual o indivíduo leva para o cotidiano escolar. De fato, na escola, o discente terá oportunidade para desmistificar preconceitos e desenvolver uma consciência de respeito, através do ensino das diversidades, compondo, assim, vários caminhos que possibilitem ao educando criar uma identidade para adquirir não somente o senso crítico, mas o sentimento de pertencimento histórico no processo de análise e conhecimento das culturas africana e afro-brasileira.

Uma das bases de apoio para frear o preconceito disseminado nas escolas é ampliar os estudos sobre as diversidades como tema transversal no processo de ensino na Educação Básica, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças”, sendo assim “[...] as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, pautada na diversidade, a escola deve propor caminhos para rechaçar atos preconceituosos impregnados na sociedade que não condizem com o espaço de aprendizagem. O respeito aos direitos étnico-raciais só será conquistado através do ensino baseado na diversidade, que garanta oportunidade para reconhecimento histórico das culturas africana e afro-brasileira no processo de ensino de história.

Situando, pois, “a importância do conceito de diversidade para refletir o uso da cultura na prática escolar como propulsora de imparcialidade e de respeito à igualdade de direitos étnico-raciais e à diversidade” (GOMES, 2017, p.193), colocam-se os questionamentos: como desmistificar o conhecimento prévio estereotipado/preconceituoso que o educando tem acerca das culturas negra e afro-brasileira? Quais caminhos devemos percorrer para tentar abolir os estereótipos no imaginário dos educandos? Por que, no âmbito da Educação Básica, há entraves no diálogo com as relações étnico-raciais?

Como afirma Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2005), trabalhar a cultura negra na escola não é doutrinar, pois o principal interesse é que os estudantes aprendam a fim de garantir repertório para abolir estereótipos. Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e de culturas afro-brasileira e africana na Educação Básica, estabelece que

Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

Por tudo isso, o desafio não parte apenas dos aspectos do presente, há uma necessidade de romper laços sócio-históricos implícitos que ainda impõem, através da comunicação violenta, o apagamento da identidade negra, a qual é, muitas vezes, silenciada pelo poder público devido à sua própria natureza histórica. Esses obstáculos na construção da identidade negra positiva ainda existem dentro dos espaços de aprendizagem, configurando-se exemplos de como se propagam e disseminam preconceitos recorrentes na sociedade.

A miscigenação cultural se desenvolveu no Brasil com a chegada de africanos sequestrados e introduzidos no sistema de comercialização como mercadorias. Nesse processo, perderam suas identidades e seus corpos estiveram à mercê de um sistema escravagista de submissão. Seus elementos culturais, trazidos consigo, foram reprimidos pelos colonizadores europeus e sofreram uma reestruturação na mentalidade da sociedade. Esse processo de ressignificação passou por um crivo social de censura, que permitiu a construção de narrativas pejorativas no imaginário coletivo, do qual carregamos traços até hoje.

Diante dos desafios de fazer valer a Lei 10.639/03 na Educação Básica e, de forma

significativa, garantir o entendimento e a compreensão para a construção da identidade negra no currículo da Educação Básica, urge pensar caminhos pedagógicos que sensibilizem o educando na sua abstração sobre as culturas africana e afro-brasileira; ou seja, são necessárias linguagens inseridas nas atividades lúdicas do cotidiano escolar que não representem um fato pontual no processo de ensino, senão uma educação pluricultural que tenha como alicerce a diversidade (SOUZA, 2008).

A utilização de recursos culturais imateriais no ensino de história é, decerto, um aliado importante para as conexões entre indivíduo (aluno) e conhecimento maciço sobre a história afro-brasileira nas escolas públicas, como apontam os estudos da Fonseca (2009). Manifestações populares e representações culturais imateriais, quando articuladas ao processo de ensino e à aprendizagem histórica, tornam-se ferramentas importantes na composição da diversidade cultural do país e propiciam “o desenvolvimento de cidadãos críticos no combate aos preconceitos e à discriminação étnica, racial, cultural, religiosa e social no interior das escolas” (FONSECA, 2009, p. 172).²

Todavia, é necessário refletir sobre como enquadrar de forma significativa essa identidade através da cultura imaterial sem cair no pensamento estereotipado e racista que habita o interior das escolas. Esse desafio compõe a espinha dorsal do processo de ensino de história e se faz presente em vários elementos do educando que traz uma identidade formada a partir de concepções equivocadas que integram a sala de aula.

Um dos grandes desafios no ensino de história, em especial das culturas africana e afro-brasileira, é despertar no aluno a capacidade de construir uma identidade negra positiva a partir de temporalidades diversas, para que ele possa reconhecer-se dentro de outros sujeitos em tempos distintos, contribuindo, desse modo, com a sua formação cultural e garantindo um pertencimento histórico, partindo da legitimidade do discente enquanto sujeito participativo do seu tempo (SCHMIDT; CAINELLI, 2010). Tais desafios estão intrínsecos na sociedade e precisam entrar em um debate conciso e reflexivo para que se estabeleçam as dissonâncias sociais entre as conjunturas coloniais herdadas e o processo de ensino das culturas africana e afro-brasileira. A Lei 10.639/03 ainda está nas sombras das linhas abissais de dominação cultural e não encontrou uma centralidade no processo de construção identitária negra na Educação Básica.

² O movimento negro é um movimento social de combate à discriminação racial, o qual tem como objetivo principal acabar com o processo de marginalização em vários setores da sociedade: político, social e cultural. Tem como referencial a educação como ponte estrutural para combater o racismo e a discriminação racial (DOMINGUES, 2007).

Aplicabilidade da Lei e os movimentos sociais: desafios na sociedade

A Lei 10.639/03 possibilitou um novo olhar para o papel das culturas africana e afro-brasileira na sociedade, centralizando a pessoa negra como sujeito participativo, inserido na Constituição como um ser político, social e cultural. Essa Lei é um símbolo de reivindicações do movimento negro no Brasil e a legalização de um projeto em âmbito educacional que proporciona alicerce para a construção da identidade étnico-racial dentro das escolas. Contudo, cabe questionar se essa Lei, por si, resolverá problemas tão sensíveis que ainda sobressaem na sociedade. Decerto, essa conquista é um conforto diante de todo o processo de luta e de legitimação dos direitos de existir culturalmente dentro da sociedade tradicional eurocêntrica, a qual tenta a todo custo silenciar as culturas negra e afro-brasileira.

Os movimentos sociais surgidos no Brasil na década de 70, em especial o Movimento Negro Unificado (1978), trazem uma reconfiguração estrutural de luta política, econômica, social e, sobretudo, educacional, como pilar para a defesa dos direitos da população negra (DOMINGUES, 2007). É perceptível o quanto esses movimentos contribuíram para a construção de políticas afirmativas com o objetivo de integrar esses grupos na sociedade e combater o racismo. Além disso, através dessas demandas de luta, esses movimentos trouxeram à tona a desconstrução do ideal de ‘mito da democracia racial’, pois reforça “a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados” (GOMES, 2011, p. 138), que se propagava entre as instituições sociais no final do século XX, pois não existia uma agenda prioritária para atender a tais demandas. Desse modo, alimentava-se cada vez mais a invisibilidade das culturas negra e afro-brasileira (TEIXEIRA; PROCÓPIO, 2014).

Aprender sobre o Brasil e sobre o brasileiro é aprender a conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontram e contribuíram com suas histórias e memórias na construção do País e na produção da identidade brasileira (MUNANGA, 2008). Assim, para para aspirar a esse conceito de identidade brasileira e entendê-lo, é necessário compreender o processo de formação do que, hoje, chamamos Brasil. Porém, em relação à Educação Básica, esse conceito encontra-se perdido quando se trata do estudo das culturas africana e afro-brasileira, as quais enfrentam vários tipos de preconceitos sociais que encontram no território escolar um campo fértil para a proliferação.

Nesse contexto, conhecer a formação cultural do Brasil, a partir de seus elementos constitutivos na íntegra, fomentará, no educando, aspectos cognitivos que viabilizam sentimentos de pertencimento histórico e, conseqüentemente, a construção identitária de pertencimento. Além disso,

fornecerá o alicerce que garante uma sociedade pensada a partir da diversidade e não a partir dos pensamentos unilaterais da sua formação cultural.

A expressão das características culturais divergentes na sociedade brasileira ainda carrega resquícios de valores precedidos como referencial do eurocentrismo e de seus estratos sociais que compõem o imaginário coletivo. Ou seja, essas ideologias engessadas perpassam o cotidiano das instituições e alimentam uma sociedade que ignora a sua formação cultural, criando espaços para ações de natureza racista, pautadas na invisibilidade das culturas africana e afro-brasileira, sob o viés do mito da democracia racial.

Por esse motivo, atos racistas são ainda praticados em jogos de futebol, em lojas que classificam o sujeito pela cor, em abordagens policiais etc. Essas ações de natureza preconceituosa ingressam também nos espaços escolares formais, como a sala de aula, e ganham novas dimensões. Nesse cenário, Jonathan Marcelino e Karina Marcelino (2018) alertam que é preciso que todos os brasileiros, negros e brancos, conheçam suas matrizes culturais africanas, bem como o papel que cada grupo desempenhou na produção da história brasileira.

