

**Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior
Ivete Batista da Silva Almeida
(Orgs.)**

Ensino de História em Perspectiva Decolonial

Ensino de História em Perspectiva Decolonial

**Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior
Ivete Batista da Silva Almeida
(Orgs.)**

Ensino de História em Perspectiva Decolonial

E-book



São Leopoldo
2022

© Dos autores – 2022

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

E49 Ensino de História em Perspectiva Decolonial. [E-book]. / Organizadores: Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior e Ivete Batista da Silva Almeida. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

216 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5974-130-4

1. História – Ensino. 2. Pensamento decolonial. 3. Educação popular. 4. Crítica – Mundo contemporâneo 4. Racismo. I. Ribeiro Júnior, Florisvaldo Paulo. II. Almeida, Ivete Batista da Silva.

CDU 37.02:93/99

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação: A urgência de um outro mundo	7
<i>Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior</i>	
<i>Ivete Batista da Silva Almeida</i>	
Parte 1 – História, política, salas de aula	11
“Conhecimento não é coisa só de cabeça, conhecimento é de corpo inteiro”: diálogos sobre educação popular e ensino de História a partir de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro (Rede Emancipa/Unimontes)	12
<i>Bárbara Figueiredo Souto</i>	
História e cultura da África e dos afro-brasileiros: lutas, ganhos e novas frentes de combate nos vinte anos da Lei Federal nº 10.639	37
<i>Lucia Helena Oliveira Silva</i>	
<i>André Figueiredo Rodrigues</i>	
Negras memórias: histórias e representações docentes no interior do estado de Rondônia	62
<i>Tadeu Pereira dos Santos</i>	
Carpintarias étnico-raciais: o Congado na sala de aula	91
<i>Cairo Mohamad Ibrahim Katrib</i>	
Ensino de História a partir de “novas” epistemologias	115
<i>Jaciely Soares da Silva</i>	
<i>João Gabriel do Nascimento Nganga</i>	
Parte 2 – Subjetividades diaspóricas: emergência decolonial	133
O sentido do lembrar: a construção da identidade do ser velho como ressignificação do tempo presente	134
<i>Gerson de Sousa</i>	

Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez: intelectualidade negra em Diáspora – uma ensaística anticolonial e antecipadamente decolonial ...	155
<i>Cintia Camargo Vianna</i>	
Mídias, política e racismo: cotidiano sobre o corpo negro	175
<i>Regma Maria dos Santos</i>	
Quando as estátuas caem do pedestal: o presente ensinando o passado aos nossos filhos	195
<i>Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior</i>	
<i>Ivete Batista da Silva Almeida</i>	
Sobre as autoras e os autores	210

Apresentação

A urgência de um outro mundo

O perigo não nos espreita mais. Ele é parte de nosso cotidiano desde a década de 1980. Uma celebração do individualismo e da ganância reinstaurou a guerra permanente. Mulheres, homens, crianças e a natureza todos sucumbimos ante as forças do progresso e da civilização.

As promessas do universalismo liberal foram pouco a pouco desmascaradas pelos seus próprios celebrantes, e a humanidade, desde os seus escritos, mostrou-se infinitamente menor e localizada em nichos específicos do planeta. Prenúncios da vitória do brutalismo, “apoteose de uma forma de poder sem contornos nem limites e que renunciou tanto ao mito da saída quanto ao de *um outro mundo por vir*”¹.

Estamos todos sob o efeito dos artefatos da destruição total. Entre eles, o pensador queniano Ngugi wa Thiong’o detectou a “bomba cultural”, cujo efeito

é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada².

Em meio a uma densa e tóxica fumaça taticamente nos esgueiramos.³ Não é mais suficiente apenas sobreviver. Somos instados a agir para reconstruir o mundo em todas as suas dimensões. Torná-lo habitável. Diante dessa urgência, a crítica decolonial orienta nosso respirar, nossa busca por saídas.

A colonialidade assedia-nos diuturnamente. Faz-se presente em nossas salas de aula, cheias de símbolos da modernidade colonial⁴, marca nos-

¹ MBEMBE, Achille. *Brutalismo*. Trad.: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2021. p. 29.

² WA THIONGO, Ngugi. *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*. Oxford: James Currey; Nairobi: EAEP; Portsmouth: Heinemann, 2005, p. 3. Apud: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 13.

³ DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

⁴ Ver MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

so vocabulário e escolhas conscientes do pensamento. Nosso olhar e marcação do tempo imitam as perspectivas eurocêntricas na esperança, supomos, de integrarmos aquele mundo que reiteradas vezes disse em alta voz que não nos reconhece sequer como humanos da mesma lavra.

Torna-se uma questão de existência buscar alternativas ao mundo gerido pela necropolítica. A subjetividade manifesta-se unicamente no ato de viver, e para isso é preciso que recusemos com veemência nossas vestes de colonizados.⁵ Nosso livro expressa coletivamente esse *biodesejo*. Anunciado de lugares distintos, de perspectivas múltiplas, ele se configura como um ato político de provocação para o debate, para a conversa em que as hierarquias são recusadas de pronto, sem titubeio.

O leitor não encontrará, nas páginas que seguem, nem a primeira tampouco a última palavra sobre os temas e os sujeitos dialógicos em evidência aqui. Nós, os organizadores, imaginamos trazer a público apenas mais um estímulo para que a crítica ao mundo contemporâneo se espalhe por espaços variados onde possamos ouvir as vozes de todos os protagonistas.

A primeira parte desta coletânea intitula-se **História, política, salas de aula** e, dando início à discussão proposta, a professora Bárbara Figueiredo Souto, da Unimontes/MG, traz em seu capítulo “*Conhecimento não é coisa só de cabeça, conhecimento é de corpo inteiro*”: diálogos sobre educação popular e ensino de História a partir de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro (Rede Emancipa/Unimontes) uma reflexão sobre os desafios da prática docente, antes e durante o período da pandemia e algumas soluções experienciais por educadoras(es) na tentativa de superar obstáculos.

Dando seguimento, no capítulo dois, a professora Lucia Helena Oliveira Silva e o professor André Figueiredo Rodrigues trazem-nos um texto que une teoria e prática: *História e cultura da África e dos afro-brasileiros*: lutas, ganhos e novas frentes de combate nos vinte anos da Lei Federal nº 10.639. Os autores constroem uma análise histórica do surgimento da Lei Federal nº 10.639, de 2003, atualizada pela Lei Federal nº 11.645, de 2008, e com isso refletem sobre sua aplicabilidade no contexto escolar de uma unidade de ensino da cidade de Assis/SP.

⁵ MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.

No terceiro capítulo, temos as *Negras Memórias: histórias e representações docentes no interior do estado de Rondônia*. De autoria do professor Tadeu Pereira dos Santos, o capítulo revela-nos alguns aspectos dos obstáculos, enfrentamentos e movimentos constituídos pelos migrantes negros que se dirigem para Rondônia na década de 1970.

Com foco na região do Triângulo Mineiro, Cairo Mohamad Ibrahim Katrib integra o quarto capítulo desta coletânea com *Carpintarias étnico-raciais: O Congado na sala de aula*. Partindo de uma perspectiva de educação antirracista, o autor propõe a reflexão sobre as questões étnico-raciais na educação, tendo a prática do Congado como promotora do diálogo com a temática e apresentando propostas de sua inserção em sala de aula.

Encerrando a primeira parte desta coletânea, Jaciely Soares da Silva e João Gabriel do Nascimento Nganga trazem-nos uma reflexão sobre o que nos oferecem os livros didáticos de História hoje no capítulo intitulado *Ensinho de História a partir de “novas” epistemologias*.

Dando início à segunda parte desta obra, temos como foco, as reflexões norteadas pelo eixo **Subjetividades diaspóricas: emergência decolonial**. Dessa forma, iniciamos a parte II com o capítulo seis, de autoria do professor Gerson de Sousa, intitulado *O sentido do lembrar: a construção da identidade do seu velho como ressignificação do tempo presente*, no qual o pesquisador analisa os dilemas na construção da identidade de homens e mulheres na velhice numa proposta de ressignificação das percepções sobre o tempo.

Com *Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzaléz: intelectualidade negra em Diáspora – uma ensaística anticolonial e antecipadamente decolonial*, de Cintia Camargo Vianna, a segunda parte desta coletânea segue propondo uma reflexão sobre a aproximação das formulações teóricas de dois importantes ensaístas afrodiaspóricos.

Com um tema forte e urgente a professora Regma Maria dos Santos traz para o capítulo oito *Mídias, política e racismo: cotidiano sobre o corpo negro*, em que a autora propõe uma reflexão sobre mídia, política e racismo a partir de imagens e textos publicados na internet, mídias digitais.

Quando as estátuas caem do pedestal: o presente ensinando o passado aos nossos filhos, capítulo escrito por Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior e Ivete Batista da Silva Almeida, traz para o encerramento desta coletânea uma reflexão sobre as permanências e os movimentos de resistência e ressignificação, representados recentemente pela reação de grupos contra os antigos símbolos do imperialismo e do colonialismo.

O livro foi gestado durante a mais grave e dramática crise sanitária de dimensões planetárias que jamais havíamos experimentado. Se o vírus nos paralisou, o sistema de livre mercado seguiu empreendendo. Alimentando os racismos, a xenofobia, os negacionismos e, por que não dizer, os fascismos. A distribuição desigual das “soluções” reafirmou os propósitos de um novo velho liberalismo. As vítimas muito rapidamente se transformaram em números a compor planilhas das gerências.

Sob os escombros desse terremoto reafirmamos a nossa humanidade e celebramos a vida, obrigando-nos a pensar-construir um outro mundo, novos afetos. Somos muito agradecidos aos autores e às autoras que nos acompanham neste trabalho coletivo. Aos leitores e às leitoras pedimos boa vontade com o que lhes vai às mãos.

Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior
Ivete Batista da Silva Almeida
Organizadores

PARTE 1

História, política, salas de aula

“Conhecimento não é coisa só de cabeça,
conhecimento é de corpo inteiro”:
diálogos sobre educação popular e ensino
de História a partir de experiências
no Cursinho Popular Darcy Ribeiro
(Rede Emancipa/Unimontes)

Bárbara Figueiredo Souto

Introdução

Refletir sobre a prática docente tem sido cada vez mais desafiador; se em tempos de ensino presencial enfrentávamos inúmeros estorvos, em contexto de pandemia nossas inquietações têm sido potencializadas. Apesar das angústias vivenciadas nos últimos meses, observamos que o diálogo entre educadoras(es) tem sido uma maneira de amenizar as vulnerabilidades vistas e sentidas, além de ser um caminho encontrado para a elaboração de possibilidades de ensino-aprendizagem em momentos tão incertos e dolorosos.

Partindo da concepção de que não há solução fácil e estática para os desafios que o ato de educar nos coloca, apresentamos neste texto um “pensamento pensante” sobre educação popular e ensino de História, o qual está em constante movimento e se constrói a partir das trocas de saberes com sujeitos diversos. Para esse “pensar dialogante”¹ convidamos as(os) educadoras(es) da área de História que atuaram no Cursinho Popular Darcy Ribeiro (Rede Emancipa/Unimontes)² no ano letivo de 2020. As “entre-

¹ Expressões utilizadas por Clodovis Boff em: BOFF, Clodovis. “Apresentação”. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 6.

² O Cursinho Popular Darcy Ribeiro surgiu em 2013 no município de Montes Claros-MG a partir da articulação de estudantes com a Rede Emancipa (Movimento Social de Educação Popular), tornando possível o fortalecimento da luta pelo acesso de pessoas periféricas ao Ensino Superior. No ano de 2020, através de projetos de Ensino e Extensão institucionalizados na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), estabeleceu-se a parceria Cursinho-universidade. Para conhecer mais sobre a trajetória e as ações do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, ver:

vistas” semiestruturadas ocorreram individualmente via Google Meet devido à necessidade de evitar proximidade física e a consequente propagação do coronavírus (COVID-19).

Durante a organização deste capítulo, surgiu o desejo de compartilhar as vozes das(os) educadoras(es) que aceitaram, sem titubear, contribuir com as reflexões sobre educação popular e ensino de História a partir das experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro. Afinal, foi instigando o diálogo, praticando a escuta e reconhecendo a singularidade de cada voz que bell hooks nos ensinou a transgredir, ou melhor, foi a partir da fluidez dos espaços de construção de conhecimento, do envolvimento, da crítica social e do afeto que nos indicou possibilidades de erguer uma “pedagogia engajada”³, que tem como compromisso a “educação como prática da liberdade”⁴. É importante ressaltar que o diálogo deve ser compreendido como uma relação horizontal, que é nutrido por sentimentos de confiança, humildade, amor e esperança. É a partir dessa relação de simpatia que se torna possível a comunicação entre as pessoas.⁵ Devido à extensão dos diálogos estabelecidos, foi necessário selecionar algumas passagens; ainda assim, será possível contemplar a potencialidade das narrativas plurais, insurgentes e livres que brotaram de um “esperançar”⁶ coletivo que se apresenta a seguir.

MACHADO, Samira Xavier; AMORIM, Mônica Maria Teixeira; IDE, Maria Helena de Souza. Cursinho Popular Darcy Ribeiro: uma experiência de educação popular em Montes Claros. In: PAULA, Andréa Maria Narciso Rocha de; AMORIM, Mônica Maria Teixeira (orgs.). *Movimentos Sociais, Identidade e Territorialidades*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2020 [e-book]; sobre a criação da Rede Emancipa e a construção de seu primeiro núcleo, ver: CARVALHO, Maurício Costa de (Editor). *Revista Emancipa: 10 anos educando para a liberdade*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online>. Acesso em: 28 mar. 2021; SILVA, Taline Chaves. *Cursinho Popular – abrindo as portas do universo: jovens da periferia e os acessos à educação e ao mundo do trabalho*. Relatório Final de Iniciação Científica apresentado na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuárias da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

³ hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2017.

⁴ O subtítulo da obra de bell hooks e seus escritos revelam a forte influência de Paulo Freire em seus pensamentos pedagógicos. Segundo a autora, o educador brasileiro foi uma espécie de “mentor”, o que não significa que suas concepções ficaram imunes às críticas. A partir da perspectiva feminista bell hooks problematizou o pensamento de Paulo Freire e somou na construção das pedagogias críticas. Ver: bell hooks, op. cit.

⁵ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 115.

⁶ Referimos às reflexões de Paulo Freire sobre a esperança como verbo, como ação de construir, de não desistir, de se unir a outros em busca de transformação social. Conforme o autor, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 5.

Diálogo entre educadoras(es) da área de História

Como seres em seu desenvolver permanente no território, as(os) educadoras(es) serão identificadas(os) pelas iniciais de plantas, quais sejam: Pequiizeiro (P), Mandacaru (M), Violeta (V), Camélia (C), Gameleira (G) e Ipê (I). Inicialmente, gostaríamos de apresentar, mesmo que brevemente, os sujeitos envolvidos nessa construção de saberes. Pequiizeiro é natural da cidade de Montes Claros-MG, graduado em História, tem 23 anos, declara-se branco e do gênero masculino. Mandacaru também é montesclareense, graduando em História, tem 25 anos, declara-se preto e do gênero masculino. Gameleira é natural de Mirabela-MG, graduada e mestranda em História, tem 30 anos, é professora na Educação Básica (rede pública), declara-se negra e do gênero feminino. Violeta é montesclareense, graduada e mestra em História, tem 29 anos, é professora na Educação Básica (rede pública), declara-se branca e do gênero feminino. Camélia é natural de São Paulo-SP, graduado, mestre e doutor em História, é professor na Educação Básica (rede pública), declara-se pardo e do gênero masculino. Ipê é natural de São Francisco-MG, graduada em História, tem 31 anos, é professora na Educação Básica (rede pública), declara-se preta e do gênero feminino.

(Bárbara): Para começar nosso diálogo, seria interessante rememorar a motivação de sua escolha pela Licenciatura e pelo curso de História.

(C): Bom, isso tem um pouco a ver com a minha juventude e com a minha adolescência. Eu confesso que muitas pessoas, que eram meus amigos na época da adolescência, ficaram surpresas quando viram que eu estava fazendo uma Faculdade, um curso de História para ser professor. Afinal, eu não era um aluno muito exemplar na minha época de Ensino Médio. Mas justamente nessa época, eu tive um encontro com algo que foi fundamental para mudar minha concepção em relação a muitas coisas: foi o encontro com o hip hop, o encontro com o rap. Através desse encontro eu comecei a compor e a cantar rap. Daí, para escrever uma letra de rap você tem que ter conhecimento. O rap, como um elemento mais específico dentro do hip hop, tem como proposta uma transformação da realidade, da situação das pessoas envolvidas, uma transformação da situação de desigualdade, discriminação, enfim, é um movimento periférico que visa à transformação social mais ampla. Para escrever uma letra de rap, para buscar essa transforma-

ção, como eu disse, você tem que ter conhecimento e, na época, fazer um curso de História era algo que me permitia isso. Eu ingressei no curso de História um pouco nessa concepção de que fazendo História iria compreender melhor o passado para poder atuar melhor no presente, contribuindo para a construção de um outro futuro. É uma concepção que, depois que a gente começa a fazer História, entendemos que é aquilo que se chama de História *magistra vita*, ou seja, estudar História a serviço de uma mudança e, com o tempo, o estudo de História vai minando essa sua concepção, você vai vendo que é muito mais complexo. Não que você, enquanto professor e historiador, deixa de acreditar na transformação da sociedade, na mudança. A gente estuda a mudança ao longo do tempo, não só a mudança, mas a permanência também; o que a gente passa a ver é a complexidade disso. Eu acho que eu era um pouco mais ingênuo nessa relação muito automática entre estudar História, conhecer o passado e mudar o presente. Hoje em dia, eu sei que é mais complexo, mas o que me moveu a querer fazer História foi esse meu encontro, resumindo bem, com o hip hop, com o rap...

- (D):** Ah, eu sempre fui boa aluna; se mandou escrever, eu escrevia; se falou pra resolver, eu resolvia e buscava as respostas certinhas. Mas eu nunca tinha pensado que era possível ter um raciocínio próprio, ser crítica às questões. Quando o professor de História no 3º ano do Ensino Médio deu aula para a minha turma, eu percebi que dava para ser. Eu fiquei maravilhada com História por causa desse meu professor.
- (Bárbara):** É muito interessante conhecer um pouco dessas trajetórias, saber que cada educador(a) passou por experiências múltiplas, conheceu o Cursinho Popular Darcy Ribeiro em situações e momentos distintos, mas que hoje estão unidos trabalhando em prol da educação popular. A propósito, o que podemos compreender por educação popular?
- (V):** A educação popular pra mim é muita troca. E depois que eu entendi isso no Emancipa, minhas aulas são outras, independente onde seja, seja no cursinho ou na escola. Para mim é isso, é essa troca entre professor e estudante e também a ausência de uma hierarquização nas relações e nos saberes que a gente compartilha no cursinho e nas aulas em geral.
- (G):** Penso que na educação popular, professores, estudantes, psicólogos... quem está compondo ali tem voz e a voz tem peso, tem poder de decisão. Então é uma perspectiva democrática e não é estática. Eu percebo

que a educação popular se transforma; eu acho que a força dela, inclusive, está nisso: em se repensar o tempo inteiro, em não ser uma coisa pronta.

- (M):** Eu entendo que a educação popular vai além do conteúdo; ela é mais do que uma preparação para o vestibular, é mais do que simplesmente colocar alguém dentro de uma Faculdade. Eu acredito muito que a educação popular passa pelo viés político, econômico e sociocultural. Eu entendo que a pessoa dentro de um Cursinho Popular consegue enxergar-se como indivíduo político e consegue entender o seu local na sociedade. Por exemplo, antes, quando eu estudava, eu não tinha conhecimento nenhum sobre política, não sabia por que eu morava onde eu morava, por que a sociedade era assim, por que eu tinha que estudar tão longe... Então, quando uma pessoa tem contato com a educação popular, ela consegue enxergar-se dentro da sociedade, consegue ver-se como cidadã e consegue entender por que é tão difícil chegar na Faculdade e por que é mais fácil ser direcionada para o mercado de trabalho e não para o trabalho intelectual. [...] É somente se entendendo que a pessoa consegue mudar e fugir daquela realidade. Eu acredito que a educação popular é justamente essa ferramenta que faz com que a pessoa tenha consciência de onde ela está, o que ela precisa fazer para sair daquilo e aonde ela pode chegar.
- (P):** A educação popular trabalha com temáticas que podem expandir o pensamento crítico das pessoas. A educação popular é algo maior, não é algo que se limita apenas à questão do vestibular, dos cursinhos [...], mas é algo que proporciona uma formação não só educacional, mas também humana.
- (I):** Eu entendo que é a educação que consegue alcançar toda a sociedade, todos os níveis, desde aquela pessoa com mais necessidade, em situação de risco, e que tem a possibilidade de receber educação e, a partir daí, dar um salto, crescer, mudar o seu destino, porque a educação chegou e trouxe essa transformação. Para mim, é de suma importância, e quando você nasce numa cidade pequena, sem estrutura, sem possibilidade de mudança de vida, a única coisa que pode alavancar é a educação. Você não tem outra solução. Se você decide não estudar, não se educar, isso só tende a piorar. [...] Se você, enquanto educador, não consegue mostrar que a educação é que vai fazer o aluno alavancar, não adianta, ele vai ser sempre desinteressado, vai querer sempre

bagunçar, porque ele não tem perspectiva de mudança. [...] Já o aluno de escola particular sabe que vai poder continuar estudando [...] ele tem uma perspectiva de futuro.

(C): A gente vai amadurecendo quando faz parte de um cursinho popular. Enquanto educador, entendo que a educação popular não é feita por mim ou por aqueles que estão mais envolvidos há mais tempo, para alguém que vai chegar, para um aluno que vai chegar e simplesmente vai receber essa educação popular. Ela não é feita só por mim e pelos outros educadores, mas ela não é feita só pelo aluno também. Então ela não é feita PARA nem PELA; ela é feita COM. Então acho que o que define muito a educação popular é esse caráter coletivo. Ela é feita com as pessoas, com esses setores populares, ela é feita em conjunto. Por isso que eu defino que não é só o que o estudante quer, não é só o que nós queremos, mas é uma transformação que vai acontecendo no dia a dia, porque não é apenas nós que vamos contribuir para uma conscientização dos estudantes; eles também vão contribuir para nossa transformação. [...] Acho que o que define educação popular é esse aspecto de transformação de todos os sujeitos que estão envolvidos; todo mundo está ali para aprender. Paulo Freire dizia muito isso. [...] Aprender ensinando, ensinar aprendendo. [...] É algo que sugere que ninguém está ali só para ensinar, ninguém está ali só para aprender. A gente aprende junto. [...] Tem uma frase de Paulo Freire que diz assim: “A educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo”. Então acho que isso define bem a educação popular; a educação popular transforma todas as pessoas que estão envolvidas e, juntas, vão atuar na mudança da realidade. Eu acho que é um pouco isso...

(Bárbara): Então quais seriam as potencialidades dessa perspectiva?

(M): Eu penso que a pessoa quando consegue [olha para baixo, pensando...] enxergar-se [levanta a cabeça], vê-se dentro de um todo, dentro de uma política mais ampla, ela consegue entender como aquilo move e não se deixar mover pelas ondas do status social, né? Ela consegue, além de apenas viver, também entender o que pode fazer para mudar. Um exemplo, falando de mim, eu venho de uma situação de vulnerabilidade social e hoje, por causa dessa educação popular, dessa educação que vai além do conteúdo, que ensina a pessoa a se entender politicamente dentro da sociedade, eu consigo ver por que eu, diferente de

meus amigos, não fui para o crime, não fui para as drogas, enfim... Hoje eu consigo entender isso; se não fosse uma educação de qualidade que me ensinasse a me entender politicamente, eu não teria essa visão. [...] Eu acredito que uma das potencialidades da educação popular é justamente fazer com que o indivíduo se entenda como ser político e que ele possa mudar sua realidade, ele possa fazer com que outras pessoas ao seu redor não caiam nas mazelas que a sociedade fornece. Refiro-me à questão da desigualdade, do tráfico, da criminalidade. Então, para a minha realidade, essa é uma das maiores potencialidades da educação popular é mostrar para o jovem, para a criança de periferia, que ela consegue sair daquela desigualdade, sair da extrema necessidade sem precisar recorrer a meios ilícitos.

- (D):** Todas! O menino que vive em condições de risco vai poder transformar a vida da família toda. Um aluno que bagunça vai ver que ele é bom em alguma coisa, ele vai ter autoestima. O estudante que poderia ser um problema em potencial para a sociedade deixa de ser porque vai estudar, vai trabalhar e não vai ser um marginal, porque vai ter uma perspectiva de futuro. [...] A educação muda o planeta!
- (C):** Eu vejo muitas potencialidades, mas eu também vejo muitos desafios. Afinal, mesmo a gente que está envolvido com a educação popular, no dia a dia acaba fazendo, muitas vezes, do modo tradicional porque é o que é demandado de nós e porque a gente sente a dificuldade por parte dos estudantes de incorporar essa outra perspectiva de protagonista, que é muito mais difícil.
- (Bárbara):** Por falar em desafios, quais seriam aqueles que dificultam a implementação de diretrizes da educação popular?
- (G):** Eu acho que um dos maiores desafios para a educação popular é que a gente trabalha com pouco tempo. Então somos tipo um complemento, porque o aluno já tem a formação institucional, e a gente vem com outro modelo. Então o jovem ou o adulto que passou nove anos da vida num modelo educacional que o ensina apenas a ouvir, que não estimula a curiosidade, que não estimula ideias democráticas, que não o estimula a falar, a pensar, a questionar... Então, quando ele chega no Emancipa ou em qualquer outro cursinho de educação popular em que ele é estimulado a tudo isso, ele pode sentir-se desconfortável e sair.

(M): Eu acho que uma das maiores dificuldades hoje de implantar uma educação popular voltada para a instituição, no caso a escola mantida pelo governo, é essa grade curricular que sufoca o professor e não deixa com que ele faça o aluno refletir sobre a sua situação. [...] Agora, fora da escola, acredito que é a falta de recurso. Por exemplo, o Emancipa não recebe qualquer tipo de financiamento...⁷ por não ter uma renda fixa; [...] às vezes, a gente passa algumas necessidades em questões de espaço e de estrutura. E um terceiro ponto que é importante pensarmos é que a sociedade não está muito preocupada com isso; os jovens que estão na escola, alguns estão muito preocupados em ir pra Faculdade, outros estão preocupados em apenas concluir o Ensino Médio e uma outra parte nem tem perspectiva de nada disso, quer trabalhar ou coisa assim. Então eles não têm noção do quanto é importante uma educação que possibilite ao aluno refletir sobre sua situação e que possibilite ao aluno a se pensar como ser político e atuante socialmente.

(Bárbara): E se pensarmos na situação atípica que estamos vivendo no contexto atual, a pandemia afeta as ações almeçadas nesse tipo de formação?

(P): Sim, com certeza. A pandemia afetou muito nosso emocional, pelo fato da gente não sair de casa, pelo fato da gente não ter contato com outras pessoas. Até mesmo no abraçar [gesticulou o abraço]. Então isso prejudicou bastante o andamento, não só do cursinho, mas de toda a nossa dinâmica de vida. A gente necessita desse contato, a gente necessita de pessoas para nos acolher, a gente necessita de pessoas para contribuir em nosso aprendizado. E o fato da pandemia ter nos afastado fez com que a gente não conseguisse pensar em outras coisas, não conseguisse focar em outras coisas.

(C): Afeta demais, né? [...] A gente tem que pensar que o “popular” da educação popular tem esse aspecto também de ser com setores populares, ou seja, grupos que muitas vezes são mais vulneráveis do ponto

⁷ A Rede Emancipa possui uma Carta de Princípios, sendo um deles “a autonomia política e financeira, sem interferência de qualquer outra organização ou Estado”. Sendo assim, cada cursinho organiza sua maneira de angariar recursos, sendo comum promover rifas, brechós e a venda de alimentos em atividades culturais. Ver carta de princípios da Rede Emancipa na íntegra em anexo.

de vista socioeconômico. Em um contexto de pandemia, são justamente esses setores com os quais, em conjunto, a gente vai desenvolver a educação popular que são os mais afetados, os mais precarizados. Então já temos a dificuldade tecnológica, tendo em vista que a gente não era acostumado a desenvolver o processo educativo dessa forma, mas eu imagino que tem a dificuldade também em relação à permanência dos estudantes no cursinho, sendo que eles precisam preocupar-se com seu presente mais imediato. É aquilo que já discutimos em nossos encontros de formação, que muitas vezes os setores mais populares não têm condições de planejar o futuro; planejar é um grande privilégio de classe, né?⁸ [...] além disso, toda a questão do emocional fica afetada... com essa situação de receio em relação ao futuro, ao que vai ser de nós nesse contexto de pandemia. Eu penso que tudo isso acaba afetando o processo educativo e a capacidade de concentração.

(V): Sem sombra de dúvidas. Educação popular é presente; a gente tem que estar junto com o aluno; é afeto também, não é só o estudo para passar no vestibular. Acho que o contato com o estudante é a melhor coisa de ser professor, sabe!

(Bárbara): Focando o olhar na disciplina de História, como seria esse ensino na perspectiva da educação popular?

(G): Não deveria ser uma educação conteudista, é pensar... temas geradores (olha o Paulo Freire aí!). E a partir disso fazer discussões de temas históricos e realidades...

(P): Deveria ser a partir da promoção de debates, de assuntos que vão além do conteúdo programático que estudamos para os vestibulares [...]. A gente deve trabalhar com conteúdo que se volta à formação humana, principalmente nesse contexto em que estamos vivendo. São elementares as discussões sobre direitos humanos, sobre política... são questões que ainda não são bem trabalhadas.

(Bárbara): E quais são as dificuldades de colocar em prática um ensino de História mais emancipador num formato de cursinho?

⁸ O colaborador refere-se ao seguinte capítulo, debatido no encontro de formação de educadoras(es) do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, ocorrido em 2020: FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

(M): Acho que o vestibular é a maior dificuldade. [...] O vestibular está ali mais para segregar do que para qualquer outra coisa. Quando a gente observa e vê que aquilo que é cobrado no vestibular tem um nível que não é possível ser trabalhado dentro de sala de aula, então vemos que algo está errado. E dentro da educação emancipadora, no cursinho, entra o fato de que, quando vamos trabalhar a área de História, mais do que datas, eventos... mais do que os “grandes” da História, a gente quer permitir que o aluno entenda a sociedade como um todo, seja a sociedade da época que a gente estiver estudando, seja a sociedade de agora. E quando chegam determinados vestibulares, o que é cobrado é uma coisa mais específica [...], uma História que muitas vezes já foi até superada.

(G): Eu acho que uma das dificuldades é que a gente não é acostumada. Nós, enquanto professores, por mais que sonhemos com uma educação diferente, com um modelo educacional outro, não sabemos como fazer. De verdade, a gente não sabe! Então é uma luta contra a gente mesmo. Infelizmente, a Universidade não nos prepara para uma educação emancipatória, para um modelo de educação diferenciado. [...] Eu sinto que somos preparados para muita coisa, mas não para uma realidade escolar, sabe? Então, quando chegamos na escola, a gente reproduz muito o que os outros professores estão fazendo. É muito difícil lutar contra! E quando vamos para um cursinho popular, desfazer esses vícios é muito difícil!

(Bárbara): Vamos falar a respeito do envolvimento dos estudantes na disciplina de História? Como foi esse processo no último semestre?

(V): Começou até bem! Na primeira aula, tivemos cerca de 40 alunos. É pouco, comparado com a quantidade de matrículas⁹, mas achei muito para uma aula *on-line* no meio da tarde. Então achei que foi até interessante. Mas com o passar do tempo, o número foi caindo, a gente foi tendo a nossa evasão de praxe, que é uma coisa com que temos lutado há muito tempo. [...] Então eles foram saindo, foram cansando, muitos começaram a trabalhar e precisaram fazer outras coisas no mesmo turno. [...] Penso que o cansaço no uso da internet ajudou bastante,

⁹ No ano de 2020, o Cursinho Popular Darcy Ribeiro recebeu 360 inscrições.

sabe? Foi um ano *on-line*. [...] Como eles não são obrigados a participar do cursinho, participa quem quiser, nas aulas que quiserem, acho que isso acaba pesando um pouco. [...] Outra coisa também foi o processo do ENEM, né? A própria evasão do ENEM mostra pra gente que muitos alunos desistiram do processo.

(C): O ideal é o diálogo, e o diálogo tem acontecido pouco. Não é porque a gente não quer, mas algo que é fundamental no processo educativo são o afeto, o corpo a corpo. No presencial tem sociabilidade... Então pode falar o que for, as redes sociais podem diminuir as distâncias, mas não quer dizer que nos tornamos realmente mais próximos. Você consegue falar com uma pessoa que está lá na Europa, logo aproxima em termos do espaço geográfico, mas não necessariamente em termos de afeto. A comunicação é outra...

(Bárbara): Considerando esse perceptível processo de evasão e conhecendo o perfil dos(as) estudantes (a maioria declara-se negros, do gênero feminino, provenientes de escolas públicas, de famílias de baixa renda¹⁰, com acesso à internet)¹¹, como compreender a redução gradativa da participação dos(as) matriculados(as) nas atividades do cursinho?

(M): Eu acho, Bárbara, que passa pela questão social. Assim, não de falta de recurso, porque muitos deixam de participar mesmo tendo recursos. [Pensativo] Eu não sei se aquele hábito de... estudar. Eu vou dizer por mim, eu não estudava. Meu objetivo na escola era só formar [sorrindo]. Eu tinha outros planos, outros sonhos e não tinha vontade nenhuma de estudar. Então eu não tinha o hábito de estudar em casa, eu não tinha o hábito de leitura [...]. Hoje, na Universidade, consigo observar que a maioria dos meus colegas que têm uma facilidade de ler grandes textos, de passar horas e horas lendo, são pessoas que já tinham esse hábito, que por algum motivo dentro de casa aprenderam e

¹⁰ Resultado semelhante foi constatado na pesquisa que Samira Xavier Machado desenvolveu no mestrado ao analisar o perfil das(os) estudantes matriculadas(os) em 2019 no Cursinho Popular Darcy Ribeiro. Ver: MACHADO, Samira Xavier. *A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e os cursinhos populares da Rede Emancipa*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, 2020, p. 90-100.

¹¹ Os dados de acesso à internet, declarados nas fichas de inscrição das(os) estudantes, surpreenderam: 95,6% das(os) matriculadas(os) têm acesso a celular com internet e 74,1% possuem wi-fi em casa.

carregam para a vida. [...] Eu tendo a acreditar que as pessoas de classes mais baixas não aprendem a estudar, elas não aprendem a se formar como estudantes e viver uma vida de estudo. Elas aprendem a ir para a escola, aprendem a cumprir as tarefas [...], mas elas não aprendem a desenvolver uma vida de autonomia de estudo. E o desconforto que causa ao aluno aprender isso... Porque o Emancipa faz pensar, ele requer de você um pouco de autonomia na questão dos estudos, de leitura própria... como eu disse, estudar em casa. Então, quando o pessoal vai para o Emancipa, [...] eu acredito que eles vão pensando que será uma aula de cursinho tipo escola, onde o professor vai enchê-los de conteúdo e eles vão pra casa [...] e não vão ter que desenvolver uma maneira de pensar por si só. Acho que falta muito essa autonomia.

(G): Vou pensar a partir da realidade dos estudantes que tutoro no acompanhamento solidário.¹² [...] É uma realidade de trabalho [...] e além disso, eu percebo que falta uma motivação, sabe? Muitos deles sentem que, mesmo com o cursinho, não vai rolar, não vai entrar na Universidade... Eles se sentem desmotivados, não conseguem vislumbrar que aquele esforço vai culminar em alguma coisa. E além disso, eu penso um pouco mais na questão de disciplina de estudo. Não é fácil criar uma disciplina de estudo. Não é fácil manter uma disciplina de estudo. Principalmente se você nunca teve esse hábito, né?

(Bárbara): Apesar dos desafios apresentados, qual seria a maneira mais viável de trabalhar o ensino de História com os(as) estudantes do cursinho nesse contexto?

(V): Eu acho que a melhor forma é primeiramente perguntar, estar sempre com eles, procurar saber o que estão achando das aulas.¹³ [...] Acho

¹² Tendo em vista a excepcionalidade do contexto e a necessidade cada vez maior de cuidado com o outro, a equipe do Cursinho Popular Darcy Ribeiro seguiu a proposta da Rede Emancipa de instituir o Acompanhamento Solidário. Essa ação trata-se de uma tentativa de se aproximar mais da realidade das(os) estudantes para conseguir dar suporte mais específico conforme as demandas apresentadas. Para tanto, formamos 35 grupos no whatsapp (com no máximo dez estudantes) para que um(a) tutor(a) realizasse o acompanhamento, dando dicas de organização de estudos, recebendo retorno sobre a metodologia adotada no cursinho e identificando demandas de atendimento psicológico e necessidades materiais.

¹³ Em formulário de pesquisa disponibilizado às(aos) estudantes do Cursinho Popular Darcy Ribeiro no fim de agosto de 2020, 85,9% daqueles que responderam informaram que estavam gostando da metodologia de ensino adotada.

que a saída tem sido pensar na construção do cronograma e do conteúdo de forma mais transversal, discutir e debater mais os conceitos históricos. Assim, a gente consegue fazer um passeio na História, utilizando conceitos que permeiam desde a Antiguidade até a atualidade. Dessa forma, conseguimos mostrar para os estudantes o quanto a História é importante para entender as questões na atualidade, né? [...] A saída tem sido essa abordagem mais transversal, selecionando temas que são importantes na atualidade e fazer esse percurso histórico.