Mesmo com ações afirmativas que garantem direitos legais, tais práticas se fazem presentes em vários âmbitos sociais, sejam elas de forma explícita ou implícita em situações que atingem diretamente o direito do indivíduo. A situação econômica do País é um indicador para compreendermos como o poder aquisitivo está em sua maior parte nas mãos de brancos e o quanto processos seletivos de trabalho são pautados pela cor, isto é, o quanto o fenótipo determina o poder de participação e a garantia de direitos na sociedade.

Nesse sentido, é necessária uma consciência histórica para evitar que os espaços formais e não formais de aprendizagens se constituam como um terreno fértil para a disseminação de atitudes de natureza racista, considerando, para isso, o lapso temporal histórico da construção identitária do movimento negro. Florentina da Silva Souza (2005) caracteriza o movimento negro como:

[...] o conjunto de iniciativas de resistência e de produção cultural e de ação política explícita de combate ao racismo que se manifesta por via de uma multiplicidade de organização em diferentes instâncias de atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organização espalhadas pelo país (SOUZA, 2005, p. 14).

Essa concepção de movimento negro abrange qualquer manifestação cultural que tenha uma ação política em combate ao racismo e contemple diferentes linguagens na sociedade. Tais ações contemplam desde o direito à existência das religiões de matrizes africanas aos elementos que compõem as estéticas das culturas africana e afro-brasileira. Ainda segundo Souza (2005), trata-se de um mosaico que tenta sustentar sua identidade no propósito comum de posicionar-se contra o racismo.

A Lei 10.639/03 foi uma vitória alcançada que, porém, não atingiu plenamente seus objetivos,

tendo em vista o paradoxo social travado no cotidiano das instituições e no meio social do imaginário popular dos indivíduos. Ainda hoje, vê-se a inferiorização das culturas negra e afro-brasileira disseminada através de formas específicas, como nas abordagens policiais, nas ressalvas na contratação de empregados, nas relações interpessoais, nos jogos esportivos e em brincadeiras preconceituosas. Muitas delas são atitudes produzidas no seio familiar de forma tão natural que passam como normais, tornando-se o combustível para a consolidação de práticas racistas inerentes à cultura de superioridade que carregamos intrinsecamente devido à colonialidade do poder.

Conforme Melina Pinotti (PINOTTI, 2016, p. 1), “na trajetória do movimento negro, as reivindicações ressaltam o campo educacional como um espaço privilegiado para disseminação do racismo”. Ou seja, a Escola é o espaço para a difusão do racismo, mas também pode ser o espaço de transformação e debate no processo de desmistificação de pensamentos cristalizados e generalizados no imaginário social. Desse modo, é necessário que todas as instituições assumam o compromisso de tornar visível a Lei 10.639/03 e explorar todas as possibilidades pedagógicas para construir pontes de sustentação histórica e social entre o indivíduo e a sociedade que, de fato, viabilizem o pertencimento histórico e desqualifiquem práticas como a invisibilidade da cultura negra, as quais são bases para descaracterização da identidade negra no Brasil.

Todavia, mesmo com a determinação da Lei, vários obstáculos entram o caminho da sua aplicação efetiva, como a falta de formação dos professores no processo de ensino de todos os componentes curriculares e o racismo estrutural, que ainda se encontra latente no processo de ensino baseado nas práticas da colonialidade. Como romper essas barreiras institucionais? Quem vai assumir esse desafio de educar os educadores? Quais os caminhos pedagógicos para rompermos o preconceito velado nos educandos?

Como afirma Pinotti (2016), as reivindicações do movimento negro, que culminaram na elaboração da Lei 10.639/03, confrontam conteúdos que, embasados na ótica do mito da democracia racial, transmitem estereótipos, representações folclóricas e escravocratas da população negra no Brasil. Assim, a educação assume um papel importantíssimo na valorização das culturas africana e afro-brasileira, a fim de construir meios pedagógicos para a desfolclorização da identidade negra nas relações étnico-raciais nos espaços escolares. Em outras palavras, para enfraquecer as diversas formas de racismo disseminadas nas comunidades escolares e na sociedade, são necessárias ações que viabilizem a construção identitária das culturas africana e afro-brasileira no educando.

Todavia, é preciso abrir possibilidades para emancipar a sociedade dos princípios preconceituosos do imaginário social que, implicitamente, persistem em atos visivelmente nocivos para o meio social, atos que enfraquecem o sentimento de pertencimento histórico étnico-racial dos afro-brasileiros. Um dos caminhos para combater as práticas de racismo será conhecer as matrizes

culturais africana, a fim de estabelecer a conscientização do indivíduo sobre sua construção de identidade e caracterização na prática social acerca das culturas africana e afro-brasileira. Será necessário ainda um enquadramento social pensado a partir de ressignificações para a compreensão de um sentido histórico de pertencimento cultural e compreensão de como esses elementos étnico-raciais estão internalizados na formação cultural brasileira (MARCELINO, 2018).

Considerações finais

Conforme a discussão tecida, concluímos que ainda estamos muito longe de alcançar as metas da Lei 10.639/03, pois ainda há uma construção historiográfica positivista à baila no imaginário social, que cria um espaço confortável de impedimento à sua efetiva ação na Educação Básica. De fato, há um grande caminho a percorrer; todavia, vale ressaltar os avanços que essa Lei proporcionou e os novos desafios que surgem para a sua aplicabilidade, como o pertencimento histórico das culturas africana e afro-brasileira, a qualificação dos professores e, sobretudo, a conscientização social.

O movimento negro tem um papel importante no processo de conscientização histórica e na manutenção dos direitos alcançados até o momento, porque levanta para o debate temas sensíveis na sociedade que dizem respeito à comunidade negra, como o racismo estrutural e suas ramificações nos espaços escolares, a identidade negra na escola e, sobretudo, o pertencimento histórico das culturas negra e afro-brasileira. Esse movimento trouxe várias discussões acerca da discriminação racial, da desigualdade racial, das ações afirmativas, da igualdade racial, das africanidades e da educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2017).

Como construir tal conscientização histórica na sociedade e qual é o papel social de cada indivíduo nessa luta coletiva de conscientização são questões para as quais o presente artigo não tem uma resposta definitiva. Entretanto, diante dos estudos em andamento, buscamos abrir um diálogo sobre a importância que a educação tem nesse processo conciliador com a sociedade, pois, por meio dela, conseguiremos combater os resíduos de colonialidade presentes na sociedade. Trata-se de dar voz aos agentes silenciados, através de ações que despertem, na população negra, traços identitários de grupo, que tenham um pertencimento histórico-cultural e, por conseguinte, consigam cristalizar o protagonismo do negro na sociedade, a fim de ampliar a relação da educação e os movimentos sociais (GOMES, 2017).

Quais são, portanto, as correntes mentais que pretendemos combater para alcançar um ensino afro-libertador das concepções eurocentradas pautadas no imaginário social? Até que ponto a Lei 10.639/2003 consegue contribuir nesse processo de reconhecimento histórico? A própria falta de

pertencimento histórico que o educando carrega e a carência da consciência histórica diante do processo da Educação Básica são dissonâncias dessas correntes mentais que estão imbricadas na sociedade, especialmente, na Escola. Partindo de uma concepção de uma estrutura social intrínseca ao mosaico das linhas abissais da colonialidade que, notadamente, exercem uma influência em várias áreas da sociedade, sobretudo, educação, temos que estar prontos para reaprender uma nova versão de nós mesmos como seres humanos.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Thais Rodrigues de. **Cabelo além da estética: transições capilares e identitárias pelas negras**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Pelotas, 2018.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 10 de março de 2008. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%20C3%AAscias.> Acessado dia 25 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1999. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado dia 20 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>> Acessado dia 10 de setembro de 2022.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **A avaliação do ensino e da aprendizagem. Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

GOMES, Arislton dos Santos. **Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n° 64, p. 189-214, 2017.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Dossiê: Política & Sociedade, volume 10 – n° 18 – abril de 2011, p. 133-154.

MARCELINO, Jonathan; MARCELINO, Karina. **A atuação do movimento social negro na implementação da lei federal 10.639/03: desafios e possibilidades**. (Re)Existência Intelectual Negra e Ancestralidade. COPENE – Congresso Brasileiro de pesquisadores Negros. Uberlândia – MG, 2018.

MUNANGA, Kabaguele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. In: MUNANGA et. al. (org.). Viver, Aprender unificado 8° e 9° anos: projeto de aceleração de aprendizagem. São Paulo: Ação Educativa, Global Editora, 2008.

PINOTTI, Melina. **O Movimento Negro e a configuração da lei 10.639/03**. XIII Encontro Regional de História. História e democracia: possibilidades do saber histórico. Coxim. ANPUH-MS, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p.107-130.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZAIDE, Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP e a Afterall, 2019, p.01-11.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez. 2010, p.01-45.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Construção de conceitos históricos, as construções de noções de tempo e as fontes históricas no ensino da História.** Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola.** Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. Coleção Educação Para todos.

SOUZA, Edileuza Penha de; RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; SOUZA, Barbara Oliveira; RIBEIRO, Igle Moura Paz. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola.** Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU.** São Paulo: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Allana Dábia Cardoso; PROCÓPIO, Jonice dos Reis. **Educação e Relações Étnico-Raciais o movimento negro no Brasil e a lei 10.639/03.** IV Congresso em Desenvolvimento Social. Montes Claros – MG, 2014.

Thiago Medeiros Fernandes

Universidade Estadual do Ceará. Professor de História do município de Caucaia e de Maranguape/CE.
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História, Culturas e Espacialidades da Universidade Estadual do Ceará/UECE. E-mail: Thiago.medeiros@aluno.uece.br

ASSUNÇÃO DO COMPROMISSO ANTIRRACISTA: uma luta e uma proposta de professoras pretas para a educação

ASSUMPTION OF THE ANTI-RACIST COMMITMENT: a struggle and a proposal of black women teachers for education

■ Izabel Espindola Barbosa; Raquel Pereira Quadrado; Eliane Almeida de Souza

RESUMO

Esse artigo apresenta uma proposta de pedagogia preta feminista a partir da pesquisa de uma dissertação sobre professoras pretas. A metodologia realizada foi a pesquisa bibliográfica, com parâmetros para a escrita e a análise. Para essa discussão foram pautados os três temas (Formação, racismos e resistências) que guiaram a pesquisa de dissertação. Das entrevistas da dissertação e da bibliografia convergiram, repetitivamente, três eixos (família, coletivos como o Movimento Negro e responsabilidade profissional). Desses ternários, propomos três práticas para promover a educação antirracista. Ao final, expomos a Pedagogia Preta Feminista, sem concluí-la, pois a proposta é ser mais uma semente para a práxis antirracista.

Palavras-chave

Pedagogia preta feminista; proposta; ternário; antirracista

ABSTRACT

This article presents a proposal for a feminist black pedagogy based on the research of a dissertation on black female teachers. The methodology used was bibliographic research, with parameters for writing and analysis. For this discussion, the three themes (Training, racism and resistance) that guided the dissertation research. From the interviews of the dissertation and the bibliographic research, three axes converged repeatedly (family, collectives such as the Black Movement and professional responsibility). From these ternaries, we propose three practices to promote anti-racist education. At the end, we expose Black Feminist Pedagogy, without concluding it, as the proposal is to be another seed for anti-racist praxis.

Key words

Feminist black pedagogy; proposal; ternaries; anti-racist

1 Apresentação

Então a gente precisa assumir essa luta sim. E a responsabilidade nossa enquanto educadores é essa. Não se concebe um educador não querer, se negar a fazer parte dessa luta. Então a minha mensagem é esta. E eu espero assim que a gente, justamente porque estamos passando por esses momentos de retrocesso, que a gente compreenda e entenda o quanto nós já avançamos e o quanto é importante avançarmos mais. Mas só avançaremos mais se tivermos a coragem de transformar a nossa realidade em sala de aula, a nossa realidade na escola, a nossa realidade na família, a luta antirracista ela é urgente. E a gente tem que assumir.
Staël Soraya dos Santos Rosa

Buscando a memória de estudante, percorremos um vazio ao perguntar “onde estavam as professoras pretas” nos longos anos de escola, ensino técnico, graduação e pós-graduação. Lembrar de uma professora Preta não é algo corriqueiro. Somente na pós-graduação novos rostos “pretas” são vistos e lidos. Entretanto, é necessário pensar que a porcentagem de mulheres de pele preta que chegam até a bancos universitários como discente é pequena, muito menos como docente de um programa de pós-graduação.

Há o entendimento de que, quando se trata da questão de pertencimento étnico-racial, se o negro reconhece sua negritude ou se ele a tem disfarçada na variedade do tom de pele devido a um sistema de branqueamento imposto, por trás de tudo isso é a cor que permanece. É a partir da cor preta que se desvela a beleza das histórias de cinco mulheres que escolheram a docência como profissão e enfrentaram, no campo educativo, desafios, conquistas, dores e sabores de se constituírem referências da luta negra em seus espaços.

Este artigo visa apresentar proposta de uma Pedagogia Preta Feminista, a partir de uma pesquisa de mestrado que trouxe a história de cinco professoras pretas na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Não traz suas falas ou histórias propriamente ditas, mas a proposta de uma pedagogia estruturada a partir da pauta negra em conjunto com o conteúdo que essas professoras pretas trouxeram. Ou seja, visibilizando a questão histórica brasileira contada, hegemonicamente, pela lente preta dessa população que foi, por séculos, silenciada.

Essa proposta de uma Pedagogia Preta Feminista traz sua base no pensamento feminista negro em suas características como: experiência vivida como critério de significação; o uso do diálogo para avaliar o conhecimento; a ética do cuidado nas emoções; a ética da responsabilidade pessoal; as mulheres negras como agentes do conhecimento.

A escuta atenta das professoras e toda a bibliografia de autoras negras trazem muitas proximidades e, embora algumas teóricas negras refutem o feminismo negro e a interseccionalidade como temas centrais, eles estão lá. Esses temas não devem contribuir para a divisão de lutas, mas para

um entendimento e difusão desse conhecimento. Para roteirizar as perguntas, três eixos foram orientadores: formação, racismos e resistência.

Na escuta das professoras pesquisadas, três pontos mostraram-se, aos ouvidos da pesquisadora, destacados: a família, os coletivos como o Movimento Negro e a responsabilidade da atividade profissional. Na bibliografia pesquisada, também esses três pontos são colocados como diferencial nos trajetos educativos, pessoais e, também, profissionais das escritoras. Ao pensar a pesquisa, imaginava-se o grau de ineditismo, porém, na bibliografia escolhida, descobre-se que a inquietação já havia sido estudada nos mestrados de autoras como Wilma Coelho e Nilma Lino Gomes.

Assim, o artigo discutirá esses ternários e, ao final, apresentará a proposta integralmente como foi pensada, com três ações: recuperar a história, escuta e fala e, revisão constante.

2 Metodologia

Então a gente não pode se calar diante disso. A gente tem que fazer alguma coisa pra mudar essa realidade.
Staël Soraya dos Santos Rosa

O trajeto metodológico do artigo foi através da pesquisa social com base no que Minayo (2011) estabelece sobre especificidades como a carga e a consciência histórica, as relações humanas, as visões de mundo de determinado grupo e a percepção de inacabamento, não se fixando em dados quantitativos. Para isso, com a pesquisa qualitativa nos apoiamos nos parâmetros de pesquisa bibliográfica de Lima e Miotto (2007), que referendam o rigor metodológico, sendo os parâmetros: temático, linguístico, principais fontes e cronológico.

a) Parâmetro temático: como referência, buscaram-se autoras mulheres negras professoras que escreveram sobre mulheres negras professoras, em especial a estadunidense Bell Hooks (2019) e as brasileiras Nilma Lino Gomes (1995) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2006). Trazendo discussões sobre raça e gênero ou interseccionalidade, utilizaram-se Winnie Bueno (2020) e Sueli Carneiro (2011; 2019) e Patricia Hill Collins (2020) entre trajetos e seu pensamento feminista negro. A inglesa Reni Eddo-Lodge (2019) traz discussões sobre o “ser invisível”, que difere numericamente entre a realidade inglesa e a realidade brasileira, porém que apresentam relações/sensações humanas aproximadas.

b) Parâmetro linguístico: as obras escolhidas foram publicadas em português e espanhol.

c) Parâmetro das principais fontes: foram consultados livros e artigos publicados em periódicos científicos ou em *sites* afrotemáticos.

d) Parâmetro cronológico: foram priorizadas obras mais atuais, posteriores a 2010. Porém, em relação a escritos de mulheres negras professoras brasileiras, escolheu-se a data de publicação, visto que são obras fora do mercado editorial.

A metodologia da escrita tenta se aproximar do pretuguês (GONZALEZ, 2020) ancorado na responsabilidade ético-emocional do pensamento negro feminista e de mãos dadas com a dororidade de Vilma Piedade (2017).

A metodologia da análise carrega os afro-ensinamentos sobre negruras de Leda Maria Martins (1996), afro-históricas de Lúcia Charún Illescas (2009) e a epistemologia de Exú de Edelu Kawahala (2014).

O uso dessas bibliografias permitiram o debate e a apresentação da proposta de ação, sem finalizá-la. A interlocução das metodologias visa ampliar futuras discussões e promover possibilidades diversas, contínuas e inovadoras de educação das relações étnico-raciais.

3 Ternário

Diante do racismo o que nós não podemos fazer é fechar os olhos e fechar a boca, silenciar pra essa realidade triste, dura, numa sociedade como a nossa, numa sociedade onde a cada minuto morrem vinte e três jovens (pausa), negros (pausa) porque são negros.
Staël Soraya dos Santos Rosa

Longe de comparações técnicas, mais de vinte anos passados, as palavras de Nilma Lino Gomes, primeira reitora negra de uma Universidade Pública Federal, ainda ressoam verdadeiras, reais e cotidianas, pois

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre negação e afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação. Ser mulher, mulher negra e professora expressa em outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente (GOMES, 1995, p. 115).