- (M):** Não só na História, mas nas Ciências Humanas de forma geral, penso que a conversa, o debate, a exposição de ideias em conjunto são essenciais. Eu não vejo uma maneira melhor de trabalhar se não essa, onde você fornece primeiro ao aluno uma base para que ele consiga saber por onde começar, você expõe a ele questões, propõe debates, apresenta o conteúdo de maneira crítica e dá a ele caminhos para aprofundamento. [...] O aluno tem que ser participante disso tudo; ele também tem que ser protagonista do conhecimento e de sua formação.
- (G):** É o que a gente está fazendo mesmo, sabe? É produzir material das mais diversas formas possíveis. A gente produz conteúdos em PDF, a gente produz slides, a gente produz áudio, a gente produz vídeo.¹⁴ Assim, a gente diversifica as formas de acesso, né? [...] Mas infelizmente, ainda assim, o público que a gente vai atingir é muito pequeno.
- (C):** É difícil, porque eu acho que uma perspectiva de educação popular deve partir de temas geradores, como fazia Paulo Freire. Você parte de uma situação e a partir de questionamentos você vai desenvolvê-la. Então, quando a gente fala de educação a partir de projetos, é um pouco isso, né? Você parte de uma situação problema, de uma situação geradora, ok! [...] Mas os estudantes vão ter acesso para fazer a pesquisa? Porque hoje em dia o que mais tem na internet é material, é podcast, é documentário... [...]. É um processo educativo em que eu acredito. Você está instigando o estudante a fazer algo, a pesquisar, a assistir, a interpretar, a produzir algo a partir daquilo ali, uma reflexão.

¹⁴ No ano de 2020, a equipe do Cursinho Popular Darcy Ribeiro desenvolveu atividades com as(os) estudantes de segunda-feira a sexta-feira, criando um cronograma em que estava prevista a disponibilização de materiais de todas as disciplinas que são cobradas no ENEM (vídeos curtos, estudos dirigidos e banco de questões), aulas de socialização (via Google Meet) e Arte Emancipa (debates que visavam substituir os círculos de cultura, sendo realizados pelo Instagram).

Ótimo, para mim é isso que define a educação popular. Mas qual a possibilidade disso acontecer numa situação como a que estamos vivendo? [...] Tem hora que eu encaro até como um insulto [...], pois para você pode ser pouca coisa, mas para o estudante pode ser muita, porque ele pode ter dificuldade de acesso e não ter capacidade de se concentrar nesse momento.

(Bárbara): Ainda assim, penso que é importante refletirmos sobre a relevância do cursinho para a comunidade. O que acham?

(M): Olha, Bárbara, é difícil pensar numa coisa só. Montes Claros é uma cidade relativamente grande, e alguns bairros são de extrema vulnerabilidade. O Emancipa atualmente trabalha em diversas áreas, não apenas na educação, mas com assistência solidária¹⁵ e tudo mais, e eu acredito que o Emancipa tem esse potencial de mostrar ao jovem que através da educação é possível se transformar, ele consegue ‘virar’ na vida, como as pessoas costumam dizer. É possível conseguir aquilo que o jovem quer, seja uma vaga na Universidade, seja concluir o Ensino Médio e ir trabalhar. Ele consegue formar-se, ser um cidadão crítico e não precisa recorrer a meios ilícitos. Eu acho que esse é um ponto crucial, essencial do Emancipa. Porque, muitas vezes, nessas comunidades onde há mais vulnerabilidade social, poucos recursos chegam e a educação é vista mais como um fardo do que algo que impulsiona. Eu acredito no contrário; hoje consigo enxergar a educação como esse trampolim para o jovem sair da situação em que vive. E quando eu falo sair dessa situação, não é com relação a ele ficar rico, ganhar muito dinheiro e ter uma casa extremamente grande – se ele conseguir, amém, beleza! – só que é mais do que isso, é ele transformar sua mentalidade. Tem uma frase de Paulo Freire que diz que “quando a educação não é emancipadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor”. É justamente isso: é mais do que simplesmente o jovem conseguir, entre aspas, vencer na vida capitalista, é ele não ter a mentalidade de opressor, que é ensinada. É o jovem conseguir se formar como cida-

¹⁵ Em 2020, realizamos campanhas de Solidariedade Ativa, sendo possível fazer doações de alimentos, materiais de limpeza, produtos de higiene pessoal, máscaras de pano e apostilas de estudos para alguns estudantes e pessoas de bairros periféricos. Realizamos também ações para assessorar pessoas de algumas comunidades a realizar cadastro para o recebimento do auxílio emergencial.

ção, de maneira que ele entenda que aquilo que lhe foi ensinado, que seria natural a desigualdade, de que a pessoa passa fome porque não se esforça para conseguir a comida, de que ela não é rica porque não conseguiu vencer na vida... É importante entender que isso é fruto de um sistema, mas é possível ser diferente. Tem como, mesmo num sistema desigual, oprimido, a gente não ser conivente com isso. A gente precisa ser mais solidário, ajudar as pessoas, fornecer ferramentas para que elas também consigam o mínimo de vida digna, sabe?

(P): O cursinho sempre tenta movimentar alguma coisa. [...] A gente é importante porque mantemos uma constância. A gente está sempre presente na vida das pessoas.

(Bárbara) Caminhando para o fim do nosso diálogo, ao menos neste momento, gostaria de refletir sobre a contribuição do Cursinho Popular Darcy Ribeiro para nossa formação enquanto educadoras(es) e cidadãs(aos).

(C): Ah, é fundamental! É a educação popular, é o Emancipa... é tudo o que me tira de uma situação de comodidade, porque, quando atuamos na escola, a chance da gente cair numa rotina, de se render ao comodismo e de reproduzir o que já é feito e da forma como é feito é muito grande. A tentação é muito grande. Então é o Emancipa e a educação popular que estão sempre nos convidando à resistência. Como eu disse, o movimento é feito pelo coletivo, feito em conjunto, tem sempre alguém puxando, chamando para uma atividade e trazendo um pouco mais de otimismo, esperança [voz trêmula] através de uma fala, através de uma ideia, de uma empolgação, através de um material que compartilha... Enfim, eu acho que a educação popular estimula muito a resistência nesse sentido, a (re)existência enquanto educador, enquanto cidadão.

(G): Como educadora foi assustador! Foi um giro assim... muito louco em tão pouco tempo! É... eu sou uma outra profissional! Eu não tenho dúvida disso. A partir do momento em que a pandemia acabar e eu entrar numa sala de aula, vai ser totalmente diferente.[...] Enquanto cidadã, eu acho que... o Emancipa enquanto movimento social me faz acreditar mais no poder da mobilização, sabe? Entender o papel que a gente tem enquanto sociedade. [Sobe o tom de voz] Principalmente o papel do educador na sociedade!

(Bárbara): Bom, além das formações de educadoras(es) oferecidas pela Rede Emancipa em âmbito nacional, nós temos feito a formação local. Qual é a sua leitura sobre esses encontros? Eles são, de fato, necessários?

(V): A formação local é imprescindível. É na formação que os professores e a galera que entra entendem o que é o Emancipa e o que é o cursinho popular. É a partir disso e da troca de experiências. Eu acho que é por isso que não desanimamos tanto. Porque a gente desanima, mas compartilha o desânimo e vê que não está sozinho, entendeu? Então esses momentos de troca são imprescindíveis para a gente conseguir continuar, mesmo sabendo de todas as dificuldades. A gente vê que não está sozinho.

(G): Eu acho que precisa [muitos sorrisos]. E nesse sentido, pra mim, a formação local cumpre um papel, que é um pouquinho do Acompanhamento Solidário, que é o momento da gente estar próximo, poder falar, conversar, entender-se. [...] É você sentir que faz parte de algo, está com outras pessoas que acreditam no que você acredita, que critica a sua ideia... Uma coisa que eu acho legal no Emancipa é que a crítica não é vazia; é uma crítica que constrói e que constrói o movimento. Acho muito bonito que a gente não concorde em tudo, mas isso não enfraquece o movimento. Pelo contrário, só fortalece...

(Bárbara): Tem algo mais da experiência vivida no Cursinho Popular Darcy Ribeiro que gostaria de compartilhar?

(M): Eu queria deixar registrado o fato de que o calor humano é extremamente necessário para nós como cursinho, como formadores. E... estar em regime domiciliar, estar nesse trabalho à distância é extremamente ruim, porque nós, como professores, gostamos de estar no meio de aglomeração [sorrindo], gostamos de estar no meio de pessoas, de estar no meio dos estudantes e de estar aberto à escuta.

(P): O fato de estarmos tentando todos os dias, dando um passo de cada vez para alcançar o que a gente necessita, é gratificante. A gente sabe que nossa luta é todo dia. Nossa luta é sempre constante. E nossa constância se dá com o nosso movimento.

Decolonizando saberes, organizando a luta...

A partir desse diálogo com pessoas que revelaram vivências e vozes plurais podemos perceber que a prática da educação popular é construída no fazer cotidiano, repleta de sonhos e desafios. É nesse fazer coletivo, que exige organização, dedicação e muito afeto, que seguimos em busca de outras formas de aprender e ensinar, de outra forma de viver em sociedade. Como bem expressou Paulo Freire: “Eu estou propondo que o trabalho e a organização diminuam a distância entre o sonho e a concretez do sonho. O sonhador junta-se a outro sonhador, e eles encurtam a distância entre sonho e a vida sonhada. Para isso mesmo é que nós inventamos a educação popular a cada dia”¹⁶.

Nesse sentido, algumas epistemologias desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais e também das academias têm contribuído para potencializar nossas reflexões acerca de caminhos teórico-práticos insurgentes como a educação popular. Nos últimos anos, os debates sobre o pensamento decolonial ganharam grande repercussão na América Latina. As(os) pesquisadoras(es) e ativistas brasileiras(os) inseriram-se na discussão problematizando diversos aspectos de nossa formação histórica marcadamente violentos. Logo, a partir de novas perspectivas foi possível repensar as próprias epistemologias que pautavam a construção do conhecimento e que tinham efeitos concretos nos corpos dos sujeitos.

Com o intuito de colocar em questão as relações de poder no sentido Norte-Sul e produzir outros saberes sobre a América Latina, na década de 1990 ocorreu o que algumas(uns) estudiosas(os) intitularam “giro decolonial” ou “virada pós-colonial”¹⁷. No fim da mencionada década, pesquisadoras(es) como Aníbal Quijano¹⁸, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Vandana Swami, Chandra Mohanty, Zine Magubane e Sylvia Winters organizaram e/ou se encontraram em eventos para discutir e fortalecer concepções-base dos estudos decoloniais. A partir de

¹⁶ FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993. p. 44.

¹⁷ Para uma genealogia do movimento, ver: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, nº 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

¹⁸ A publicação do artigo de Aníbal Quijano em 1992, intitulado “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, é destacada por várias(os) estudiosas(os) como um grande marco para os estudos decoloniais. Ver: QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima (Peru), nº 13, v. 29, 1992.

tais interações surgiram importantes publicações como *Pensar (en) los interstícios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (1999), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (2000) e *The Modern/Colonial/Capitalism World-System in the Twentieth Century* (2002). Esses encontros foram de extrema importância para a consolidação do Grupo Modernidade/Colonialidade, que devido ao amadurecimento e à grande amplitude de membros atualmente se encontra numa “segunda geração”¹⁹.

As produções das(os) autoras(es) vinculadas à proposta decolonial questionam o eurocentrismo, a centralidade epistêmica europeia e as interpretações – históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais – que pautam as análises do ponto de vista da dominação europeia.²⁰ Portanto, abrem-se novos horizontes de possibilidades para se pensar a história da América Latina, colocando em pauta os sujeitos e suas ações, as problematizações sobre as hierarquias estabelecidas e as mais diversas formas de violência e imposições sociais que marcam a construção das sociedades do Sul Global.

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel esclareceram que o uso do termo “decolonial” ao invés de “pós-colonial” contribui para o afastamento da concepção de que, com o término das administrações coloniais e com a constituição dos Estados nacionais nas periferias, vive-se num mundo descolonizado e pós-colonial. Conforme os autores:

Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial²¹.

¹⁹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-13.

²⁰ Para uma importante reflexão genealógica do giro decolonial, sugerimos a leitura de um capítulo de Walter Mignolo. O autor pauta-se no conceito de “Colonialidade do poder”, elaborado por Quijano, e identifica Guamán Poma de Ayala e Otabbah Cugoano como os produtores das primeiras manifestações decoloniais na América. Ver: MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón (comp.). Op. cit., p. 25-46.

²¹ *Ibidem*, p. 13. [Grifos no original]

Percebo, então, que o emprego do vocábulo “decolonial” marca uma escolha política de estudiosas(os) que constatarem que a periferia ainda é mantida numa posição subordinada e que é preciso modificar a geografia dos poderes e dos saberes para construir vivências e conhecimentos mais libertários.²² Nesse sentido, corroboro Luciana Ballestrin ao afirmar que:

O papel e a importância da teoria repousam não somente na sua capacidade explicativa, mas também no seu potencial normativo. Se toda teoria serve para algo ou para alguém, é razoável partir do princípio de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder. [...] Dessa perspectiva, decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para a decolonização do próprio poder²³.

Nesse sentido, concordamos com Heloisa Buarque de Hollanda ao indicar que os tempos atuais nos colocam inúmeros desafios, que perpassam a falta de políticas mais concretas para atender as demandas sociais, bem como um desgaste das configurações da democracia representativa.²⁴ Sendo assim, é necessária a promoção de uma forte articulação entre os movimentos sociais para buscarmos respostas às inquietações que atravessam nossas histórias, nossas vivências cotidianas e nossos corpos. Ativistas e acadêmicas(os) – não necessariamente são sujeitos distintos – devem unir forças em busca de outras formas de arquitetar o viver em sociedade. Com muita lucidez Heloisa Buarque de Hollanda clama por “novas solidariedades” e “novos territórios epistêmicos” que “impõem urgência em ser sonhados”²⁵.

Em nossa concepção, a educação popular faz parte desse horizonte, que só será concretizada se, de fato, for construída de forma conjunta. “Pois... antes de ser boa política, a ação organizada é sonho coletivizado.”²⁶ A Rede Emancipa é um dos frutos dessa luta organizada, que está em diálogo direto com as perspectivas das pedagogias críticas e dos pensamentos decoloni-

²² Apesar de toda irreverência e relevância dos estudos decoloniais desenvolvidos durante a década de 1990 e início dos anos 2000, nota-se incipiente diálogo com o Brasil. Segundo Ballestrin, “o Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana”, portanto há privilégio nas análises sobre a América Hispânica e negligência para com as reflexões sobre a América Portuguesa. Outro aspecto negativo trata-se da contradição entre teoria e prática do Grupo Modernidade/Colonialidade (MC) ao não colocar em pauta preocupações teóricas e políticas das mulheres e por sua composição majoritariamente masculina. A esse respeito ver: BALLESTRIN, Luciana. Op. cit., p. 98; ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. *Tábula Rasa*, Bogotá (Colômbia), n. 1, p. 73, ene./dic. 2003.

²³ BALLESTRIN, Luciana. Op. cit., p. 109.

²⁴ HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 11.

²⁵ *Ibidem*, p. 12.

²⁶ FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Op. cit., p. 43.

ais. Ao fazer um balanço dos dez anos de atuação dos cursinhos populares do Emancipa, um dos fundadores, Maurício Costa de Carvalho escreveu:

A educação popular que nos dispusemos a construir há uma década é, sobretudo, a nossa maneira de fazer uma escolha explícita pela transformação social, pela ruptura do cerco que condena milhões de pessoas pela sua cor ou condição econômica a ficar de fora da partilha do poder e do conhecimento que a humanidade produziu historicamente. Essa escolha implica várias outras. Pedagogicamente, estimular a argumentação e a crítica em detrimento da doutrinação e do dogmatismo; estimular a solidariedade em detrimento da competição e do individualismo; estimular a alegria do saber em detrimento da censura e do silenciamento. Politicamente, a opção que fazemos nos leva a pensar sempre na construção de uma história comprometida com as mudanças futuras, com um mundo que ainda estamos por alcançar²⁷.

Assim, nesse alçar voos rumo a outra sociedade, a Rede Emancipa propõe-se a garantir educação pública, gratuita e de qualidade para os setores periféricos, inspirando-se na perspectiva da educação como ato de liberdade. Trata-se do tipo de “agir educativo” que Paulo Freire caracterizou como “educação corajosa”, pois discute com os sujeitos comuns seus direitos à participação na transformação social.²⁸ Além disso, requer envolvimento e compromisso, pois “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”²⁹.

Em direção convergente, bell hooks discute acerca da importância do processo educativo ser repleto de entusiasmo, o que só é possível quando há reciprocidade de interesse entre os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento. Logo o entusiasmo pelas ideias em discussão não é o suficiente para tornar a aprendizagem “empolgante”. É fundamental o interesse em “ouvir a voz uns dos outros”, “reconhecer a presença uns dos outros”, portanto o “entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”³⁰.

A partir das experiências reveladas no diálogo com as(os) educadoras(es) da área de História do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, podemos constatar que a evasão e a falta de envolvimento das(os) estudantes no processo de ensino-aprendizagem foram influenciadas pela modalidade de ensino remoto, pois impede o contato corpo a corpo, dificulta a troca de

²⁷ CARVALHO, Maurício Costa de. Semeando um novo futuro. *Revista Emancipa*: 10 anos educando para a liberdade, São Paulo, p. 6, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online>. Acesso em: 28 mar. 2021.

²⁸ FREIRE, Paulo. Op. cit., 2003, p. 100.

²⁹ *Ibidem*, p. 104.

³⁰ hooks, bell. Op. cit., p. 17-18.

olhares, bloqueia o calor humano, esmorece a sociabilidade. É difícil estabelecer comunicação efetiva quando estamos diante de uma tela de computador ou de um celular, quando os rostos são substituídos por ícones redondos com letras ou imagens estáticas, quando a conexão corta as poucas vozes que se colocam em rede, quando o ato de amor – educar – tenta chegar pela máquina e não pelo corpo pulsante de cada educador(a) popular.

Não por um acaso, este capítulo foi intitulado com uma frase de Madalena Freire Weffort: “conhecimento não é coisa só de cabeça; conhecimento é de corpo inteiro”³¹. Esse pensamento diz muito sobre uma perspectiva de educação emancipadora, que é aquela que está no horizonte sonhado pelas(os) colegas do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, mas também vislumbrado por gerações de intelectuais amorosos(as) como Paulo Freire, Rubem Braga, bell hooks, José Pacheco, Sérgio Vaz dentre tantos outros e outras. Conhecimento com o corpo e com a mente – sem fragmentação – é conhecimento que envolve, que acolhe; é conhecimento interessado, que revela corpos atravessados por marcas do passado e do presente³²; é conhecimento que serve às lutas por transformação social, que é construído no caminhar lado a lado; é conhecimento inexato, que se faz no experimentar cotidiano, que diz respeito à realidade da gente simples; é conhecimento que tem a potencialidade de construir caminhos que conduzem a lugares melhores para o viver em comunidade.

Por um florescer emancipador...

Muitos passos importantes já foram dados no sentido do repensar educativo³³ e do revisar historiográfico³⁴, somando esforços na elaboração

³¹ Frase citada por Paulo Freire em: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Op. cit., p. 27.

³² “O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos.” Ver: hooks, bell. Op. cit., p. 186.

³³ Além das perspectivas pedagógicas mencionadas ao longo do texto, gostaríamos de indicar obras sobre a Escola da Ponte, projeto alternativo e emancipador que iniciou em Portugal, mas que inspira outras realidades como a brasileira. A título de exemplo, consultar as seguintes obras: PACHECO, José. *Viver em comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014; PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Diálogos com a Escola da Ponte*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014; PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez, 2015. Em relação à influência de tal perspectiva – que dialoga muito com as pedagogias críticas elaboradas por intelectuais brasileiras(os) –, ver o documentário “Quando sinto que já sei”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

³⁴ A título de exemplo, cito obras importantes na área: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra,

de saberes potentes e mais igualitários. Foram décadas de lutas dentro e fora da academia para a implementação de um ensino de História mais coerente com os processos e sujeitos que constituem a nossa sociedade.³⁵ No entanto, é preciso lembrar que cada contexto impõe seus desafios, e estamos presenciando um momento de evidente retrocesso democrático, em que a autonomia das(os) educadoras(os) é cerceada, em que a ciência é atacada, em que as Universidades são desvalorizadas, em que as abordagens de gênero são impedidas e em que os grupos subalternizados são cada vez mais violentados. Logo, é momento de se inspirar em epistemologias libertárias e promover a organização de lutas emancipatórias. Que a educação popular continue abrindo horizontes de esperanças...

Entrevistas

PEQUIZEIRO. *Relato de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro*. 15 de março de 2021. Gravação via Google Meet (42m30s). Entrevista concedida à pesquisadora Bárbara Figueiredo Souto.

MANDACARU. *Relato de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro*. 15 de março de 2021. Gravação via Google Meet (1h15m38s). Entrevista concedida à pesquisadora Bárbara Figueiredo Souto.

CAMÉLIA. *Relato de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro*. 15 de março de 2021. Gravação via celular (1h15m25s). Entrevista concedida à pesquisadora Bárbara Figueiredo Souto.

VIOLETA. *Relato de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro*. 15 de março de 2021. Gravação via Google Meet (40m56s). Entrevista concedida à pesquisadora Bárbara Figueiredo Souto.

GAMELEIRA. *Relato de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro*. 17 de março de 2021. Gravação via Google Meet (53m44s). Entrevista concedida à pesquisadora Bárbara Figueiredo Souto.

IPÊ. *Relato de experiências no Cursinho Popular Darcy Ribeiro*. 18 de março de 2021. Gravação via Google Meet (58m45s). Entrevista concedida à pesquisadora Bárbara Figueiredo Souto.

2009; BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004; BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

³⁵ Não podemos esquecer da importância da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira, e da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório também o ensino sobre História e Cultura dos povos indígenas.

SOUTO, B. F. • “Conhecimento não é coisa só de cabeça, conhecimento é de corpo inteiro”: diálogos sobre educação popular e ensino de História a partir de experiências...

Referências

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, nº 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BOFF, Clodovis. “Apresentação”. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CARVALHO, Maurício Costa de (Editor). *Revista Emancipa: 10 anos educando para a liberdade*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- CARVALHO, Maurício Costa de. Semeando um novo futuro. *Revista Emancipa: 10 anos educando para a liberdade*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. *Tábula Rasa*, Bogotá (Colômbia), n. 1, p. 51-86, ene./dic. 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jesé. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

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

MACHADO, Samira Xavier. *A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e os cursinhos populares da Rede Emancipa*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, 2020.

MACHADO, Samira Xavier; AMORIM, Mônica Maria Teixeira; IDE, Maria Helena de Souza. Cursinho Popular Darcy Ribeiro: uma experiência de educação popular em Montes Claros. In: PAULA, Andréa Maria Narciso Rocha de; AMORIM, Mônica Maria Teixeira (orgs.). *Movimentos Sociais, Identidade e Territorialidades*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2020. [e-book]

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Diálogos com a Escola da Ponte*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez, 2015.

PACHECO, José. *Viver em comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima (Peru), n° 13, v. 29, 1992.

SILVA, Taline Chaves. *Cursinho Popular – abrindo as portas do universo: jovens da periferia e os acessos à educação e ao mundo do trabalho*. Relatório Final de Iniciação Científica apresentado na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuárias da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

Anexo

Carta de Princípios Rede Emancipa³⁶

1. Defesa da educação pública, gratuita e de qualidade como direito de todas e de todos.
2. A gratuidade como premissa na participação dos estudantes em nossos cursos.
3. Educar para a liberdade, desenvolver o pensamento crítico contra a doutrinação e promover o protagonismo estudantil.
4. Compromisso com a luta da classe trabalhadora por direitos e pela transformação social.
5. Defesa de um projeto anticapitalista para a sociedade.
6. Direito à cidade, entendido como o direito de usufruir dos serviços sociais básicos, dos espaços de lazer e de cultura.
7. Autonomia política e financeira, sem interferência de qualquer outra organização ou do Estado.
8. Promoção dos Direitos Humanos, contra qualquer forma de opressão e preconceito e para a realização da cidadania.
9. Aliança com outros setores a partir de acordos políticos programáticos e táticos. Não temos e não teremos relações com organizações de direita e com organizações que atuem para nos dividir, cooptar ou instrumentalizar.
10. Promoção da solidariedade e do coletivismo como valores fundamentais.

³⁶ Disponível em: <www.redeemancipa.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2021.

História e cultura da África e dos afro-brasileiros: lutas, ganhos e novas frentes de combate nos vinte anos da Lei Federal nº 10.639

*Lúcia Helena Oliveira Silva
André Figueiredo Rodrigues*

Nossa proposta é, a partir de discussão bibliográfica, realizar uma análise histórica do surgimento da Lei Federal nº 10.639, de 2003, atualizada pela Lei Federal nº 11.645, de 2008, e com isso relatar um exercício de sua aplicabilidade no universo escolar de uma unidade de ensino localizada na cidade de Assis, interior oeste do estado de São Paulo.

O contexto brasileiro e o surgimento da Lei Federal nº 10.639

A Lei Federal nº 10.639, atual Lei Federal nº 11.645, foi criada a partir do apelo dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que procuravam recuperar a história de grupos minoritários pouco ou nada contemplados nos conteúdos escolares e no cotidiano que então se vivenciava em princípios do século XXI.

Por trás dessa lei há um intenso processo de reivindicações que buscava trazer à tona toda uma pluralidade de personagens e ações, assim como de direitos que são diariamente violados no Brasil, e que a escola, a mais importante instituição de homogeneidade entre as diversas origens e categorizações sociais das pessoas que ali participam, por atender a todos indiscriminadamente, sem contestar sua riqueza, credo, ideologia, etc. – pelo menos é isso que está na lei máxima do país, a Constituição Federal não se poderia furtar de ensinar em seu ambiente todo o espectro de lutas por direitos e representatividade que aconteceram ao longo de nossa história e que continuam até hoje. Recuperar os embates do dia a dia em ambiente escolar é mexer com o que está mais arraigado nas mentalidades, “muitas

vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença”¹. E o Brasil que emergiu no início dos anos 2000 estava envolto nessa busca pelos direitos que ajudassem a proteger as pessoas contra ações que interferissem em suas liberdades fundamentais e na dignidade humana. Mas para que isso acontecesse, a luta foi árdua, contínua e surgida notadamente depois da derrocada do sistema escravista no Brasil nos fins do século XIX.

Após o final da escravidão, uma série de estereótipos foi impingida à população dos afrodescendentes.² Eles, praticamente os únicos trabalhadores do país, tornaram-se, aos olhos dos grupos de mando e da elite, um conjunto de indesejados sobre o qual foi jogada toda a culpabilidade pelo atraso e pela inferioridade étnica da população que conformava o Brasil e que dificultava a nossa ascensão à modernidade. Naquele momento, já nas primeiras décadas do século XX e após mais de três séculos de predomínio do braço escravo como força motriz principal de trabalho, buscava-se o apagamento desse momento de nossa história. Por quê?

A escravidão, reavivada na modernidade notadamente a partir do século XVI, apoiou-se em justificativas religiosas que tinham *status* de teorias científicas, que geraram a base do sistema exploratório implantado nas Américas, que encontrou nas terras do Brasil seu mais avançado delinear.

O final desse sistema de exploração do braço escravizado implicou alforrias sem a devida inserção desses personagens nos quadros do mundo do trabalho, que começavam a sentir novos ares já a partir da segunda metade do oitocentos. Passaram a ocorrer libertações, sem de fato o ex-escravizado ser uma pessoa plenamente livre, com direitos civis minimamente necessários para a sua sobrevivência, no alvorecer de um Brasil sem a exploração do braço negro forçado. Em muitos lugares, como nas antigas colônias britânicas, por exemplo a Jamaica, ocorreu um período de transição chamado

¹ BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Discussão ampliada sobre isso pode ser lida em: RODRIGUES, André Figueiredo. Educar em e para os direitos humanos. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. Edição reformulada. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 375-393; e em: SILVA, Lúcia Helena Oliveira. História afro-brasileira e africana na escola. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (org.). *Alfabetização e letramento*. Op. cit., p. 347-356.

² Denominamos afrodescendentes e afro-brasileiros todos aqueles definidos como pretos e pardos pelo IBGE.

de aprendizado (*apprenticeship*). Ali, os ex-escravizados, após conseguir a liberdade, tinham que trabalhar de maneira gratuita nas plantações como forma de aprender a ser homens livres, sabendo-se que eles, apesar da liberdade, continuavam a fazer os mesmos ofícios que realizavam antes.³ Na realidade, não se tratava de fazer aquelas pessoas aprenderem um trabalho, mas sim a existência de toda uma preocupação dos mais ricos fazendeiros e autoridades em segurar aqueles braços nas mesmas atividades que então realizavam, ou seja, questões econômicas sobrepujam-se frente ao cerceamento à liberdade. Para manter essa engrenagem e toda a justificativa de ajuda aos ex-empregadores da mão de obra escrava, usou-se todo um aparato de leis a favor da manutenção de prerrogativas escravistas em uma sociedade então livre.⁴

No Brasil, última nação ocidental que libertou seus escravizados, a alforria também foi parte inicial da liberdade de fato. As elites, preocupadas com a questão da falta de mão de obra e pouco interessadas em estender os direitos comuns às pessoas então livres, procuraram cercear a população afrodescendente. Isso se observa nas diversas leis então criadas no sentido de, por exemplo, controlar a circulação da população pobre. Estar nas ruas em altas horas da noite ou não ter residência fixa eram motivos para ser preso e permanecer vários dias na cadeia.⁵ A maior parte da população que vivera sob a escravidão estava nessa situação, porque buscava novos lugares e espaços de vivência, passando a usufruir – com todas as dificuldades que isso poderia representar – do direito de ir e vir recentemente conquistado. Muitos ainda trabalhavam nas plantações de seus antigos donos, mas desejavam negociar com eles salários, folgas, direitos; essas atitudes, na maior parte das vezes, eram vistas pelos patrões como abuso. Baseando-se no darwinismo social e na eugenia, autoridades e a comunidade científica acreditavam em uma suposta inferioridade que justificava o enquadramento da população negra. Nessa direção, a imigração europeia

³ HOLT, Thomas. A essência do contrato; a articulação entre raça, gênero sexual e economia política no Programa Britânico de Emancipação 1838-1866. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas C.; SCOTT, Rebecca J. (org.). *Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

⁴ DOMINGUES, Petrônio José. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

⁵ SILVA, Lúcia Helena Oliveira. *Paulistas afrodescendentes no Rio de Janeiro no pós-abolição (1888-1926)*. São Paulo: Humanitas, 2016.

foi incentivada para trazer mais pessoas ao mercado de trabalho, diminuindo as oportunidades de emprego para os recém-saídos do cativeiro.⁶

No contexto, a República também frustrou aqueles que esperavam que o novo regime político proporcionasse ampla participação política. Ocorreu o contrário, pois o voto permaneceu como direito de um pequeno grupo de alfabetizados e enriquecidos até a década de 1930. E também como se observou, grupos dirigentes, em maior ou menor escala, buscaram mecanismos de controle sobre os trabalhadores. Os estereótipos criados durante a escravidão, que buscavam inferiorizar africanos e seus descendentes e dar lógica à escravidão e hierarquização racial/social, passaram a ser usados como justificativa para a manutenção das desigualdades. Tais ideias também deram base ao imperialismo que se abateu nos continentes africano e asiático. Contudo, o perigo de ideologias de superioridade foi sentido, de modo geral, com a 2ª Grande Guerra, quando, em nome da pureza racial, defendeu-se o nazismo e milhares de europeus morreram na busca alemã pela ideia de uma raça perfeita.⁷

O critério raça, aliás, designativo criado pelos traficantes e usado no regime escravista, passou no século XX a ser utilizado como um atributo com tom científico e social, cuja ideia de evolucionismo indicava a superioridade branca europeia e a inferioridade da população negra africana e afrodescendente. Entender a circulação desse debate é importante, porque ocorreu em um momento de construção da ideia de nação republicana, em que se buscavam aspirações como modernidade, civilização e progresso. Visto pelo lado científico, predominante na época, a população negra era observada como um problema que impedia o Brasil de se tornar uma grande nação.

O predomínio dessa mentalidade contribuiu para o apagamento da contribuição dos africanos e dos afro-brasileiros que continuavam a participar como trabalhadores e construtores da nação. Isso se evidenciou já no século XIX com a fundação em 1838 na capital do Império brasileiro, a cidade do Rio de Janeiro, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, com a intenção de criar uma história que formasse uma identidade nacional para o Brasil. Na ocasião, promoveu-se concurso a fim de que se respondesse sobre “qual o melhor sistema para escrever a história do Brasil”. A pro-

⁶ AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷ SCHWARCZ, Lília K. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

posta vencedora, do naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius – “Como se deve escrever a história do Brasil”, de 1845 –, sugestionou uma história do Brasil cujo eixo era a formação do povo brasileiro por meio da “mescla das raças”⁸. Na proposta de Martius, a identidade do povo brasileiro é formada pela mistura de três raças: o branco (o colonizador português), o negro (termo que generaliza a diversidade dos africanos trazidos como escravos) e o indígena (termo que homogeneiza a diversidade dos habitantes que originalmente existiam nas terras do Brasil). Juntos, esses três grupos formadores constituíam a nação brasileira; cada um deles contribuía com características próprias para a formação do povo, que teria como traço distintivo justamente ser fruto da mistura, da mestiçagem decorrente do cruzamento das três raças originais. Mas, longe de possuir uma perspectiva igualitária, é nítido o protagonismo do branco português sobre o negro africano e o indígena.⁹ Como se viu, nessa perspectiva vencedora se consagrou aos indígenas e africanos um patamar complementar em nosso processo formativo e histórico.

Nesse processo de apagamento, queixas também ocorriam sobre a ausência desses protagonismos na história educacional. No ambiente escolar, esse ato de buscar “esconder” determinados grupos em detrimento de outros proporcionou a construção de uma versão de história ali transmitida que pouco atendia os anseios da maior parte da população e escamoteava distinções sociais latentes. Apenas com o movimento da Escola Nova nos meados da primeira metade do século XX é que se passou a defender uma escola laica e para todos. Aventava-se a ideia de que a mudança política começaria pela educação pública, um dos signos da República.¹⁰

E em paralelo a essa movimentação, diversas entidades associativistas negras, ativas em promover a vida da comunidade negra, organizaram propostas e iniciativas para ampliar o letramento e a história da população negra na escola pública.¹¹ E exemplos dessa iniciativa são apontados por

⁸ MARTIUS, Carlos Frederico Philipp de. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista Trimestral do História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, tomo 6, n. 24, p. 381-403, 1845.

⁹ GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

¹⁰ BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

¹¹ SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Historicizando o associativismo negro: contribuições e caminhos da historiografia. *Revista Mundos do Trabalho*, v. 11, p. 1-15, 2019.

William Lucindo nas diversas propostas de escolarização e profissionalização em jornais e entidades, como o Centro Cívico Palmares, de São Paulo, e em Minas Gerais por Jonatas Roque Ribeiro.¹² A história ensinada seguia a perspectiva cronológica e positivista, valorizando o nacionalismo, os grandes heróis e acontecimentos. Ainda no Estado Novo (1935-1945), uma produção sistemática de material didático ampliou a confecção de livros didáticos. Havia a preocupação com a produção de uma história nacional¹³, a valorização de uma nova identidade nacional valorizando os mestiços e revigorando o patriotismo. Era a busca de olhar menos excludente na história do país, valorizando os grupos nacionais.¹⁴

Percebendo as movimentações e a insatisfação de vários grupos, o presidente Getúlio Vargas tornou a capoeira esporte nacional, possivelmente como uma forma de concessão frente às pressões do movimento negro, mas manteve proibidas as religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda. O advento da disciplina “História” ocorreu em conjunto com o ensino da “história do Brasil” na chamada “história da civilização”. Aos poucos, a história do Brasil foi ganhando autonomia, e em 1942 facultou-se com a reforma educacional de Gustavo Capanema a separação da “história geral” da “história do Brasil”. O conteúdo pautava-se no ensino de história geral e de uma história do Brasil, onde se destacava a ideia de uma unidade nacional. Katia Abud explica que a composição dessa unidade se fazia por uma história que expressava unidade étnica, unidade administrativa e unidade territorial. A diversidade étnica era usada para designar os papéis designados a cada grupo.¹⁵

Nesse sentido, a unidade geográfica teria sido construída pelos portugueses, os protagonistas, que criaram o país e o administravam. O indígena

¹² LUCINDO, Willian Robson Soares. *Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931)*. Itajaí: NEAB, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2010; RIBEIRO, Jonatas Roque. *Escritos da liberdade: trajetórias, sociabilidade e instrução no pós-abolição sul-mineiro (1888-1930)*. Campinas, 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

¹³ DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 20, n. 1, p. 32-41, 2018.

¹⁴ GONTIJO, Rebeca. Historiografia e ensino de história na Primeira República: algumas observações. *ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO: USOS DO PASSADO. Anais...* 12. Niterói: ANPUH-RJ, 2006.