As professoras pretas, entrevistadas na dissertação, trouxeram-nos apontamentos de suas histórias desde os seus antepassados, suas infâncias e espaços de atuação profissional. Mesmo com diferença geracional entre elas de mais de vinte anos (as entrevistadas tinham entre 37 e 63 anos de idade), suas vivências nos revelaram episódios de racismos. Falar com e sobre professoras é também

aprender um pouco mais, como enfatiza Porto,

O que fez sentido não são meramente os fatos contados sobre seus trajetos formativos, mas os significados e os contextos em que se inserem, permeados pelas experiências e pela maneira com que constroem suas narrativas. Assim, o processo de interiorização dos referenciais e de construção da subjetividade, para bem mais que uma troca de palavras, torna-se troca de conhecimento (PORTO, 2018, p. 55).

A proposta final da dissertação gerou três ações possíveis a partir de perguntas sobre três temas - formação, racismo e resistência - levantados nas entrevistas. Não propositalmente, mas, para este artigo, durante a revisão teórica e a delimitação de escrita, chamaram a atenção três assuntos que tanto nas falas quanto nos livros foram citados: família, coletivos (grupos ou Movimento Negro) e responsabilidade profissional.

Quadro 1 - Ternário

A busca (perguntas sobre)	O encontro (na bibliografia E nas entrevistas)	A bússola (proposta)
FORMAÇÃO	FAMÍLIA	RECUPERAR A HISTÓRIA
RACISMO	COLETIVOS (MOV. NEGRO)	ESCUTA E FALA
RESISTÊNCIA	RESPONSABILIDADE	REVISÃO CONSTANTE
	PROFISSIONAL	

Fonte: Autoras

Um triplo três. Interligados, sem hierarquia ou ordenamento, ao desejo da experiência do leitor. Um trevo, um ternário ou um tridente mítico-magístico de Exú?

A resposta não temos, mas construída sobre aprendizados de professoras pretas desenhamos uma alternativa possível a todas e todos que trilham os caminhos da educação.

3.1 Recuperar a história

Um retorno às origens e suas histórias, talvez desconhecidas, tamanha a diversidade do Brasil. Histórias da família, antepassados e descendentes, que se entrecruzam em momentos sociais e culturais vivenciados. Regiane Augusto de Mattos escreve sobre como os africanos fizeram dos 'irmãos', isto é, os componentes das mesmas irmandades, os seus 'parentes de nação', construindo uma família simbólica. Alguns africanos conseguiam preservar o contato com os seus 'malungos' (companheiros de viagem no navio negreiro). Mas a maioria teve de criar vínculos, por meio das

relações de compadrio e da escolha dos cônjuges, muitas vezes considerando os ‘laços de nação’ (MATTOS, 2012, p. 216).

Desejamos, pois, ir além da história oficial, contribuir com outras histórias. Com as histórias experienciadas e recontadas em meio às rodas de famílias, rodas nos terreiros, rodas de samba, rodas de conversas. Até porque os livros estampavam o racismo velado com as construções familiares, por exemplo, com a imagem do livro de uma “família europeia” e a empregada e motorista negros.

Os chefes das famílias, como as ilustrações de temas raciais que ainda perpetuam estereótipos e racismo à brasileira: homens negros em condições de “bêbado, ladrão, analfabeto, irresponsável” (GOMES, 1995, p. 126) difundidos na sociedade brasileira e em outras como ocorre numa famosa série estadunidense cujo nome é conhecido no Brasil como “Todo mundo odeia o Chris” (*Everybody Hates Chris*, 2005-2009).

Os bordões “praticamente da família” ou o “negro da casa” não são recolhidos de livros ou temas virtuais, são narrativas que construíram nossa ancestralidade afetando as lembranças familiares, expressando “uma realidade onde, desde muito cedo, aprendeu a negar-se a si mesma para ser aceita pelo outro” (GOMES, 1995, p. 126).

E, “embora as relações familiares possam ser – e com mais frequência sejam – caracterizadas pela aceitação de uma política de dominação, elas são simultaneamente relações de cuidado e conexão” (2019, p. 61). No que completa Carneiro (2019),

Fomos educadas para cuidar dos outros, de nossos filhos, de nossos pais. Durante muitos séculos a obrigatoriedade desses cuidados foram fatores de opressão. Mas dentro dessa opressão desenvolvemos um forte sentimento de compaixão, que nos permite hoje cuidar do mundo, reeducá-lo sem dor e sem opressão.
[...] Isso nos ensinou outro tipo de solidariedade e de sociabilidade que devemos aportar a um Tempo Feminino.
[...] Então meninas aceitem esse bastão porque ele lhes oferece a oportunidade de, como guerreiras de luz, travarem o bom combate! Pelas causas mais justas da humanidade (CARNEIRO, 2019, p. 116).

Sobre essas subjetividades familiares, Nilma Lino Gomes nos diz que é “o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção e da aprendizagem de diversos padrões sociais”. A matriz da identidade racial, originalmente construída no ambiente familiar, encontra novas oportunidades para reforçar-se ou para sofrer alterações. As novas experiências podem contribuir para a continuidade do desejo de branqueamento e o sentimento de inferioridade racial, como também podem ajudar na construção de uma identidade racial positiva calcada na valorização da raça e na resistência à dominação racial (GOMES, 1995, p. 120; p. 125).

Então, busca-se a educação, afinal, a família vê como forma de ascensão social a escolarização

formal. Sendo que “a ênfase dada à escolarização das filhas pode ser uma estratégia encontrada por essas famílias para o enfrentamento das discriminações raciais, de gênero e preconceito” (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010, p. 101).

Nilma Lino Gomes afirma que o racismo é um tabu nas escolas e onde “um dos preconceitos mais difíceis de lidar é a relação negro = incompetente”, onde o negro, para afirmar-se capaz, deve apresentar “competência acima da maioria” (GOMES, 1995, p. 164).

Essas e outras expressões racistas acompanham até hoje as crianças no cotidiano escolar e “são cruéis”, pois o aluno negro ainda “não se vê nos livros didáticos, nos cartazes espalhados pela escola e na escolha para encenar números nas festinhas” (GOMES, 1995, p. 118). As histórias dessas professoras negras foram atravessadas por preconceitos e discriminações advindas de seus colegas e de professores dentro e fora da sala de aula.

3.2 Escuta e fala

As entrevistadas colocaram em evidência as dificuldades referentes às questões étnico-raciais, inclusive na graduação. Acredito que esse silenciamento perpetua a invisibilidade da população negra, empurrando-a para uma minoria que não somos. As potentes atividades dessas mulheres negras na escola, enquanto professoras negras, evidenciaram um nó na linha histórica oficial eurocentrada com elas naquele lugar, que, segundo Gomes,

Se na infância desta mulher, a não existência de professoras negras poderia justificar a ausência da questão racial na prática escolar, nos dias atuais, apesar de esse número ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola (GOMES, 1995, p. 119).

A partir das entrevistas, vislumbrou-se a necessidade de uma formação docente que inclua princípios étnicos e de diversidade que a escola insiste em silenciar. Se para Gomes “não se discutem as diferenças, a diversidade étnico-cultural, as diferenças de gênero e nem se lança um olhar sobre a mulher que atua na educação” (1995, p. 118), para hooks, “a territorialidade da sala de aula é um tabu, [...] devemos estar dispostos a desconstruir essa dimensão de poder, desafiar, modificar e criar novas abordagens” (2019, p. 123).

Uma feminista não pode ambicionar possuir “a” teoria e “o” método, ela busca ser transversal. Ela se questiona acerca daquilo que não enxerga, tenta desconstruir o cerco escolar que lhe ensinou a mais ver, a não mais sentir, a abafar seus sentimentos, a não mais saber ler, a ser dividida no interior de si mesma e a ser separada do mundo. Ela deve reaprender a ouvir, ver, sentir para poder pensar. Ela sabe que a luta é coletiva,

sabe que a determinação dos/as inimigos/as em destruir as lutas de libertação não deve ser subestimada, que eles usarão todas as armas à sua disposição: a censura, a difamação, a ameaça, o encarceramento, a tortura, o assassinato. Ela também sabe que na luta há dificuldades, tensões, frustrações, mas também alegria, diversão, descobertas e ampliação do mundo (VÈRGES, 2020, p. 46).

E a criança precisa ter acesso à história real sobre o processo de escravidão como uma das principais consequências da discriminação racial na escola que para Bento é “a destruição histórica e social que determinado grupo fez do outro” (2006, p. 44). Precisa conhecer a história do povo brasileiro e seus diversos escritores tais como Machado de Assis, Carolina de Jesus, Aquilino, Luiz Gama e outros referenciais negros que contribuíram na edificação brasileira doando suas vidas, porque a disciplina de história ainda privilegia a participação de homens brancos. Assim, precisamos buscar entre nós, e em nossa comunidade.