¹⁵ ABUD, Katia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41; p. 33.

era apresentado ainda com traços do Romantismo do século XIX e visto como um bom selvagem, entendido como personagem do passado. Ele era aquele que não teria aceitado a escravidão e fugido para as matas. O outro componente dessa tríade era o africano, tratado como força e trabalho. Embora fossem complementares, a literatura e a ciência conferiam ao indígena um status de contribuição que permaneceu no folclore, enquanto o africano era o responsável pela vida econômica e também pelas contribuições culturais.¹⁶

A perenidade dessa interpretação levou a se evitar falar de conflitos internos e das diferenciações socioeconômicas dos grupos étnicos que coincidiam com a organização social e política. Exemplo disso está na naturalização do papel de força de trabalho praticamente única atribuído ao africano e afrodescendente ao longo dos séculos e da invisibilidade e sua permanência na base socioeconômica do país, mesmo depois da escravidão. Cristalizou-se nos estudos de história do Brasil a contribuição cultural como parte dos grupos “complementares”, parte do passado e da cultura. Esse viés explicativo foi tão preponderante, que apenas no final dos anos 1970 os estudos voltados para a história do trabalho no Brasil passaram a ser questionados e incorporaram o trabalho do escravizado do país.¹⁷

As transformações na orientação teórico-metodológica trouxeram mudanças importantes na perspectiva historiográfica. Caio Prado Júnior, ao analisar a formação do Brasil, viu a escravidão como um dos aspectos centrais da estrutura econômica colonial. Seu prisma era orientado pela ótica marxista e trouxe a ideia de ciclos econômicos – conceito presente até os dias de hoje. Caio Prado Júnior fez uma grande mudança porque, ainda que associasse o africano à economia, como faziam os positivistas, fez parte da geração de intérpretes do Brasil, produzindo uma historiografia diferenciada de pensar o Brasil e trazer centralidade para a escravidão. Ou seja, deixava-se de enfatizar os heróis individuais que pertenciam às classes dominantes ligadas ao Estado, bem como de se perpetuar a visão de superioridade do homem europeu, passando a considerar as estruturas.¹⁸

¹⁶ *Ibidem*, p. 36-38.

¹⁷ Um dos trabalhos mais significativos que faz esse questionamento é o artigo de: NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 18, n. 1, p. 217-240, 2006.

¹⁸ PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Sobre a historiografia da escravidão no Brasil colonial conferir: RODRIGUES, André Figueiredo. A escravidão negra e suas múltiplas interpretações. In: *Historiografias sobre o Brasil colonial: 1950-2000*. São Paulo: FFLCH/USP, 2022. p. 53-74; e a bibliografia ali discutida.

No mesmo período surgiram contribuições como *Raízes do Brasil*, publicada em 1936 por Sérgio Buarque de Holanda, em que ele analisa a mentalidade e as formas de sociabilidade do Brasil, e *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre, publicada em 1933, que desenvolve um estudo sobre a sociedade patriarcal colonial brasileira. Diferentes nas interpretações, esses trabalhos buscavam juntos representar uma perspectiva oposta aos escritos dos pensadores da República Velha.¹⁹

A valorização do elemento mestiço foi muito influenciada por Gilberto Freyre. Em *Casa grande e senzala*, sua descrição sobre a vida dos escravizados destacou-se por trazer informações importantes sobre o cotidiano escravocrata brasileiro, evidenciando positivamente a contribuição cultural africana.²⁰ Na época, esse trabalho realizou um feito inédito ao romper com a ideia do racismo científico que então vigorava. Sua visão opunha-se à ideia da contribuição negra como degenerativa e pernicioso. Entretanto, sua perspectiva analítica atinha-se à ideia de a escravidão brasileira não ter sido violenta por aqui ter existido um “cativeiro brando” e de característica benevolente. Assuntos como miscigenação, adaptação cultural e o que ele percebia como relações amenas e cordiais entre os universos dos escravizados e dos senhores ajudaram-no a explicar o escravismo paternalista, doméstico e benevolente encontrado no Brasil.²¹ Segundo ele, vivia-se em um país sem conflitos oriundos das relações sociais e ausente de racismo.

Somente a partir da segunda metade do século XX é que se passa a contestar a perspectiva benevolente da escravidão brasileira com o desenvolvimento da ideia da “coisificação” do negro e ao aclarar discussões sobre as circunstâncias extremamente violentas que os escravizados viviam no cativeiro, assim como o recuperar a existência de movimentos contestatórios à dominação senhorial, como revoltas e a formação de quilombos. Sob enfoque sociológico, as relações sociais entre negros e brancos e discussões sobre a natureza capitalista da economia escravista ganharam alento naquele período. São desse momento pesquisas como as de Florestan Fernandes, *A integração do negro na sociedade de classes*, de 1965, *O negro no mundo dos brancos*, de 1972, ou *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de inter-*

¹⁹ PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. Op. cit.

²⁰ FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

²¹ SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Tradução de Jussara Simões. Bauru: Edusc, 2001, p. 25; RODRIGUES, André Figueiredo. *Historiografias sobre o Brasil colonial*. Op. cit., p. 53.

pretação sociológica, de 1975, entre outros, e desse com o francês Roger Bastide, *Branços e negros em São Paulo*, de 1955, e *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*, de 1955, na qual estudaram as relações sociais entre brancos, mulatos e negros e a integração desses à sociedade de classes.²²

Naquele momento, Florestan Fernandes inovou o conhecimento da escravidão ao combinar a dinâmica interna da colônia, no “contexto da luta de classes que tinha uma expressão interna à formação social brasileira”, e expressões externas, “decorrentes da articulação da colônia com a economia e a conjuntura mundiais”²³. Ao estudar a escravidão, rompeu com a proposta de Gilberto Freyre das relações cordiais entre senhores e escravos, que disfarçavam os embates e a própria violência da instituição. O mito da democracia racial, de um escravismo patriarcal, é colocado em xeque por Florestan ao sugerir, em seus diversos estudos, como a crueldade e o emprego da brutalidade que regiam as relações sociais estavam presentes não somente nas esporádicas relações pessoais do dia a dia entre escravizados e senhores, mas sobretudo “na força bruta necessária para dar coesão e estabilidade a toda a ordem social”²⁴.

Apesar desses avanços historiográficos, até hoje se testemunha a dificuldade que se tem em perceber as desigualdades entre brancos, negros e indígenas no senso comum. Isso está muito associado à ideia de que as relações raciais são pautadas apenas pela questão de classe e não de raça, sempre lembradas por um passado harmonioso, a lá Gilberto Freyre. Aliás, o próprio Freyre reconhecia a existência de violência e desigualdades no passado escravista, embora não fosse o mais comum. A necessidade de manter as condições praticamente inalteradas de vida para a comunidade negra também é um indicativo do lucro proporcionado pela exploração da força de trabalho do negro e de seus descendentes para além do desejo de não se estender direitos de uma vida de fato livre a todas as pessoas. Isso é percebido nas leis criadas, no cerceamento à vida dos recém-libertos.

²² RODRIGUES, André Figueiredo. *Historiografias sobre o Brasil colonial*. Op. cit., p. 54-55.

²³ RUY, José Carlos. Do escravo ao cidadão. *Princípios: Revista Teórica, Política e de Informação*, n. 57, p. 16-21, 2000, p. 19; FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o ‘poder institucional’*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1977. p. 12-30; RODRIGUES, André Figueiredo. *Historiografias sobre o Brasil colonial*. Op. cit., p. 55-56. Ver ainda: FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca*. São Paulo: Ática, 1978.

²⁴ RUY, José Carlos. Do escravo ao cidadão. Op. cit., p. 19; RODRIGUES, André Figueiredo. *Historiografias sobre o Brasil colonial*. Op. cit., p. 56.

A diversidade sempre foi festejada como forma cultural, mas no cotidiano as barreiras que impediam – e muitas ainda impedem – o acesso à escola, assim como oportunizar empregos e mesmo a criação de incentivos para a obtenção da terra nunca foram dados de maneira igualitária para todos. Ao contrário, como afirma George Reid Andrews, os negros encontraram dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho em período posterior à abolição, o que também coloca em xeque a prerrogativa de uma democracia racial no Brasil. Em seu estudo sobre negros e brancos em São Paulo entre 1888 e 1898, ele identificou que, apesar de formalmente não ter por aqui havido leis raciais segregacionistas, como ocorria nos Estados Unidos ou na África do Sul, o sistema econômico e político brasileiro produziu uma discriminação generalizada com os afro-brasileiros, a ponto de até hoje sentirmos sua persistência. De igual modo, ao analisar a política pública, também percebeu o privilégio que ao longo das décadas se deu ao trabalhador europeu em detrimento do elemento nacional.²⁵

Tais perspectivas analíticas também abriram espaço para estudos centrados em mostrar a existência de ações de resistência no universo dos cativos, opondo-se à ideia da passividade e da coexistência harmoniosa entre senhores e escravizados. Clóvis Moura e Décio Freitas aprofundaram pesquisas sobre quilombos, o uso cotidiano da violência e coerção dos senhores e as diversas reações como forma de resistência.²⁶

²⁵ ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Tradução de Magda Lopes. Bauru: Edusc, 1998.

²⁶ Clóvis Moura é um dos pioneiros no estudo das lutas que escravizados, tanto do período colonial como imperial brasileiro, empreendiam contra a opressão de seus senhores pela via de fugas e rebeliões, observadas por ele como atos políticos, sistemáticos e constantes dentro do sistema escravocrata. Cf.: MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Edições Zumbi, 1959; Idem. *Quilombos, resistência ao escravismo*. 5. ed. Teresina: EdUESPI, 2021. E-book. Disponível em: <<https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/download/55/45/283-1?inline=1>>. Ainda dele temos: Idem. *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista, 1977; Idem. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988; Idem. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989; entre outros. Já Décio Freitas notabilizou-se pelo seu estudo sobre Zumbi – aliás, foi ele quem descobriu dados concretos de sua existência a partir das cartas escritas pelo padre Antônio Melo, que criou Zumbi até os quinze anos de idade – e a formação social do Quilombo dos Palmares. In: LÍDER Zumbi pecou pelo radicalismo. *Folha de S.Paulo*. s./d. Encarte on-line: Brasil 500 anos. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/zumbi_17.htm>. Cf.: FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. Este livro, cuja primeira edição é de 1973, assim como outros de sua autoria, ajudam-nos a discutir os legados da escravidão no Brasil. Dele também conferir: FREITAS, Décio. *Escravos e senhores de escravos*. Porto Alegre: UCSEST, 1977.

Porém, esses novos conhecimentos não apareceram na mesma velocidade em que foram produzidos nos livros didáticos, que são praticamente os únicos materiais de informação histórica a que tanto estudantes como boa parte da população brasileira têm acesso. Durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o olhar nacionalista predominou e a disciplina “Estudos Sociais” substituiu a “História” com conteúdos generalizantes, que reforçavam o civismo e o conhecimento geográfico sem grandes contextualizações históricas. Foi com as manifestações populares e os movimentos sociais que no final da Ditadura as possibilidades de mudança nos currículos passaram a ser discutidas. Nesse momento, novas propostas curriculares para o ensino de História e de outras disciplinas somaram-se às mudanças no ensino público então realizado.

É preciso considerar a importância do ativismo dos movimentos sociais e da população negra no que se refere à luta pela ampliação da escolarização e dos conteúdos da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Reorganizado oficialmente em 1978, o movimento passou a encampar diversas reivindicações, entre as quais o ensino e o revigoramento da história da população negra.

Aliás, as manifestações em favor de uma história negra ganharam força em um momento em que ocorriam muitas manifestações no final dos anos 1970-1980. Era um período de greves, protestos de estudantes e de várias categorias que também lutavam pelo fim do governo militar. Os avanços políticos também proporcionaram outras formas e análises na historiografia, que permitiram conhecer protagonismos que até então haviam sido poucos ou nada evidenciados; assim como a evidência de que a manutenção do sistema escravista não se deu apenas pelo uso da força física, mas também de práticas de negociações entre os senhores e os escravizados. Exemplo disso ocorreu em 1977 com Stuart Schwartz, que pela primeira vez divulgou o “Tratado proposto a Manoel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados”, no qual foram estabelecidas as reivindicações impostas pelos escravos do Engenho de Santana em Ilhéus, no sul da Bahia, para que voltassem à servidão, colocando fim à “greve” que organizavam em 1789 e 1790.²⁷

²⁷ SCHWARTZ, S. B. Resistance and accommodation in Eighteenth-Century Brazil: the slaves view of slavery. *Hispanic American Historical Review*, v. 57, n. 1, p. 69-81, 1977. Reproduzido em: SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Tradução de Jussara Simões. Bauru: Edusc, 2001. p. 107-121. Análise desse documento também se encontra em: REIS, João José; SILVA,

Quando esse documento foi divulgado em fins da década de 1970, a proposta dos escravizados em ação de greve ajudou a dar mais visibilidade a um aspecto até então não correlacionado à história da população afro-brasileira, já que, até então, envolver-se em movimento grevista era atributo exclusivo de pessoas livres e que apenas esse grupo poderia contestar o universo de trabalho no Brasil. A ideia de greve associava-se a trabalhadores das fábricas.

Aspectos novos sobre o universo escravista no alvorecer da década de 1980 ganharam alento. Nesse momento, começaram a surgir estudos dedicados a aspectos miúdos da escravidão, como análises voltadas para “o cotidiano do escravismo, a dimensão subjetiva da condição de escravizado, a visão que o próprio cativo tinha de sua sujeição e da exploração de seu trabalho” ou “o que dizia respeito às circunstâncias imediatas de sua vida de escravizado, considerando-o como agente histórico”²⁸.

Essas novas perspectivas de estudos sobre a escravidão no Brasil, em conjunto com o advento das histórias da África e afro-brasileira, proporcionaram mudanças que ajudaram a contestar a visão harmônica do convívio das três raças – ideia persistente entre nós desde meados do século XIX – e a refutar a noção vigente de que em nosso país não havia desigualdades social e econômica. Apesar de esse não ser um dado novo ou desconhecido, a sua admissão por parte das autoridades criou a possibilidade de se desenvolverem condições para combater as inúmeras desigualdades que assolavam o Brasil. Outro fato é que, ao desnaturalizar as diferenças, as pesquisas e a resistência da população apontaram mecanismos de luta e iniciativas de combate realizáveis através do associativismo negro.²⁹

Em vista das múltiplas necessidades da população africana e afro-brasileira, a Lei Federal nº 10.639, atual Lei Federal nº 11.645, surgiu, de fato, para atender demandas que, somadas a esforços individuais e coletivos, buscaram trazer um maior conhecimento da história de grupos pouco contemplados. E para o desenvolvimento de ações de ordem prática criou-se a SECAD – Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade – e um plano nacional de implementação para a aplica-

Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 122.

²⁸ RODRIGUES, André Figueiredo. *Historiografias sobre o Brasil colonial*. Op. cit., p. 63.

²⁹ SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. *Historicizando o associativismo negro*. Op. cit.

ção das diretrizes curriculares e para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Se até aqui buscamos recuperar o processo de luta para a criação da lei, é preciso considerar os ganhos que ela trouxe. Os primeiros anos foram de aprendizado em todos os níveis, formações continuadas para professores, adaptação de conteúdos em livros didáticos e paradidáticos, formação de pesquisadores entre outras atividades. Para se ter uma dimensão do que foi realizado desde seu início no banco de teses e dissertações da Capes, quando colocamos o termo Lei nº 10.639, aparecem cerca de 42.062 itens, sendo 30.005 mestrados e 7.442 doutorados, distribuídos em áreas de conhecimento como “ciências sociais aplicadas”, “ciências humanas” e “multidisciplinar”.³⁰

Em termos de formação, a necessidade de uma disciplina que contemplasse conteúdos atinentes à África trouxe uma saudável discussão sobre que África iríamos falar. Anderson Oliva, por exemplo, em estudo que se tornou um clássico, apontou o estado da arte, analisando a maneira como os africanos e a história da África foram representados na literatura didática de “história”. Oliva buscou verificar como se construiu o “imaginário ocidental sobre a África e os africanos” e também analisou algumas coleções de livros didáticos que traziam conteúdo sobre a África. Ele concluiu que o ensino da história da África necessitava de avanços no que se refere aos preconceitos existentes, falta de preparo dos docentes e, no caso dos manuais, havia ainda um descompasso no que se refere aos conteúdos e à produção na área.³¹

Marina de Mello e Souza, por sua vez, avaliando os resultados da mesma lei, só que passados dez anos de sua implantação, e comentando sua contribuição na produção de um livro paradidático baseado em sua prática de docência, observou uma maior atenção das universidades, que são as “instâncias formadoras”, para disciplinas sobre África. Sua preocupação centrou-se na necessidade de ocorrer uma boa formação didático-pedagógica para professores que atuariam no ensino de África, pois esse conteúdo, muitas vezes, era estigmatizado tanto nas fontes como pelos profissionais do magistério. Também recordou a resistência que profes-

³⁰ Consulta feita ao Catálogo de Teses da Capes em maio de 2022 no site: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

³¹ OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 25, p. 421-461, 2003.

res adeptos de religiões neopentecostais tinham ao estudar e ao transmitir aqueles conteúdos.³²

Já com relação às práticas de aplicação da lei dentro das escolas de ensinos fundamental e médio, Marisa Laureano investigou as imagens da África que os planos de aula e projetos transmitiam ao ser implementados. Ela verificou grande carência de informação, e na mesma direção Oliva detectou a necessidade de uma formação mais adequada para um trabalho de maior abrangência.³³ Mauro Coelho e Wilma Baia, em pesquisa com alunos e professores, constataram as abordagens historiográficas sobre a história da África e da cultura afro-brasileira em escolas públicas da Região Norte do país. Apesar do uso de diversas metodologias, observaram certa carência de conhecimentos que promovessem consciência histórica.³⁴

Infelizmente, os conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula estão alocados majoritariamente nos manuais didáticos e não nos livros didáticos distribuídos aos estudantes. Os livros até abordam novos conteúdos, mas eles aparecem ainda restritos a boxes, sugestões de livros e filmes e nem sempre incorporados no corpo do texto.

Os estudos aqui citados ajudam-nos a proporcionar as dimensões sobre a efetiva aplicação da lei enquanto política pública. Percebeu-se que existe o conhecimento da Lei Federal nº 10.639, atualizada pela Lei Federal nº 11.645, por parte de agentes envolvidos no ambiente escolar, tendo em vista as diversas iniciativas de formação continuada existentes ou a preocupação de que conteúdos relacionados à história da África e afro-brasileira sejam incorporados nos livros didáticos. Muito se avançou. Contudo, ainda se faz necessário um esforço maior para que não se cumpra a lei apenas pela sua obrigatoriedade, mas que haja transversalidade dos conhecimentos a ela relacionados e o reconhecimento, por parte dos envolvidos, de mudanças nos processos educativos e de práticas de cidadania que respeitem a pluralidade e as diferenças culturais de todos os brasileiros.

³² MELLO E SOUZA, Marina de. *História da África: um continente de possibilidades. A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009. p. 165-180.

³³ LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de história da África. *Ciências & Letras*, n. 44, p. 333-349, 2008.

³⁴ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. 'Jogando verde e colhendo maduro': historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. *Territórios e Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 92-107, 2013.

Uma breve experiência

A luta por direitos é resultado de esforços que aconteceram ao longo da história da humanidade e que continuam até hoje. No caso brasileiro, quando se fala em respeito aos direitos, à dignidade humana, estamos enfatizando, como fez Maria Victoria Benevides, em mexer com o que está mais arraigado nas mentalidades, “muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença”³⁵. Mas, para que isso aconteça, segundo ela, deve-se estimular uma mudança cultural, que implique a derrocada de valores e costumes enraizados entre nós, originários de vários fatores historicamente definidos:

Nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de ‘modernidade’³⁶.

A mudança cultural necessária deve levar ao enfrentamento de tais heranças, e a escola é o local mais privilegiado para que isso inicie, uma vez que “em sua essência está a função de ordenar e sistematizar as relações entre as pessoas e seu meio, criando condições favoráveis à sua promoção, no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os indivíduos”, evitando-se quaisquer “formas de discriminação, desrespeito e indiferença, além de oferecer ao aluno uma conscientização de seu papel de cidadão”³⁷.

³⁵ BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos*. Op. cit., p. 1.

³⁶ *Ibidem*, p. 1-2. Discussão sobre os conteúdos do texto de Maria Victória Benevides, aqui comentados, assim como a reprodução dessa citação, foi extraído de: RODRIGUES, André Figueiredo. *Educar em e para os direitos humanos*. Op. cit., p. 380-381.

³⁷ RODRIGUES, André Figueiredo. *Educar em e para os direitos humanos*. Op. cit, p. 381; SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980, p. 51-52; LIMA, Inácio Antônio Gomes de. *Educação em direitos humanos na escola pública: uma abordagem teórica e das práticas pedagógicas vivenciadas a*

Isso proporcionará o desenvolvimento de uma prática de cultura que auxilie no exercício da solidariedade perante grupos enfraquecidos e vulneráveis, política e economicamente, assim como discussões a respeito da valorização das diversidades étnico-raciais, entre outras. E nesse contexto a história da África e afro-brasileira orienta-se nesse sentido como perspectiva de se discutir junto a seus conteúdos os princípios acima elencados.

Assim, pensando em ações a implementar práticas efetivas do ensino da história dos afro-brasileiros, desenvolvemos um projeto de ensino que buscou levar conhecimentos sobre essa perspectiva a alunos do ensino público.

Em pesquisa anterior, investigando o que pensavam os alunos sobre a escravidão no ensino fundamental de uma escola pública, Lúcia Helena Oliveira Silva e Regina Célia Alegro observaram que o sistema escravista era um dos assuntos por eles considerados mais importantes da história do Brasil. Ao explicarem as motivações para aquela escolha, os alunos relacionaram temas alusivos a diversos tipos de sofrimentos, como a falta de liberdade, a privação de espaço, comida, privacidade e maus-tratos. Em muitos momentos, as explicações pareciam pessoais. Considerando a importância da escola enquanto espaço onde a nossa identidade é construída e reconstruída, as autoras objetivaram verificar entre os estudantes do ensino médio quais eram os conhecimentos que possuíam sobre a população negra após a abolição.³⁸

O interesse dessas autoras foi trabalhar com conhecimentos que privilegiassem a história dos afrodescendentes no período pós-abolição. Pretenderam utilizar exatamente a ausência de conhecimentos que os currículos e manuais traziam sobre as vivências dessa população nos processos históricos a partir do surgimento da República para desconstruir as ideologias comentadas na parte inicial deste texto e que apresentavam a população negra como despreparada para a liberdade e para a competição no mercado de trabalho.³⁹

Na historiografia, Flavio Gomes e Petrônio Domingues tematizaram a invisibilidade da população negra no pós-emancipação⁴⁰, assim como Lú-

partir de um estudo de caso. *Revista Jus Navigandi*, ano 19, n. 3.923, 29 mar. 2014, p. 5. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/27225>>.

³⁸ SILVA, Lúcia Helena Oliveira; ALEGRO, Regina Célia. Ideias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. *Revista História & Perspectivas*, v. 23, n. 42, p. 285-313, 2010.

³⁹ *Ibidem*, p. 285-313.

⁴⁰ GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio (org.). *Da nitidez e invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

cia Helena Oliveira Silva faz em suas pesquisas, que também abarcam essa problemática, só que pela perspectiva da migração, das relações raciais e do mercado de trabalho que os libertos e seus descendentes vivenciaram.

Assim, munidos de algumas dessas experiências no trabalhar a agência e o protagonismo negro, buscando-se não essencializar, mas mostrar a intensa movimentação feita em prol da educação contra o racismo, na denúncia de injustiças e na dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, assim como ao lazer e à inclusão em entidades, como de classe, pensou-se o projeto a seguir descrito. A música também foi apresentada não só como linguagem, mas como fonte, apontando-se a transnacionalidade dos movimentos em busca de direitos igualitários.

O formato dos encontros deu-se em forma de oficinas, um formato mais livre que diferisse das aulas “tradicionais” e que usasse diversas linguagens para mediar as discussões, como poesias, crônicas e músicas voltadas ao gosto dos jovens estudantes. Queríamos ainda nessa experiência promover a desconstrução de estereótipos e repensar práticas sociais. Nossa preocupação foi não apenas trabalhar com conhecimentos, mas também com comportamentos e maneiras de pensar dos estudantes dentro e fora da escola. Não deixamos, entretanto, de considerar que o espaço escolar tem grande importância, pois é lá que se constroem relacionamentos, identidades e conflitos que fazem parte da educação não formal. Usamos aqui a definição de Maria da Glória Gohn, para a qual educação não formal pode ser entendida como:

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizar com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor⁴¹.

Também nos apoiamos na escolha de conteúdos que trouxessem as experiências dos grupos populares e suas maneiras de viver como resistência ao apagamento de sua história em leituras sobre decolonialidade. Afi-

⁴¹ GOHN, Maria Gloria. Educação não-formal e o papel do(a) educador(a) social. *Revista Meta: Avaliação*, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

nal, a história nos é apresentada sempre pelo olhar eurocêntrico ou pelas vias da colonialidade, sugeridas por Aníbal Quijano:

Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou ‘racista’) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu⁴².

Para Quijano, a maneira como surgiu a escravidão e como ela foi difundida, tendo como base de trabalho a exploração da mão de obra escrava negra, trouxe uma leitura de mundo que ainda se mantém nos dias de hoje; e a colonialidade do poder está presente na explicação dos processos históricos pelo prisma do capitalismo, explanando a forma de como iniciou na era moderna com a presença europeia na América. Desse modo, nossa experiência buscou trazer conhecimentos para além dos legitimados como hegemônicos, que normalmente merecem menos atenção e, por vezes, considerados como saberes locais ou regionais.⁴³

Quando a escravidão acabou oficialmente em 13 de maio de 1888, uma boa parte de ex-escravizados e libertos vivia de maneira autônoma e trabalhava nas mais diversas atividades. Após uma vida de trabalho vigiada, a população liberta e livre buscou formas de viver por si, e muitos ex-escravizados buscaram retomar suas vidas sob a nova condição e apoiados em organizações que eles mesmos criaram. O associativismo, segundo a brasilianista Kim Butler, foi fundamental nos primeiros cinquenta anos pós-emancipação, momento em que surgiu uma infinidade de jornais, clubes, entidades e movimentos de apoio a entidades negras e voltados contra a discriminação.⁴⁴

Os temas de nossas oficinas tiveram como fontes principais os jornais da imprensa negra feitos nas primeiras décadas do século XX, produzidos no estado de São Paulo. Para isso, desenvolvemos a orientação de uma aluna bolsista que atuou como monitora de oficinas voltadas para alunos do ensino médio.⁴⁵

⁴² QUIJANO, Aníbal. Notas sobre raza y democracia en los países andinos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, v. 9, n. 1, p. 53-59, 2003.

⁴³ PORTO-GONÇALVES, Carlos W. A colonialidade do saber: eurocentrismo, ciências sociais perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgar (org.). *Collección Sur Sur*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3-5. Apresentação da edição em português.

⁴⁴ BUTLER, Kim D. From black history to diasporas history: Brazilian abolition in Afro-Atlantic context. *African Studies Review*, v. 43, n. 1, p. 125-139, 2000.

⁴⁵ O projeto teve monitoria de Maria Eugênia Aparecida dos Santos e foi aplicado na Escola Estadual Professor Leny de Barros da Silva na cidade de Assis, estado de São Paulo.

Os jornais de periodicidade semanal e quinzenal dedicavam-se a desvelar as questões nacionais e internacionais, expondo assuntos relacionados à política, à economia e à vida social da comunidade. Também eram assuntos problemas a falta de emprego, o preconceito racial, mas também ações de luta e atividades associativistas. Destacamos pela sua longevidade o *Menelik*, de 1915, feito na cidade de São Paulo, e o *Getulino*, de 1923, de Campinas, interior do estado. Os jornais encontram-se na íntegra disponibilizados no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Assis e também no site da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional do Brasil, que foram visitados e baixados pelos estudantes a fim de que eles pudessem verificar os seus conteúdos e mesmo como eram os jornais daquela época.

Uma das grandes surpresas para os estudantes foi perceber que a vida das pessoas comuns também podia ser história ali narrada e que muitas delas podiam assemelhar-se à vida cotidiana deles próprios. As notícias mostraram que a comunidade negra desenvolvia atividades políticas e educacionais que promoviam lazer com a promoção de festas, bailes, competições esportivas e que ainda buscavam estabelecer diálogos sobre questões como racismo e violência policial; aliás, situações com as quais muitos dos alunos se identificaram como moradores de periferia. Uma das metas do projeto logo alcançada foi perceber que os estudantes passaram a ver-se como descendentes dos protagonistas e de também poder ver-se como protagonistas das histórias que não estavam em discussão na escola que frequentavam ou nos livros didáticos que estudavam.

Outra questão importante identificada pelo alunado foi a condição feminina das mulheres negras. Na análise dos periódicos, percebeu-se que as mulheres negras estavam pouco presentes nos jornais e, quando apareciam, vinham em segundo plano. Guardado o perigo de anacronismos, chamou a atenção que elas não participavam das partes principais, como os editoriais dos jornais, sendo sempre representadas, ou seja, era sempre o homem negro que falava por elas. São poucos os relatos em autorrepresentação, em que elas falam por si próprias. Também se perceberam diferenças na presença de mulheres negras nos periódicos. No *Menelik*, elas são colocadas prioritariamente como objetos, isso porque são elas sempre retratadas como algo de alguém, seja mãe, filha ou esposa. As mulheres que conseguiam expor suas ideias em algum espaço do jornal escreveram sobre amores ou desilusões. Já em *Getulino*, a mulher tinha maior espaço e expu-

nha sua opinião sobre assuntos predominantemente discutidos por homens, como o futuro da comunidade negra no Brasil.

Além disso, alguns textos presentes no jornal campineiro colocam a mulher negra como alicerce da família, mas de modo burguês, isto é, era ela quem cuidava de seu marido e filhos; logo era ela quem preparava um futuro melhor ao dedicar-se a eles, pois cabia a eles as melhorias na comunidade. Esses textos trouxeram grandes controvérsias, porque, segundo os estudos de Florestan Fernandes e de George Andrews, a maior parte das mulheres afrodescendentes também trabalhava fora de casa e muitas delas viviam sozinhas.⁴⁶ Aqui outra aproximação foi percebida, porque a maioria dos alunos vivia com suas avós. A noção da avó como provedora desde as primeiras décadas do século XX, principalmente nas famílias mais humildes, também movimentou um grande debate. As mulheres negras no pós-abolição permaneciam como suas ancestrais, buscando meios de sobrevivência, seja pelo trabalho ou pela educação, e muitas vezes eram criticadas na sociedade e também por seus pares; os homens negros nem sempre correspondiam às expectativas das mulheres burguesas, que não trabalhavam impostas.

Pensando nos resultados do projeto

Ao concluirmos dois anos de aplicação das oficinas, pudemos refletir várias questões. No primeiro ano, os textos dos jornais de época e a literatura afro-brasileira foram muito utilizados como motivações, mas no segundo ano a música sobressaiu. Além da substituição dos alunos, pesaram também a mudança de professores e o apoio ao projeto. Nem sempre os professores das disciplinas escolares ficavam na sala de aula, e as motivações eram variadas: atividade extra-aula, cansaço, hora-atividade, entre outras. A ideia de trazer novos conhecimentos é motivadora e também desafiadora. Criar materiais novos exige estrutura, disponibilidade e preparo, muito preparo!

Um dos “grandes” desafios foi trabalhar com a ideia de pertencimento afrodescendente. Normalmente, assumir-se como negro ou mestiço é sempre uma forma impingida pelo outro. Os alunos comumente falam de

⁴⁶ ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo, Brasil: 1888-1988*. Bauru: Edusc, 1998; FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Op. cit.

sua ascendência europeia, mas não comentam sobre pertencimentos indígenas e africanos. Desse modo, um dos primeiros desafios foi discutir a importância da pluralidade étnica na formação do país. Após essa discussão e com textos e músicas produzidos por protagonistas negros, as mudanças foram acontecendo. Essa situação é, de modo algum, estranha, porque se repete na universidade dentro do curso de História e também nos demais cursos superiores. Deixar de alisar os cabelos, assumindo sua forma, assim como realçar aspectos identitários da negritude são comportamentos que vão acontecendo ao longo do desenvolvimento do projeto. Dessa maneira, não nos espantou que os alunos tivessem dificuldade para assumir a identidade de afrodescendentes, assunto que nem sempre é falado em casa. Podemos pensar em vários motivos, como as figuras dos negros aparecerem no grupo excluído, a permanência dos estereótipos cotidianos, o silenciamento ante situações de racismo por parte de pessoas brancas, entre outras situações.

Isso nos traz a outro questionamento importante: a necessidade de revisão das relações étnico-raciais pela escola e pela comunidade. Os novos conhecimentos têm que ter vinculação com o momento atual e um enfrentamento com o racismo cotidiano da escola. O uso de xingamentos, o silenciamento dos professores diante de situações de conflito com motivação racial foram manifestados dezenas de vezes por parte dos alunos. O despreparo frente a situações de conflito ou a total recusa em discutir tais questões também são fatores desmotivadores que tornam a vida escolar por parte dos não brancos muito difícil.⁴⁷

O não envolvimento dos docentes e do corpo pedagógico em situações discriminatórias, bem como o silenciamento do professor criam medo de rejeição, introspecção e podem levar a situações de raiva, agressividade, tristeza e humilhação. Tais sentimentos refletem-se nas brincadeiras, no modo de tratamento com colegas e docentes e fora do ambiente escolar e mesmo na formação identitária.⁴⁸ Por isso é preciso compreender que não é fácil assumir-se parte do grupo discriminado. Não nos parece possível falar de valorização da população afrodescendente quando o cotidiano vivido se mantém inalterado, e mudanças requerem atitude e comprometimento.

⁴⁷ CAVALLEIRO, Eliane (ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

⁴⁸ JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

Nas oficinas, ouvimos dos alunos discriminados nas brincadeiras e em outras situações que eles, na maior parte das vezes, não comentam sua tristeza e raiva, mas que esses sentimentos se refletem em atitudes agressivas com os colegas e professores e acabam por redundar em um rendimento insatisfatório na aprendizagem, promovendo até mesmo evasão e repetência. As mudanças na metodologia de manuais didáticos não ajudarão se a produção não for acompanhada da desnaturalização dos comportamentos discriminatórios, tão comuns que aqueles que reclamam são considerados pessoas problemas, e não o contrário. É preciso, então, mais para que se tenha a história, a cultura e uma formação cidadã. É preciso reconhecer o lugar de fala e os discursos do senso comum.

Considerações possíveis

O texto buscou demonstrar que a lei que criou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola teve um longo caminho até que se tornasse uma política pública. Embora ainda se tenham algumas questões para o seu aperfeiçoamento, a sua existência foi resultado da luta dos movimentos sociais, em que se destaca o movimento negro. Logo após os primeiros anos, diversas avaliações foram feitas pensando em sua inserção dentro das estruturas de ensino de maneira transversal. O grau de importância dessa implementação pode ser verificado na produção de materiais didáticos, nos cursos de formação continuada e nas mudanças no material de apoio pedagógico e mesmo nos critérios para a produção do livro didático que atinge a cifra de milhões de exemplares.

Contudo, no que tange à efetivação da lei de forma completa, um longo caminho ainda deve ser percorrido. Tendo em vista a longa permanência do modelo positivista e excludente da história ensinada, observamos que há diversos campos de trabalho nos mais diversos níveis que têm buscado trazer alternativas para o trabalho e que podem proporcionar auxílio precioso na atividade docente.

Preparar e conscientizar os docentes e pessoas envolvidas na parte pedagógica é a outra parte fundamental do processo. Há a necessidade de repensar a presença da pluralidade étnica e o reconhecimento das desigualdades historicamente dadas. Nossa experiência trouxe-nos a certeza de que a lei “pega” ou não, dependendo do grau de comprometimento com essa questão. Não se trata de conceder privilégio, mas de reconhecer a necessi-

dade de encarar debates para ajudar no rompimento estrutural da cultura hegemônica da desigualdade.

Devemos refletir sobre as mudanças estruturais e a diminuição da importância do combate às situações de desigualdade, especialmente no setor que desenvolve ações de educação e diversidade étnico-racial. E aqui comentamos sobre o encerramento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que norteava e apoiava ações de formação contínua de professores e de materiais de apoio ao ensino.⁴⁹ Outro órgão significativo e que vem desvirtuando seus princípios formadores é a Fundação Palmares, que nasceu para incentivar e dar apoio à memória, à cultura e ao ensino da história afro-brasileira. Nesse sentido, o nome da instituição já indicava uma postura alternativa à história afro-brasileira, homenageando Palmares, que foi o mais famoso quilombo do país, situado na Serra da Barriga em Alagoas. O órgão, criado em agosto de 1988 no centenário da abolição da escravidão e vinculado ao Ministério da Cultura, tem como missão os preceitos constitucionais de reforço à cidadania, à identidade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira. Atua ainda no fomento e no direito de acesso à cultura e à indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras. Graças a esse apoio, trabalhos de arqueologia, como o reconhecimento de áreas de quilombo no Brasil, recuperaram a presença ancestral dos escravizados e seus descendentes.⁵⁰

Como outros órgãos ligados à promoção da igualdade e diversidade, a Fundação tem passado por dificuldades com o esvaziamento de apoio financeiro, não realizando mais levantamento de áreas ancestrais, e o esvaziamento da presença de pessoas ligadas à militância negra e acadêmica em coordenações comprometidas com a luta antidiscriminação e preservação da história e identidade negras. Em sua última gestão, presidida por

⁴⁹ TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos GPOSSHE*, v. 2, n. 1, 2019.

⁵⁰ As ações da Fundação Palmares podem ser consultadas em: <<https://www.palmares.gov.br/>>. Contraponto às atuais ações da Fundação, notadamente com discussões acerca do racismo estrutural que permanece vivo de nosso passado escravista, em julho de 2020, o Coletivo de Intelectuais Negros e Negras lançou, em diversas regiões do Brasil, um “Manifesto em defesa da Fundação Cultural Palmares” e produziu uma série de vídeos com personagens históricos da educação e da área de pesquisa acadêmica, reafirmando a luta dos movimentos negros por direitos e igualdades. Um desses vídeos, produzido no âmbito da UNESP, pode ser acessado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UsUtqKk1D0Y>>.

Sérgio Camargo, a representatividade popular foi duramente reprimida. Filho do militante histórico Oswaldo de Camargo, Sergio Camargo, quando ocupou o posto, fez um trabalho de desarticulação e desconstrução do trabalho do órgão mais antigo da representatividade negra junto ao governo federal. Desconsiderando a luta antirracista e afirmando que não havia racismo no Brasil ou mesmo ao desqualificar movimentos sociais e a Lei Federal 10.639, apenas para ficarmos nesses aspectos, sua gestão – a de um homem de origem negra – fez estragos, principalmente ao dar voz e força a grupos que sempre se opuseram às políticas afirmativas.⁵¹

Sérgio Camargo recuperou a antiga discussão sobre democracia racial e desqualificou as ações afirmativas, como as cotas raciais. Entretanto, a experiência tem demonstrado seus índices de sucesso. Embora os dados oficiais apontem diferenças alarmantes quanto à falta de acesso a condições básicas pela população negra e afrodescendente, as ações afirmativas ajudaram a diminuir o fosso social existente no Brasil.

Esse fosso pode ser evidenciado quando se comentam os índices de mortalidade da população negra, especialmente de jovens negros, no Brasil. Por exemplo, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgou em *Anuário da violência* dados dos registros policiais sobre criminalidade, do sistema prisional e dos gastos com a segurança pública. Nele, há o indicativo de que 75,4% das vítimas, de um total de 7.952 registros ocorridos entre 2017 e 2018 pelas polícias brasileiras, eram negros.⁵²

Informações como essas apontam que a postura de Sérgio Camargo opôs-se historicamente a dados oficiais e a uma história que demonstra que após a abolição o racismo se tornou estrutural, cotidiano e dinâmico, dificultando o acesso à educação, oportunidades de trabalho e direito pleno à cidadania. Os efeitos de sua presença na Fundação Palmares, cujo fim é a preservação da identidade, da memória e da história da população negra, trouxeram retrocessos por negar e mesmo por desprezar valores e a história de seu grupo racial, que levarão anos para ser novamente extinguidos pela sociedade brasileira.

E mesmo com sua saída da gestão daquela instituição não se observa alteração substancial nesse quadro, que ajudou a engendrar no órgão todo

⁵¹ CAVALCANTI, Maria do Carmo Gomes Pereira *et al.* Mourão e Camargo: uma análise discursiva do racismo no governo Bolsonaro. *Ráido*, v. 15, n. 37, p. 163-179, 2021.

⁵² MOREIRA, Rômulo de Andrade. Atlas da violência no Brasil – 2018. *Boletim do Fórum Brasileiro de Segurança Pública*. 2020.

um processo de desmantelamento de políticas educacionais inclusivas.⁵³ Essa ofensiva neoconservadora em escala mundial busca inibir direitos conquistados. Guilherme Ferreira explica que na América Latina os regimes eleitos democraticamente são experiências recentes, que não promoveram a mudança total dos sistemas políticos autoritários. Assim, é necessário entender que “não houve uma reformulação das instituições e do modo como se relacionam as figuras políticas com o povo: a polícia manteve a matança aos pobres como padrão, o autoritarismo de quem detém cargos políticos triunfou sobre o povo”⁵⁴.

Por fim, faz-se necessário que se perceba a importância de uma educação cidadã que questione e lute por direitos. Em nosso caso, que mantenha e defenda uma história plural e contribua para o conhecimento e a desconstrução dos processos de subalternidade que transformaram direitos em privilégios de alguns grupos. Refletir sobre a Lei Federal nº 11.645, de 2008, e seus rumos nos traz a necessidade de que políticas públicas, assim como leis, podem funcionar desde que elas estejam atreladas a políticas de educação que de fato enraizem transformações, como o reconhecimento do racismo estrutural frente à cultura do ódio.⁵⁵

Anos de luta virão pela frente!

⁵³ O presidente da Fundação Palmares teve afastamento pedido por assédio moral. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 29 ago. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/08/ministerio-publico-do-trabalho-pedeafastamento-de-sergio-camargo-da-fundacao-palmares.shtml>>.

⁵⁴ FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Lutas Sociais*, v. 20, n. 36, p. 166-178, 2016.

⁵⁵ MARIUTTI, Eduardo Barros. *Olavo de Carvalho e a onda conservadora contemporânea*. Campinas: IE-Unicamp, 2020. (Texto para Discussão, 380); BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. *Revista Serviço Social & Sociedade*, n. 124, p. 623-636, 2015.

Negras memórias: histórias e representações docentes no interior do estado de Rondônia

Tadeu Pereira dos Santos

Introdução

A história da comunidade negra no estado de Rondônia a partir da década de 1970 qualifica mais um de seus deslocamentos contributivos à ocupação desse território.¹ Atraídos pelo sonho do “novo eldorado”, negros vislumbraram reconstruir suas vidas nesse chão. Por isso o fazer-se negro e rondoniense, o enraizamento nesse solo, interliga as vivências aprendidas na região por eles habitada, somadas às experimentadas no território rondoniense como expressivas de seu existir:

O terceiro segmento populacional negro de Rondônia é muito mais difuso e variado. Constitui-se de afrodescendentes provenientes de diversas regiões do Brasil que migraram para as terras que hoje formam o estado de Rondônia em diferentes momentos a partir do Ciclo da Borracha (1870/1945), das minerações de cassiterita, pedras preciosas e ouro (1950/1990) e para as frentes de colonização agropastoril (1960/1990)².

Esses novos atores sociais contribuíram para estabelecer os valores culturais que arrematam os modos de vida da comunidade negra. O enraizar, as relações de pertencimento foram dinamizadas à luz da religiosidade de matriz africana que orienta suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, salientamos que as pessoas negras e pardas que os antecederam também contribuíram para a afirmação dos valores suportes para suas existências e para o desenvolvimento do estado. Nesse sentido, ressaltamos que os rastros existentes sublinham a presença negra para a instituição do siste-

¹ TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante da Fonseca; MORATTO, Juliana. A presença negra em Rondônia: as estruturas de povoamento. In: TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da; ANGENOT, Jean-Pierre (org.). *Afros e amazônicos: estudo sobre o negro na Amazônia*. Porto Velho: Eudfro, 2010.

² *Ibid.*, p. 9.

ma educacional e de saúde. Trata-se da segunda fase do processo migratório de pessoas negras que designam a diáspora, cujo deslocamento ocorreu em virtude da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré:

Outro eixo importante para o povoamento negro do estado foi formado pelos afro-caribenhos, aqui chamados barbadianos. Esse contingente de trabalhadores especializados foi deslocado para o vale do Madeira e do Mamoré a fim de atuar na construção da ferrovia Madeira-Mamoré, e sua história vincula-se à história da ferrovia e das cidades que surgiram em função da mesma³.

Entre os anos que caracterizam os dois processos de deslocamentos diaspóricos ou migratórios (territórios brasileiros e de outros países) da comunidade negra para o estado de Rondônia há um intervalo temporal de vinte anos, de modo a explicitar que o projeto político-educacional no e para o estado contou com a participação efetiva da referida comunidade, fraturando o imaginário desqualificador de seus modos de vida.

A comunidade negra rondoniense situa-se entre presentes/passados, solidificando um universo cultural que arregimenta suas práticas cotidianas. Ressaltamos ainda o contingente populacional que ocupou o referido estado em sua transformação de Território Federal para Estado. Trata-se de uma leva de famílias negras, conforme salienta a narradora Ana Maria, que se deslocou para Rondônia no final da década de 1970:

Então eeeeeee [pensando] foi magnífico porque a resposta da população foi muito boa, e vieram muitos migrantes de fora pra ajudar a montar Rondônia, e isso vieram assim muitos grupos negros, por exemplo, de Minas, num sei da onde, num sei. Famílias... vinha família de dez, uns cinco seis anos que tava aqui, já era quase um quilombo, mas na realidade quilombo não é isso, né?! Eram famílias de negros, e por isso também o interesse disso daí⁴.

A partir de então, tem-se a construção de novos pertencimentos, do fincar de seus modos de vida, reafirmando os seus universos culturais com vista a enegrecer o referido território. Nessa seara, o preconceito, a discriminação social e o racismo eram desafios cotidianos na vida dessas famílias. A representatividade assumida produziu plataformas que legitimam e reconhecem suas existências como sujeitos de direitos, ocupando diversos

³ TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante da Fonseca; MORATTO, Juliana. A presença negra em Rondônia: as estruturas de povoamento. In: TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da; ANGENOT, Jean-Pierre (org.). *Afros e amazônicos: estudo sobre o negro na Amazônia*. Porto Velho: Edufro, 2010.

⁴ Entrevista cedida por Ana Maria em 20 de maio de 2020, Rolim de Moura-RO.

espaços no âmbito político, no legislativo, na área médica, na cultura e nos espaços educacionais.

No século XXI, assistimos, ainda de forma tímida, ao deslocamento de significações sociais que dinamizam o campo de disputas e conflitos e a produção de novos saberes relativos aos negros.

O diálogo local, sincronizado às demandas nacionais, estabelece-se como uma rede de produção de novos saberes expressivos dos novos lugares ocupados pela comunidade afro-brasileira, sobretudo pela égide da Lei nº 10.639/03. É um horizonte que se aventa como resistência por fraturar os silêncios, os ocultamentos, sobretudo as tentativas de apagamento que operacionalizam a historiografia do estado ao construir interpretações da existência dos referidos sujeitos sociais que, ao longo da constituição e reconstituição dessa região, têm construído seus modos de vidas, afirmando seus direitos de se fazer pertencentes ao referido chão.

Quanto ao silêncio produzido em relação à comunidade negra, podemos perceber a preocupação em problematizar o processo de formação de professores, porém esse traz à tona as percepções e visões preconcebidas desses atores sociais em relação a esses profissionais, à escola e às escolhas entre as décadas de 1970 e 1980 em Rondônia.

Considerando a importância da historiografia sobre a educação em suas várias nuances no estado de Rondônia, destacamos a intenção de corroborar as reflexões, uma vez que objetivamos tratar dos silêncios relativos ao existir dos professores negros no referido estado. Silêncios esses cujos rastros reluzem no presente clamando pelo direito deles a ter suas histórias inseridas nos processos expressivos à existência do fazer-se negro e professor no referido estado. A presença de pessoas negras que se vinculam às instituições educacionais do estado tem na capital do estado o lócus de suas atuações, conforme materializado nos rastros abaixo:

A atuação de educadoras negras de origem “barbadiana é mencionada por todos os antigos moradores da cidade”. Desde a fundação da primeira escola pública na cidade de Porto Velho, o Colégio Barão de Solimões, notou-se a presença de descendentes dos barbadianos atuando na educação local. Professoras muito antigas, como Judite Holder e Aurélia Banfield, ainda são lembradas pelos mais antigos moradores da cidade. Professoras de geração mais recente, como Gertrudes Holder, Ursula Maloney, Silvia Shockness, Ruth e Raimunda Simoa Shockness, destacaram-se na estruturação da rede de ensino médio do setor público e do setor privado em Rondônia. Outras, como as irmãs Eunice e Berenice Johnson, atuaram na implantação do Ensino Superior em Rondônia desde a criação dos cursos de graduação do Núcleo da Universidade Federal do Pará, em Porto Velho, até a fundação

da Universidade Federal de Rondônia. Muitas dessas senhoras ocuparam importantes cargos na administração da Secretaria de Estado de Educação em Rondônia desde a década de 1940 até os dias atuais. A cultura e a erudição dos membros da comunidade barbadiana sempre foram citadas pelos moradores mais antigos da cidade de Porto Velho. As mulheres da segunda geração responderam pelo ensino de inglês e de matemática, de piano e música, além de serem elas as professoras da escola dominical da Primeira Igreja Batista de Porto Velho⁵.

Assim, para o exercício escriturário do presente texto, elegemos a docência como lócus investigativo do fazer-se negro e rondoniense pela carência de literatura relativa à temática. Evidenciamos as narrativas que elucidam o enegrecimento de Rondônia, o fazer plural das histórias dos docentes negros, situando-as na contramão das proposições homogeneizadoras que operacionalizam as abstrações descaracterizadoras de suas práticas sociais. Contudo, ressaltamos que o cenário educacional rondoniense foi, e ainda é, marcado pela presença de professores negros e pardos que contribuem para a efetivação do sistema educacional nas instituições públicas de ensino, como universidades e escolas da rede pública e privada, mas ainda prevalece a ausência de suas histórias na historiografia da educação ou das humanidades que preconizam suas existências como parte dessa engrenagem.

Tal quadro se faz extensivo à cidade de Rolim de Moura-RO, interior do estado e situada na zona da Mata. Nela tem-se a percepção da expressividade numérica de pessoas negras que se faz atuante, apesar das tentativas de silenciamento de suas práticas sociais, especialmente as vinculadas à religiosidade de matriz africana.⁶

No âmbito educacional, os docentes negros que atuam nas escolas públicas dessa localidade são minoria. Todavia, em um contexto nacional, o referido cenário lentamente tem sido modificado pela ocupação dos negros nas universidades:

A presença dos afrodescendentes na educação superior, ampliada por meio de políticas públicas voltadas para o acesso de negros e pardos, passou a

⁵ TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante da Fonseca; MORATTO, Juliana. A presença negra em Rondônia: as estruturas de povoamento. In: TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da; ANGENOT, Jean-Pierre (org.). *Afros e amazônicos: estudo sobre o negro na Amazônia*. Porto Velho: Edufro, 2010.

⁶ SANTANA, Everaldo Lins. *Estudos dos vocálicos Bantu da Tenda de Umbanda Vovó Cambinda – Rolim de Moura (RO)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

qualificar uma nova realidade nas universidades brasileiras. Contudo, tais políticas não conseguiram assegurar o desenvolvimento de práticas efetivas e contundentes de combate ao racismo e ao preconceito racial. [...] Apesar dessa não ser a realidade concreta nas IES, segundo a Agência Brasil (2019), uma nova realidade se descortina, evidenciando uma transformação significativa. Dados obtidos do Informativo das Desigualdades Sociais por Cor e Raça, do IBGE e do Suplemento de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD), apontam que a proporção de pessoas pretas e pardas no ensino superior nas instituições públicas brasileiras aumentou significativamente nos últimos anos. Em 2018, esse percentual foi de 50,3%, o que contabiliza um percentual de 55,8% em termos de população brasileira. Nas universidades e faculdades públicas, pela primeira vez pretos e pardos são a maioria⁷.

O crescente número de pessoas negras formadas nas universidades brasileiras implica o redesenhar das escolas básicas do país pela ocupação da docência. Por sua vez, ainda sendo minoria, a presença delas nas instituições de ensino tem configurado o campo da representatividade para os discentes negros, bem como se fazem agentes impulsionadores do cumprimento da Lei nº 10.639/03 na medida em que suas próprias histórias não podem ser ignoradas.

Nessa lógica, problematizar a experiência de um único professor justifica-se pela peculiaridade de sua história, haja vista ter ele nascido no estado de Rondônia, de modo a se fazer representativo dos diversos negros que como ele nasceram nessa região, filhos de grupos de migrantes negros que se deslocaram para o referido estado em busca de novas oportunidades de vida. O desafio em analisar a trajetória desse professor negro da cidade de Rolim de Moura-RO justifica-se por situá-lo no campo da representatividade, uma vez que, por ser negro, ele está sujeito aos mesmos olhares no campo das representações racistas, preconceituosas e discriminatórias.

Além disso, vale salientar ainda que, em relação ao estado de Rondônia, é perceptível a carência de trabalhos⁸ que problematizem os modos de vida da comunidade negra, especialmente no que diz respeito ao fazer-se

⁷ KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; SANTOS, Tadeu Pereira dos. Cenário de uma educação étnico-racial em movimento para o século XXI: ações afirmativas ou medidas compensatórias? *Em Tempos de Histórias*, Brasília, n. 36, p. 290-309, jan./jun. 2020.

⁸ Ao longo da pesquisa localizamos alguns trabalhos relativos à negritude e ao sistema educacional na capital do estado, mas no interior é praticamente ausente. Existem algumas dissertações, teses e artigos científicos que tratam dos quilombolas, dos processos de migração para o referido território, da religiosidade de matriz africana, do movimento negro, os quais se fazem inexpressivos por considerarmos que a somatória de pretos e pardos no estado é de mais de 60% da população.

negro e professor na cidade de Rolim de Moura. Assim, é plausível reforçar, embora haja um número maior de negros e pardos docentes, ainda assim esses configuravam a minoria nas instituições de ensino.

Tal veio interpretativo faz-se necessário na medida em que é preciso também considerar os atores sociais negros que dimensionam as práticas do ensino de História, de modo a configurar a sua condição de sujeitos como produtores de novos saberes que corroboram a formação de cidadãos que compreendem a sociedade em que vivem, aptos aos exercícios da cidadania. Por essa lógica, é impossível considerar o processo de formação discente sem considerar a participação efetiva dos professores negros.

Dessa feita, por se tratar de um único sujeito em seu processo de fazer-se negro e rondoniense, conjugamos seu existir no e sobre o tempo. Assim, apreendemos suas trajetórias no movimento da construção de suas experiências sociais ligadas a seu existir em Rondônia. Contudo, a individualidade produz o campo compartilhado pela dinâmica das escolas e assegura as diferenças históricas por experimentar processos únicos de construção de identidades.

Metodologia

A metodologia balizou-se na unidade teoria e prática, de modo a relacionar a literatura existente sobre a temática. Assim, priorizamos autores que problematizam o fazer-se professor, a exemplo de Paim⁹, bem como Roesch¹⁰, Talma¹¹ e Katrib e Santos¹², autores que analisam a trajetória do negro no Brasil e as questões concernentes ao racismo, ao preconceito e à discriminação social.

O repertório documental consistiu em documentos relativos à legislação educacional do estado de Rondônia, iconografias e, especialmente,

⁹ PAIM, Elison Antônio. *Memórias e experiências do fazer-se professor(a)*. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

¹⁰ ROESCH, Isabel Cristina Corrêa. *Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário*. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

¹¹ TALMA, Andressa Lima. A experiência escolar nas narrativas de identidade étnico-racial: estudo retrospectivo de uma professora negra do município de Juiz de Fora, MG. *Educação em Foco*, v. 21, n. 3, p. 793-816, out./dez. 2016.

¹² KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; SANTOS, Tadeu Pereira dos. Cenário de uma educação étnico-racial em movimento para o século XXI: ações afirmativas ou medidas compensatórias? *Em Tempos de Histórias*, Brasília, n. 36, p. 290-309, jan./jun. 2020.

as narrativas orais dos entrevistados. Destacamos que, para a compreensão do contexto educacional da cidade de Rolim de Moura, valemo-nos da narrativa de outros professores negros de modo a configurar o “falar com”, visando destituir a produção de significados pautados no falar sobre e para os mesmos. Dessa feita, respeitamos as interpretações que qualificam a existência das instituições de ensino, tendo como horizonte narrativas produtoras de sentidos sociais que qualificam as experiências dos entrevistados no âmbito das instituições articuladas às suas vivências na localidade.

Tal procedimento teórico-metodológico conduziu-nos à seara da memória, em que dialogamos com Alessandro Portelli¹³, Paul Ricoeur¹⁴ e Paulo Rossi¹⁵, objetivando problematizar o processo de (re)constituição dos referidos sujeitos de direitos em seu existir social.

A História Oral não preenche apenas vazios, mas redefine o que é História, uma vez que, lidando com as experiências de vida, possibilita nossas próprias interpretações, quase sempre limitadas pela documentação oficial¹⁶, contribuindo para que o historiador elabore uma nova leitura do momento histórico que está analisando. A entrevista só adquire importância se transformada em diálogo pelos historiadores, em que a fonte oral deve ser respeitada e analisada criticamente de forma semelhante a qualquer outro documento, porque os depoentes são indivíduos que vivenciaram determinado momento e passaram por transformações ao longo do processo histórico.¹⁷ No entanto,

o controle do discurso histórico permanece firmemente nas mãos do historiador. É o historiador que seleciona as pessoas que serão entrevistadas, que contribui para a moldagem do testemunho, colocando as questões e reagindo às respostas, e que dá ao testemunho sua forma e contexto finais (mesmo se apenas em termos de montagem e transcrição)¹⁸.

¹³ PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val Di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

¹⁴ RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

¹⁵ ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. São Paulo: Edunesp, 2010.

¹⁶ SAMUEL, Raphael. Documentação história local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, fev. 1990.

¹⁷ *Ibid.*, p. 224.

¹⁸ PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val Di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

Compartilhamos conceitualmente alguns apontamentos propostos por Portelli e, nesse sentido, dialogamos, em um primeiro momento, com alguns docentes negros que atuam nas escolas públicas em Rolim de Moura-RO. Tais narrativas foram cruciais para compreendermos o cenário educacional dessa localidade, espaço em que trabalha o sujeito dessa investigação.

O cenário educacional em Rolim de Moura e a presença de docentes negros: vozes negras entre lutas e silêncios

O (re)constituir de Pedro em seu fazer-se negro, rondoniense e docente se faz na articulação de seu fazer social que confere sentido à sua existência nos processos de formação no âmbito da família, nas interações com seus amigos, nos diversos circuitos de lazer por ele frequentados e em sua labuta cotidiana no espaço educacional em que permanece por oito horas. Nesse sentido, aventamos problematizar essa realidade educacional pela lente de diversos professores negros por considerá-la em sua complexidade, de modo que esses nos produzam representações de seus ambientes de trabalho.

O cenário educacional em Rolim de Moura é marcado por uma diversidade de escolas públicas (estaduais e municipais) de ensinos fundamental e médio e o *campus* da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). As primeiras são responsáveis pela formação de discentes com vistas à cidadania; a última, pela formação dos profissionais que atuam nas referidas escolas de educação básica.

Nesse cenário, as principais escolas estaduais são Cândido Portinari, Carlos Drummond de Andrade, Tancredo Neves, Maria da Silva Rabelo, Priscila, que operacionalizam o ensino fundamental dos anos finais e o ensino médio. Tais instituições orientam o processo de ensino-aprendizagem dos discentes que vivem nas zonas urbana e rural, uma vez que, nessa localidade, há grande contingente populacional que vive nas linhas¹⁹, onde predomina o campesinato, pessoas que sobrevivem dos frutos derivados do campo.

A presença de trabalhadores negros docentes como minoria numérica nessas instituições está ligada às práticas de silenciamento e de margina-

¹⁹ Trechos situados na zona rural, onde vive parte da população da cidade de Rolim de Moura-RO.

lização que alimentam o racismo estrutural, historicamente produtor de exclusão ao minar oportunidades e criar barreiras que impedem o acesso de negros às universidades. Por isso, condicionam-nos a dividir seu tempo entre trabalhar e estudar, levando-os, às vezes, a optar pelo mercado de trabalho como forma de garantir a sobrevivência. Os apontamentos da entrevistada Joana²⁰ corroboram tal argumento:

Bom! Rolim de Moura, como eu já disse, só tem um ano que moro aqui, mais eu creio que em Rolim de Moura como em qualquer outra cidade esse quantitativo vai ser bem reduzido devido à questão de oportunidades, né? Devido nós vivermos em um país onde tem muito racismo, onde as condições sociais dos negros são bem inferiores, eles não são motivados a estudar, as oportunidades são menores pra eles. Eu acredito que a quantidade seja pouca devido a isso, porque pela escola que eu trabalho realmente é um número bem pequeno de professores negros só somos três²¹.

A depoente aponta que a ausência de oportunidades caracteriza os processos de exclusão, que transformam diferença em desigualdade. Em sua fala, ela acentua o distanciamento social entre brancos e negros e outras minorias, contudo realça que as “oportunidades” conquistadas pelos docentes negros rompem os processos de exclusão apesar do racismo, do preconceito e da discriminação que experimentam cotidianamente.

Por isso, a ocupação das instituições de ensino pela comunidade negra se faz urgente, apesar das estratégias utilizadas pelos grupos hegemônicos para que negros permaneçam distantes desses espaços. Os desafios de pessoas para romper os obstáculos e para seguir avante é uma luta cotidiana dupla: lutar para existir e ainda lutar para ter uma formação de qualidade.

Nessa lógica, a movimentação da comunidade negra redimensiona tal cenário pela ocupação dos lugares. Assim, é visível a ampliação numérica nas escolas dessa localidade, conforme narrativa de docentes negros: “Na escola em que leciono trabalham seis pessoas negras, sendo cinco professoras negras e um professor negro”²² [...]. “Olha, comigo tem mais dois professores [...]”²³.

A presença desses docentes preconiza a representatividade nos espaços em que atuam, produzindo o campo compartilhado nessa localidade

²⁰ O nome Joana é um nome fictício para assegurar o sigilo da entrevistada.

²¹ Entrevista cedida por Joana em 20 de agosto de 2020, Rolim de Moura-RO.

²² Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

²³ Entrevista cedida por Joana em 20 de agosto de 2020, Rolim de Moura-RO.

que ressignifica o referido conceito. O escopo gramatical racista cede lugar pela resistência avivada à construção de novos referenciais, em que suas histórias assegurem os seus lugares como sujeitos de direitos no processo de ensino-aprendizagem.

A cultura histórica e a educação escolar²⁴ fundamentam o fazer-se dos docentes negros. Numericamente, eles são minoria nas escolas, porém esse número se amplia nos encontros realizados pelo sindicato de professores.²⁵ Contudo, o depoente singulariza a presença dos negros nos cursos de licenciatura, realçando suas condições sociais e o baixo poder aquisitivo como elementos impeditores do acesso aos cursos de biomédicas ou engenharias.

A ausência de professores negros é dada a ler por outro entrevistado ao estabelecer uma comparação entre os docentes negros das escolas básicas e os da UNIR, *campus* localizado na cidade de Rolim de Moura-RO:

Embora haja ainda muito poucos docentes negros na cidade, há mais professores negros nas escolas de ensino fundamental e médio; já na única instituição de ensino superior pública federal, a UNIR, Universidade Federal de Rondônia, o quantitativo de professores negros é ainda muitíssimo menor; o baixo número de professores negros no *campus* da UNIR em Rolim de Moura é tão pequeno, que se chega a contar nos dedos, quase imperceptível, quase invisibilizado²⁶.

Essa ausência renova as lembranças relativas ao *campus* de Rolim de Moura ao longo desses 18 anos que o depoente vive em Rondônia ao explicitar o quantitativo de negros atuando como docentes no estado. Sua vivência, interação e envolvimento com a referida universidade permitiram-lhe acompanhar vários concursos públicos; por isso ele é conhecedor da chegada de novos docentes, mas não de docentes negros, o que impede a promoção/conquista da representatividade, restringindo a ampliação do percentual de negros e pardos.

A ampliação do número de negros e pardos nas universidades tem contribuído diretamente para assegurar a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas de Rolim de Moura, pois são plataformas fratura-

²⁴ Os referidos conceitos devem ser considerados como relacionais e não opositores, de modo a considerarmos a história pública como parte integrante do processo educacional em sua amplitude. Assim, não reduzimos o processo educacional às práticas de letramento. Cf. VANDERLEY, Sonia Maria. Narrativas midiáticas e narrativas didáticas da história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 217-234, 2013.

²⁵ Devemos considerar os encontros locais e os regionais, de modo que, nos últimos, tem-se a reunião de profissionais de vários municípios situados nas proximidades de Rolim de Moura-RO.

²⁶ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

doras dos silêncios existentes no meio educacional e que alimentam o racismo estrutural com vistas à construção de uma educação antirracista.

Em relação às cotas afirmativas, outro narrador fez a seguinte construção histórica:

Bom, eu sou a favor das cotas raciais, porque, quando você estuda História, você percebe que é uma cultura, você não muda nem com cem anos assim tão rápido, né? E assim o Brasil tem várias pesquisas já afirmando que é um país muito racista, tá! Os noticiários estão aí afirmando isso a todo momento pra gente. Então eu sou a favor por esse motivo, porque sendo assim, existindo o racismo, as oportunidades diminuem e com isso as pessoas têm muita dificuldade de ser bem-sucedidas. Então eu acredito que, por ser um país racista, é onde as pessoas negras têm mais dificuldades de chegar na universidade e se tornar profissionais bem-sucedidos. São vários fatores que envolvem mais a questão do racismo; ela está fortemente influenciando essa situação.²⁷

O não acesso de afro-brasileiros às universidades, bem como a não formação de não negros em uma educação antirracista impactam diretamente os processos que visam romper com o racismo, o preconceito e a discriminação no âmbito social. Assim, preservam a cultura curricular permissiva, autorizada a naturalizar as representações descaracterizadoras dos valores da comunidade negra nas instituições públicas de ensino. Dessa feita, as dificuldades relativas à implementação referida lei nas escolas da cidade é asseverada pelo narrador ao salientar:

Na escola onde trabalho existem sim negros, porém, embora se trabalhe, de forma precária à lei 10.639, há um comportamento tanto de alunos como de professores e funcionários no sentido de evitar tocar em questão de racismo; fala-se até na não existência de racismo e que negros e brancos vivem tranquilos sem nenhum problema racial²⁸.

Lançar novos olhares para além da literatura de escrituração racista, preconceituosa e discriminatória é uma necessidade para construir uma educação antirracista no século XXI. Por sua vez, é necessário que os negros disseminem suas histórias, publicitem suas memórias, afirmando ser sujeitos de direito e lutando contra a opressão que busca anulá-los, impedindo, assim, que a diferença seja transformada em desigualdade. Por isso se apresenta contraditório trabalhar a Lei nº 10.639/03 por sua obrigatoriedade, mas excluir das pautas do cenário educacional questões relacionadas ao racismo e ao preconceito.

²⁷ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

²⁸ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

O não reconhecimento do racismo é uma prática de caráter racista que conduz ao não estabelecimento do combate a práticas racistas, permitindo ações veladas, incontestes, por negar o racismo ali experimentado pelos negros. Tal perspectiva estabiliza-se produzindo um silêncio que dinamiza o esquecimento das dores, das angústias, retirando o direito de denunciar e combater o sofrimento que orienta ações que faz vivo o racismo estrutural presente nessas instituições de ensino.

Assim, deriva o não respeito, o não enfrentamento pelo despreparo e pela manutenção da disparidade social e, sobretudo, pelo não reconhecimento da negritude. Nessa lógica, é plausível considerar ainda os efeitos das plataformas de formação eurocêntrica na construção das representações sobre a comunidade afro-brasileira:

A questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando contada no livro didático é apresentada apenas sob o ponto de vista do Outro e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana²⁹.

Dessa forma, tais práticas são dadas como naturais no ambiente escolar, quando, na verdade, trata-se de assegurar que os discentes negros continuem a sofrer violência continuamente. Assim, as instituições escolares desconsideram as experiências sociais desse grupo, naturalizando as práticas racistas a que negros são submetidos, tratando-os como se não existissem.

Tal dinâmica ganha vida própria e estende-se ao cenário educacional da cidade, conforme a narrativa do depoente: “Conheço aproximadamente 14 professores negros que lecionam em escolas públicas do município; nenhum deles me relatou algum episódio de racismo ou preconceito”³⁰.

Os apontamentos acima abrem um campo de possibilidades para refletirmos as razões dos silêncios relativos às temáticas, especialmente por parte dos docentes negros que atuam nas escolas básicas de ensinos fundamental e médio da localidade.

O caráter da nebulosidade, da proibição, da negação do racismo e do preconceito apresenta-se como uma questão resolvida, quando, na verda-

²⁹ MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 16.

³⁰ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

de, é um problema gritante nas instituições de ensino por isso a necessidade de repensarmos os silêncios e o porquê de não falarem do racismo, haja vista que o espaço educacional deve ser um lócus de transformação, conforme nos aponta o depoente Pedro:

Creio que a escola tem papel principal em desconstruir estereótipos e lutar contra o racismo por meio do conhecimento. Estudantes esclarecidos tendem a ter mais consciência racial. O reconhecimento e a aceitação se dão por uma mente mais esclarecida, e o papel da educação é primordial para a construção de uma sociedade melhor, mais humanitária, mais consciente. É na escola que deparamos com uma pluralidade em todos os fatores, a convivência se dar por meio da valorização e reconhecimento do outro. Não na diferença como desigualdade, mas na valorização do plural e na importância de cada a partir das suas próprias particularidades³¹.

A dinâmica de negar o preconceito e o racismo presentes no cenário educacional do município de Rolim de Moura faz-se evidente em decorrência das práticas de retaliação, opressão e perseguição que não se fazem objetos de discussão entre os próprios professores negros. Tal percepção não significa que o racismo não exista e não seja vivenciado nas escolas, pois conforme Pedro:

Durante minha trajetória, presenciei várias práticas racistas com outros estudantes seja quando era estudante na escola, seja hoje enquanto professor. As meninas negras sofrem muito; quando os garotos escolhem as mais bonitas da classe, essas são consideradas feias, muito por causa da cor. Não que elas precisam da aprovação dos meninos, mas nem todas sabem disso. Já intervi muitas vezes para desconstruir estereótipos, seja pela cor, por gênero, por região (nordeste), mostrando como surgiram historicamente esses estereótipos e desconstruindo-os³².

As cotas sociais no Brasil fazem parte das políticas afirmativas que contribuíram para o redesenho da configuração estudantil nas instituições de ensino superior públicas do país ao assegurar a presença de negros e pardos nessas instituições. Trata-se de um movimento que antecede a institucionalização da Lei nº 10.639/03.

O papel desempenhado pelas cotas raciais como conquista do movimento negro no Brasil tem ampliado a representatividade negra nas instituições de ensino, mesmo que as pessoas as considerem lentas e reclamem efeitos imediatos. As interpretações relativas à importância das cotas são

³¹ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

³² Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

avivadas pelos professores negros que atuam em distintas escolas de Rolim de Moura, conforme narrativa abaixo:

Tenho um olhar favorável às cotas, entendo olhar contrário, e sei que era melhor que todos tivessem acessos iguais à educação, mas, enquanto isso não acontece, é preciso que tenha políticas afirmativas com o intuito de prover o acesso de negros ao ensino superior. Recentemente, uma ex-aluna do terceiro ano do ano passado entrou mediante a cota. Quando entrei na Unir, ainda não tinha essa lei. Para pensar as cotas não podemos desconectar o fator econômico, e como bem sabemos, a maioria da população pobre é de negros. Acredito que negros pobres não têm condições de competir com brancos de classe média e alta. Não pelo fato das teorias raciais biológicas do século XIX, mas pela formação educacional de ambos. Ou seja, o acesso à educação é desigual. Tiro por mim. Tive que abandonar a escola por um tempo, precisei conciliar trabalho e estudo, tive muitas lacunas na formação. Tive mérito pessoal, na medida do possível, lutar contra os determinismos sociais, culturais e econômicos. Não acredito na meritocracia liberal, pois nem todos conseguem; acredito que com luta, foco e disposição poderá fazer que a pessoa se torne uma exceção. Sou a favor das cotas pelo fato de que, desde a abolição da escravidão, o primeiro projeto de inserção do negro na sociedade foi em 2003 com a lei 10.639. Não à toa o nível de racismo é tão grande ainda hoje, mais de 100 anos depois. Pelo contrário, as leis eram de exclusão dos negros, seja sobre o acesso a terra, educação, trabalho, políticas de branqueamento e criminalização dos mesmos, direitos políticos. O número de negros no ensino superior não é algo casual; pelo contrário, é fruto de políticas governamentais e exclusão dos negros em gozar seus direitos como cidadãos. A dívida que fica é muito grande em relação a mais de 300 anos de escravidão; logo políticas que minimizam as desigualdades enquanto essa equidade social não acontece são de extrema importância³³.

A partir da narrativa apresentada, podemos perceber que as considerações sobre as cotas se fazem à luz do presente, situando-as no campo de disputa que aviva plurais interpretações, envolvendo grupos sociais contrários ou a favor de sua implementação. Nessa lógica, o depoente considera as falas contrárias, mas sobretudo destaca a necessidade de criar meios para assegurar a participação efetiva dos afro-brasileiros nas universidades em uma sociedade marcada pela acentuada desigualdade social.

As cotas fraturam o argumento que produz o efeito abstrato³⁴ de que todos têm direito a condições iguais, como prescreve a Constituição Federal. Um efeito ancorado na meritocracia e que não assegura as mesmas oportunidades para todos. Por isso é dado a ler pelo narrador como ele-

³³ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

³⁴ Para uma discussão mais acurada, ver: ARROYO, Miguel. *As experiências sociais disputam a vez no conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

mento paliativo para iniciar a diminuição do distanciamento social que marca não somente o acesso às escolas públicas, especialmente às universidades, mas a permanência nas mesmas pelas disparidades existentes.

As cotas renovam as esperanças por qualificar a condição de sujeito de direito aos afro-brasileiros e por ser uma conquista resultante das lutas do movimento negro organizado, educadores e pessoas a ele ligadas. Por isso, as políticas de ação afirmativas se fazem moduladoras do cenário que institucionaliza o projeto de uma educação antirracista como instrumento que amplia a representatividade, permitindo o acesso e sobretudo a permanência dos afro-brasileiros nos diversos setores sociais.

O sistema educacional deve ser amparo legal, assegurando uma formação gratuita, pública e de qualidade para quem ouve falar de direitos, mas são deles privados. Configurada a importância das cotas afirmativas, o professor Everaldo fez as seguintes considerações abaixo, o que reforça o sentido das mesmas como demandas legítimas da comunidade negra, bem como de outros grupos minoritários em uma sociedade que se pretende democrática:

As políticas de ação afirmativa são necessárias, relevantes e fundamentais, em especial as cotas raciais proporcionam uma equidade. Quanto ao número de negros nas universidades, ainda é visivelmente e profundamente reduzido; é precário o número de professores negros nas instituições de ensino superior bem como o número de estudantes³⁵.

Nessa lógica, podemos perceber que ainda não alcançamos mudanças amplas, mas devemos considerar que o caráter da Lei nº 10.639/03 produz efetivas modificações, que preparam o terreno para uma educação antirracista, afirma o campo de construção que se estabelece, fratura e conduz ao campo do plural e não permite mais o estabelecimento de uma proposição única em que a diferença não aceita ser tratada como desigual, mas sim considerada à luz de sua própria lógica. Situar-se na contramão da naturalização é sim propor-se ao diálogo, mas também ao enfrentamento da seara da disputa em meio aos conflitos que emergem da busca por um projeto de sociedade em que os sujeitos negros são objetos na e da sociedade.