As palavras de Gomes de que “a ação do Movimento Negro na luta pela superação do racismo e da discriminação racial não pode ser desconsiderada em qualquer tipo de análise sobre a questão racial no Brasil” continuam ecoando na atualidade. Reações de impotência que poderiam ter sido diferentes, pois dentro delas essas “confusões”, conforme Gomes, revelam “o racismo introjetado no imaginário racial brasileiro e muito bem defendido pelos teóricos racistas estudados de que o lugar do negro está sempre associado com baixo status social” (GOMES, 1995, p. 125 e p. 160).

Todas as professoras negras entrevistadas trouxeram em seus olhares as mais variadas emoções contidas na intersubjetividade de seus silêncios, sussurros e narrativas diante dos preconceitos que sofreram por parte de seus colegas ou das pessoas que frequentam os mesmos espaços que elas. Ainda sobre isso, lembra-nos Gomes que “a ambiguidade é uma constante” no processo de identificação negra. A identificação com a negritude é um processo que se inicia desde as primeiras relações no íntimo da família, estabelecendo, entre sanções e afetos, “ensaios de uma futura visão do mundo” (GOMES, 1995, p. 122 e p. 117).

Assim como Bell Hooks (2019) sentiu-se menos sozinha lendo histórias de resistência feminina, por ver-se representada, Leda Maria Martins (1996), em seu artigo O feminino corpo da negrura, explica com alguns exemplos a forma nada acadêmica da escrita das mulheres negras, que, diferente das escritas de exclusões, alheias e alienantes, pede um novo olhar. Um olhar que não ignore essa escrita da mulher negra que carrega os “burburinhos da memória, sua mais íntima residência, resguarda a tapeçaria de vozes e de olhares, familiares e estrangeiros, que a constituem. Dali germinam seus muitos atos de silêncio e seus indiretos atos de fala” (MARTINS, 1996, p. 116).

Para Eddo-Lodge, “espera-se que as mulheres sorriam, que a gente engula nossos sentimentos e que sejamos altruístas. Ser autoritária é feio, e, claro, a pior coisa que uma mulher poderia ser é feia” e, se acaso as mulheres impõem sua voz, a sociedade as interpreta como seres raivosos. A autora

escreve que é vista como uma mulher raivosa por se manifestar quando perguntada. O fato de não aceitar ser interrompida e não admitir que outro explique sua fala foi “rotulada” como raiva e a solução encontrada por ela foi que “decidi falar o que penso” [...] porque “quem ganha quando não falamos? Não nós.” (EDDO-LODGE, 2019, p. 156-157).

3.3 Revisão Constante

Nilma Lino Gomes (1995) nos joga diretamente para as narrativas das professoras negras, que falam por si, narrar, portanto, a trajetória escolar das professoras negras é narrar a própria trajetória das mulheres negras. A trajetória das professoras negras reflete a trajetória de todas as mulheres negras. Uma trajetória de luta, resistência, emoção e muita dor (GOMES, 1995, p. 116).

Concordo com o pensamento da autora Nilma Lino Gomes em relação ao compromisso científico desta pesquisa, em não fazer “uma narrativa sentimentalista da realidade estudada, o que não me impede de me emocionar com a mulher negra que sou e vi de perto” (1995, p. 30). Ou complementá-la.

Afinal, desde cedo, negros, mulheres, mulheres negras são preteridas. “A representação e inclusão de rostos negros não era realmente sobre o que mexia comigo. Não era sobre ser visto ou ser incluído. Eu estava acostumada a não ver reflexões positivas dos negros na cultura popular” (EDDO-LODGE, 2019, p. 126). E acostumar-se pode ser um campo perigoso na educação, pois o professor, diante do espaço de negação da história e da cultura afro-brasileira na escola, deve, como nos disse a professora Stael, assumir a responsabilidade de contestar.

Essa contestação do costume, do cotidiano, se não foi realizada no contexto familiar, deve ser trabalhada no contexto escolar. Isso inclui revisar constantemente suas ideologias. Afinal, para as mulheres negras, a militância tríplice da interseccionalidade – raça sexo e classe – exige consciência e ação, “visto que nenhuma solução efetiva para os problemas que nos afligem pode advir da alienação de qualquer desses três fatores” (CARNEIRO, 2019, p. 55).

Pesquisar sobre essas professoras pretas, escutar suas histórias, contemplar esses encontros foi para mim momentos de muito aprendizado, acompanhados de inúmeras inquietudes sobre a realidade social em que estamos inseridos.

4 Construção: por uma pedagogia preta feminista

Fazer, propor ações que mudem no micro espaço, no espaço da sala de aula. Mas a gente tem que fazer alguma coisa porque nós não podemos jamais é cruzar os braços ou silenciar nas questões étnico raciais.
Stael Soraya dos Santos Rosa

Essas ações devem estar presentes no cotidiano da família, escola, trabalho e conversas entre o café. Entre as autoras e as professoras, mulheres que têm muito a nos ensinar a partir de suas práticas educativas e de militância. Sobre isso, escolho três frentes que encontram os três pontos que apresentei na pesquisa: racismo, formação e resistência:

- 1) Recuperar a história;
- 2) escuta e fala e;
- 3) revisão constante.

1) Recuperar a história - Para desconstruir a visão única da história oficial disseminada, devemos buscar outras fontes bem próximas a nós, ou seja, nossas famílias, amigos, vizinhos, negros e não negros, percebendo “a possibilidade do encontro da solidariedade e do amor entre grupos étnicos e raciais diferentes. São parceiros que colocam sua representação social ou seu prestígio pessoal a serviço da luta pela igualdade de direitos e oportunidades para todos” (CARNEIRO, 2019, p. 97).

Ainda sobre essas diferenças, conforme Eliane Lopes, orientadora do mestrado de Nilma Lino Gomes, ela era mais uma entre muitas professoras brancas relatando sobre as professoras negras que não teve e as alunas negras que seriam futuras professoras,

Eu as olhava e as percebia, só mesmo cega não perceberia - de *cor diferente*. Mas eu não as percebia negras. E, já me perguntaram, que diferença há? Que diferença há entre ver que o *outro* é de cor diferente da sua e sabê-lo - saber-se a partir de então - com um determinado pertencimento racial, étnico? Toda a diferença.
Toda a diferença: uma história, e isso não é pouco. De uma vida, de uma família, de uma cultura, de um povo, de uma nação sobre os quais silencia-se (GOMES, 1995, p. 9).

A autora nos convida para a responsabilidade de não nos silenciarmos mais. É preciso falar e, antes das falas, fazer o exercício da escuta. Pois foi ouvindo atentamente essas professoras negras acompanhadas de suas contradições, aproximações e tensionamentos referentes aos conflitos internos e também sobre a realidade que vivenciamos.

2) Escuta e Fala - o pensamento feminista negro, como bem descreve Winnie Bueno (2020) tem uma série de ações e ideias que caracterizam uma outra forma de conhecimento intelectual que inicia pela ação, pelo sentir onde corpo e mente e espírito coexistem numa dinâmica multifacetada. Por essa razão, o pensamento feminista negro não considera a relação entre raça, gênero e classe como questões opostas ou lhes dá hierarquia, a interseccionalidade possibilita estratégias políticas de justiça social. Diante dessas adversidades, constatamos que as mulheres negras não ficaram teorizando seus aprendizados.

A produção intelectual de mulheres negras não se resume a artigos em periódicos e livros. Ela ultrapassa as fronteiras daquilo que é considerado conhecimento pela normatividade eurocêntrica padronizante e se apresenta enquanto oralidade, música, poesia, dança e outras formas de reverberação e compartilhamento de saberes.

[...] Considero que a produção de teoria toma um sentido mais contundente quando ela é organizada a partir de uma perspectiva prática, porque a produção de conhecimento é uma ação prática. Todo o pensamento produzido por intelectuais negras se alicerça na possibilidade de a partir dele haver uma articulação de perspectivas que mudem a realidade social vivenciada pelos sujeitos implicados na teorização (BUENO, 2020, p. 147 e 148).

Para quem foi silenciado por gerações, talvez seja difícil começar, pois, assim como a fala, a escuta também exige uma criticidade do pensamento. Bell Hooks, ao falar de seus anos de professora universitária, retrata o pavor dos alunos na escrita, “tenho testemunhado o horror e a angústia de muitos estudantes com a escrita” (2019, p. 295). Encorajar alunas para a leitura e a escrita é essencial para suportar as pressões como a de ter que trabalhar para prover o sustento da família. Assim como as mulheres que têm estabilidade econômica muitas vezes não têm tempo para a escrita. Encorajar uma narrativa, não só de um tema, mas de suas vivências ou de suas fantasias (HOOKS, 2019).

Meu desejo é que as pessoas de cor branca, porque “todos sabemos que branco também é cor” (BENTO, 2006, p. 48), tenham além de discursos ações antirracistas. Reni Eddo-Lodge fala que o racismo é uma questão dos brancos. Aos negros interessa tratar da negritude. Os brancos precisam discutir suas atitudes, seus ideais padronizados pelo velho discurso negacionista. Utilizar frases ou a “audiência” e anonimato (sim, você é só mais um ali) das redes sociais não te faz um antirracista (EDDO-LODGE, 2019). Não sintam culpa pelo passado, responsabilizem-se pelo futuro.