Assim, a referida lei estabelece o campo de novas possibilidades apesar dos problemas enfrentados para o processo de sua implantação e implementação que entrelaça universidade, escola e sociedade.

³⁵ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

O fazer-se negro, rondoniense e docente de Pedro: a resistência negra e a luta pela sobrevivência

A escola pública e a universidade pública acredito que sejam o único caminho para pessoas iguais a mim ter um futuro melhor. Lembro-me que saía do serviço, não tinha tempo nem de jantar, somente tomava banho e ia estudar. Nos primeiros minutos da aula, eu lutava contra o sono e o cansaço, então ia até o banheiro, jogava água no rosto, ou melhor dentro dos olhos, era pra arder mesmo, e assim conseguia acompanhar a aula.³⁶

Apesar das considerações de sobrevivência aludidas pelo narrador, destacamos que seu constituir-se negro, docente e rondoniense não se baseia na meritocracia e sim na justiça social. Por isso, no contexto em que vive, ele se beneficia das conquistas derivadas das lutas de seus pares, as quais permitiram o acesso às universidades, distanciando-se das experiências profissionais de seus pais como legado ou herança.³⁷

É preciso destacar o papel das cotas afirmativas, da Lei nº 10.639/03, do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), como políticas públicas. Além disso, ressaltamos que o próprio depoente, como sujeito de direito, é mais uma das pessoas negras que experimentam o fazer-se negro e rondoniense contraditoriamente, de modo a enfrentar muitos desafios na luta pela sobrevivência.

As configurações da memória dinamizam o ato de lembrar, interligando o presente, o passado e o futuro. Nesse percurso, a narrativa de Pedro limita-se a seus 30 anos de existência em um estado que tem pouco mais de 40 anos. Por isso, o seu fazer-se negro, rondoniense e sua (re)constituição identitária acompanham as transformações que experimentou a comunidade negra no estado em sua luta pela sobrevivência. Especialmente sua história se inscreve temporal e espacialmente nos municípios Rolim de Moura e Alta Floresta d'Oeste, chão de suas vivências em que se faz negro, filho, adolescente, estudante, apanhador de café, marceneiro, pai e docente. Assim, suas vivências foram e ainda são experimenta-

³⁶ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

³⁷ Raymond Williams problematiza em texto “Cultura é Algo Comum” que parte das gerações de seus pais tiveram oportunidades distintas dos pais deles. Assim, membros de sua família saíram do trabalho agrícola e ingressaram em cursos superiores. Por sua vez, descreve que estudou na escola secundária da vila até os 11 anos e, mais tarde, foi como bolsista para a Universidade de Cambridge. Nessa lógica, evidencia que a realidade de sua geração foi distinta da geração de seu pai e de seu avô, o que o levou a se distanciar da vila em que morava. WILLIAMS, Raymond. Cultura é algo comum. In: *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 3-28

das no interior do estado, espaço que dinamiza sua luta pela sobrevivência na tessitura de seu fazer-se negro e rondoniense.

O seu reconstituir negro e rondoniense conduz-o à seara da docência. Em sua narrativa, ele faz da infância o ponto de partida para significar a sua própria experiência social. Revisitar tal temporalidade possibilita ao narrador interpretar suas memórias familiares:

Meus pais se separaram quando ainda era criança, e por isso fui criado pela minha mãe e alguns padrastos. Minha mãe sempre trabalhava, e eu ficava sob os cuidados da minha irmã mais velha. Morávamos de favor ou de aluguel muitas vezes. Fiz a primeira série na escola Tancredo de Almeida Neves em Rolim de Moura e depois mudamos para Alta Floresta, na qual vivi até os anos 2000, quando retornei a Rolim. Morávamos no sítio onde frequentei uma escola de linha, onde fiz a segunda série³⁸.

Assim, o narrador apresenta uma trajetória delineada por desafios em que as dificuldades materiais avivam o seu existir. Por isso, tem uma “criação” partilhada entre padrastos e sua irmã, pessoas que lhe asseguravam frequentar a escola, enquanto sua mãe trabalhava para prover o sustento da família. A dureza e o desconforto material eram elementos presentes em seu processo de constituição, conforme ele mesmo aponta: “morávamos de favor ou de aluguel muitas vezes”.

A arte de produzir significações sociais pelo narrador é representativa ao configurar sua experiência social individual e lançar luz sobre outras experiências negras a ele contemporâneas que compartilharam dessa vivência. A operacionalidade das conquistas de seus antepassados vai conduzi-lo a oportunidades não experimentadas pelos mesmos. A natureza da justiça social é o fio da navalha que os separa, embora avivada no presente do narrador como horizonte de expectativa na materialização dos sonhos daquelas pessoas que construíram um legado de luta.

O retorno de Pedro à cidade de Rolim de Moura ocorreu no ano 2000, conforme relatado, como um desafio para continuar estudando, pois morava com os familiares em uma linha da cidade:

A escola era pequena, salvo engano pela memória, tinha um ou dois cômodos. Para chegar à escola, passávamos por pastos com vacas e bois bravos e em muitas vezes éramos escoltados pelo dono da propriedade. Falo no plural, porque era eu e minha irmã, a mais nova das mulheres e dois anos mais velha do que eu, que sou o caçula³⁹.

³⁸ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

³⁹ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

Sua experiência é representativa das crianças negras residentes na zona rural, que lutavam e lutam para frequentar a escola. Por isso, Pedro relata o esforço descomunal, os obstáculos e as dificuldades para ter acesso à educação. Assim, apoia sua interpretação na imagem de sua irmã e dos proprietários das fazendas como personagens centrais do seu acesso às escolas na zona rural. Além disso, salienta o seu viver no campo:

Morávamos em um sítio (sítio do borracha ano 1997) como meeiros, plantávamos café, feijão, arroz, amendoim, horta. Desde cedo trabalhava na roça, seja capinando, seja desbrotando café ou colhendo feijão e amendoim. A colheita era feita pela família mesmo ou quando pagava uma colhedeira o restolho das vagens do feijão meu padraço me dava, eu colhia, batia com uma vara até separar os grãos. Geralmente dava meia saca ou uma saca a qual vendia e o dinheiro era meu. Não tínhamos energia em casa, só estudávamos na escola, seja pelo trabalho seja pela falta de luz, que era lamparina e era usada pela minha mãe na cozinha. Olhando hoje para o passado, difícil imaginar que me tornaria professor... Se não tinha acesso à energia, muito menos às tecnologias dela decorrentes. Lembro que eu e minha irmã íamos até a casa central do sítio, onde ficava outra família ligada ao dono, para assistir à novela “Mandacaru” da extinta TV Manchete. Ficávamos fascinados, aliás, durante minha pré-adolescência andei muito no escuro com uma lanterna até os vizinhos para assistir televisão, vizinhos perto e longe também⁴⁰.

A carência de infraestrutura e de condições materiais exigia sua participação nas tarefas da família. Soma-se a isso a ausência de luz elétrica, fator que limitava seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que realizava todas as atividades escolares na própria escola.

As dificuldades experimentadas pela ausência material foram por ele dribladas, negociadas e não lhe retiraram a possibilidade de atuar na docência, embora o magistério não fosse inicialmente a profissão que desejava desempenhar socialmente. Nesse campo reservado ao negro do que foi e ainda é possível, ao relembrar sua trajetória, Pedro faz a seguinte interpretação: “Olhando hoje para o passado, difícil imaginar que me tornaria professor”.

As ponderações do narrador tornam-se evidentes das lutas de seus antepassados, que intervieram bravamente para que as futuras gerações pudessem angariar a condição de sujeitos de direitos. É um passado de lutas que não se apresenta público aos atores do presente pelos silêncios construídos em torno de seus modos de vida pela lógica de sujeitos históricos. Aliás, é sempre o passado escravocrata que é manifesto e transformado na memória da população negra.

⁴⁰ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

A infinidade de obstáculos e barreiras enfrentada por Pedro no estado de Rondônia faz dele um partilhante das lutas de seus antepassados, embora o contexto em que vive o impeça de compor as estatísticas de fracasso e exclusão experimentadas ainda pela maioria de seus pares. Sua indagação soa como algo não comum, pois era quase impossível romper com os obstáculos que enfrentou para permanecer lutando pela sobrevivência:

Sáimos de desse sítio rumo a um outro perto da cidade (Chácara do Airton), onde ficamos até o fim de 1999. Sáimos do sítio da borracha, deixando café plantado pequeno e não recebemos nada por isso. Nessa chácara, que ficava praticamente dentro da cidade, íamos estudar no Tancredo de lá. Fiz a terceira e quarta séries lá. Durante a minha vida escolar desde o fundamental sempre tive boas notas e era considerado um dos mais inteligentes da classe, não estudava muito em casa, mas, na escola, não era de bagunçar e levava a sério. Lembro-me de, quando meu padraсто comprou um lampião, eu fiquei extasiado com tanta claridade, tanto que, se não tinha tarefa, dizia à minha mãe resolvi estudar, só para ligar o lampião, embora não podia exacerbar⁴¹.

A busca pela sobrevivência levou a família a se deslocar para outro sítio, que, sendo próximo da cidade, permitiu a Pedro continuar os estudos na Escola Tancredo de Almeida Neves. Assim, se a narrativa realça os limites para estudar, destaca o desempenho do menino Pedro, frisando que “durante a minha vida escolar desde o fundamental sempre tive boas notas e era considerado um dos mais inteligentes da classe”.

As suas habilidades estudantis são dadas a ler como elemento justificador da trajetória do depoente, quando é necessário lembrar que, para além de seus esforços individuais, a operacionalidade do campo da justiça social é o elemento central de seu processo de transformação social que deságua na docência.

As marcas da pobreza material não significavam pobreza intelectual, embora tenha tido que conviver com a primeira tanto no campo como na cidade. Assegurar a sobrevivência exigia reinventar-se no e sobre o tempo: uma incógnita que atravessou o seu processo de formação pessoal presentificada em seu viver no campo e na cidade. As dificuldades e os desafios para a sobrevivência eram algo que se renovava constantemente.

No ano 2000, mudamos para Rolim de Moura, onde comecei a estudar na escola Priscila Rodrigues Chagas o quinto ano. Neste período morávamos de favor com minha irmã (segunda mais velha) em uma casa dos fundos, construída para nós. Ajudava minha mãe vendendo picolé, descia a 25 de

⁴¹ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

Agosto para vender no ponto de caminhões e ônibus. Sempre gostei de ganhar meu dinheirinho. Quando ainda em Alta Floresta, íamos nos comícios; dava um jeito de ganhar um dinheiro, ia até os carrinhos de pipoca com uma caixa e colocava vários saquinhos de pipoca e entrava no meio do povo para vender a troco de uma porcentagem. Como não tínhamos uma casa, ficávamos mudando de um lugar a outro. Fiz a sexta série no Nilson Silva e depois retornei para o Priscila para terminar o ensino fundamental (8ª série). Nesse período, minha mãe casou e foi morar no sítio, e eu fiquei na cidade, morando ora com minha irmã, ora com um amigo, ora sozinho⁴².

As frequentes mudanças de logradouro em decorrência de sua família não ter casa própria e viver de favor ou de aluguel condicionaram as “trocas” de escolas, mas não o impediram de concluir seus estudos. Por isso Pedro afirma que conheceu diversas instituições de ensino, principalmente em Rolim de Moura. Por esse prisma, seu constituir-se negro e estudante foi condicionado pela luta da família por sobrevivência. Por esse veio é que ele se viu obrigado desde criança a submeter-se ao mundo do trabalho, realizando diversas atividades para contribuir com o provento da família:

Durante minha vida escolar, sofri algum racismo, seja pelo meu cabelo, não poucas vezes chamado de “pixaim”, seja pela minha cor, mas não tinha compreensão disso quanto tenho hoje ao lembrar. Mas na maioria era uma discriminação não velada, seja pelo olhar de desaprovação, seja pela indiferença, mas na maioria tinha uma boa relação, muito pelo fato de ser quieto e estudioso; assim participava dos grupos de trabalhos escolares sem problemas. No ensino médio, por estudar à noite com pessoas adultas, não sofri racismo ou preconceito velado.

Nesse sentido, Pedro explicita em sua narrativa o não acesso a uma educação antirracista como justificativa por suas ações ao afirmar que não tinha compreensão, embora tenha consciência dessa triste realidade experimentada por ser negro ao longo de sua vivência. Assim, qualifica as “brincadeiras” cotidianas pelo prisma do racismo velado, consideradas normais pela ausência de compreensão do significado de tais práticas, impedindo a reação aos sofrimentos a que negros foram submetidos. Tratava-se de práticas racistas naturalizadas no ambiente escolar.

Assim, o depoente avalia sua experiência estudantil ao longo dos ensinos fundamental e médio, estabelecendo as diferenças entre ambos, aludindo às vivências relativas ao racismo, ao preconceito e à discriminação social. Em relação às primeiras experiências, aviva tais práticas; já no ensi-

⁴² Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

no médio, afirma não tê-las presenciado, o que não significa que essas práticas discriminatórias não estiveram presentes no ambiente escolar no período noturno.

À luz de sua interpretação, podemos apontar que o ambiente escolar foi marcado pela ausência de intervenções/práticas pedagógicas que vislumbrassem problematizar o racismo presente nas referidas instituições de ensino da localidade. Nessa ótica, sustentadas pelo racismo velado, essas práticas são vistas como elementos que permeiam uma fase de formação discente, quando, na verdade, trata-se de produção de violência, que se quer aceitável e presente, reafirmando o lugar da branquitude em face à descaracterização do universo negro, dinamizado por relações de poder nas quais a diferença é novamente transformada em desigualdade.

Essa lógica – a ausência da educação antirracista – leva à produção de sentimentos e sensações que visam desacreditar a comunidade negra de que o acesso, a não ocupação dos lugares que a eles pertencem por direito, decorre deles não ser capazes ou não ter mérito para tal empreitada. Ao contrário, a negação de seus universos, por retirar o direito de conhecer suas histórias, é uma forma de desacreditá-los de seus potenciais. Nessa dimensão, a ausência numérica de profissionais negros nas instituições de ensino em Rondônia é fruto dessa lógica. No que diz respeito à presença de professores em sua formação, Pedro salienta:

Durante o fundamental tive, que me lembro, uns dois professores negros (pardos), inclusive um de História de que gostávamos muito. No ensino médio, lembro somente de uma. Porém não tive nenhum professor bem preto, daqueles que não têm como encaixar, por um motivo ou outro, como pardos. Hoje na escola são poucos os professores negros: tem o professor de História também formado na Unir e eu. Talvez algum pardo, que são bem poucos, a maioria é branca ou se considera, possa se autodeclarar negro⁴³.

Na lembrança do entrevistado, no espaço em que hoje atua como docente, bem como nas instituições de ensino em que teve a oportunidade de estudar ao longo de sua formação discente, é ínfimo o percentual de docentes negros. Como parte dessa dinâmica produtora de exclusão, Pedro ressalta que a aliança entre estudo e trabalho é sempre colocada em xeque pela impossibilidade de conciliá-los, uma vez que teve que optar por trabalhar ao invés de estudar para garantir sua sobrevivência. Assim, a priorida-

⁴³ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

de é sempre o trabalho, deixando em segundo plano os estudos. Trata-se da justificativa apresentada pelo narrador pelo distanciamento do universo escolar, uma vez que, à medida que sua idade avançava, ele tinha que assumir cada vez mais a responsabilidade para prover o seu próprio sustento. Trata-se do período em que realizou o ensino médio, conforme destaca:

Por isso comecei o 1º ano do ensino médio no Tancredo e abandonei os estudos. O foco era me sustentar, e por isso fui colher café. Fiquei alguns anos sem estudar e só retornei em 2009 com 19 anos. Nesse intervalo, arrumei um emprego em uma marcenaria em que fiquei seis meses e depois em outra [...] em que fiquei de dezembro de 2005 até julho de 2017, data última que me tornei funcionário público⁴⁴.

Na luta pela sobrevivência, o campo foi seu primeiro porto seguro, uma vez que encontrou na colheita de café sua primeira oportunidade. Contudo, embrenhou-se pelo universo da marcenaria, trabalho no qual permaneceu (2005 a até 2017) até passar no concurso para docente na rede estadual de Rolim de Moura.

O enfrentamento cotidiano nos espaços laborais ao longo de nove anos (2000 a 2009) não o impediu de voltar a frequentar a escola. Por isso, a partir de 2009, ele passou à vivência a dupla jornada para concluir o ensino médio:

Em 2009, iniciei o 1º ano na escola CDA (Carlos Drummond de Andrade), trabalhava durante o dia (das 6h30 às 17h) e à noite estudava. Morava sozinho já algum ano e com minhas economias comprei uma moto. Ao final, fui morar com meu irmão por pouco tempo no Beira Rio, onde fiz o segundo e terceiro anos no Tancredo de Almeida Neves, estudando à noite. Consegui negociar minha moto e um valor em dinheiro em uma casa de dois cômodos com um primo. Dormia nessa casa, mas comia na casa da minha mãe, que morava na cidade em uma casa que construímos em um terreno “grilado” (que até hoje a prefeitura não regularizou). Durante o terceiro ano em 2011, conheci minha esposa, com a qual casei em dezembro do mesmo ano. Com minhas economias construí uma cozinha e ergui o teto que era extremamente baixo. Com o passar dos anos, reformei essa casa várias vezes, quarto para os filhos, cerâmica, reboco, área entre outros; moro nela até hoje.⁴⁵

Em seu processo de formação, as dificuldades materiais foram sempre um dos marcadores. Por isso, Pedro reduzia as horas destinadas ao lazer e as canalizava na aquisição de recursos para facilitar o seu deslocamento, embora ainda continuasse a depender da ajuda de familiares e amigos.

⁴⁴ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

⁴⁵ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

Balizado nesses três tempos, há ainda uma experiência acadêmica antes mesmo de Pedro entrar para a UNIR, conforme sua narrativa: “Em 2012, um colega de trabalho que estudava História a distância me inscreveu com minha nota do Enem, no Prouni e na Universidade Federal. Consegui uma bolsa de estudo pela Unopar em Administração, a qual cursei e me formei”. A possibilidade de acesso derivou de seus esforços, e a permanência foi assegurada pela bolsa do PROUNI, que lhe permitiu concluir o curso na instituição privada. Sua interpretação relativa à presença de alunos negros nessa instituição de ensino assume a seguinte dimensão:

Durante a escola, os negros não eram maioria, mas havia um número até razoável que via e poderia conversar. Porém na graduação tive um choque muito grande; em administração só havia dois, o outro já era relativamente bem-sucedido, era ou ainda é, gerente de uma empresa que vende produtos agropecuários, vacinação, essas coisas⁴⁶.

A explicação para a ausência de pessoas negras nas universidades ou faculdades particulares é dada ao se apoiar no processo histórico, em que a exclusão por ele experimentada e assistida é construída nos obstáculos que levam seus pares a deixar os espaços educacionais durante os ensinamentos fundamental e médio e ter que buscar meios para assegurar a sobrevivência, tendo que optar por oportunidades de trabalho. Nesse sentido é que ele aponta que os negros nas escolas eram minoria, mas o percentual que frequentava as escolas básicas era grande, distintamente da faculdade. Tal cenário é por ele qualificado na medida em que se sentia sozinho e sem pessoas para conversar, situação comum na escola básica. O isolamento foi um dos aspectos que marcou sua passagem pelo curso de Administração, de modo que o outro negro da sala, por ocupar um lugar de destaque na cidade, também se mantivera distante dele e tinha outros laços no ambiente. O acolhimento não foi um aspecto avivador de sua trajetória no curso, pois os outros dois negros, que partilhavam da mesma experiência, sentiam-se pertencentes a outro extrato social em virtude das funções profissionais que desempenhavam, transformando essa experiência em instrumentos de diferenciação e distanciamento.

Após a conclusão do curso de Administração, veio o interesse por ampliar sua formação. Sua escolha pelo curso de História na UNIR decorreu dos limites e dos condicionamentos reservados aos negros em que se

⁴⁶ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

operacionalizavam os processos de exclusão e marginalização cotidianos. O atual processo educacional constitui o novo “chão” de sua profissão, cuja escolha foi por ele apontada como resiliência e resistência por contrariar a lógica que a ele estava destinada:

As minhas razões para escolher a docência é uma “briga” entre o que me é determinado e o que eu me determinei. Aquilo que Spinoza chama de “liberdade de autodeterminação”. Como a maioria dos adolescentes sonhadores, queria ser médico, porém não consegui por vários fatores determinantes conectados. Primeiro, o fator econômico; não tinha dinheiro para pagar, e se conseguisse gratuito, não tinha como cursar pelo fato de ser de dia e eu precisava trabalhar, não tinha dinheiro para me sustentar. Segundo, geográfico; não tem na cidade e não tenho como me deslocar até onde tem. Terceiro, intelectual (formação); não obtive nota suficiente para pleitear uma universidade pública. Quarta, cultural; não havia ensino superior como predominante na minha família, pelo contrário, era o trabalho braçal. Porém, fui nas minhas possibilidades, buscando me determinar de alguma forma, e na universidade pública de Rolim, os únicos cursos noturnos eram História e Pedagogia. Escolhi História por ter mais afinidade, e o que sabia de Pedagogia era trabalhar com crianças. Então eu achei melhor trabalhar com adolescentes; na minha ideia era mais fácil. Então agarrei a oportunidade que apareceu; é claro que para isso eu precisei voltar para a escola, estudar, fazer o Enem⁴⁷.

Em sua narrativa, percebemos os limites e os obstáculos para que negros e pardos no interior do estado tenham acesso aos cursos qualificados pelo mercado por *status* e ocupados principalmente pelos filhos das elites. Nessa lógica, o depoente apresenta como fatores condicionantes à restrição ao curso sonhado o aspecto econômico, o deslocamento e a marginalização da comunidade negra. Entretanto, quebrando uma lógica perversa de que aos negros cabe somente o trabalho e não o estudo, Pedro torna-se o primeiro da família a realizar um curso superior em uma universidade pública. Salientamos que

[...] gradativamente se observa um novo desenho na política de educação superior, com o acesso de outro perfil de ingressantes, que, em sua maioria, eram a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior, pois a ausência de políticas de promoção de igualdade racial inviabilizava a entrada de jovens negros na universidade⁴⁸.

Em diversas regiões do país, tal quadro começou a se modificar em função das políticas afirmativas implementadas a partir da década de 1990.

⁴⁷ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

⁴⁸ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, dez. 2018.

Todavia, para uma parcela significativa da população, a efetivação dessas políticas só teve início no século XXI, das quais Pedro se faz representativo no estado de Rondônia. O fazer-se docente inscreve-se no campo de possibilidades entre as que era possível aventar para um negro pobre, trabalhador e vivente no interior do estado de Rondônia. Por isso fez dessa escolha mais do que uma conquista, mas o alicerce de sua futura profissão: a docência.

As experiências, vivências para realizar o curso, agregam uma pluralidade de tempos que definiam sua rotina cotidiana por agregar trabalho, matrimônio e atividades no curso de História:

Iniciei em 2012 o curso de História na segunda metade; já era casado, e estávamos esperando o primeiro filho. Trabalhava de dia em uma fábrica de móveis e à noite estudava na Unir. Quando chegava no *campus*, os primeiros minutos brigava contra o sono, depois de jogar água no rosto eu conseguia assistir às aulas. Por não ter tempo para estudar em casa, eu prestava extrema atenção nas explicações dos professores. [...] Aprendi muito na universidade, não tanto quanto o curso apresentava, mas o quanto consegui reter dentro das minhas possibilidades. No quinto período, já comecei a fazer o TCC; por ter dificuldade e ser a minha primeira experiência em trabalho final acadêmico, comecei cedo. Tanto que da minha sala somente quatro pessoas se formaram no tempo certo, e eu era uma delas. Gostei muito da minha formação pelo fato de olhar que os professores tinham em relação às minorias indígenas, negras, ribeirinhos, quilombolas, entre outros, sempre com olhares críticos e bibliografia interessante⁴⁹.

No percurso de sua formação docente, ajustar horários às ações que experimentava diariamente como trabalhador, estudante e chefe de família era um grande desafio. Por isso, os efeitos dessa lógica explicitados pelas reações do corpo durante as aulas. Pedro tentava aproveitar, da melhor maneira possível, a oportunidade vivenciada na universidade. Assim, fez valer a sua condição de sujeito de direito, ainda que não tenha experimentado a universidade em sua integralidade.

Apresentando-se como instrumento de reconhecimento e ascensão social, o curso de História possibilitou-lhe sair pela primeira vez do estado de Rondônia:

O que foi marcante na graduação foi realizar viagem; nunca tinha saído do meu estado, e visitei junto com os acadêmicos, chefiados pela professora da disciplina (uma das únicas a ter coragem para isso), Vila Velha no Mato Grosso, museus, bibliotecas, lugares históricos, Forte Príncipe da Beira, entre outros⁵⁰.

⁴⁹ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

⁵⁰ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

A estratégia utilizada pela professora possibilitava aos alunos a ampliação dos horizontes de formação, uma vez que lhes permitia conhecer novos territórios em Rondônia e em estados vizinhos. Nesse sentido, as viagens como parte do processo de ensino-aprendizagem significaram o contato com novos territórios. Nessa dinâmica, a ação simbolicamente caracteriza a primeira viagem, o estar fora do estado, o qual nem sempre é vivenciado pelos sujeitos negros, que pelas limitações econômicas conhecem apenas a realidade do local onde vivem.

Em relação à presença de pessoas negras na UNIR, especialmente as que cursaram Licenciatura em História em 2012, o entrevistado faz os seguintes apontamentos:

Em História na Unir, talvez eu era o único autodeclarado negro. Havia pessoas de cor, da faixa que se compreende como pardo, homens e mulheres ou, no mínimo, uma fuga para não se declarar negro. Lembro-me quando tivemos, no trabalho, que preencher um documento, e um homem bem mais preto do que eu preencheu o documento como pardo. Hoje tenho um conhecimento a respeito de como a discriminação pode fazer com que negros tenham vergonha da própria cor⁵¹.

A partir dessa narrativa, é possível apontar que ainda temos muitos desafios para que possamos construir uma educação antirracista. A aceitação e o reconhecimento do fazer-se negro ainda são um problema em um país em que as pessoas foram educadas desde a infância a distanciar-se dos referenciais da negritude por serem ensinadas a odiar seus modos de vida. A ausência de uma educação para relações étnico-raciais e da representatividade negra, o cotidiano marcado por práticas racistas, preconceito e discriminação social, de algum modo, conduz as pessoas negras a não se enxergar como negras pela estigmatização de sua cor, dos seus modos de vida.

Nesse cenário, o fato de haver professores negros e pardos não significava que as questões relativas à Lei nº 10.639/03 tivessem, no curso, o espaço e o tratamento adequados:

Na graduação, tivemos alguns professores (pardos e negros), confesso que no *campus* as conversas críticas eram maiores em relação à temática indígena; o racismo era mais debatido em disciplina sobre África. Daí a minha desconfiança sobre a real contribuição da Lei nº 10.639/2003 pelo fato da carência de formação na área⁵².

⁵¹ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

⁵² Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

As discussões em sala de aula priorizavam a questão indígena por ser Rondônia um território deles. Desse modo, as discussões referentes às pautas da comunidade negra reservavam-se à disciplina História da África, insuficientes em relação à complexidade da temática, de modo a gerar em Pedro “desconfiança sobre a real contribuição da lei 10.639/2002 pelo fato da carência de formação na área”. Contudo, o entrevistado ressalta a importância da disciplina História da África:

Na minha graduação, tive disciplina sobre África; foi muito importante. Trabalhamos o material produzido pela Unesco, pelo historiador africano J. KIZERBO. Havia a preocupação de pensar a história da África pelo olhar africano, fruto de um pensamento versando a alteridade. Em uma crítica ao olhar e à construção historiográfica sobre a África de autores ocidentais. O outro pensando a África com seus olhares exóticos e etnocêntricos. Focamos em quebrar muitos estereótipos sobre a África, como, por exemplo, a de que ela seja um país único. Além disso, o estudo de uma história africana própria e anterior à escravidão, com o intuito de separar o olhar da África como fruto da escravidão. Como se ela passasse a existir somente quando brancos europeus chegam lá. Pelo contrário, a África é bem anterior e possui suas histórias tão ricas como as demais⁵³.

A referida disciplina é importante no contexto das transformações vivenciadas no país e vem enfrentando desafios para tornar-se uma realidade nas diversas instituições no Brasil, especialmente nas universidades públicas, em cumprimento às prerrogativas da Lei nº 10.639/03. Tais questões ainda avançam em lentos passos na formação de profissionais que atuarão nas escolas básicas brasileiras, um dos lócus contributivos à produção de novas representações dos modos de vida da comunidade negra para além das acentuadas imagens das práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. É nesse sentido que devemos considerar o papel atribuído por Pedro em relação à sua formação na Licenciatura em História para o seu fazer-se negro e professor:

A graduação me proporcionou compreender e formar o meu olhar sobre o mundo, sobre minha realidade, inclusive o fortalecimento da minha identidade negra. Quando se tem conhecimento e entende a história, a realidade, podemos lutar e aceitar nossa condição como importante quanto a qualquer outro. Ainda a termos conhecimento para desconstruir estereótipos e combater preconceitos, racismo, homofobia, etc.⁵⁴

⁵³ Entrevista cedida por Everaldo em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

⁵⁴ Entrevista cedida por Pedro em 20 de julho de 2020, Rolim de Moura-RO.

Tais aspectos apresentados pelo entrevistado reforçam a necessidade de intensificar os investimentos nos processos de efetivação da Lei nº 10.639/03 nas diversas instituições de ensino em sua articulação com a esfera pública.

Considerações finais

A trajetória de Pedro é um novelo de fios que acentua a dimensão identitária em seu fazer-se negro e rondoniense no e sobre o tempo, em que sua atuação docente no presente traz as marcas de suas experiências sociais passadas, realçando sua luta pela sobrevivência. Por isso, sua infância, adolescência e fase adulta, expressivas de negras memórias, conduziram-no à docência como válvula de escape entre as opções limitantes aos negros em uma sociedade racista, preconceituosa e discriminatória, com dificuldade para aceitá-los como sujeitos de direitos. Nessa seara, ele assistiu à criação de obstáculos imputados aos negros para os distanciar das instituições de ensino. Assim, conhecera a dura realidade desde cedo, uma vez que aliar trabalho e estudos foi uma premissa básica de seu existir como sujeito negro.

Por isso, o fazer-se negro, docente e rondoniense foi escrito por ele a partir da árdua luta para assegurar a sobrevivência e, posteriormente, poder vislumbrar a possibilidade de sonhar. Nessa dimensão, a sua atuação profissional traz as marcas de um sujeito social que não permite fragmentar-se e reduzir-se à categoria de professor, destituindo-o do chão de sua existência. O seu existir envolve sim o espaço educacional em que trabalha, mas vinculado a seu experimentar cotidiano por reclamar a sua condição de sujeito de direito.

A presença de profissionais negros nas instituições públicas de ensino na cidade de Rolim de Moura-RO produz uma seara complexa de representações em relação ao existir profissional de Pedro na tessitura de seu fazer-se negro e rondoniense. Tal dimensionamento não apaga o seu existir social, reduzindo-o à esfera da sala de aula; ao contrário, interliga-o à dinâmica social experimentada cotidianamente.

Assim, situamos a experiência do professor Pedro em seu fazer-se negro, rondoniense e docente, tomando sua trajetória de vida como representativa da pluralidade de pessoas negras nascidas no estado de Rondônia, que, na luta para assegurar sua sobrevivência, travam batalhas para permanecer vivos. Por sua vez, o ato de estudar é resistência, uma vez que permite a compreensão dos olhares sobre si e, ao mesmo tempo, libertar-se

de tais olhares e construir novos horizontes, apesar da dureza de obstáculos que os desafiam.

Nessa lógica, frequentar uma universidade não é mais um sonho e sim uma realidade para muitos negros que têm se valido das políticas afirmativas para acessá-la, embora seja dupla a luta para nela permanecer. Por esse filtro social, ainda que ampliada nas últimas décadas, é pequeno o percentual de discentes negros que realizam o percurso estudantil no estado de Rondônia.

Quanto ao número de professores negros em escolas públicas de ensinos fundamental e médio, há um expressivo número na localidade. Professores esses que vêm atuando para uma educação antirracista, desafiando o preconceito e a discriminação e, de algum modo, transformando os horizontes de tantos alunos negros, uma vez que se fazem esteio da possibilidade de transformação social posto ser evidências desse processo.

A presença de professores negros em espaços escolares força a sociedade a perceber a existência da comunidade negra em Rolim de Moura, ainda que se configurem minoria nas escolas. Por outro lado, também mostra a presença negra em uma diversidade de espaços sociais, de modo a construir seus modos de vida, seus valores, suas culturas e suas práticas sociais.

Pedro tem clareza do racismo velado, do distanciamento produzido por uma lógica que acentua o racismo estrutural, que visa naturalizar a inexistência do preconceito e da discriminação experimentada cotidianamente. Estar na instituição ao longo de nove horas cotidianas fá-lo vivenciar de formas plurais o racismo, mas sobretudo impõe a esse espaço a aceitação e o reconhecimento da existência negra, uma vez que ele e outros docentes negros compõem o conjunto de profissionais que dinamizam o viver da escola.

O fazer-se docente é uma escolha política. É um atuar que reclama luta. Consiste em operacionalizar ações e intervenções que levem o aluno a perceber-se como sujeito histórico, cidadão crítico e reflexivo da sociedade. Por isso, o docente deve ter em mente que lidar com o espaço educacional é percebê-lo como parte de uma teia cujos fios entrelaçam o campo social, estabelecendo uma troca contínua de valores entre escola e sociedade.

A dialogicidade, a representatividade e os novos lugares de fala negra, seus transe, seus terreiros, suas festas, seus universos, suas culturas, suas histórias, suas memórias ditam o ritmo de seus cotidianos nos espaços públicos, nas universidades, no campo legislativo, na seara da política e imprimem visibilidade a seus modos de vida como expressivos de uma integralidade que não pode ser lida de forma fragmentada.

Carpintarias étnico-raciais: o Congado na sala de aula

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Reabrindo o baú do tempo e da memória

O presente capítulo tem como proposta pensar as questões étnico-raciais na educação, tendo a prática do Congado como promotora do diálogo com a temática e apresentando propostas de sua inserção em sala de aula. Ao propormos tal reflexão, a intenção é uma compreensão dessa manifestação cultural como construção identitária recriada na carpintaria das vivências e experiências dos sujeitos e grupos sociais que a têm como expressão cultural e de vida.

A partir dessa percepção, temos as memórias herdadas como campo da experiência cultural e pedagógica. Por isso as releituras em torno do Congado assumem papel educativo e histórico, reavivado pelos saberes e fazeres de seus praticantes, o que garante dar a esses processos visibilidade e positividade, compreendendo-os como propiciadores do transformar, recriar e produzir sentidos e significados históricos e educativos à cultura afro-descendente.

Ao compreendermos o Congado como uma reconstrução histórico-cultural, é porque, pelas carpintarias da memória, percebemos seu reatualizar alimentado pelas recordações familiares ou ancestrais que funcionam como amálgama entre passado e presente, mantendo-o vivo como expressão da cultura negra nas diferentes regiões do país. Por outro lado, entendemos também que, ao assumi-lo como prática rica de simbologias e histórias, o professor em sala de aula perceberá que o Congado poderá tornar-se um importante saber dado a ler e a compreender a pluralidade social na qual nos inserimos. Nesse sentido, o professor exerce a função de carpinteiro, pois é ele quem transformará o que é mero componente simbólico, lúdico, em conhecimento capaz de descortinar uma realidade posta, ressignificando e valorizando, no exercício de seu ofício, vozes, saberes, fazeres e práticas silenciados pela história oficial.

Desse modo, sujeitos considerados “anônimos” pela História assumem seus reais papéis de protagonistas ao narrar suas histórias, colocando-as em evidência, positivando seus saberes herdados, desconstruindo discursos, recompondo narrativas, redesenhando histórias enraizadas com outras cores para além da “oficial”, que escreveu que, no Brasil, o negro serviu apenas como mão de obra para atividades braçais no mundo do trabalho, seja na agricultura, na mineração ou no labor na estiva.

Essa carpintaria, quando usa a forja da sensibilidade como ferramenta pedagógica de reconstrução dos olhares acerca de uma história escondida nas fendas da memória, permite aos atores sociais percebê-la em sua dinâmica de complexidades e possibilidades, evidenciando a necessidade da valorização cultural.¹

É perceptível que, ao abordarmos o Congado em sala de aula, devemos fazê-lo sob a lógica das transformações no campo do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, respaldada na Lei nº 10.639/03 e no Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, documentos que trouxeram para o espaço escolar a possibilidade de pensar o processo educativo ancorado na necessidade de valorização da realidade dos discentes, realidade essa que reconheça pertencimentos e identidades.²

Nesse campo de possibilidades, este capítulo visa refletir também sobre o lugar das manifestações culturais afro-brasileiras em sala de aula, mais especificamente as do Congado³, entendido como processo disparador de

¹ MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Marta; SHOIET, Raquel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

² Para compreender o norte desse arcabouço legal, ver: BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003; BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2009.

³ Sobre as Congadas em Minas Gerais consultar: BRASILEIRO, Jeremias. *Congadas de Minas Gerais*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001; MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória*. Belo Horizonte: Mazza Editora, 1997; PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Nadielene Pereira. Rosário de muitas fês. In: *RHEMA*, Juiz de Fora, v. 4, n. 16, 1998. Em uma perspectiva mais geral, que aborda as Congadas no contexto da cultura popular e das especificidades dessa comemoração pelo interior do país, ver dentre outros: KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. *Foi assim que me contaram*: recriação dos sentidos do sagrado e do profano na festa

olhares capazes de despertar o reconhecimento e a significação dessas práticas na efetivação de uma educação antirracista.⁴

É válido frisar que a construção de uma identidade diversa e plural no contexto escolar é um desafio contínuo. Decorridas quase duas décadas desse processo de efetivação da Lei nº 10639/03, ainda presenciamos uma educação excludente que impossibilita o protagonismo da história e da cultura negra na sala de aula.⁵

Desse modo, reitero que o Congado é aqui relido à luz das recriações de seus sentidos e narrativas. A intenção é desconstruir o olhar europeizante, linear, explicitando a necessidade de ruptura com as amarras de uma educação conteudista que, em um país étnico e culturalmente plural, privilegia a história dos brancos, escondendo as contribuições africana e afrodescendente que se fazem presentes nos mais diversos setores da vida em sociedade.

Nesse palimpsesto⁶ de possibilidades, destacamos que a cultura negra, rica em saberes e fazeres, precisa ser valorizada em sala de aula e fazer parte do cotidiano e das formas de ensinar da escola. A história africana e

em louvor a Nossa Senhora do Rosário – Catalão-GO (1940-2003). 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009; *Nos mistérios do Rosário*: as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário – Catalão-GO (1936-2003). Dissertação (Mestrado em História Cultural), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

⁴ Para compreender melhor a efetivação de uma educação antirracista e mais equânime, consultar dentre outros: FLEURI, Reinaldo Matias; BITENCOURT, Silvana Maria; SCHUCMAN, Lia Vainer. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais [...]* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/reinaldofleuri.doc>>. Acesso em: 20 dez. 2020; FORDE, Gustavo Henrique Araújo; VENERANO, Izaura Márcia; NEVES, Yasmin Poltronieri. *A educação antirracista*. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_antirracista.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021; MORIN, Edgar. A articulação dos saberes. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002; MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000; NEVES, Dulce Amélia de Brito; CRUZ, Emília Barroso. Transacionando com os campos do saber. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 4, 20, Brasília, *Anais [...]*. Brasília-DF: UNB, 2000; NICOLESCU, Basarab *et al.* (org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero; Maria F. de Mello, Maria F. de e Américo Sommerman. Brasília-DF: UNESCO, 2000.

⁵ Sobre novas perspectivas de reflexão da prática pedagógica para o ensino de História vale conferir: SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI*: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007; SILVA, Marcos. A construção do saber histórico: historiadores e imagens. *Revista de História*, São Paulo, p. 117-134, 1991-1992.

⁶ Sobre esse conceito conferir: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Jorge López Moctezuma. México: Universidade Ibero-americana, 2006.

afro-brasileira deve ser vislumbrada como um baú de possibilidades, um mecanismo de construção de aprendizagens significativas, de valorização da cultura negra e de reconhecimento de um país plural.

Na arca do tempo do Congado, a arte de (re)contar histórias é seu bem cultural mais valioso, que se refaz no ir e vir das memórias de homens e mulheres que vivem com intensidade os sentidos e os significados dados a essa prática que valoriza as heranças ancestrais e se movimenta a partir da materialização da devoção, da atualização identitária e do pertencimento étnico experimentado de diversas formas.⁷

Na construção desse baú, a carpintaria utilizada tem a memória como liga. É ela a responsável pela junção de vivências que assumem novos contornos, forjam o tempo⁸ e imprimem, na sobreposição de histórias, marcas que expressam a materialização do passado no presente, recordações individuais em coletivas, e se faz vista, não de forma intacta, paralisada, fragmentada, mas dada a ler como um *patchwork*, cujas partes à mostra representam as combinações visíveis e bem trabalhadas. Mas e o avesso? Esse não é valorizado, mesmo sendo o alicerce dessas marcas visíveis. A olhares desatentos, o avesso demonstra apenas as ranhuras e rugosidades necessárias à construção arquitetada do que é visível, palpável, padronizado, porém em cada junção o traçado da memória procura unir as imperfeições das recordações sem a preocupação em delimitar o que virá primeiro: se as boas recordações ou as lembranças traumáticas. Simplesmente os “relembraamentos” aparecem, trazendo à tona novas e velhas histórias e imagens, novos e velhos quadros que revelam muito mais do que o aparente. Nesse grande mosaico de fragmentos, o Congado fortalece-se na tessitura das relações e nas trocas estabelecidas com os sujeitos sociais.

Nesse processo, dois caminhos se abrem: um que se projeta aos olhos de quem vê de fora os diversos rituais do Congado, cujas imagens aparentam um movimento colorido, visual, festivo; e outro que transcende para

⁷ Sobre o conceito de memória e sua multiplicidade interpretativa consultar: LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989; HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990; ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005; BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003; DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2000.

⁸ O entendimento de tempo aqui utilizado baseia-se nas percepções dialógicas de: BOSI, Alfredo. *O tempo e os tempos*. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 28.

além, ou seja, é balizado pelo sentir e pelo acreditar expressos na subjetividade das multiplicidades de facetas que constituem a prática congadeira.

O Congado chama homens e mulheres a exercitar suas pertencças e recompor suas memórias a partir das narrativas compartilhadas no túnel da memória, entrelaçando o viver ao exercício contínuo do fazer-se congadeiro. Assim, ele representa a pluralidade cultural brasileira e reafirma a nossa diversidade, uma vez que referenda a presença da cultura africana como parte fundante da construção histórico-cultural do país.

Entender todas essas nuances presentes no Congado não é tarefa fácil, pois nem sempre esses significados são postos a ler pelas lentes da razão e da objetividade. Fazer essa releitura depende de um olhar atento e cuidadoso que nos possibilite pensar novas e velhas histórias; descascar a madeira para imprimir novos sentidos; desengavetar os arquivos das recordações; desconstruir discursos, remodelando as rugosidades das narrativas e tecendo com fios elásticos a história do Brasil. Esse caminhar só é possível se levada em consideração a diversidade cultural em que estamos todos inseridos.⁹

Enseño de história e cultura afro-brasileira: outras percepções

As temáticas raciais ganharam novos contornos com a efetivação de políticas públicas a partir do início dos anos 2000. Transformações iniciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a inserção da diversidade e pluralidade culturais como abordagens a serem efetivadas no contexto educacional, abriram o campo da importância do trato dessa temática na sociedade e também no contexto escolar. Esses assuntos reverberaram diretamente nos temas atribuídos à História, tanto na academia como na educação básica, pensando formas, metodologias, abordagens desse universo diverso, diferente e múltiplo a ser trabalhado.

Com a implementação da Lei nº 10.639/03, o trato da questão étnico-racial ligada à negritude, cultura e religiosidade africanas e afro-brasileiras, dentre outros temas, ganhou a cena entre as temáticas projetadas na educação escolar. Nesse contexto, a lei trouxe para a escola a possibilidade de pensar e efetivar abordagens pedagógicas ancoradas na realidade dos discentes. Nesse campo de possibilidades, a sala de aula e o espaço escolar

⁹ MATTOS. *O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil*. Op. cit., p. 127-136.

como um todo passaram a ser vistos como lugar da valorização das pertencas negras. É válido frisar que, mesmo diante dos inúmeros processos de consolidação dessa temática no campo educacional, sua inserção educativa é ainda um desafio, da mesma forma que o conjunto de ações descortinadas por meio da efetivação da referida lei.

A Lei nº 10.639/03, como um grande guarda-chuva, indubitavelmente abarcou um leque de possibilidades à dinâmica educativa, mas foi o arcabouço legal ou o conjunto das ações propositivas que vieram na sequência que fortaleceram sua implementação.¹⁰

Entretanto, o que se pretende chamar a atenção neste texto são as múltiplas formas de imprimir notoriedade à história dos afrodescendentes que a história oficializada, sob a batuta do conhecimento universal, europeu e eurocêntrico, insistiu em esconder durante séculos, inclusive negando a importância cultural negra e a riqueza da diversidade étnica compósitas de nossa sociedade.¹¹

Ao nos voltarmos para os palimpsestos de saberes e fazeres da cultura negra, percebemos a necessidade de valorizar em sala de aula questões étnicas e raciais. Dessa forma, redimensionamos as formas de ensinar, apren-

¹⁰ São alguns exemplos desse arcabouço legal: BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996; BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003; BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004; BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006; BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2008; BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009; BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012; BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

¹¹ THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a Abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

der e apreender as pertenças identitárias afro-brasileiras alicerçadas no arcabouço legal proporcionado pelo processo de efetivação da Lei nº 10.639/03, que garante ao professor a abordagem em sala mesmo que a escola resista em aplicá-la.

São os saberes e fazeres cotidianos – conhecimentos transmitidos no movimento contínuo das histórias e memórias de nossos estudantes negros – que alavancam a compreensão da necessidade de visibilidade e corporificação das pertenças afro, auxiliando a aproximar o que vive o aluno com o que se ensina na escola, proporcionando o devido reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira como marca cultural e identitária de todos os brasileiros.

Para tanto, a história africana e afro-brasileira não deve ser entendida como uma obrigatoriedade legal, como uma dívida a ser paga. Ela é caminho e possibilidade de ressignificação cultural, mecanismo de construção de aprendizagens significativas, de valorização da cultura brasileira, de reconhecimento de um Brasil plural.¹²

O artigo 26, parágrafo 2º, da Lei nº 10.639/03, indica que o estudo da história e da cultura afro-brasileira deve acontecer em consonância com todo o currículo aplicado, o que só respalda a necessidade da reconstrução do olhar sobre o protagonismo africano e afrodescendente nos conhecimentos instituídos e trabalhados na educação escolar ou universitária e sobre a valorização das pertenças dos estudantes negros, evidenciando a positividade dessa história e dessa cultura, não referendando que a história dos europeus é mais importante do que a dos africanos e afrodescendentes para a compreensão de nossa realidade histórica.

A África que nos é apresentada nos livros didáticos ainda evidencia aspectos da pobreza, dos malefícios do continente; e o negro é sempre mostrado como mão de obra barata e complemento da economia colonial brasileira, não como berço dos grandes descobrimentos no campo da matemática, agricultura, engenharia, dentre outros, como temos a oportunidade de evidenciar hoje. Quando ressaltados, os legados africanos eram apresenta-

¹² A coletânea sobre história e cultura afro-brasileira, viabilizada por uma equipe de pesquisadores com recursos da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional-CIDA/ACDI, é um exemplo concreto de propostas educativas de valorização da temática. Apresenta um conjunto de ações pedagógicas que possibilitam ao docente refletir e transformar sua prática pedagógica por meio de práticas criativas. Conferir: RIBEIRO, Alvaro Sebastião Teixeira *et al.* (org.). *História e cultura afro-brasileira e africana na escola*. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

dos como exóticos, folclóricos, lendários, com forte conotação pejorativa e fora de um contexto cultural que privilegiasse a miscelânea cultural da nossa identidade.

Hoje são muitos os avanços, mas as imagens negativas do povo africano ainda permanecem no imaginário de professores, alunos e sociedade. Mesmo que a escola tenha iniciado o processo de reinserção consciente da temática étnico-racial, ainda precisamos recontar essa história a todo instante no espaço da sala de aula. Ainda precisamos reforçar que os protagonistas desse processo são homens e mulheres que mantêm vivas as tradições, os costumes, as práticas, os fazeres e os saberes herdados dessa miscelânea identitária, de fortes traços culturais africanos, que é o Brasil.

Apresentaremos, a seguir, alguns fragmentos sobre os mitos fundadores do Congado e como eles podem contribuir para o ensino de História, auxiliando o professor na concretização de processos formativos que permitam a compreensão dessa lógica constituída de vivências e experiências acerca das relações étnicas, culturais e raciais, entendendo-as para além de conceitos enrijecidos.

O Congado, prática mediada por mistérios muitas vezes indecifráveis, pode tornar-se dialógico, desde que mergulhemos no universo dessa subjetividade, guiados pelas vozes dos próprios congadeiros, pois são eles que detêm o conhecimento ancestral transmitido de forma cifrada para justamente manter acesa a chama da mística que aquece os segredos e alinhava passado, presente e futuro.

(Re)descobrimo a história do Congado

O Congado é uma prática cultural que, em sua maioria, acontece associada às celebrações em homenagem aos santos de devoção negra, como Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia, São Benedito, Santo Eslebão, dentre outros, o que faz dele uma prática festivo-devocional popular bastante eclética.

Nas cidades do interior, entre os meses de maio a novembro, o batuque das caixas ecoa por todos os lugares, anunciando as comemorações aos reis negros. Guiados por São Benedito, Nossa Senhora e todos os santos da hagiografia do Congado, congadeiros e devotos celebram a vida e o reencontro com sua ancestralidade. Louvações, cantorias e batuques quebram o ritmo do cotidiano, pois os sons que ecoam são dos tambores e das vozes que anun-

ciam com alegria que é chegada a hora de reviver a África distante, as cortes de reis negros do Brasil escravista, hora de temperar a fé e a devoção, trazendo a ancestralidade para o presente, guiadas pelos sons dos tambores e pela energia emanada pelos toques dos bastões dos capitães do Congado.

Os capitães são os que dirigem o grupo, delegam funções e comandos nessa grande batalha em que se procura reavivar o passado, positivar a cultura negra. Os bastões desses capitães parecem tocar o céu e a terra ao mesmo tempo, restabelecendo uma passagem entre o mundo dos vivos e dos mortos, propiciando a renovação das energias ancestrais e da realimentação das forças físicas para combater o preconceito, a discriminação e o racismo.

Nessa passagem aberta, uma fenda abre-se na memória dos praticantes e, guiadas também pela sonoridade dos tambores, vozes do passado falam pelas falas dos vivos sobre a necessidade de recriar a religiosidade brasileira com música, dança e fé. Os tambores acordam os que se foram e os que aqui se encontram, permitindo que, com autorização de Zambi, Njinga, Coriongo e toda a realeza, Chico Rei e sua corte recebam as reverências de negros e negras e reescrevam nossa história.

Por mais que olhares de fora procurem dar conta de capturar todas as nuances dessa manifestação cultural, é nítido que nas memórias congadeiras sempre ficaram cimentadas histórias guardadas no tempo e na alma de quem sabe realmente o real significado de comemorar sua ancestralidade.

Mesmo assim, memorialistas e viajantes debruçaram-se em entender esse movimento cultural presente nas mais diversas regiões do Brasil desde o início da colonização, “partindo das regiões litorâneas para o interior, acompanhando o processo de escravidão e da exploração econômica do território brasileiro”¹³.

Na visão de muitos folcloristas, que realizaram densas pesquisas em que detalham e mapeiam esse tipo de prática da cultura popular, o Reisado, as festas de coroação dos reis negros, as marujadas e o Congado, dentre uma série de outras práticas, são relidas como “meras encenações exóticas, fruto de uma deturpação cultural desencadeada a partir da apropriação cultural europeia”¹⁴. Mas o Congado representa muito mais do que essa

¹³ CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Ediouro, 2000. (Coleção Terra Brasilis).

¹⁴ MORAES FILHO, Alexandre José de Mello. *Festas e tradições populares do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

encenação vazia. Em cada lugar em que é praticado, um sentido próprio é introduzido nos festejos, podendo significar a luta religiosa travada entre cristãos e mouros na Idade Média ou refletir sobre os conflitos para o fim do processo de escravização negra. Desses estudos, alguns indícios auxiliam-nos na compreensão da dinâmica dessa comemoração.

No caso da devoção ao Rosário e, conseqüentemente, à Nossa Senhora, essa prática difundiu-se por meio do processo de catequese iniciado na África, quando de sua ocupação pelos portugueses, incentivadores do culto ao Rosário. Com o processo de escravização e a vinda dos africanos para o Brasil, a aproximação com o catolicismo praticado nas fazendas do país propiciou a união entre reza e festa em prol de uma devoção comum entre brancos e negros¹⁵, o que acabou por promover o desenrolar de um catolicismo nascido apostólico romano, mas recriado dentro de um modelo rústico de catolicismo rural, ganhando cada vez mais adeptos.

Associados à devoção aos santos católicos, no Brasil os africanos introduziram elementos representativos de sua cultura nos festejos religiosos, como a coroação de reis negros e as danças, cuja encenação remontava às batalhas travadas entre as tribos rivais, imprimindo nessa prática um referencial cultural pautado na ancestralidade africana, que, ao mesmo tempo, pudesse ser realizada sem levantar grandes suspeitas.¹⁶

O Congado difundiu-se com características próprias pelo Brasil colonial e foi absorvendo as várias maneiras de cultuar os santos protetores, recriando formas específicas de celebração. Os negros reafirmaram sua identidade cultural ao utilizar os elementos de sua devoção às próprias práticas culturais e religiosas europeizantes na realização dessas festividades pelo interior do Brasil.

A explicação de uma formação afro-brasileira não deve ignorar a contribuição europeia nesse processo constitutivo do ritual do Congado. Não se pode esquecer a influência da Metrópole, numa época em que não se podia falar realmente em cultura brasileira, já que o modelo da Colônia era tão somente uma réplica dos moldes portugueses. O catolicismo brasileiro ia se constituindo lentamente [...]. Seria mais correto afirmarmos que o Congado tem uma formação luso-afro-brasileira: o catolicismo de Portugal forneceu os elementos europeus de devoção à Nossa Senhora do Rosário, a Igreja no

¹⁵ BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

¹⁶ PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Os tambores estão frios: herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe*. Juiz de Fora: Funalta Edições; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005. p. 236-237.

Brasil reforçou essa crença, enquanto os negros, de posse desses ingredientes, deram forma ao culto e à festa.¹⁷

Porém, mesmo tendo um lastro luso-afro-brasileiro, na própria devoção à Virgem do Rosário, o Congado apresenta uma miscelânea de cultos e formas recriados nas diferentes expressões devocionais. Assim, não há como definir as origens dessa prática e sua organização não seguindo unicamente um modelo imposto seja pela Igreja ou pelos grupos sociais no poder.

O Congado faz parte da cultura negra e deve ser valorizado como marca de nossa identidade. Ele é uma prática que congrega saberes importantes, que, em consonância com suas diversas expressões e sentidos, reescreve as linhas da história do negro no Brasil. Compreendê-lo, ou seja, entender as representações culturais e históricas contidas nos enredos e narrativas recontadas pelos diversos lugares deste país, permite-nos fazer dele um aliado importante na compreensão de nossa realidade étnica, tendo-o como promotor de aprendizagens significativas, em especial no que concernem à compreensão da história africana e dos afrodescendentes no Brasil.

Nesse caminho de múltiplas possibilidades, os saberes guardados no baú da memória de congadeiros não são meros resquícios de outras tradições culturais ou uma colcha de retalho mal alinhavada. Esses saberes estão integrados a múltiplos valores e sentidos, cuja recriação só é percebida se encaixada na diversidade da cultura popular. Assim, o Congado representa muito mais do que simplesmente uma comemoração ou uma rememoração de um passado distante que evoca os seus reis negros e que se materializa, momentaneamente no tempo presente, por meio dos rituais contidos nessas festividades. Ele é expressão latente de uma cultura em recriação que se adéqua ao tempo e aos lugares por onde se refaz.

Das diversas versões sobre a origem do Congado, sejam as oficializadas por Saul Martins (1979)¹⁸, Moraes Filho (1979)¹⁹, Girardelli (1989)²⁰ e Fernandes (2002)²¹, as de Brandão (1985)²² são as que mais se aproximam de nossa realidade. Esse autor referenda que, nas regiões interioranas, a mística considera narrativas que unem o mundo real ao contexto místico e

¹⁷ Ibidem, p. 236-237.

¹⁸ MARTINS, Saul. *Folclore em Minas Gerais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1991.

¹⁹ MORAES FILHO. *Festas e tradições populares do Brasil*. Op. cit.

²⁰ GIRARDELLI, Élsie da Costa. *Ternos de Congo de Atibaia*. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.

²¹ FERNANDES, José Loureiro. *Congadas paranaenses*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

²² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A festa do Santo Preto*. Goiânia: Editora da UFG, 1985.

mítico, mescla rios, matas, rochedos, dando um caráter peculiar à devoção, que se aproxima mais da realidade de cada lugar.

Essas versões desenvolvem-se tendo como cenário o espaço de vivência do próprio devoto. A maioria faz menção a grutas, rochedos, espaços que lembram a África distante ou mostra as relações de trabalho desempenhadas na época da escravidão. Vejamos algumas dessas versões mapeadas por Brandão em seu estudo sobre o Congado. Nelas, temos os direcionamentos a essa prática cultural, formatados pelas diversas culturas herdadas das etnias africanas que aqui se fixaram.

1ª – Nossa Senhora foi achada no deserto dentro de uma gruta. Para conseguir tirá-la dali foram chamados os Congos e os Moçambiques. Os Congos dançavam, mas ela não os acompanhava. Os Moçambiques vieram e dançaram para a santa, que gostou e os acompanhou. Assim, eles fizeram uma igreja em sua homenagem e ali a colocaram, contudo ela voltou à gruta. Foi feita então pelos negros uma igreja no local onde se encontrava a gruta, e ali ela permaneceu. Todos os anos passou a ser realizada uma festa em sua homenagem.

2ª – Nossa Senhora do Rosário apareceu no alto de um rochedo para algumas pessoas, mas nem todas conseguiram vê-la. Um padre celebrou uma missa no local e a levou para a igreja. No dia seguinte, ao amanhecer, a santa já não se encontrava mais na igreja. Havia voltado para o rochedo. O padre retorna ao local acompanhado de banda de música, entoando cânticos em louvor à santa, o que de nada adiantou. Apareceu então um preto velho, de nome pai João, e se propôs a buscá-la. Foi desacreditado, pois diziam que se o padre e nem a banda de música haviam conseguido fazer com que a santa retornasse à igreja, não seria ele, um negro, que conseguiria. Pai João reuniu alguns amigos e foi com eles até o local. Chegando lá, começaram a tocar e a cantar utilizando instrumentos mais cadenciados, como xique-xique e patagongo. A santa gostou tanto, que os acompanhou até a igreja, não mais saindo daquele local.

3ª – No tempo da escravidão, os negros trabalhavam no deserto próximo de uma gruta. Nossa Senhora apareceu para eles e lhes disse que, se fizessem uma festa em sua homenagem, ela lhes concederia a liberdade. Cantaram, dançaram de forma mais agitada, mas a santa não aceitou. Dançaram e cantaram mais lentamente, e assim ela os acompanhou. Os que dançaram mais rápido foram os Congos, e os que dançaram mais lentos os Moçambiques. Os negros levaram Nossa Senhora do Rosário à Princesa Isabel e contaram a ela que a santa havia lhes aparecido e conversado com eles. Devido a esse milagre, a Princesa Isabel concedeu-lhes a libertação. Todos os anos, a partir dessa data, passaram a fazer uma festa em homenagem à santa do Rosário.

4ª – Nossa Senhora do Rosário estava no deserto, e os negros foram até lá para homenageá-la com danças de sua terra, tentando tirá-la de lá. Até então, o padroeiro dos negros era São Benedito. Vieram os Congos, dançaram, e ela sorriu, mas não os acompanhou. Vieram então os Moçambiques, len-

tos, ela gostou e os acompanhou. Por isso até hoje são os Moçambiques que constituem o principal terno da Congada.

5ª – Os Congos foram até o lugar onde se encontrava a imagem de Nossa Senhora do Rosário em cima de um cupim e a levaram para uma fazenda onde moravam. Por fazerem muito barulho, a santa não os seguiu. Vieram então os moçambiques, povo humilde com uma dança mais lenta, o que agradou a santa, que os acompanhou. Por isso até hoje os Moçambiques carregam a imagem de Nossa Senhora do Rosário.

Os fragmentos acima evidenciam o *patchwork*, a bricolagem, a construção híbrida dos mitos fundadores dessa manifestação cultural, unindo passado e presente, mantendo vivos os significados de comemorar a ancestralidade e a afirmação ancestral da população afrodescendente por meio do Congado.

É por isso que esses mitos relacionam-se ao período da exploração do trabalho dos africanos, do trânsito pelo mundo atlântico das diferentes etnias ao culto à ancestralidade, representado pela associação dos orixás aos santos de devoção católica. Podemos citar como exemplo desse processo de reconfiguração de sentidos a devoção a Nossa Senhora do Rosário, que se assemelha aos orixás femininos do panteão das religiões de matriz africana, como Iemanjá, Iansã e Oxum, entidades que representam forças que regem os mares, os oceanos e os rios de água doce. Nos mitos fundadores que referendam o sagrado no Congado, a Santa do Rosário surge sempre nos mares e rios; assim, o culto a ela aproxima-se do culto ancestral africano a Iemanjá e Oxum.

Outra versão exemplifica bem o porquê de uma santa branca ser a de maior devoção entre os negros. Segundo a oralidade dos congadeiros, descrita por Brandão (1985), Nossa Senhora do Rosário estava no deserto, e os negros foram até lá para homenageá-la com danças de sua terra, tentando tirá-la de lá (até então, o padroeiro dos negros era São Benedito); a santa gostou tanto da homenagem, que não só os acompanhou como permaneceu entre eles e, como forma de gratidão, passou a proteger e tratar todos como seus filhos.

Na versão dos congadeiros, o terno de Moçambique tem papel de destaque por ter sido o único que retirou e conduziu a santa para o local em que foi erigida uma igreja em sua homenagem. É esse feito que lhe credita o título de terno mais importante do Congado, pois com sua música cadenciada e seus instrumentos de percussão atraiu a santa para o espaço criado em sua homenagem, cuja veneração é compartilhada com os demais ternos e por todos os fiéis que nela creem. Por fidelidade a esse imaginário, são

eles que conduzem a imagem de Nossa Senhora do Rosário e todo o séquito real dos festejos que representam os reis negros coroados. Isso é nítido nas diversas cidades em que existem os grupos de moçambiqueiros.

No Congado, a organização dos grupos segue uma hierarquia militar, pois referenda as batalhas travadas pela disputa de poder e terras entre as tribos africanas. Os Congos são os soldados que dão proteção ao Reinado e ao próprio Moçambique em terra. Na mística que cerca essa manifestação cultural, versões mostram que a santa foi encontrada em um rochedo no meio do mar; daí serem os marujos os soldados que fazem a escolta dela do mar até a terra. Por isso, nos cortejos, esse grupo vai quase sempre atrás dos ternos de Congo e antes dos ternos de Vilões, Catupés e Penachos.

A estrutura do Congado segue uma hierarquia que obedece ao grau de importância que cada grupo ou entidade possui. Todo ele deve estar vinculado a uma Irmandade, a qual representa todos os dançadores. O Reinado representa a coroação dos reis negros, e sem eles não acontece o evento de transmissão da coroa, marco simbólico de transmissão dos festejos.

As muitas narrativas que movimentam e movem a participação dos devotos e congadeiros exemplificam os contornos assumidos pelo Congado em diferentes momentos históricos e lugares, fazendo dele uma prática cultural rica de sentidos e significados. São essas narrativas que nos auxiliam a creditar ao Congado o estatuto de mecanismo capaz de referendar a aplicabilidade da temática no processo educativo, ancoradas ao que rezam as políticas públicas afirmativas de valorização da temática étnico-racial.

No Congado, todos os saberes herdados recriam-se a partir de uma metodologia da observação do fazer e do aprender a apreender, das ações conscientes de formação social e política, de valorização da identidade negra e de suas pertencas religiosas e culturais, de respeito ao outro e à natureza, ações essas propagadas no dia a dia e que se confundem com a própria educação familiar recebida.

O professor, ao referendar na sala de aula essa multiplicidade de sentidos e saberes herdados, poderá promover a troca de vivências sociais entre os grupos, propiciando que cada sujeito exerça sua individualidade e a tenha respeitada, destacando que, na coletividade, toda essa bagagem faz parte de nossa vida e contribui para a manutenção desse mosaico chamado Brasil.

O Congado na sala de aula: caminho para uma educação antirracista

O cumprimento da Lei nº 10.639/2003 é um dos caminhos para consolidar a implementação de uma política educacional antirracista; após quase vinte anos de sua concretização legal, ainda presenciamos, nos meios de comunicação, cenas do cotidiano que intensificam as desigualdades decorrentes da cor da pele. No espaço escolar, essa situação não é diferente, pois as questões raciais e sua compreensão são silenciadas em prol de uma visão distorcida de que não há racismo nem discriminação racial no país, mesmo que os dados estatísticos e a mídia mostrem o contrário.

Muitos educadores insistem em não dar vazão a um ensino que prima pela formação consciente dos estudantes, e os conteúdos trabalhados só reforçam as desigualdades ditadas pela cor da pele e pelas condições socio-culturais, questões essas históricas no cenário educacional brasileiro. Consolidar o que garante as políticas afirmativas atuais fundamenta a importância de desenvolver e incentivar o debate, a reflexão e as ações que priorizam o entendimento da dinâmica cultural do Brasil para, em seguida, compreender nosso lugar na sociedade.

Para que escolas e educadores repensem suas práticas e atuações, uma das alternativas é balizar a relação do aprender-ensinar por meio do reconhecimento do papel dos saberes, dos fazeres e das práticas na condução das releituras cotidianas no ambiente escolar de forma a produzir conhecimentos articulados à realidade dos estudantes. Assim, é necessário valorizar a bagagem cultural dos alunos no espaço escolar, creditando a ela sentidos e significados que referendam sua importância na formação dos sujeitos e de suas práticas sociais.

Logo, de que forma podemos valorizar o Congado em sala de aula? Quando construímos diálogos entre os conhecimentos escolares e as vivências de nossos estudantes, atribuindo às bagagens culturais deles o mesmo valor atribuído à cultura universal oficializada e reforçada nos livros didáticos ou nos conteúdos abordados, possibilitamos a equiparação das experiências coletivas desses estudantes ao que é ensinado na escola, tornando suas práticas e saberes partes integrantes do universo formativo que a eles é proporcionado. A implementação da Lei nº 10.639/03 oportuniza a concretização, nessa lógica, dos saberes, dos fazeres e das práticas herdadas no seio cultural, social e familiar desses discentes, o que poderá e deverá ser utiliza-

do na construção dos conhecimentos escolares e na consciência cidadã de respeito às diferenças.

A cultura negra pode ser relida pela lógica dos valores afro-brasileiros.²³ Ao darmos vazão e crédito às heranças e aos conhecimentos do povo negro – compreendidos como valores presentes nas várias expressões da cultura afrodescendente –, referendamos um diálogo em aberto, contínuo e presente no trabalho de cada professor. Serão eles os responsáveis por propor e compartilhar ideias, no sentido amplo, com aqueles que fazem o cotidiano escolar, como frisa Trindade (2012). Esse cotidiano precisa ser entendido como espaço vibrante, lugar de desafios, de inquietações, ambiente do movimento, dos encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres. Espaço de pessoas que buscam, pesquisam e redimensionam a sua própria prática.

Alguns dos valores afro-brasileiros (oralidade, circularidade, energia vital [axé], ancestralidade, religiosidade, cooperativismo, corporeidade, musicalidade, memória e ludicidade) serão apropriados aqui como possíveis caminhos temáticos a serem dados ao Congado em sala de aula, entendendo-os como pontes que aproximarão a realidade vivenciada dos conhecimentos escolares transmitidos, posto que: a) a oralidade é o que move a concretização das narrativas ancestrais perpetuadas pelas famílias congadeiras; b) é por meio da oralidade que os praticantes estreitam seus vínculos com o passado e os atualizam no tempo presente, reforçando laços identitários e de sociabilidade; c) o professor, ao se apropriar da memória congadeira ou valorizar as narrativas dos alunos congadeiros, propicia o entendimento dessa prática cultural que nem sempre é compreendida pela maioria. Promovendo-se o direito à fala dos praticantes do Congado e também se equiparando esses saberes (muitas vezes silenciados, adormecidos ou esquecidos propositalmente) aos demais conhecimentos escolares referendados em sala de aula, esses conhecimentos são compartilhados e atualizados de forma a desconstruir olhares pejorativos e de desconfiança.

Uma forma de efetivar uma ação prática com a temática em sala de aula são as rodadas de conversas, os grupos de verbalização, seguidos de estudos da temática por meio de leituras paradigmáticas.²⁴ Essas leituras são

²³ TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV Escola/MEC, 2012.

²⁴ Sugestões de livros paradigmáticos sobre o Congado: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *A ginga da Rainha*. Belo Horizonte: Mazza, 2005; PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Os Reizinhos do*

importantes ferramentas metodológicas a serem aplicadas no processo de reconhecimento e de aproximação dos estudantes com a temática.

Nessa lógica, os mitos fundadores do Congado, enredos ricos de possibilidades de interlocução e capazes de referendar o papel e o lugar do sagrado no entendimento dessa prática cultural, podem ser trabalhados pelo professor. Nesse sentido, a história dos africanos no Brasil e de sua contribuição histórica e cultural para esse país estará sendo abordada. Da mesma forma, aspectos dos saberes e fazeres servirão como pano de fundo para que o professor trabalhe a questão dos ofícios e o papel do conhecimento africano no desenvolvimento da agricultura, da mineração, da urbanização das cidades, desconstruindo a imagem de que os africanos eram mera mão de obra braçal, sem conhecimentos especializados.

Numa outra perspectiva, mais lúdica e poética, é possível abordar a questão da valorização e da positividade dessa manifestação cultural, evidenciando a história de Chico Rei e sua corte, da coroação dos reis negros no Brasil. O professor pode sugerir como atividade uma pesquisa acerca do significado dos bastões, dos tambores, das vestimentas, das músicas e dos estandartes que compõem a estrutura dos grupos.

A busca por informações das memórias herdadas dos estudantes em relação ao Congado é outra atividade que pode ser trabalhada. Essas informações poderão ser levantadas com seus familiares. É uma forma deles verem suas histórias e as de seus parentes sendo divulgadas na sala de aula, mostrando que essas lembranças carregam em si histórias e marcas de vida e de cultura que merecem ser conhecidas, valorizadas e respeitadas. Ao fazer isso, o professor proporciona o mesmo grau de importância dessas memórias aos registros oficializados de outras práticas culturais contidas nos livros didáticos ou na mídia de forma geral.

Uma vez efetivado esse caminho, é possível proporcionar aos estudantes o entendimento da realidade estudada, de forma que a produção do conhecimento escolar se aproxime das vivências compartilhadas em seu seio familiar. Isso ampliará a percepção de que eles são sujeitos, protagonistas e construtores/reconstrutores de suas histórias, narradas a partir do vivido e do praticado nos grupos sociais e partilhadas, contadas e reconta-

Congo. São Paulo: Paulinas, 2004. PEREIRA, Edimilson de Almeida. *O Congado para crianças*. Belo Horizonte: Mazza, 2006; ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Festas e tradições*. São Paulo: Moderna, 2001.

das sob o ponto de quem vivencia, na prática, o Congado. Dessa maneira, os discentes e seus familiares darão, por meio de suas narrativas e memórias congadeiras, visibilidade a suas histórias, fazendo delas saberes considerados e valorizados no processo formativo efetivado na escola.

É considerando esse campo de possibilidades que chamamos a atenção para a necessidade de trabalhar o Congado em sala de aula, de forma a evidenciar sua relação com a cultura local e esclarecer que, para além de um acontecimento cultural, o Congado é uma manifestação que se (re)atualiza a cada momento em que é realizado, percorrendo caminhos que reverberam as diversas leituras de seus sentidos e significados.

Considerações

Como é perceptível, o contexto cultural que movimenta o Congado é bastante rico e permite-nos pensá-lo como possibilidade de diálogo com ações pedagógicas voltadas para o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afrodescendente. Não podemos perder de vista que a educação brasileira efetivou-se historicamente ancorada na ideia de um Brasil homogêneo, desprezando a sua diversidade e a pluralidade cultural, inclusive só interagindo com o espaço escolar no final dos anos de 1990 com a introdução das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). E mesmo assim de forma tímida e desconexa da realidade cotidiana dos alunos e dos contextos local e regional nos quais as escolas se inserem.

A diversidade e a pluralidade ganharam a cena do contexto escolar a partir do final dos anos 1990, quando questões culturais, étnicas e raciais passaram a fazer parte do espaço da sala de aula, ainda que de forma tímida, sendo reconhecidas e valorizadas como processo educativo significativo. A aprovação da Lei nº 10.639/2003, e todo o arcabouço legal constituído a partir dela, proporcionou o desencadeamento de novas formas de pensar e conceber a educação nacional, evidenciando uma necessidade imediata de valorização e respeito às diferenças, além da manutenção de valores combatentes às questões discriminatórias, preconceituosas e racistas dentro e fora da sala de aula.

Se analisarmos a trajetória do negro no Brasil, veremos que a diversidade cultural, característica essencial da humanidade, não é respeitada quando estão em jogo as práticas culturais dos afrodescendentes, mesmo frente a toda a conjuntura de políticas compensatórias. É por esse motivo

que lutas ainda são travadas para fazer valer os direitos sociais e individuais da população negra, visando o respeito, a valorização e o reconhecimento desse povo, não como figurantes ou mão de obra utilizada em dado contexto histórico, mas como protagonistas e construtores da história deste país.

No Brasil, valorizar a identidade negra e assumi-la como parte da identidade nacional é algo em processo. Ser afrodescendente em um país como o nosso é extremamente difícil e doloroso, considerando que os modelos exigem padrões predeterminados em que uma cultura e/ou um conhecimento é visto como melhor em detrimento de outra/o.

Tratando-se especificamente da educação, a supramencionada lei, fruto de um amplo processo de luta do Movimento Negro Brasileiro, ajuda-nos a refletir sobre a temática. Sua concepção originou-se das discussões ocorridas na III Conferência Mundial sobre o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância. No evento ocorrido em Durban na África do Sul, em 2001, 170 países chamaram a atenção para o compromisso político mundial no combate ao racismo e à discriminação, em especial nos países em processo de desenvolvimento.