Pessoas brancas, vocês precisam falar com outras pessoas brancas sobre raça.

[...] Conversem com outras pessoas brancas que confiam em vocês. Conversem com pessoas brancas nas áreas de sua vida nas quais você tem influência. Se vocês se sentirem sobrecarregados por seu privilégio não merecido, tentem usá-lo para algo e usem-no onde for necessário. Mas não sejam antirracistas em prol de uma audiência. Ser branco e antirracista em sua vida privada ou profissional, onde há muito poucos elogios a serem encontrados, é muito mais difícil, mas, em última análise, mais significativo (EDDO-LODGE, 2019, p. 179).

Pequenas ações representam inícios de novas abordagens, de novas proposições que devem ser colocadas em prática no lar, nas vivências profissionais, nas convivências sociais como um ato de autotransformação. Tudo começa no eu; sem um propósito narcisista, mas a mudança é um ato íntimo e solitário. “Não podemos esperar um herói chegar e melhorar as coisas” (Ibidem, p. 185).

Se a mudança é consciente e real, o segundo passo é buscar apoio em grupos que tenham os mesmos alicerces e que convergem em garantir uma educação libertadora.

3) Revisão constante - Bell Hooks (2019) lembra que o racismo ameaça a liberdade acadêmica, porque, para a academia existir, precisa de diversidade. A universidade deve superar o distanciamento e a alienação social, o mundo real está acontecendo e a universidade precisa estar conectada a ele. Para Nilma Lino Gomes, a renovação pedagógica precisa ser alimentada de fora, onde “se pretendemos repensar e redefinir o trato que a escola dá à questão racial é necessário que lancemos este olhar sobre o que acontece na escola, na prática das profissionais, nas relações internas” (1995, p. 138).

Atualmente, somos convocadas por uma circunstância alarmante – o ressurgimento da violência racista declarada, o aumento da carência e da pobreza, o analfabetismo generalizado e a avassaladora devastação psicológica que produz loucura em todas as fronteiras de classe – a examinar e reavaliar criticamente nosso papel como pesquisadores negros (HOOKS, 2019, p. 144).

Com o que Bell Hooks descreveu no trecho acima, na versão original do livro “erguer a voz”, em 1989, poderíamos pensar que mudanças efetivas ocorreriam. Ocorreram grandes mudanças, mas o racismo introjetado, estruturado no capitalismo, mantém o parágrafo anterior atual em 2020 diante da pandemia do coronavírus.

Se você está enojado com o que vê, e sente o fogo correndo em suas veias, então depende de você. Você não precisa ser o líder de um movimento global ou um nome de peso. Pode ser tão em pequena escala quanto diminuir as relações de poder distorcidas em seu local de trabalho. Pode ser transmitindo conhecimento e habilidades para aqueles que não teriam acesso a eles de outra forma. Pode ser de forma criativa. Pode ser informal. Pode ser o seu trabalho. Não importa o que seja, contanto que você esteja fazendo alguma coisa (EDDO-LODGE, 2019, p. 185).

Não podemos, como educadores, manter nenhuma neutralidade, é preciso um movimento – pedagógico, social, profissional, sindical – pelo menos um, movimento em que o “mais importante ainda, devemos sobreviver nesta bagunça, e fazer isso da maneira que pudermos” (EDDO-LODGE, 2019, p. 185).

Todas as professoras entrevistadas colocaram a educação como precursora da mudança, da melhoria. E duas delas utilizaram como metáfora a semente como exemplo da ação educadora, da semente que foi plantada e que precisa germinar.

Assim, nossa história não deve ser apagada como pregam os opressores. Devemos recuperá-la com as outras versões e que resulte numa realidade social vigente. Fazer isso através da escuta de nossas vivências significa escutar e deixar falar. Falar com voz alta e com uma escrita acessível.

Então, façamos que essa fala alcance além da escola, além da academia. Que alcance vidas e se torne uma força motriz constante na derrubada do racismo e do preconceito como algo possível e

contribuinte com a nossa almejada transformação, lembrando mais uma vez a metáfora, que, como educadores nessa sementeira, sejamos chuva e que alcance senão todos os recantos, os mais longínquos espaços possíveis.

5 (In)conclusão

A gente tem que entender que nós temos um papel, uma função enquanto educadores que é plantar uma sementinha nessas crianças, nesses jovens. E essa sementinha vem mostrar a realidade, refletir sobre ela, questionar essa realidade.
Staël Soraya dos Santos Rosa

Reavaliar a proposta apresentada na dissertação de mestrado em Educação traz, além de orgulho egoísta, o orgulho coletivo. Sim, orgulho que ainda nos é negado. Orgulho negado. Orgulho Negro. Negra, sim. A educação precisa de cores, mais tons, mais negruras.

Que seja na sala de aula, para o aprendente, que seja na universidade, para o professor aprendente, que seja a educação uma política pública efetiva de equidade racial. Muito além do quantitativo que valide as cotas e muito mais além da estrutura legal que obriga respingos étnico-raciais.

Que a educação seja educação das relações étnico-raciais aprendente e ensinante. Ensinante e aprendente, em um bailado de trocas aprendente e ensinante.

Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Cidadania em preto e branco. São Paulo: Ática, 2006.
- BUENO, Winnie. Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen, 2019
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições, Belém: Editora Unama, 2006.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista sociedade e Estado. v. 31. n.º 1. Jan-abr 2016. p. 99-127. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15/07/2022.
- CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. Julho, 2010, v. 15, n.º 2. Disponível em: ISSN 1414-4077. Acesso em 08/05/2018. 113
- EDDO-LODGE, Reni. Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça. Tradução de Elisa Elwine. Belo Horizonte: Letramento, 2019
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n.º 1, jan-abr 2012. p. 98-109. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 10/10/2021.

HOOKS, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

ILLESCAS, Lúcia Charún. “Afrohistóricas”. Detrás de la memoria. Apuntes y perspectivas de la mujer afrodescendiente en Lationamérica. In.: Seminario regional las mujeres afrodescendientes y la cultura latinoamericana. Montevideo: Proyecto Regional “Población Afrodescendiente de América Latina” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2009. pág. 24-27. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/AshantiPeru/seminario-regional-las-mujeres-afrodescendientes-y-la-cultura-latinoamericana-29082869>>. Acesso em 08/03/2018.

KAWAHALA, Edelu. Na encruzilhada tem muitos caminhos- teoria decolonial e epistemologia de Exu na canção de Martinho da Vila. Tese (doutorado em Literatura)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132394>>. Acesso em 02.02.2017

Martins, Leda Maria. O Feminino corpo da negrura. Aletria: Revista De Estudos De Literatura, 4, 111–121. Belo Horizonte: UFSM, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17706>>. Acesso em 20.02.2020

MATTOS, Regiane Augusto de. História e Cultura Afro-brasileira. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

PORTO, Eliane Quincozes. Trajetos Formativos e Significações Imaginárias: Narrativas de Professoras da EBTT (Dissertação). Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Santa Maria: 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14904/DIS_PPGEPT_2018_PORTO_ELIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12.09.2022.

VERGÈS, Françoise. Um feminismo decolonial. Trad. Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Izabel Espindola Barbosa

Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Mestra em Educação (PPGEdu FURG). Doutoranda em Educação (PPGE UFSM). Contato: espindolabarbosa.izabel@gmail.com

Raquel Pereira Quadrado

Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Doutora em Educação em Ciências. Contato: raquelquadrado@hotmail.com

Eliane Almeida de Souza

Pós-Doutoranda em Educação (UFRGS). Doutora em Educação (UFRGS). Contato: negrasim2004@yahoo.com

Resenha

Análise e reflexões do filme medida provisória: formas de (re)existências em um Brasil distópico

■ Cledson Quadros; Fernanda Cruz

RESUMO

A presente resenha possui como objetivo expor e discutir a respeito do filme "Medida Provisória". É apontado no trabalho, portanto, uma visão geral do enredo da obra cinematográfica, aspectos pertinentes dela e a contextualização com a sociedade brasileira atual e o momento sócio-histórico de outrora. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica relativa aos temas diretamente ligados à obra, quais sejam: o racismo no Brasil, a desigualdade social, a pobreza, violência policial, entre outros. Dessa forma, buscou-se relacionar o filme futurista com a conjuntura social contemporânea do país.

Palavras-chave

Distopia, Medida Provisória, Racismo Estrutural, Opressão.

Medida provisória é o primeiro filme de ficção do diretor Lázaro Ramos, que também atua como ator. O longa tem o roteiro baseado no sucesso teatral brasileiro “Namíbia, Não!”, de Aldri Anunciação. O filme se passa em um Brasil futurista, onde o governo, como forma de reparação social pelos tempos de escravidão decreta uma medida provisória em que os cidadãos de “melanina acentuada”, termo adotado para se referir ao negro, sejam obrigados a irem para os países do continente africano com discurso pautado no suposto “retorno às origens”. Tal medida gera uma onda de resistências e protestos em que a situação leva os melaninados a elaborarem modos de (Re)existências como recurso de enfrentamento. No decorrer da trama, são levantadas diversas pautas sociais, as quais vão enriquecer e também contribuir para o desenrolar do longa.