O Movimento Negro Brasileiro já vinha denunciando, há várias décadas, o quadro discriminatório vivenciado em nosso país, bem como a falta de comprometimento dos governantes sobre a referida questão. Tais pressões fizeram com que o governo brasileiro atentasse para o contexto da desigualdade racial e sancionasse a Lei nº 10.639/2003 como possibilidade de fazer valer as alterações trazidas pela LDB/1996, que atribuiu a necessidade de uma atenção maior aos currículos no tocante à obrigatoriedade do estudo da história da África, dos africanos e dos negros no Brasil, enfatizando suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira em seus segmentos políticos, econômicos, culturais e sociais na tentativa de promover uma visibilidade positiva ao papel exercido por esses atores sociais na formação de nossa sociedade.

Nos últimos anos de cumprimento da Lei nº 10.639/2003, sua eficácia tem sido questionada, muito em virtude da pouca cobrança das instâncias governamentais acerca da aplicabilidade legal ou pela dualidade interpretativa em relação à forma e ao contexto de sua efetivação nos variados espaços escolares. Entretanto, os que acreditam na consolidação dessa lei estão cientes de que, por si só, ela não reverterá o olhar discriminatório que ainda é lançado sobre a população negra, até mesmo pelo fato das diversas

interpretações assumidas na lógica política e ideológica de alguns governantes, gestores e educadores.

Ao propormos, neste texto, a conexão entre a Lei nº 10.639/2003 e o Congado, fazemos por entender que ela subsidia práticas pedagógicas de aproximação das discussões étnicas e raciais com a cultura local e regional e, por conseguinte, com a formação cidadã, assim como contribui para a concretização de percepções mais humanizadoras da prática escolar ao valorizar os diferentes e suas histórias, suas pertencas e suas vidas.

Sendo o Congado parte da cultura negra, ele, sendo valorizado no contexto escolar, ganhará maior notoriedade e maior visibilidade, firmando-se como prática que congrega saberes importantes, que, em consonância com suas diversas expressões e sentidos, reescreve as linhas da história do negro no Brasil. Sendo assim, a escola precisa incentivar o conhecimento coletivo desse que é um saber, atribuindo ao Congado o papel de instrumento de compreensão da realidade e meio de aprendizagem significativa das diferentes camadas sociais que, direta ou indiretamente, vivenciam ou partilham essa manifestação cultural.

A escola, ao valorizar a cultura local, pode aproximar-se com mais facilidade de sua comunidade, dando visibilidade positiva às riquezas culturais da sua comunidade escolar, fazendo com que diminuam as impressões negativas e os preconceitos em relação às formas de reelaboração de seus costumes, promovendo a consciência, o respeito e, sobretudo, o exercício da equidade em relação à nossa cultura e à cultura do outro.

Se a escola souber aproveitar as vivências dos alunos em relação ao Congado e se para dentro dela trazer os pais, os avós, as pessoas mais vividas da comunidade congadeira para compartilhar suas histórias e memórias, ela se aproximará do grupo social com o qual se relaciona. Projetando a cultura desse grupo dentro e fora de sua comunidade, promoverá a valorização das pertencas herdadas e do exercício contínuo da troca de experiências, tornando os saberes herdados mediadores de aprendizagens significativas tanto para a formação escolar como para o exercício da cidadania.

Em outras palavras, se a escola aproveitar essa bagagem cultural para despertar a consciência cidadã, os caminhos para a implementação das relações étnico-raciais serão menos tortuosos, sobretudo no que se refere às reflexões positivas acerca da cultura africana e afro-brasileira. Se elegermos o Congado como a temática que congrega ações e saberes às metodologias educativas para a implementação da Lei nº 10.639/03, a escola exercitará

com mais afino os valores afro-brasileiros como processo de compreensão da realidade nacional, de humanização e de desenvolvimento sociocultural e não como padrão imposto a ser aplicado a partir de um único ponto de vista, que é o da cultura universal, europeia, branca.

Quando, no contexto da cultura negra, articulamos os saberes e os conhecimentos sistematizados, ambos projetam-se num contexto dinâmico sem ranqueamento de importância, uma vez que se entrecruzam, se entrelaçam e se recriam de acordo com as necessidades dos grupos sociais. O que privilegiamos é a consumação de valores humanamente construídos numa perspectiva de equidade. A escola é um dos espaços possíveis de construção de um processo cultural que respeite as diferenças, exercite o viver e o pensar o lugar do outro e oportunize aos estudantes negros serem protagonistas dos processos formais de aprendizagem e verem suas práticas culturais, religiosas, ancestrais incentivadas e respeitadas.

O efetivar dessa equidade poderá consolidar-se a partir do universo congadeiro, posto ser ele de expressiva importância para pensar a cultura brasileira. Observando o Congado, percebemos o exercício contínuo da oralidade, da memória, da ancestralidade, da ludicidade, da circularidade dentre outros aspectos que mediam as aprendizagens dos grupos por meio da efetivação de sua cultura e de uma pedagogia da observação e da participação.

No Congado, todos os saberes herdados recriam-se a partir de uma metodologia da observação do fazer e aprender a apreender e das ações conscientes de formação social e política e de valorização da identidade negra, como já enfatizamos. Desse modo, o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 é um caminho para consolidar a implementação de uma política educacional local que se preocupa com a formação consciente do cidadão, que acredita na união de esforços coletivos para efetivação da mesma. Conforme a reza a lei, é de fundamental importância desenvolver e incentivar o debate, a reflexão e as ações que priorizem o entendimento da dinâmica cultural do Brasil para, em seguida, compreender o nosso lugar na sociedade.

Sendo assim, uma alternativa para a escola e para o docente é a abordagem positiva das práticas culturais, religiosas, ancestrais dos estudantes, entendida como possibilitadoras de releituras do cotidiano e do universo escolar, produzindo conhecimentos articulados à realidade desses estudantes e de seus grupos sociais. Assim, as vivências dos educandos redimensionam-se e propiciam a valorização de sua bagagem cultural, o que se

concretiza na forma de diversas linguagens, permitindo realizar diversas leituras de mundo e do universo sociocultural experimentado.

Nessa ótica, vale lembrar que é “a linguagem que permite conservar e reavivar a imagem de cada geração que vem das anteriores. Memória e palavra, no fundo inseparáveis, são a condição de possibilidade do tempo reversível”.²⁵ Se o universo da escola e da sala de aula se refaz em linguagens diversas, onde se encontrariam as vozes capazes de narrar as muitas histórias vividas e partilhadas? De atualizar o passado no presente a fim de estabelecer vínculos culturais entre os sujeitos sociais? De recuperar valores e sentidos adormecidos? De potencializar a ampliação da compreensão da realidade vivenciada?

A valorização das experiências, das pertencas identitárias e das narrativas trazidas na bagagem dos educandos ajudará a escola a promover a tessitura do enredo que ligará os valores étnicos e culturais aos conhecimentos escolares e à formação cidadã.

Como, então, possibilitar a construção de diálogos afro-brasileiros com o conhecimento produzido na escola e na sala de aula? Se a metodologia a ser utilizada considerar o que os discentes sabem sobre os temas abordados, diversos caminhos apresentam-se para a articulação dos saberes locais com as possibilidades de aprendizados propiciadas pelas diferentes competências curriculares no espaço escolar. Importa, nessa perspectiva, considerar o que eles querem saber, o que precisam saber e como o professor promoverá, por meio da sistematização dos saberes trazidos por cada aluno, o entendimento coletivo com vistas a transformá-lo em conhecimentos escolares sistematizados e ancorados à realidade do grupo social que se insere.

A dialogicidade entre oralidade, memória, histórias de vida e conhecimento escolar flui das bocas de muitos sujeitos e assume novas outras formas a partir desse (re)contar suas histórias, que são as histórias daqueles que um dia lhes contaram e que eram narrativas propagadas por outros indivíduos em outras circunstâncias. Nessa lógica, não se pode esquecer que essas composições ocorrem em uma relação espaço e tempo e produzem anamorfoses, imagens deformadas do real. Os congadeiros atualizam, ao narrarem suas histórias, suas lembranças para o tempo presente, levando em consideração a dinâmica espaçotemporal, trazendo à tona, a cada

²⁵ BOSI. *O tempo e os tempos*. Op. cit., p. 28.

novo diálogo, outras possibilidades de composição verossímil com a realidade.

Esse aspecto deve permear a prática docente, pois é por meio dessas narrativas que a história do Congado se perpetua, tendo como sujeitos desse processo as famílias congadeiras. Por isso, nada melhor do que essas vozes para referendar a significação da dinâmica histórica na consumação de processos de aprendizagens que valorizem os saberes e os fazeres desse grupo social e reelaborem suas memórias como propiciadoras do diálogo escolar na formação plena e autônoma dos educandos.

É por essa razão que a forma peculiar com que cada sujeito percebe e vivencia essas histórias em seu cotidiano é o diferencial que eleva suas histórias à narrativa de sua etnicidade, aqui entendida como sinônimo de ancestralidade. Portanto, as narrativas que compõem o cenário desses personagens (re)criam as formas de contato com o universo de suas práticas culturais e se dão a partir da relação com seus pares, uma vez que dessas relações é que emergem as práticas e os saberes que possibilitam aos sujeitos estarem vinculados com esse universo e a partilhar coletivamente o Congado em sua plenitude.

“Os saberes do povo, portanto, não constituem um mero resíduo de outras tradições culturais ou uma colcha de retalhos mal alinhavados”²⁶; são uma fonte de narrativas ancoradas na oralidade, além de simbologias e gestuais que reelaboram esses saberes de múltiplas formas.

Os profissionais que atuam no espaço escolar devem reforçar essa importância e referendá-la como interlocutoras possíveis para a implementação de ações educativas promotoras de transformação social. É por esse motivo que o diálogo com o Congado é pertinente no contexto escolar e deve ser utilizado na compreensão da realidade como metodologia capaz de integrar os atores sociais à realidade vivida e praticada, reafirmando a aplicação de uma pedagogia mais humana e cidadã.

Nesses anos de implementação da Lei nº 10.639/03, muitas conquistas foram alcançadas, mas muitos obstáculos precisam ser ainda superados. A intenção aqui foi destacar que caminhos podem ser (re)construídos, principalmente se, despidos de preconceitos, a escola lançar um olhar de valorização para a cultura afro-brasileira e conscientizar alunos e comunidade de

²⁶ PEREIRA. *Os tambores estão frios*. Op. cit., p. 46.

que a cultura e a história africana e afrodescendente são partes inalienáveis de nossa história, embora silenciadas e marginalizadas. É na escola, e também na sala de aula, que o exercício da alteridade deve ser experimentado, uma vez que é necessário conhecer e compreender qualquer assunto para depois criticar e também saber respeitar as escolhas de cada um nesse campo diverso que chamamos de sociedade.

A escola é espaço de respeito às diferenças, de valorização das escolhas, sejam elas religiosas, ideológicas, culturais. Em outras palavras, ela é o palco da diversidade. Por essa razão não há por que usar esse ambiente para impor uma única visão de sociedade, de cultura, de opções religiosas e sim de fazer aflorar e interagir as vivências e as experiências dos estudantes, aproveitando essa dinâmica para construir processos formativos que primam pela valorização ética do cidadão.

O que a Lei nº 10.639/03 nos aponta em termos de caminho nesses seus dez anos de implementação é a possibilidade de provocarmos a transformação cultural e identitária, valorizando as vivências e os saberes de cada grupo cultural, evidenciando que todos os conhecimentos são significativos, posto que nenhum é mais importante do que outro, e que nossa formação humana depende dos valores que herdamos das relações tecidas com os outros. Nosso crescimento ocorre mediante a interlocução dos saberes, das experiências e da experimentação do vivido e do praticado.

Ensino de História a partir de “novas” epistemologias

Jaciely Soares da Silva

João Gabriel do Nascimento Nganga

O ensino de História no cotidiano da educação básica ainda é pautado quase que exclusivamente pelo uso dos livros didáticos, os quais, para muitos/as docentes, constituem o único material de apoio no dia a dia de suas aulas no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, observa-se que esse material prossegue sendo baseado em premissas, teorias e vivências que partem de uma perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento.

Nas últimas décadas, a teoria decolonial tem recebido espaço nos currículos do ensino superior, em especial nas Faculdades de História, e tal fato também tem se popularizado entre os/as autores/as de materiais didáticos, bem como alcançado os/as professores/as dos ensinos fundamental e médio das escolas do Brasil. Conseqüentemente, mesmo que de forma paulatina, novas formas de ensinar e aprender História a partir de outras perspectivas estão ocupando as salas de aula, quadras, bibliotecas, cadernos, livros didáticos, lousas, apresentações em PowerPoint, dentre outros locais e recursos que se transformam em potência para o ensino.

Partimos do pressuposto de que o pensamento decolonial busca romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Há na esteira dessa perspectiva a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social¹, que por tanto tempo tem permanecido nos “bancos” das escolas.

¹ Ver sobre em OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *O que é uma educação decolonial*. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016. PAIM, Elison Antonio. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. *HH Magazine – Humanidades em Rede*, Ouro Preto, p. 1-9, 19 jun. 2019.

E mais: a partir da teoria da decolonialidade percebe-se uma abertura de outras possibilidades para a produção de conhecimentos, especialmente os histórico-educacionais; para formas múltiplas de ser; para a valorização de saberes e fazeres diversos e valorização das experiências vividas.² Saberes, fazeres e experiências que nos permitem diversificar a metodologia do e para o ensino de História, seja esse na educação básica ou superior. Trazer para a sala de aula novas epistemologias que possibilitam um olhar sobre determinados acontecimentos históricos a partir de outras perspectivas.

Diante disso, neste artigo, pretendemos abordar o ensino de História a partir de “novas epistemes”. Utilizamos o termo “novas” entre aspas, pois são epistemes que já estão presentes em nosso cotidiano há anos, porém apenas recentemente tem havido um debate denso e aprofundado sobre e sendo reconhecidas como conhecimentos científicos.

Mignolo aponta que

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial³.

Nesse sentido, para o desenvolvimento e a problematização proposta neste artigo, abordamos as epistemologias construídas dentro das religiosidades de matrizes africanas, tais como o Candomblé e a Umbanda, e as formuladas por meio das músicas de *rap*, em específico do grupo Racionais MCs, que teve seu álbum “Sobrevivendo ao Inferno” (1997) incluído na lista de obras de leitura obrigatória para o vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tais abordagens têm como referencial teórico e epistemológico as teorias decoloniais, e propomos por meio das análises identificar e explicitar conceitos necessários para pensar a decolonialidade.

Introdução

De acordo com estudiosos do tema, a distribuição do livro didático no Brasil remonta ao século XIX, momento em que o país vivenciava o que historicamente ficou conhecido como Período Imperial (1822-1889). Essa

² *Idem.*

³ MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad*. Buenos Aires: Del signo, 2010.

fase da historiografia brasileira ficou marcada pela fundação das primeiras escolas públicas do país, como, por exemplo, a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro-RJ, no ano de 1838. Os materiais didáticos utilizados eram de origem francesa, haja vista que no Brasil ainda não havia uma imprensa nacional adequada para a produção desse tipo de material. Cabe ressaltar que, por ser de origem francesa, o conteúdo disposto no material estava alicerçado dentro de uma ótica e visão europeizadas acerca do conhecimento.

A utilização do livro didático no período propunha como um dos seus objetivos o suporte pedagógico na educação, de forma que esse pudesse auxiliar professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Se no período imperial e durante a República Velha (1889-1930) o livro didático era tomado como um meio de concretizar o ideal nacionalista do país, ainda em processo de formação, em anos subsequentes os governos mais centralizadores e autoritários utilizaram-no como uma importante ferramenta de reprodução ideológica.⁴

Ou seja, além das legislações e programas específicos para controle e reprodução desse material na atualidade (assunto também importante, mas que não é objeto desta nossa proposta), é preciso pensar e problematizar tanto a elaboração como a utilização dos livros didáticos como o resultado de uma complexa trajetória histórica, marcada por contornos ideológicos e políticos, uma vez que esse material deve ser entendido como um artefato cultural passível a intencionalidades, bem como se institui como uma importante ferramenta de propagação política, ideológica e cultural.

Essas características estão vigentes nos conteúdos presentes no livro didático, o qual pode ser definido como um *território colonizado*, em que a referência da história estava pautada em uma visão e narrativa em que as experiências do homem europeu se instituíam como ponto central da história da humanidade, reduzindo a totalidade do tempo e do espaço da experiência humana a um ponto de vista particular, ponto de vista esse que não dialogava com outras concepções de tempo e espaço.⁵ O livro didático, nesse sentido, se estabeleceu/estabelece como um artefato que marcadamente

⁴ SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. In: *Educação e Realidade*, v. 37, n. 3, set./dez. 2012.

⁵ LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

se apresentou como um espaço de propagação de dominação e continuidade da estrutura do poder colonial, haja vista que seus conteúdos estavam delineados por um saber masculino-branco-europeu que, via de regra, forjou o pensamento e as atitudes do mundo ocidental.

Iniciamos nossa discussão apresentando a questão do livro didático porque ele, tal como outros artefatos, está em constante disputa no cenário educacional, não apenas como um suporte pedagógico/didático, mas sim por ser o principal instrumento de propagação dos conteúdos ministrados dentro do espaço da sala de aula. Ele integra o cotidiano escolar de alunos e professores e assume contornos relevantes no processo ensino/aprendizagem, tornando-se um dos grandes responsáveis pelo “[...] conhecimento histórico do homem comum”⁶ e fonte de informação e formação tanto para alunos como para professores. Isto é, o livro didático assume um papel fundamental dentro do espaço educacional brasileiro.

Diante disso, propomos neste artigo não necessariamente abordar a história do livro didático no Brasil, mas sim pensar como esse artefato instituiu-se também como um espaço de luta e disputa dentro do currículo escolar, em especial no que diz respeito aos conteúdos selecionados para serem abordados e problematizados no espaço da sala de aula na educação básica brasileira. Entre os conteúdos que estiveram em disputa – e ainda estão – destacamos as discussões em torno do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que somente foram efetivadas como conteúdos necessários para a formação dos estudantes após uma histórica luta desencadeada por movimentos sociais, que colocaram em pauta a necessidade de discussão sobre etnia, raça, negritude, memória, identidade, território e ancestralidade na educação.

Tais prerrogativas culminaram com a obrigatoriedade da implantação da Lei 11. 645/08 (ampliação do alcance da Lei nº 10.639/2003), que modificou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas leis em sua gênese advogam a construção de espaços que priorizem uma discussão acerca das condições históricas e culturais vivenciadas por diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade brasileira.

Nesse sentido, tencionamos problematizar a discussão em torno do ensino de História a partir de “novas” epistemologias. Para tanto selecio-

⁶ ABUD, Kátia M. O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico. In: SILVA, Marcos da (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986. p. 81.

namos como proposta de discussão e análise as epistemologias construídas dentro das religiosidades de matrizes africanas, tais como o Candomblé e a Umbanda, numa perspectiva de repensar a sociedade e sua construção histórica, visando subverter o imaginário eurocêntrico e colonialista que ainda se perpetua na atualidade para, a partir desse ponto, perceber outros saberes que rompem com as marcas do colonialismo e da colonialidade.

Notas sobre decolonialidade: reflexões, tensionamentos e intenções

A escola brasileira desde os seus primórdios foi forjada com base em um referencial tradicional e positivista de educação, que, por um longo tempo, singularizou o ensino a partir da homogeneização e das desigualdades, configurando-se em um espaço que disseminou meticulosamente um modelo de dominação epistêmica, calcada no mundo ocidental e moderno, negligenciando com isso as ciências, os saberes, os corpos e as identidades dos povos não europeus, vistos, em grande medida, como sujeitos subalterinizados.

A gênese do eurocentrismo presente no Brasil pode ser explicada a partir da própria historiografia no processo de colonização vivenciada entre os séculos XVI ao XIX por parte da metrópole Portugal à então colônia brasileira, momento em que discursos e práticas de superioridade tanto validaram como também justificaram a violência física sobre os corpos não europeus, e aqui nos referenciamos especificamente aos povos indígenas e ao africano e afrodescendente escravizado.

Tais discursos de superioridade do homem branco europeu não apenas atestavam para o domínio e a subjugação desses povos, como também legitimavam a marginalização e exclusão de suas histórias e tradição, seus saberes e práticas socioculturais.⁷ Essas ações não foram abolidas com o término do período colonial e o posterior processo de independência do Brasil (1822). Nem de longe a mudança política significou uma mudança social, menos ainda sinalizou para uma significativa abolição do julgamen-

⁷ NUNES, Rodolfo Santos. *Decolonizando o Ensino de História indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do Ensino Médio*. Artigo apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História, 2017, p. 07.

to e hierarquização dos povos. Pelo contrário, manteve-se como uma estrutura de poder em que a dominante visão europeia sobre corpos e costumes se manteve, chegando ainda nos dias atuais transvertida em discursos, representações e concepções de mundo, muitas delas ainda presentes no espaço educacional através, por exemplo, dos livros didáticos. Resende (2014), ao discutir sobre o assunto, assinala que

[...] a proclamação da descolonização não aniquilou os valores e as práticas discursivas que legitimaram o fenômeno colonial; que o fim das colônias não significou o desaparecimento dos valores coloniais, como o racismo, a segregação econômica, social e espacial, dos quais os descendentes dos colonizados são objeto ainda hoje⁸.

É diante desse cenário, ainda muito presente no Brasil, que a perspectiva decolonial ganha espaço de debate e prática, em especial, como seleção deste texto, no ensino de História, numa proposta de pensar e problematizar a decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder à luz dos pressupostos do pensamento decolonial.

É importante ressaltar que a proposta decolonial apresenta-se por duas vias sumárias. Na primeira, ela cumpre o papel de denúncia à manutenção da colonialidade, isto é, a delação de um padrão de relações de poder que naturalizou as hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Em segundo, identifica-se como uma proposta de construção de um movimento que tem como princípio a tentativa de romper com a base epistêmica moderna, baseada em um saber masculino-branco-europeu.

Essa proposta, ao alcançar o espaço educacional, assume como um de seus objetivos libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, apresentando uma discordância diante da universalidade conferida ao conhecimento e à propagação da cultura ocidental enraizada em uma matriz colonial do poder e dominação europeia, em que deu visibilidade a determinadas formas (europeias) de existência e saberes, negligenciando ou mesmo invisibilizando as demais, as quais passaram a ser vistas como inferiores e não científicas.

Nesse sentido, como apontado por Mignolo⁹, a decolonialidade é ao mesmo tempo epistêmica e política, haja vista que ela se refere tanto a uma

⁸ RESENDE, Ana Catarina Zema de. *Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial*. Brasília: UnB/ Instituto de Ciências Humanas – Departamento de História, 2014. p. 09.

⁹ MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina*. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

decolonialidade do poder, como também do saber. Seguindo uma linha de raciocínio análoga, Restrepo e Rojas¹⁰, ao proporem uma definição conceitual para a decolonialidade, assinalam que o olhar decolonial se coloca em questionar o projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante de pensar a ciência e o conhecimento, em que

La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o, como quedará claro en el siguiente punto, la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado¹¹.

É possível considerar, como apresentado pelos autores supracitados, que o pensamento decolonial pode ser entendido como uma proposta de interpretação e explicação da experiência histórica e da atualidade a partir de termos de continuidade da colonialidade e ao mesmo tempo em que impetra que a liberdade dos dominados (povos vistos como subalternos) somente ocorrerá mediada pela ruptura com essa continuidade, e isso significa subverter a naturalização do invasor e a negação e o esquecimento de processos históricos não europeus. Sendo assim, “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”¹².

Nessa perspectiva, o decolonial é percebido como a contraposição à “colonialidade”. Isso significa, tal como defendido por Santos¹³ (2001), que o pensamento decolonial tem como pressuposto ampliar o entendimento acerca do processo de colonização, e como esse processo não se limita tão somente à esfera econômica e política de um país, mas se embrenha significativamente na existência dos povos colonizados, forjando um modelo discriminatório de pensar o mundo e a si mesmo, uma vez que

¹⁰ RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

¹¹ RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Op. cit., p. 17-18.

¹² OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010, p. 26.

¹³ SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. In. *Psicología & Sociedad*. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e200112.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

[a] colonialidade do saber tem como base a noção de que na dicotomia Sujeito x Objeto estabelece como Sujeito (Humano) do conhecimento a Europa e, como Objeto (Não humano), os povos colonizados e suas expressões de existência, capturadas como “exóticas”, bestiais. Autorizavam-se e legitimavam-se, desse modo, a exploração, a escravização e o extermínio de povos bestializados¹⁴.

É a partir desses apontamentos que entendemos que o espaço da sala de aula, em destaque para disciplina de História, pode tornar-se um território possível para que essa ruptura ocorra numa tentativa de repensar tanto o conhecimento até então produzido e difundido calcado em um ensino tradicional de cunho positivista como também se pode tornar um espaço de reconstrução de nossa visão de mundo, até então impregnada, via de regra, a partir das imagens e conhecimentos construídos através da dominação epistêmica, ou seja, apresentam uma colonialidade do saber.

Em outras palavras, o debate do pensamento decolonial institui-se como uma possibilidade de construção de um novo pensamento e escrita acerca dos processos históricos, dos costumes, dos saberes e tradições que por um longo tempo foram negligenciados e discriminados e, como debatido por Brighenti¹⁵ dentro do próprio ambiente escolar, haja vista, como já mencionado, que o modelo de escola importado da Europa para o Brasil privilegiou a homogeneização e as desigualdades do sistema colonial e capitalista, transformando-se ao longo da história da educação como um dos suportes da colonialidade do poder. Forjada estrategicamente a partir da dominação epistêmica europeia, o ambiente escolar, ao invés de “desconstruir” representações históricas, estereotipadas, racistas e excludentes sobre os povos presentes no país, tornou-se um dos principais propagadores desses preconceitos.¹⁶

O ensino de História torna-se escopo de nossa proposta de discussão porque essa disciplina na educação, seja em nível básico ou superior, passou por uma série de transformações e mudanças a partir da década de 1990, quando o Ministério de Educação (MEC), ao estruturar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inseriu como debate necessário no es-

¹⁴ SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. Op. cit., p. 05.

¹⁵ BRIGHENTI, C. A colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, F. de; WITTMANN, L. *Protagonismo indígena na História*. Tubarão, Erechim: Copiart, UFFS, 2016. p. 231-254.

¹⁶ BRIGHENTI, C. *A colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena*.

paço da sala de aula temas transversais, os quais teriam que fazer alusão à diversidade cultural presente no país, bem como sua importância na formação e construção da sociedade brasileira.

Como consequência dessa inserção, a área do currículo de História deveria ter como pontos de discussão e de enfrentamento debates em torno da importância social do conhecimento histórico calcado não mais em uma epistemologia eurocêntrica, mas sim que trouxesse para o espaço escolar uma perspectiva do saber histórico, fundamentado na valorização da identidade nacional.

É importante ressaltar que tais mudanças fazem parte de um processo histórico e social de lutas e de conquistas desencadeadas por movimentos sociais, tendo como protagonistas os movimentos negros, os quais denunciavam que o currículo de História se instituíra como um território em que os sujeitos, suas memórias, histórias e identidades não estavam inseridos nas narrativas que o currículo escolar legitimava. Como forma de sanar essa ausência, os movimentos sociais reivindicavam a inserção de novas perspectivas e epistemologias com o objetivo de rever as construções históricas e mentalidades a respeito da presença afro-brasileira na sociedade.¹⁷

Dessa forma, a implementação da Lei Federal 10.639/03 surge como uma resposta objetiva a tais reivindicações, as quais têm como pauta um ensino de História que coloque no centro das discussões outros sujeitos históricos, diferentes daqueles que protagonizaram até então a história do Brasil e que priorize, tal como orientado pela referida lei

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira¹⁸.

¹⁷ SANTOS, Bergston Luan; SILVA, Jaciely Soares da. Ensino da História da Cultura Afro-brasileira e o conflito democrático: algumas aproximações. In. *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*. Volume 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 368p. Disponível em: <<https://pedrojoaoeditores.com/2019/03/26/ebooks/>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

¹⁸ BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

A prerrogativa da Lei 10639/03 vai ao encontro tanto numa perspectiva de legitimar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras como também cumpre a função de construir uma educação antirracista, numa proposta de romper com a lógica do ensino tradicional, dentro de uma perspectiva decolonial, com novas formas de pensar o passado, bem como as experiências e lutas de identidades. Dessa forma, a inserção e legitimação da lei assumem duas perspectivas de ação no universo escolar: denunciativa, ao debater como ainda no presente o Brasil está imerso em discursos que evidenciam as amarras da colonialidade; e combativa, ao propor o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo ao problematizar a história e a sociedade brasileiras em suas diversas dimensões.

Nesse sentido, entendemos que é urgente repensar tanto o modelo como o saber epistêmico presentes e propagados em nossas escolas. Especificamente, como proposta deste texto, é imprescindível problematizarmos o ensino de História, tendo como prisma o pensamento decolonial, no intuito de repensar de forma mais sistemática o modo pelo qual o ensino de História tem sido teorizado e praticado no contexto da educação brasileira.

Assim sendo, para o desenvolvimento e a problematização proposta neste artigo, abordamos as epistemologias construídas dentro das religiosidades de matrizes africanas, tais como o Candomblé e a Umbanda. Tais abordagens têm como referencial teórico e epistemológico as teorias decoloniais. Propomos por meio das análises identificar e explicitar conceitos necessários para pensar a decolonialidade.

Religiosidades de matrizes africanas: para o ensino de História decolonizado

Historicamente, as religiosidades de matrizes africanas são atravessadas por um discurso discriminatório e preconceituoso acerca das crenças, ritos e tradição devido ao legado e ao impacto que o colonialismo gerou no território brasileiro, que majoritariamente esteve calcado em uma fé de matriz cristã.

As mudanças curriculares acarretadas pelas reivindicações dos movimentos sociais, como já pontuadas, propuseram por força de lei uma legitimação do ensino da História e Cultura Africana e afrodescendente nas escolas. Tal passo abriu um leque possível para que a epistemologia decolo-

nial fosse pensada e problematizada dentro do espaço escolar. O debate em torno das religiosidades de matrizes africanas adentra esse espaço como um tema pertinente numa perspectiva de reestruturação, superação e combate às mais distintas formas de opressão e discriminação responsável por desenvolver e acentuar os preceitos culturais e étnicos dos afrodescendentes dentro da sociedade brasileira.

A influência da religião católica no processo de colonização do Brasil, mesmo após a abolição (1888), e a institucionalização de um país laico não encerraram os diferentes preconceitos em torno de uma religião não cristã; pelo contrário, acentuaram o processo de desconsideração e depreciação dos valores culturais e religiosos afro, bem como impuseram um clima de desconfiança e medo em relação às religiões de matrizes africanas, muitas vezes associadas a ações maléficas e demoníacas. Conforme apontado por Fanon, mesmo após 132 anos da chamada ‘Abolição da Escravidão’, ainda não obtivemos a abolição da condição de “condenados da terra”¹⁹ (FANON, 1968).

De acordo com Bastide²⁰, o advento das religiões de matrizes afro no Brasil teve sua origem dentro das senzalas, lugar em que os escravizados cultuavam seus orixás, sendo essa prática uma forma de resistência a tudo aquilo que os portugueses impunham sobre o corpo de homens e mulheres negras. Para a autor, era na religião que os sujeitos mantinham sua esperança pelo fim da condição que lhes era imposta, ainda que foi por meio da imposição religiosa cristã que se estabeleceu um sincretismo entre divindades africanas e santos católicos. Nesse sentido, para Bastide, a fim de compreender a cultura religiosa de matriz africana no Brasil é necessário entendê-la mediada pelo sincretismo entre crenças católicas e africanas.

Sobre esse ponto de discussão Tramonte assinala:

Em todo o país, nos primórdios do séc. XIX, quando as religiões afro-brasileiras expandiram-se, os adeptos não podiam revelar-se ou organizar-se abertamente, devido às perseguições do Estado e da Igreja, sob o medo de sofrer violência física e simbólica. A violência era oriunda dos preconceitos e, conseqüentemente, perseguições advindas da condição de marginalização e exclusão social de seus primeiros criadores: os negros africanos em situação de escravidão²¹.

¹⁹ FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 42. Série Política).

²⁰ BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia*: Rito Nagô. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

²¹ TRAMONTE, Cristiana. *Ciência ou fé? Religiões afro-brasileiras e práticas de saúde popular*. Op. cit., p. 273.

É importante ressaltarmos que a difusão de uma visão preconceituosa e excludente da religião de matriz africana pode ser entendida a partir do que Tramonte aponta ao apresentar que a Igreja Católica desde o período da colonização era contrária a qualquer divindade que não fosse associada ao cristianismo. Como medida dessa negativa promoveu diferentes formas de perseguição a todos aqueles que desobedecessem a seus dogmas. Associada à perseguição, houve a proliferação de uma visão negativa sobre as práticas, crenças e ritos religiosos que frequentemente eram/são associados a “coisas de macumba” ou “religião do diabo”.

Por mais que na atualidade estejamos inseridos em uma país laico, a sociedade ainda apresenta uma inflexível resistência quanto às questões religiosas que remetem à cultura africana. E em razão disso entendemos que é preciso não apenas promover um debate em torno das religiosidades de matrizes africanas nas escolas, mas construir um espaço de decolonização do conhecimento, que, via de regra, é superficial e preconceituoso quando o assunto converge para a cultura e história africana e afro-brasileira. Muitos desses preconceitos são cometidos por indivíduos que não possuem conhecimento acerca de como essas religiosidades se configuram em sua história e prática, tal como discutido por Serra²².

Nesse sentido, a sala de aula configura-se como um lugar propício para que o debate ocorra. No caso específico deste artigo, defendemos que essa discussão esteja inserida dentro da disciplina de ensino de História na educação básica, haja vista a ampla dimensão que as questões históricas decorrem acerca dos processos humanos.

Daí a importância de entendermos a dinâmica das relações raciais em nosso país, a importância de decolonizarmos o conhecimento e o currículo. A implantação das leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) e a decolonialidade epistemológica são algumas das condições fundamentais para contribuirmos e avançarmos com a superação do projeto de dominação vigente em nosso país. Ter acesso a esses conhecimentos, recuperar, resgatar essa memória é crucial para rompermos, destruímos e superarmos o projeto de dominação racista, classista, sexista e homofóbico que nos atravessa, que nos implica, que nos violenta, que nos desumaniza cotidianamente.²³

²² SERRA, Ordep. O candomblé e a intolerância religiosa. In: *Candomblé: diálogos fraternos para superar a intolerância religiosa*. Rio de Janeiro: KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço, 2007.

²³ CARVALHO, Valéria Fernandes de. Reflexões sobre a falsa universalidade da teologia judaico-cristã: epistemicídio e a construção do “outro”. In: ALVES, Míriam Cristiane (org.). *A*

Sendo assim, a proposta de uma decolonização acerca das religiosidades de matrizes africanas dá-se em uma proposta de desconstruir o que foi imposto pelo padrão de poder colonial e dar voz àqueles que foram historicamente excluídos e silenciados. Entre as religiosidades presentes no Brasil destacamos o Candomblé e a Umbanda; ambas marcadamente fazem parte do rol de crenças e ritos alicerçados nas religiões de matrizes africanas.²⁴

De acordo com pesquisadores do tema, a Umbanda teve suas origens no território brasileiro entre o final do século XIX e o início do século XX, instituindo-se numa religião concebida a partir da presença da ancestralidade. Para Sales²⁵, a religião da Umbanda deve ser entendida como uma amálgama entre as religiosidades africanas e indígenas, o catolicismo popular e o kardecismo. Sobre esse ponto de discussão Silva e Prates assinalam:

A Umbanda se caracteriza como uma religião porque apresenta, em sua organização, elementos necessários para tal, com um corpo de ideia do sagrado através das manifestações de orixás, guias (espíritos desencarnados) e demais entidades de Umbanda. Há, em seus espaços, a ocorrência de magias mediadas e propagadas pelo povo de santo, relatos de cura e da realização de trabalhos mágicos pelas entidades e sacerdotes; há a crença em uma vida futura, pois acredita na imortalidade do espírito e na reencarnação; a prática de cerimônias e rituais e a ocorrências de festas de cunho religiosos que atendem a um calendário próprio; por fim, há a explicação do universo através de uma teogonia e cosmologia própria²⁶.

Já o Candomblé, de acordo com Silva²⁷, remonta ao período da escravização, em que a prática estava direcionada tanto à necessidade dos negros escravizados de reelaborar sua identidade social como de manifestar sua crença religiosa. Os Terreiros nesse espaço cumpriam o papel de

Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracistas. Organizadores: Míriam Cristiane Alves e Olorode Ògìyàn Káláfó Jayro Pereira de Jesus. 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2020. p. 83.

²⁴ BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé.* Petrópolis: Vozes, 1999.

²⁵ SALES, Verônica Amaral. *Umbanda Preconceitos e Similaridades.* Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. 2017. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/art._cientifico_-_umbanda_entrega_final.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

²⁶ SILVA, Jaciely Soares da; PRATES, Admilson Eustáquio. *O Ponto Cantado de Umbanda como fonte para o Ensino de História.* Op. cit., p. 33.

²⁷ SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira.* São Paulo: Selo Negro, 2005.

uma nova África reinventada no Brasil. No entanto, é difícil precisar um local e preceitos exatos, haja vista que sua origem foi construída em meio a essa “pluralidade de fragmentos culturais”²⁸.

Acerca dessa pluralidade, Prandi²⁹ salienta que a Umbanda instituiu-se como uma religião dos orixás formada na Bahia no século XIX a partir de tradições de povos iorubás ou nangôs, encontrados principalmente na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Distrito Federal, entre outros estados. Entretanto, há outras formações para o Candomblé, como os de origem banta, especialmente os denominados Candomblés Angola e Congo, presentes no estado do Maranhão.