De acordo com Fernandes (1978, apud NUNES, 2021, p. 80), “desde o período de colonização do Brasil, o país enfrenta um racismo enraizado e associado a uma percepção imposta pelo homem

branco como dominador dos demais povos, como os negros e indígenas, tidos como seres inferiores em relação aos caucasianos.”. Dessa forma, tem-se que a população negra do Brasil sofre uma constante anulação de suas vivências e narrativas desde os tempos coloniais.

O filme busca, portanto, abordar sobre esse histórico de racismo estrutural presente no país de uma maneira diferente da que estamos acostumados a debater. A obra retrata um universo distópico que, em primeira análise, pode parecer totalmente desviante da realidade – embora a sociedade brasileira seja marcada pelo racismo – uma vez que, no filme, o racismo atinge um patamar nunca visto de tal forma: a eliminação explícita do povo afro-brasileiro para fora do Brasil em forma de “reparo”. No entanto, sabe-se que a realidade exposta no filme não está tão distante assim, tendo em vista que as heranças da escravidão do povo preto ainda permanecem até os dias atuais e de diversas formas, são múltiplas violências as quais são naturalizadas e tidas como normais, estão presentes em todos os níveis, desde o questionamento se as cotas raciais são necessárias até pequenas falas, comentários, expressões, recriminações veladas, entre outros. Na obra, isso não é diferente, mas é retratado com outro viés, as falas de personagens brancos que ironizam e desdenham dos protagonistas de maneiras sem vergonha ou filtros são justificadas por uma suposta melhoria na vida de quem é negro e endossadas por um governo racista.

As demonstrações de racismo e a luta por um espaço na sociedade brasileira são diversas em todo o filme, mas alguns exemplos são válidos ressaltar com mais veemência. Um exemplo é o caso de demonstração de racismo quando o personagem que é advogado, Antônio (Alfred Enoch), ciente dos seus direitos como cidadão e conhecedor da Constituição brasileira, está cômico de que a força policial não poderia invadir seu apartamento por conta de uma lei que o ampara, na mesma cena Antônio se depara com o noticiário da TV, que mostra que as pessoas da periferia não estão tendo esse mesmo direito assegurado. A força policial invade as residências e recolhem os moradores à força e com violência. Isso evidencia a disparidade social explícita produzida por questões de classe, de gênero e de raça.

Na sociedade de classes verificam-se diferenças sociais no que se refere o acesso aos bens e serviços produzidos socialmente. No capitalismo as diferenças são muito grandes, e maiores ainda em países, como entre outros, os da América Latina. A habitação é um desses bens cujo acesso é seletivo: parcela enorme da população não tem acesso, quer dizer, não possui renda para pagar uma habitação decente e, muito menos comprar um imóvel. Esse é um dos mais significativos sintomas da exclusão que, no entanto, não ocorre isoladamente, correlato a ela estão: a subnutrição, as doenças, o baixo nível de escolaridade, o desemprego ou subemprego, e mesmo o emprego mal remunerado (CORRÊA, 1989, p. 29).

Nesse sentido, fica evidente que o filme possuía como objetivo transpassar aspectos da realidade inseridos num mundo fictício tão difícil e adoeceador para as pessoas negras quanto na

realidade. É válido ressaltar que, mesmo que a periferia seja o lugar onde, em sua maioria residem as pessoas marginalizadas da sociedade, no filme pouco é exposto esse espaço como sendo onde os policiais e outros agentes de poder vão à busca de pessoas negras para serem deportadas – embora em dado momento ocorra uma cena de tal situação e isso fique subentendido –, o foco acaba sendo o residencial em que vivem os personagens principais Capitú e Antônio (Taís Araujo e Alfred Enoch), que detinham um espaço no tecido social reconhecido como mais privilegiado por possuírem carreiras dentro da medicina e do direito, respectivamente. Isso demonstra de maneira ainda mais enfática a mensagem que a obra cinematográfica pretende repassar, uma vez que ainda que essa fosse a realidade para ambos, nada iria ser suficiente para excluí-los do fatídico destino de serem enviados ao continente africano e não permanecerem no país em que nasceram e ao qual pertencem por direito. Tal qual no mundo real, em que inúmeros estigmas são atribuídos às pessoas pretas, em que, muitas vezes, há questionamentos por parte de pessoas brancas dos lugares mais privilegiados que afro-brasileiros ocupam, inferiorizando-os e menosprezando-os de inúmeras formas, alegando que aquele lugar não os pertence, na obra fictícia, isso não é diferente.

A partir do desenrolar do filme, é possível perceber, portanto, as relações dele com o mundo real, aspectos do que já ocorreu na história em uma nova expressão e o que ainda se faz presente. Em determinado momento, os melaninados construíram o que eles denominaram de Afrobunker, os quais nesse contexto seriam os quilombos modernos, que serviam de moradia e de resistência contra as injustiças impostas pelo governo. Sabe-se que os quilombos sempre tiveram um papel importante desde a época da escravidão em que se visava garantir a sobrevivência do povo preto e manter a identidade e as tradições vivas. O afrobunker surge, então, como a ferramenta para resistência não apenas como local físico, mas também como forma de lutar ativamente em prol do direito de ser o protagonista da sua própria história, tendo em vista que todos estavam articulando e pensando em uma saída.

Assim, é importante expor o simbólico da cena em que o homem branco é morto pelas pessoas pretas e o mesmo ocorre com outro personagem preto de destaque da trama, André (Seu Jorge). Tal acontecimento ao final da obra é extremamente emblemático para o enriquecimento do enredo e a ligação com a vida real, haja vista que:

O racismo estrutural se expressa no genocídio escancarado da juventude negra e em diversas formas de desigualdade. Na hierarquia de gênero, por exemplo, as mulheres negras são as que mais morrem e sofrem com a violência doméstica. A mortalidade de jovens negros no Brasil é superior a de países em guerra civil no mundo. São 63 mil jovens brasileiros mortos por ano, sendo mais de 70% são negros. (PINTO, 2020).

O longa-metragem ora resenhado possui como foco principal, por conseguinte, as questões do racismo estrutural e suas manifestações na sociedade. Os povos negros africanos foram silenciados, perderam seus lugares geográficos e sociais. Com isso, suas identidades e seus filhos afro-brasileiros lutam, incessantemente, gerações a fio, para garantir lugar neste novo mundo, onde continuam como outros em função do racismo estrutural que está na base das relações sociais, políticas, econômicas e culturais no país (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017).

O objetivo da presente resenha foi elucidar a respeito da produção cinematográfica chamada “Medida Provisória” de Lázaro Ramos e refletir criticamente o contexto dessa com a sociedade brasileira contemporânea. Concluiu-se que o filme em si é extremamente envolvente e as narrativas na forma que são construídas em cada personagem prendem o telespectador e fazem com que haja reflexão e compreensão das vivências e dos modos como o racismo se manifesta ainda nos dias atuais e que poderia suceder em um mundo não tão diferente do nosso.

Por fim, é indispensável assinalar a reflexão da escritora e ativista Bell Hooks, que evidencia a luta por uma sociedade mais unida, igualitária e antirracista: “Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhos” (HOOKS, 2019, p. 39).

Referências

- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, São Paulo, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgjvnZDChYypd/?lang=pt&format=pdf>
- CORREA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Editora Ática, 1999. Capítulo 1, 2 e 3.
- HOOKS, Bell. **Olhares negros**. São Paulo: Elefante, 2019.
- MEDIDA provisória. Direção: Lázaro Ramos. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2022. (143 min.). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/medida-provisoria/t/FrtkdsBtzB/>. Acesso em: 20 set. 2022.
- NUNES, D. H., LEHFELD, L. S., NETTO, C. M. A Desconstrução do mito da democracia racial e o racismo estrutural no Brasil: educação e transformação social. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 63, p. 79-104, jan. 2021.
- PINTO, Walber. Violência policial contra jovens negros escancara o racismo estrutural no Brasil. **CUT Brasil**, São Paulo, 20 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/violencia-policial-contra-jovens-negros-escancara-o-racismo-estrutural-no-brasil-f507>. Acesso em: 01, de out. de 2022.
- RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S. de; SANTOS, S. C. M. dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 19, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15355>. Acesso em: 26 set. 2022.

Cledson Quadros

É discente de Psicologia na Universidade da Amazônia.

E-mail: cledsonquadros2@gmail.com

Fernanda Cruz

É discente de Psicologia na Faculdade Anhanguera de Macapá.

E-mail: nandararissa@gmail.com

Resenha

FRANÇA, Rodrigo. O Pequeno Príncipe Preto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira – 1^o edição, 2020, 32 p.

Relações étnico-raciais na literatura infantojuvenil: resenha do livro *o pequeno príncipe preto*

Ethnic-racial relations in children's literature: review of the book *the little black prince*

■ Taislaene Araújo Santos; Marizete Lucini

RESUMO

Resenha do livro de literatura infantojuvenil, O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França, releitura do clássico O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry. Nessa nova versão, é apresentada a história de um garoto negro, o pequeno príncipe preto, e de sua companheira, a baobá, com quem convive em pequeno planeta. O menino, carregando consigo as sementes de baobá e uma pipa, viaja por outros planetas espalhando as sementes, e junto com elas o amor e a empatia. Nesta resenha, buscou-se evidenciar as relações étnico-raciais e o respeito à diversidade na obra literária, bem como a análise de seus pontos positivos ou negativos.

Palavras-chave

literatura infantojuvenil; o pequeno príncipe preto; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Review of the children's literature book, The Little Black Prince, by Rodrigo França, rereading of the classic The Little Prince, by Antoine de Saint-Exupéry. In this new version, the story of a black boy, the little black prince, and his companion, the baobab tree, with whom he lives on a small planet, is presented. The boy,

carrying baobab seeds and a kite with him, travels to other planets spreading the seeds, and along with them love and empathy. In this review, we sought to highlight ethnic-racial relations and respect for diversity in the literary work, as well as the analysis of its positive or negative points.

Keywords

children's literature; the little black prince; ethnic-racial relations.

O livro escolhido para a resenha se intitula *O Pequeno Príncipe Preto*, publicado em 2020, de autoria de Rodrigo França com ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. A escolha do livro deu-se em razão de: a) se tratar de uma releitura de um clássico infantojuvenil, “*O Pequeno Príncipe*” de Antoine de Saint-Exupéry, publicado em 1943, mas que acompanhou diversas gerações ao longo dos anos; b) a presença de personagens negros protagonistas, sobretudo na figura de um príncipe, sendo esse e demais papéis referentes à realeza pouco ocupados com personagens negros na literatura e em outros meios.

Os personagens principais da obra são: O Pequeno Príncipe Preto, descrito como um menino preto que vive em um planeta muito pequeno, e que tem o sonho de conhecer todos os planetas que existem e estão espalhados no Universo; a baobá, árvore milenar e companheira do menino em seu pequeno planeta; o rei, que vive sozinho em um planeta um pouco maior do que aquele no qual vive o Pequeno Príncipe Preto, sendo descrito como um homem egoísta, mandão e solitário; a raposa, moradora do planeta Terra, que possui muito afeto e amizade para oferecer, porém tem receio de se aproximar do outro, por medo de se machucar; e os adultos e crianças do planeta Terra, ambos são distantes entre si, os adultos se concentram em seus aparelhos eletrônicos e ignoram uns aos outros, enquanto que as crianças quase não brincam e sempre disputam entre si.

A história é narrada em primeira pessoa, sob o ponto de vista do Pequeno Príncipe Preto, e tem início no pequeno planeta no qual vivem ele e a Baobá. Enquanto apresenta a si mesmo e a sua companheira ao leitor, compartilha uma promessa que fez a Baobá: espalhar suas sementes e o Ubuntu por todos os planetas pelos quais viajar. Um certo dia, houve uma forte ventania que trouxe consigo uma pipa e, agarrando-se nela, o menino voou a fim de conhecer outros lugares e espalhar suas sementes. O primeiro planeta visitado foi o do rei e, logo ao chegar, o menino se encarrega de plantar a semente da Baobá, no entanto o rei o recebe cheio de si, dando-lhe ordens, exigindo aplausos e admiração. O pequeno viajante, pouco se interessa em ouvir o rei falar tanto de si próprio quanto das coisas que possui, interessa muito menos seguir as ordens que não lhe faziam sentido. Assim, percebendo a aproximação de mais uma ventania, prepara-se para ir embora com sua pipa e parte esperançoso de que, no futuro, a semente plantada ajude o rei a entender o Ubuntu.

A ventania leva o garoto para o planeta Terra, e, mesmo viajando há dias por ele, não

encontrou ninguém, até que a voz bonita de uma raposa, escondida debaixo de uma macieira lhe chama atenção. A raposa explica seu receio de se aproximar e demonstra bastante amor e afeto para oferecer, porém logo se despede do Pequeno Príncipe Preto, pois não deseja se apegar. Continuando sua caminhada pelo planeta Terra, logo avista outros de seus moradores, os adultos, e eles se pareciam com o Pequeno Príncipe Preto. Ele se aproxima e tenta conversar, porém os adultos apenas o ignoram e se concentram em seus aparelhos tecnológicos. Sentindo-se sozinho e desanimado, ele reflete sobre como as pessoas daquele planeta precisavam de empatia e união, e para isso necessitavam de muitas sementes de baobá e do Ubuntu.

Ainda assim, segue caminhando pelo planeta, pois não havia ventania para levá-lo de volta para casa, até ouvir risadas de crianças a caminho da escola. Elas não ignoram o menino, mas se concentram em jogos eletrônicos e estranham seu jeito e sua aparência. O menino também estranha o modo como havia coisas divididas para meninos e para meninas, como brincadeiras e cores, bem como os bonecos e bonecas que não se pareciam com a maioria das crianças. Ao notar como são desunidas, e pelo receio de que crescessem tristes e solitárias como o rei ou distantes como os adultos, explica para elas o Ubuntu. Para isso, recolhe um cesto com balas e o coloca debaixo de uma árvore, e diz às crianças que aquela que chegar primeiro ao cesto, poderá ficar com todas as balas. Ao seu sinal, todas correm, empurram-se e algumas se machucam. Diante do que estava acontecendo, ele chama a atenção delas e explica:

Por que vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Por que não fazem UBUNTU? Eu sou por que nós somos! UBUNTU significa 'nós por nós'! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala? (p. 25).

Esperançoso, ao ver que as crianças começaram a se unir, resolve plantar ali a sua última semente. Uma nova ventania surge e ele retorna para o seu planeta e para sua companheira, cheio de saudade. Ao chegar, divide com a Baobá o que considera ter sido a maior aventura da sua vida, mas logo repara como ela estava enfraquecida e em silêncio. Apesar de ficar com o coração apertado quando ela se foi, sabia que ela encontraria seus antepassados e permaneceria sempre com ele, em seu coração. No solo, uma pequena baobá nascia, e o garoto logo começou a regá-la para que pudesse crescer e dar muitas sementes. Afinal, tinha cumprido sua promessa de espalhar as sementes pelos planetas, mas ainda existiam muitas pessoas e lugares que precisam delas, do amor, respeito, empatia e do Ubuntu.

O livro possui uma linguagem simples e fluida, com um enredo leve e envolvente do início ao fim. Suas páginas apresentam uma quantidade pequena de textos escritos, que estão bem

distribuídos entre as ilustrações presentes, que representam personagens, contextos e situações indicadas de forma escrita, ou ainda palavras ou linhas que preenchem os espaços. Trata-se de um livro que possui um tamanho maior do que aqueles destinados a um público adulto, medindo 28cm de altura por 21cm de largura, permitindo a exploração tanto de imagens quanto de letras maiores. Também é encadernado em capa dura, sendo mais resistente aos possíveis danos, decorrentes da ação do tempo e de manuseios, como manchas, rasgos e dobraduras. Dessa forma, oferece aos leitores a liberdade para manusear o livro em seu momento de leitura, sem maiores riscos de danificar a obra com facilidade.

Outro ponto positivo nesta obra é a importância da presença da representatividade negra positiva nos diversos ambientes, pois ela contribui significativamente no processo de formação de identidade e na autoestima das crianças negras. Identidade que diz respeito a quem a pessoa é, ao que pensa sobre si mesma, suas opiniões, sobre o modo como se relaciona com outras pessoas e como reage às situações. E o Pequeno Príncipe Preto, além dessa representatividade positiva, ultrapassa essa questão, sendo posto como protagonista na história. Esse protagonismo negro reivindica a visibilidade e a voz que, por muito tempo, foi negada, indicando que incluir um ou outro personagem negro em um papel secundário ou como figurante já não é o suficiente, não é diversidade. E, em um país no qual mais da metade da população se autodeclara negra ou parda, o dominante protagonismo branco pouco representa.

Além disso, as mensagens transmitidas na obra literária tratam da valorização da ancestralidade, do respeito à diversidade, da prática do autoamor, do afeto, da união e da empatia, como também contém mensagens sobre a importância de se desapegar das telas, que são cada vez mais utilizadas por adultos e crianças, e aproveitar o presente e a companhia de outras pessoas.

Considerando os pontos abordados a respeito do livro e as reflexões que ele proporciona sobre as questões étnico-raciais, identidade e diversidade cultural, sua leitura ou escuta é interessante para crianças e jovens, tanto negros quanto brancos. Também está aberta para os adultos que desejam se envolver e aprender com o Pequeno Príncipe Preto sobre o amor e o Ubuntu.

Taislaene Araújo Santos

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS – São Cristóvão, Sergipe).

E-mail: taislainearaujo59@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9535-7309>

Marizete Lucini

É professora do Departamento de Educação (UFS), do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS) e do PROFHISTÓRIA (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, História e

Interculturalidade – GPHEI. E-mail: marizetelucini@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1532-8968>

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br