Mesmo que ambas, Candomblé e Umbanda, façam alusão às religiões da África, é importante delinear que, apesar das semelhanças, elas assumem formas distintas uma da outra. De acordo com Ortiz³⁰:

Com efeito, pode-se opor Umbanda e Candomblé como se fossem dois polos: um representando o Brasil, o outro a África. A Umbanda corresponde à integração das práticas afro-brasileiras na moderna sociedade brasileira; o Candomblé significaria justamente o contrário, isto é, a conservação da memória coletiva africana no solo brasileiro.

Para estudiosos do tema, apresentar as religiosidades de matrizes africanas como análogas evidencia tanto a falta de conhecimento sobre as religiões como um preconceito relacionado a essas, ignorando com isso suas singularidades. Muito da falta de informação – que nutre o preconceito – está associado à ausência de registros que direcionem para as experiências sociais e históricas dos sujeitos e das religiões de matrizes africanas ao longo de sua formação e constituição no Brasil.

De acordo com Evaristo, há no mínimo duas justificativas que apontam para essa ausência: primeiro, essa carência está no fato de que essa prática religiosa está relacionada aos grupos de minorias sociais (os negros, os indígenas e os pobres), que tiveram suas histórias excluídas. O segundo ponto está nos “[...] documentos que registraram suas historicidades; em sua maioria, foram produzidos pelos mesmos órgãos que os reprimiram,

²⁸ PARÉS, Luis Nicolau. *A Formação do Candomblé – História e Ritual da Nação Jeje na Bahia*. Campinas: Editora Unicamp, 2006. p. 109

²⁹ PRANDI, Reginaldo. O Candomblé e o tempo Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS*, v. 16, n. 47, out. 2001.

³⁰ ORTIZ, Renato. *A Morte Branca do Feiticeiro Negro: umbanda e sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999. p. 16.

sendo tais registros normalmente imbuídos de grande carga de preconceito e pouco esclarecedores de suas verdadeiras características”³¹.

Por ambos os motivos, as religiosidades de matrizes africanas chegam na atualidade envoltas numa falta de informação sobre sua tradição, seus ritos, suas crenças e sobrecarregadas de preconceito diante desse universo “desconhecido”. Tal preconceito também é direcionado a seus praticantes. Acerca do assunto, Prates, ao enfatizar a religião afro-sertaneja na cidade de Montes Claros-MG, assinala que essa se institui em uma religiosidade que se encontra à margem social, marcadamente alvo de preconceito, em que “[a]inda existem entre alguns membros ou adeptos aqueles que têm vergonha ou medo de um isolamento social ou uma represália por se declarar Umbandista ou Quimbandeiro ou Candomblecista”³².

Entendemos que esse preconceito se mantém na contemporaneidade, muito porque por anos a religiosidade cristã prevaleceu como única religião autêntica e que, a partir disso, foi construído todo um discurso discriminatório acerca das religiosidades de matrizes africanas. Esse discurso, ao invés de propagar essas religiosidades como espaços de resistência, de criação de uma identidade e de luta pela preservação da herança cultural afro, transformou-as em espaços depreciativos.

Putt, ao escrever uma matéria para a BBC News Brasil com o título *Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?*, trouxe especialistas no tema para debater sobre a hostilidade que as religiosidades de matrizes africanas sofrem. No artigo, o autor aponta:

Para eles, [os especialistas] há duas explicações. Por um lado, o racismo e a discriminação que remontam à escravidão e que desde o Brasil colônia rotulam tais religiões pelo simples fato de serem de origem africana; e, pelo outro, a ação de movimentos neopentecostais que nos últimos anos teriam se valido de mitos e preconceitos para “demonizar” e insuflar a perseguição a umbandistas e candomblecistas³³.

³¹ EVARISTO, Maria Luiza Igino. O útero pulsante no candomblé: a construção da “afroreligiosidade” brasileira. In. *Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião – Sacrelegens*, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 35-55, jan./jun. 2012, p. 36.

³² PRATES, A. E. “*Exu agodô, o sangue eu lhe dei, mas a carne eu não dou*”. Traços característicos da identidade de Exu-Sertanejo, expressos no imaginário religioso afro-sertanejo da cidade de Montes Claros/ MG, contidos na tradição oral (Dissertação). PUC-SP São Paulo, 2009, p. 69.

³³ PUFF, Jefferson. *Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?* Rio de Janeiro: BBC Brasil, 21/jan/2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Entre essa reportagem várias outras são notificadas constantemente pela mídia brasileira como forma de denúncia das práticas de discriminação e de violência (física ou verbal), que os adeptos sofrem. Tais violências, via de regra, estão imbuídas de preconceito e desconhecimento diante dessas religiões. Como, por exemplo, o caso que ocorreu no ano de 2015, em que uma criança de apenas 11 anos foi vítima de uma pedrada ao voltar para casa com vestimentas do Candomblé após participar de uma reunião.³⁴

É por exemplos como esse que entendemos que o processo de decolonização é urgente, haja vista que o “tempo” não foi capaz de romper com o passado discriminatório sobre corpos negros e suas tradições. Nesse sentido, a escola, como já apontado, torna-se o principal espaço tanto para uma (re)construção da história e cultura afro-brasileira como o lugar para que uma efetiva decolonização ocorra. Essa decolonização deve lançar-se não apenas sobre os sujeitos que historicamente sofrem, excluídos da história “dita oficial”, mas esse processo deve ocorrer em distintas dimensões.

Como, por exemplo, o espaço da sala de aula – como lugar de construção do conhecimento –, onde é possível problematizar e questionar: como os conhecimentos sobre as religiosidades de matrizes africanas foram produzidas? Em quais contextos isso ocorreu? Quem foram os sujeitos que os produziram? E quais os interesses que essa produção atendeu? Questionamentos como esses são importantes para inserir os alunos não como reprodutores do conhecimento até então elaborado (e muito dele construído a partir de uma visão preconceituosa), mas como sujeitos do próprio conhecimento, questionadores da realidade até então construída.

No caso aqui específico, como recorte do tema, esse processo de decolonização deve ocorrer nas mais diferentes religiosidades de matrizes africanas presentes no Brasil em um processo que traga para o centro do ensino seus ritos e dogmas como mecanismos religiosos que apontam para a construção subjetiva dos indivíduos dentro do que compreendem como sagrado, como também deve abordar como seus espaços físicos os religiosos, que se instituem como lugares de resistência e de pertencimento.

Para tanto é preciso pensar a herança afro sob uma perspectiva decolonial, e isso implica transformar e desconstruir drasticamente o padrão

³⁴ Notificação do caso divulgado pelo site: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

colonial até então imposto, ofertando um novo olhar sobre o mundo em que vivemos. O que não significa, no entanto, eliminar a presença do homem branco europeu dos processos históricos, mas sim apresentar, no presente, uma nova forma de olhar, conhecer e interpretar as experiências humanas a partir de múltiplos lugares. Nesse sentido,

a tarefa decolonial consiste em construir a vida a partir de outras categorias de pensamento, que possuem características próprias e estão para além dos pensamentos ocidentais dominadores e hegemônicos. Trata-se de uma postura, método e atitudes permanentes de transgressão e de intervenção social nos campos político e cultural, protagonizadas pelas pessoas e grupos cujas culturas são historicamente subalternizadas e invisibilizadas³⁵.

Sobre esse ponto de discussão, Hortegas, ao falar sobre as religiosidades, traz como exemplo o espaço do terreiro e do quilombo, onde assinala que em uma visão decolonial “[q]uando se adentra o espaço do terreiro e do quilombo, além de se ganhar as forças necessárias para lutar e resistir, afirma-se a própria subjetividade. E uma subjetividade que tem suas bases nas tradições religiosas”³⁶. Isto é, é preciso hoje compreender esses espaços não apenas como espaços de fuga ou resistência, mas sim como espaços de paz e de liberdade.

Nesse sentido, o paradigma decolonial luta por fomentar a divulgação de outra interpretação que põe em evidência uma visão até então silenciada dos acontecimentos, ou seja, opõe-se a um pensamento único, promovendo uma perspectiva de empoderamento de grupos subalternos³⁷ numa tentativa de decolonização dos corpos e linguagens das culturas não europeias.

Considerações finais

No decorrer destas poucas páginas, tentamos evidenciar que é possível partir de uma outra base, uma perspectiva diferente para ensinar História. Mas, mais do que ensinar História a partir “novas” epistemologias, este artigo versou sobre a importância da mudança de foco para refletir sobre

³⁵ RIBEIRO, Claudio de Oliveira. Religião, Decolonialidade e o Princípio Pluralista. In: *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 26, jan./jun. 2020.

³⁶ HORTEGAS, Monica Giraldo. Religiões Afrodiáspóricas na América Latina. In: *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 142, jul./dez. 2020.

³⁷ MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

como e o que está chegando nas salas de aulas, seja da educação básica ou dos bancos universitários.

Ter uma diversidade entre os saberes, fazeres e experiências permite-nos uma alternância de metodologias do e para o ensino de História, que nos oportuniza sair do centro e ir para a periferia. Com isso há uma ampliação da visão, em outras palavras, é possível ter a partir desse deslocamento um panorama dos diversos, múltiplos e plurais saberes existentes, e por iniciativa, uma incorporação desses que não são novos em nosso ensinar.

Sabendo da importância de desconstruir um pouco por dia o racismo presente nas salas de aula, bem como outras opressões que se fazem presentes nas metodologias e materiais didáticos, acreditamos que partir da decolonialidade para dialogar sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um caminho possível, pois nos permite desestabilizar e, em certos níveis, desconstruir as bases poder colonial e dar voz àqueles que foram historicamente excluídos e silenciados. [

E mais: o espaço da sala de aula é um lugar de desconstrução de estereótipos, construção do conhecimento, onde é possível conceber tempo, espaço, vida e mundo a partir de um novo lugar, sendo que esse lugar também pode ser pautado pela cosmovisão da Umbanda e Candomblé.

PARTE 2

Subjetividades diaspóricas: emergência decolonial

O sentido do lembrar: a construção da identidade do ser velho como ressignificação do tempo presente

Gerson de Sousa

Este capítulo tem por objetivo analisar os dilemas na construção da identidade de homens e mulheres na velhice a partir das tensões e conflitos para a ressignificação do tempo presente em uma sociedade da comunicação. Parte de uma problemática teórica e epistemológica: qual o sentido e o significado do ato de lembrar no contexto presente? O primeiro aspecto é retirar a possível leitura dessa questão do reducionismo funcionalista, em que o ato de lembrar é aplicado simplesmente na lógica de como acessar dados armazenados da vida ativa. Essa lógica leva a estabelecer que o lembrar possui, como prazo, o fator da utilidade. E por meio do utilitarismo o ato de lembrar presentifica-se como fragmento do atual, sem forças para irromper e ressignificar o passado no tempo presente. O fator aqui de embate não está no atual, mas no desprezo dessa funcionalização ao passado como elemento substantivo para que se efetive como problema para viver o tempo presente.

Ecléa Bosí, em sua discussão sobre a importância da memória como função social, apresenta esse dilema que distingue os conceitos de memória:

Se existe uma memória voltada para a ação, feita de hábitos, e uma outra que simplesmente revive o passado, parece ser essa a dos velhos, já libertos das atividades profissionais e familiares. Se tais atividades nos pressionam, nos fecham o acesso para a evocação, inibindo as imagens de outro tempo, a recordação nos parecerá algo semelhante ao sonho, ao devaneio, tanto contrasta com a nossa vida ativa. Essa repele a vida contemplativa¹.

Há uma memória para a ação que se efetiva também como memória hábito, aquela que nos leva a viver executando as atividades dispostas no tempo presente. Mas há esta outra, que se efetiva como memória que revive

¹ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 81.

o passado, em que o ato de lembrar se configura como substância e se caracteriza como valor essencial do sentido de ser homem e mulher na velhice. Esses contrapontos revelam-nos a necessidade de enfrentar o significado do que se constitui como vida contemplativa no contexto atual. A vida contemplativa é o ato de reviver o passado. O termo reviver aqui tem um sentido crítico, que se contrapõe ao uso do termo ‘resgate’. A crítica está em defesa teórica crítica: o homem ou a mulher na velhice não resgata o passado, como se fosse a memória algo objetivo, em que poderíamos afirmar, no exercício desse trazer do passado para o presente, que se trata de um espelho da realidade. Eis aqui um ponto nodal para conceituar o significado da vida contemplativa.

Reviver o passado significa mergulhar nos dilemas do tempo presente para que os fatos vivenciados, em outra temporalidade, se efetivem como nova interpretação. Em vez da “lembrança pura” trazida do passado, o que temos é essa nova leitura. Mas de onde parte essa nova leitura do sujeito velho? Nasce dos dilemas vivenciados por ele no cotidiano do tempo presente. Então compreendemos que a vida contemplativa tem um significado teórico: a compreensão dos dilemas que movem a existência do velho no cotidiano do tempo presente contribui de forma aguda para sua releitura do tempo passado. Como nos apresenta Bosi, lembrar é um tempo de trabalho. Tempo de refazer, pelo sujeito que lembra, os valores da sociedade, que se orientaram por rumos diferenciados.

Não há evocação sem uma inteligência do presente; um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho de reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma re-criação.²

A frase “não há evocação sem uma inteligência do presente” remete-nos para entender a memória como tempo de reflexão. E já nos traz elementos para discutir o conceito de identidade. “Um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais.” E quais são as determinações atuais que o velho enfrenta nesse percurso da memória? O primeiro enfrentamento é sobre a desvalorização do passado.

² BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 81.

Em um período em que a demarcação do sujeito estava orientada em uma sociedade industrial, havia um sentido tácito e perverso dessa desvalorização. O trabalho fundamentava-se no sentido da existência do sujeito na vida ativa produtiva. E diante da aposentadoria ele se via de alguma forma em um outro contexto. O contexto da aposentadoria traduzia-se que sua força, enquanto sujeito, não tinha mais espaço e tempo para mover as estatísticas da linha de produção. E assim irrompia a passagem reducionista da vida ativa para a vida passiva.

A vida passiva, nessa concepção, efetiva-se como perda, pois há uma correlação direta nessa lógica pragmática capitalista, em que a retirada do sujeito da linha de produção significa a retirada do movimento da realidade. E então a aposentadoria se efetiva como tempo deslocado da realidade social, em que se torna necessário descobrir qual sentido pode ser dado à vida cotidiana, sem estar na atividade da linha de produção. É preciso afirmar que essa lógica pragmática se efetiva com violência sobre o sujeito. Pois estabelece a memória hábito de forma hierárquica como superior à memória contemplativa. Estamos diante do confronto entre a estática memória da mecânica de acessar dados do passado diante da memória de refazer o vivido no passado. E o fundamento reducionista edifica-se em retirar o sentido do que é o “passado”.

Ao identificar esses fatores no tempo atual, podemos mapear as instâncias em estado de conflito no tempo presente. Se por um momento o passado, descaracterizado e estático, permite-se relacionar com produção, no contexto social do presente ele não consegue se desfazer, como problema, da história produzida pelo sujeito e do significado de sua existência do próprio social. Nesse estado de conflito, é preciso nos defrontar com a crítica de Simone Beauvoir (1990) ao explicitar que a velhice se configura como uma “dimensão existencial”:

modifica a relação do indivíduo com o tempo e, portanto, sua relação com o mundo e sua própria história. Por outro lado, o homem não vive nunca em estado natural; na sua velhice, como em qualquer idade, seu estatuto lhe é imposto pela sociedade à qual pertence³.

A velhice é um tempo de mudança, em que o sujeito possibilita estabelecer novos significados da leitura sobre a sua própria história. Mas se estamos considerando, como dimensão epistemológica, a historicidade do

³ BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 15.

sujeito, temos de entender que se está discutindo sobre a historicidade da sociedade em que ele está inserido. Aqui está o elemento dialético. A leitura do tempo atual, ou melhor, a produção de sentido do sujeito velho no cotidiano, é uma leitura e um ato crítico ao estatuto que lhe confere a sociedade no tempo presente. A condição de ser velho, como nos lembra Beauvoir, não é estática.⁴ A velhice “é o resultado e o prolongamento de um processo”. Trata-se de um processo de identidade social – o que se diferencia substancialmente quando essa concepção se restringe à leitura individualista sobre a velhice atrelada à dimensão biológica.

Esse processo social dimensiona o estado de conflito do sujeito em sua experiência vivida. Beauvoir⁵ problematiza que não podemos fazer uma leitura pragmática sobre a situação do aposentado, do velho, sem que estejamos fazendo uma análise do estatuto do ser homem e mulher na sociedade.

Se o trabalhador aposentado se desespera com a falta de sentido da vida presente, é porque em todo o tempo o sentido de sua vida lhe foi roubado. Esgotada sua força de trabalho, sente-se um pária, e é comum que o escute-mos agradecendo sua aposentadoria como um favor ou esmola.⁶

E então sobrevém a pergunta exclamada por Bosi sobre a afirmativa existencial de Beauvoir: “Como deveria ser uma sociedade para que, na velhice, o homem permaneça um homem? A resposta é radical para Simone de Beauvoir: Seria preciso que ele sempre tivesse sido tratado como homem”⁷. A produção do sentido do sujeito é um processo social e, acrescento, como fundamento teórico, cultural. A afirmativa irrompe como crítica desferida a uma sociedade pragmática que recusa a experiência vivida de homens e mulheres ao objetificar o outro a partir da lógica da utilidade produtiva econômica.

Esse desvio procura a todo momento articular que a falta de sentido da aposentadoria é a retirada da vida ativa do trabalho. Portanto, trata-se de um caminho do próprio progresso do homem, porque se configura como processo natural ao considerar a biologia da vida. Então a culpa da ausência de sentido se refugia no individualismo, exibindo uma violência que se

⁴ BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

⁵ BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

⁶ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 80.

⁷ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 81.

transfigura, na prática, em uma defesa estruturalista de esvaziamento do sujeito histórico.

Aqui está o ponto central para analisar a dialética da memória a partir do que é ser velho. O ato de lembrar é a produção de sentido do homem e da mulher na velhice, redefinindo o significado do presente e do passado por meio do trabalho da memória. Lembrar é um ato de tensão e conflito do sujeito no cotidiano com sua existência social. E a história vivida construída por ele passa a ser analisada a partir dessa relação de materialidade. Esses fatores permitem compreender a forma que a desvalorização do passado torna-se problema teórico na produção de sentido do ser velho.

Implica reconhecer a problemática conceitual, porque a desvalorização do passado significa retirá-lo pragmaticamente da história como movimento. Por um lado, o ser aposentado é o que não possui forças produtivas para movimentar a produção. Por outro, está em um presente cujo único “sentido” é lembrar do que viveu no passado. Só que esse ato de lembrar, definido na lógica capitalista, efetiva-se como resgate, sem ausência de reflexão que possibilite analisar o tempo presente. O homem nessa construção é tornado estático numa ação de desfuncionalizá-lo em sua própria existência.

O problema de desvio dessa lógica é a retirada do velho como analista do tempo presente, como pensador das tensões e conflitos que perpassam os dilemas do cotidiano. Sem contextualizar o passado como experiência de vida para o atual, sem considerar sua força no tempo atual para definir o sentido do presente, a desvalorização do passado configura-se como desumanização do sujeito. Mas essa desumanização não se efetiva totalmente porque, em sua dialética, acentua um dilema inerente à concepção de memória.

O sujeito que é levado ao sentimento da realidade sem sentido na aposentadoria defronta-se, pela memória no cotidiano, com o contraponto: a constituição da memória efetiva-se como a narrativa da história de vida e não somente do tempo da funcionalidade. E nessa dialética é preciso diferenciar e situar os valores da vida: o trabalho, compreendido como construção da identidade refletiva no cotidiano, em confronto com a lógica produtiva, que se impôs como rotina, violentando o tempo de sentido do sujeito.

E então o passado precisa ser submetido reflexivamente ao novo ponto norteador. Há aqui um dilema teórico que iremos desenvolver reflexivamente: de qual concepção de memória se está discutindo sobre o que é ser

velho? Mas exala também uma reflexão existencial que ecoa ainda nas palavras de Beauvoir, tão apropriadamente descrito por e já citado acima: “se o trabalhador aposentado se desespera com a falta de sentido da vida presente, é porque em todo o tempo o sentido de sua vida lhe foi roubado”⁸.

Essa é a denúncia e crítica contumaz a uma sociedade pragmática que procura deformar o processo de construção de identidade do sujeito no trabalho em atividade mecânica. O objetivo é tácito: apropriar-se do tempo de vida do homem e da mulher para retirar o sentido da identificação, enquanto concepção de trabalho, para a lógica de consumo, numa reversão perversa da objetificação. É esse grito iminente que exterioriza no eco de Beauvoir. Pois o desespero da aposentadoria com a falta de sentido da vida no presente é a confirmação de que o processo de construção de identidade se converteu em representação de si mesmo. A ausência de sentido aqui tem premente o embate sobre humanização. E diante desse dilema torna-se necessário questionar: qual sentimento mergulha o sujeito que se desespera com a falta de sentido na vida, na aposentadoria, sobre o sentido da história de vida?

A pergunta efetiva-se aqui em tom epistemológico. A defesa teórica neste artigo é que o sujeito não é determinado pelo econômico. No entanto, é preciso considerar que se está diante de um estado de determinação econômica, como apresenta Hall (2003). Ao considerar a determinação, considera-se aqui o confronto hegemônico em que a cultura, entendida pela história de vida do sujeito, se confronta com essa lógica estrutural que se objetifica na intencionalidade de roubar o sentido da vida. Em seu texto sobre *Quem precisa de identidade?*, Hall traz uma concepção inicial para pensar esse conceito fundamental:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós⁹.

⁸ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 81.

⁹ HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 112.

Esse estado de confronto que Hall apresenta entre as práticas que nos tentam interpelar, em contraponto aos nossos processos que produzem subjetividades, revela a dimensão na dialética do cotidiano. Hall procura em sua concepção retirar o conceito de identidade de ser algo estático, fixo, tornado essência e deslocado da realidade social para outro contraponto teórico: a identidade é movimento, móvel e se configura como produto social por meio da experiência vivida do sujeito. É importante explicitar aqui que, ao confrontar o tratamento da identidade como estática e fixa e afirmá-la em movimento e fluida, isso não significa que a identidade se decompõe, que esteja levada a uma orientação individualista em que se pode, a partir de cada fragmento do social no que o sujeito está inserido, “escolher” qual identidade deve operar no dia a dia. Como se o movimento da identidade fosse como trocar de camisa. Ou reafirmando: como se a identidade fosse mais um produto na lógica de consumo, tendo como justificativa uma suposta passagem da anterior concepção de unicidade da identidade para agora o fragmento.

Ao considerar a afirmativa “o pessoal é político”, Kathrym Woodward explicita essa concepção que define o conceito de identidade a partir dos ‘novos movimentos sociais’ que emergiram no Ocidente nos anos 1960.

A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais,

marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica¹⁰.

Ao apresentar a velhice na sociedade contemporânea, o debate sobre a identidade efetiva-se dentro desse ponto de afirmar a identidade cultural. É na década de 1960 que os movimentos buscam reafirmar, em novas instâncias de luta, a velhice como valor de existência e resistência a um sistema que o nega como sujeito. E é justamente na luta pela ressignificação da historicidade do marginalizado que a memória se funda como substância crítica para refletir sobre a sociedade. Em uma sociedade que incentiva a

¹⁰ WOODWARD, Kathrym; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 35.

eterna juventude como “estilo e referência de vida”, afirmar-se como velho é reconhecer o significado da singularidade cultural. Pois não se efetiva de forma individualista e sim na afirmativa de pertencimento a um grupo.

E de que forma o velho, o marginalizado, afirma-se na identidade cultural? Kathryn Woodward vai apresentar como referencial a identidade e a diferença:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de apresentação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença¹¹.

Tanto por meio de sistemas simbólicos como por meio de formas de exclusão social. A diferença é um fator em que se constitui o processo de identidade. O sujeito, agora como velho, não tem como pressuposto ratificar a posição do adulto de negar a experiência vivida do jovem, retirando o espírito do tempo, como denuncia Benjamin, em *experiência*.¹² Pelo contrário: ao definir o ato de lembrar como força que caracteriza o saber do que é ser velho, em que a experiência vivida se efetiva como problema para analisar as temporalidades do presente e do passado, a velhice denuncia a marginalização da sociedade pragmática no uso instrumental do tempo.

O velho é diferente do jovem, do adulto. Esses homens e mulheres viveram o tempo do passado e mergulham no tempo presente com o saber de quem produziu sentido em sua existência. E então sobrevém a pergunta: o que é ser velho em nossos tempos? “Uma questão impõe-se imediatamente. A velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. Em que consiste esse processo? Em outras palavras, o que é envelhecer? Essa ideia está ligada à ideia de mudança.” Beauvoir prossegue seus dilemas indagando sobre a velhice até nos afirmar o significado dessa concepção para entender o velho para além do fragmento.

Definir o que é para o homem progresso ou regressão supõe que tome como referência um determinado fim; mas nenhum é dado *a priori* no absoluto. Cada sociedade cria seus próprios valores: é no contexto social que a palavra “declínio” pode adquirir um sentido preciso. Essa discussão confirma o que eu disse acima: a velhice não poderia ser compreendida senão em totalidade; ela não é somente um fato biológico, mas também um fato cultural.¹³

¹¹ WOODWARD, Kathryn. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 40.

¹² BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

¹³ BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 17.

A velhice é o resultado de um processo nessa construção de sentido do homem em sua história de vida. E a memória pulsa como concepção crítica para revelar que a existência do sujeito é uma outra instância que se soma à existência e à resistência de uma lógica que intenciona confinar o outro à utilidade consumista.

Memória coletiva e memória subterrânea

Há duas concepções de memória que nos permitem, neste artigo, mergulhar nos dilemas do sentido da experiência de vida do velho para compreender o fundamento dialético do cotidiano. O primeiro é o conceito de memória coletiva, aqui enunciado por Maurice Halbwachs. Há uma defesa premente em que Halbwachs trata da concepção da memória coletiva. E o fator principal é o argumento de que “é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomarmos para ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de pontos de referência nessa reconstrução que chamamos de memória”¹⁴.

A tônica da construção crítica de Halbwachs é afirmar a inexistência da memória espontânea individual, que fica em algum ponto do inconsciente. O autor provoca, por meio de problemas teóricos, em cada um dos exemplos em sua obra para mostrar que a memória está diretamente vinculada a esses quadros sociais. E que a lembrança do vivido está articulada diretamente com a forma como o sujeito vivenciou os fatos no contexto do grupo social.

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos informação, embora muitas circunstâncias a ela relativas permaneçam obscuras para nós. O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso.¹⁵

É com essa afirmativa que o autor abre o capítulo em que aponta a diferença entre memória individual e memória coletiva. E se o primeiro testemunho a que recorreremos somos nós, em seguida, no segundo, Halbwachs coloca-nos que são os outros. E ele acentua a segunda afirmativa:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós.

¹⁴ HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003. p. 7-8.

¹⁵ HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003. p. 29.

Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem¹⁶.

Essas duas citações colocam-nos dentro do quadro defendido por Halbwachs de que a memória do sujeito só se efetiva em um quadro social e que a memória individual, aquela evocada unicamente por um indivíduo de forma espontânea, inexistente. Nessa defesa de que nunca estamos sós, há outro ponto que permite compreender o dilema apresentado por Halbwachs e que nos posiciona diante do debate sobre a desvalorização do passado.

A interpretação de Halbwachs então se configura com o seguinte pressuposto: se a memória é o resultado do vivido no quadro social, a evocação, a lembrança dela também está diretamente voltada ao vivido nesse referencial. Ouvir um som, sentir o cheiro, encontrar um velho amigo, encontrar um parente que há tempo não se via em família. São essas materialidades que efetivam o sentido de nos fazer lembrar. A memória está definida no quadro social em que vivemos e diretamente articulada nessa relação. A memória só se efetiva pelo reforço social como memória coletiva.

Diferente de reflexões ou de ideias, as percepções – enquanto percepções – limitam-se a reproduzir os objetos exteriores, não contêm nada mais do que esses objetos e não podem nos conduzir além deles. Daí a convicção (temos de admitir) de que elas serviram unicamente para nos deixar em determinada disposição física e sensível, favorável ao reaparecimento da lembrança.¹⁷

É nessa defesa do quadro social que Halbwachs traz dois termos que nos interessam para o desenvolvimento do debate neste artigo. Trata-se, primeiramente, da descontinuidade da memória. Se a memória se efetiva dentro do quadro social e sua lembrança é demarcada pela materialidade social, e não pela espontaneidade inconsciente do indivíduo, a perda da relação com o grupo traz uma ruptura. E podemos dizer que se efetiva aqui como descontinuidade em sua dupla face. Há, primeiramente, a separação do convívio do sujeito com o grupo social ou comunidade. E, segundo, perde-se o contato com aqueles que edificam a memória coletiva na comunicação cotidiana. Se pensarmos a aposentadoria do velho nesse quadro, teríamos de considerar que o danoso para a memória é a perda das relações sociais no trabalho, em que o sujeito perde a materialidade da lembrança. Mas há aqui um impasse que temos de efetivar nessa problemática. A des-

¹⁶ Idem, p. 30.

¹⁷ HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003. p. 54-55.

continuidade, apresentada por Halbwachs, tem um sentido premente. Esquecemos ou perdemos a memória “porque o grupo no seio do qual os vícios não mais existe materialmente, mas porque nele não pensamos mais e porque não temos nenhum meio de reconstruir sua imagem”¹⁸. O velho, retirado da vida ativa, perdeu o contato com a relação social daqueles com que convivia no trabalho. E esse elemento se configura como problema porque afeta diretamente o sentido da função social do velho na sociedade: o ato de lembrar. Como bem nos interpreta Bosi sobre esse aspecto:

Para o adulto ativo, vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação. É o momento em que as águas se separam com maior nitidez. Bem outra seria a situação do velho. Ao lembrar o passado, ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida¹⁹.

Ao contrário do adulto, cuja memória é fuga, o velho ocupa-se da memória como trabalho, em que vai construindo a consciência do passado. E assim se efetiva um contraponto teórico em que o exercício da função social do lembrar se configura como tensão e conflito da descontinuidade no social. E a partir desse embate somos levados a fazer o segundo termo, que nos permite completar aqui as concepções da memória coletiva. O segundo fator é a relação estabelecida pelo autor de que a reconstrução do passado não se configura como resgate, mas como experiência de releitura. E essa releitura está redefinida pela experiência de vida e maturidade que faz com que tenhamos outro olhar para a vida.

A experiência da releitura demarca que ler um livro na juventude e depois na velhice não se trata de reviver os momentos, mas de “refazer a experiência”.

Não se lê duas vezes o mesmo livro, isto é, não se lê da mesma maneira um livro. O conjunto de nossas ideias atuais, principalmente sobre a sociedade, nos impediria de recuperar exatamente as impressões e os sentimentos experimentados a primeira vez.²⁰

Para entender a dimensão desse debate, temos de compreender que esse ato de refazer a experiência se configura como ato de refazer a leitura

¹⁸ Idem, p. 35.

¹⁹ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 60.

²⁰ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 58.

da realidade. Portanto, na função social do ato de lembrar, o velho efetiva no presente o refazer da experiência vivida do passado. E de que forma o dito, essa voz analítica, pode ser exteriorizado e acentuar um processo de discussão social? É por meio da escuta que os dilemas sociais do passado vão ser narrados no paradoxo da temporalidade em que se produzem os sentidos da realidade por meio da velhice. No entanto, essa voz que pode irromper com novos sentidos sobre o passado e o presente por meio do ato de lembrar sofre duas oposições.

A primeira é a ação sistematizada pela lógica pragmática estrutural. E o ponto central dessa estrutura é marginalizar o velho e ao mesmo tempo descontextualizar o ato de lembrar de seu poder analítico. Ao negar o espaço e o tempo de releitura da experiência sobre o tempo passado, encontra um dos obstáculos para se transpor como sentido. A segunda oposição é sobre o encontro da escuta. Como nos pergunta Walter Benjamin (1986) ao tratar do dilema do significado da experiência na modernidade:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?²¹

As perguntas articuladas por Benjamin são ao mesmo tempo uma denúncia e análise teórica sobre essa “miséria totalmente nova que se abateu sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica”²². Denúncia porque revela a crise da experiência, da comunicação entre as gerações. E o questionamento é que preço estamos pagando por essa atitude pragmática. Benjamin é enfático:

Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para receber em troca a moeda miúda do “atual”²³.

Como o velho, diante desse quadro de crise de experiência, pode encontrar a escuta em um período em que negociamos, a um centésimo de seu valor, o patrimônio humano pela moeda miúda do atual? Porque a es-

²¹ BENJAMIN, Walter. *Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 195.

²² Idem, p. 195.

²³ Idem, *Ibidem*, p. 198.

cuta não trata simplesmente de ouvir a narrativa do velho, mas de levar para outros espaços, para outros sujeitos, os dilemas vivenciados por ele em sua narrativa sobre a experiência na realidade. É com essa compreensão teórica que a luta dialética sobre o sentido da existência se materializa no significado do cotidiano.

Mas o que se configura como cotidiano? A defesa premente neste artigo é que o cotidiano se configura como elemento-chave diante da produção de sentido e da confrontação à violência sofrida pelo outro, tendo como elemento central a memória. Essa memória se produz como releitura do passado a partir da produção de sentido no presente.

Por um lado, essa afirmativa efetiva a defesa teórica de que o passado está em movimento em seu processo de ressignificação. E afronta o discurso ideológico estrutural de que o passado é algo antigo, ultrapassado, que não tem forças para conduzir a interpretação da realidade atual. Pois, se o velho efetiva o refazer a experiência a partir do ato de lembrar o passado, tendo como referência os dilemas atuais, o passado é refeito, ressignificado. E precisamos reconhecer que o sujeito que refaz essa experiência vivida está em estado de confrontação à violência estrutural. Assim, podemos afirmar que o sentido preferencial da leitura da sociedade que marginaliza a velhice está em tensão e conflito com o sentido da leitura do sujeito, do velho, a partir da relação com a historicidade.

É nesse quadro que presenciamos compreender o paradoxo do cotidiano. As lutas que se processam nas temporalidades do passado e do presente no cotidiano vão redefinindo as releituras do que se concebe hegemonicamente como atual e como tempo passado. O paradoxo do cotidiano é que se trata de um espaço e tempo de luta para a reconstrução de significados. Do passado se confronta a releitura da experiência de vida do velho contra a apropriação de fatos, tornados históricos, pelo fragmento pragmático. No presente, ao marginalizar a velhice e descontextualizar sua narrativa, efetiva-se como contraponto ao ato de lembrar do velho como narrativa crítica em busca de uma escuta que possa comunicar a experiência ao outro.

Um elemento importante, nesse contexto, está em diferenciar dois termos fundantes para conceituar a questão do ser velho: cotidiano e rotina. Considero como cotidiano a produção de sentido do sujeito ao viver a realidade como forma de conhecimento. O conhecimento aqui está articulado ao vivido, à experiência como ponto substancial, que configura um ponto da construção social de sua identidade. Ao contrário, a rotina é algo

que estrutura o sujeito em determinada condição como repetitivo, que o oprime ou violenta seu espaço e tempo em sua construção de conhecimento. Trata-se de um movimento impositivo do externo para o interior do sujeito. Esses dois termos configuram os sentidos da luta pela representação.

Podemos compreender o conceito de cotidiano a partir da perspectiva de Certeau, Giard e Mayol:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional” ou desta “não história”, como o diz ainda A. Dupont. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível...²⁴

Se de alguma forma o cotidiano se diferencia de rotina, é no cotidiano em que se efetivam as distinções entre resistência e existência. O velho existe como sujeito em sua produção de sentido sobre a realidade por meio do ato de lembrar. Mas os dilemas que nos colocam no paradoxo conduzem para uma etapa histórica de resistência. E de que forma essa resistência toma materialidade na sociedade atual? Um dos elementos importantes para identificarmos esse movimento é a memória subterrânea, ou memória marginalizada, como nos trata Pollak.²⁵

Para caminharmos nessa contextualização do que se concebe como memória subterrânea, torna-se importante considerar o pressuposto que está em debate: a aposentadoria, ou a velhice, é levada a uma negação de sentido da existência do eu nesse modelo pragmático utilitarista. Essa violência, em sua configuração dialética, faz com que o outro seja levado a um estado emocional de luta pela identidade no cotidiano, que instiga o ato reflexivo. O enfrentamento da negação do eu, ou da violência sofrida no social, é o reconhecimento de que algo tem sentido no passado para ser problematizado no presente. E o subterrâneo apresenta-se ao considerar que a sociedade impede a constituição de espaço para que sua voz exteriorize os dilemas em disputa no cotidiano.

²⁴ CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995. p. 31.

²⁵ POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

E aqui vem o paradoxo: o velho em sua construção da identidade, diante do enfrentamento à violência estrutural, demarca pela narrativa da história de vida os dilemas existenciais no cotidiano que o levam a analisar o passado por outro elemento de sentido.

Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida. E a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento. O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.²⁶

É pela consciência de ter suportado a opressão pragmática que esse estado de tensão e conflito no cotidiano levou-o a compreender a realidade do passado. Um passado cuja produção de sentido se refaz como dilema para o presente. E ao mesmo tempo, na dialética do cotidiano, ressignifica o sentido do passado. O passado agora é interrogado. A ausência de sentido, esvaziada pela estrutura, tensiona-se com os sentidos do sujeito no passado. A história de vida precisa ser exteriorizada por outra narrativa. E assim, ao compreender a violência, a memória do sujeito mergulha no que Pollak irá denominar de memória subterrânea.

Com esse preâmbulo é possível agora mergulhar no conceito de memória subterrânea de Pollak. Trata-se da memória dos integrantes das culturas minoritárias e dominadas que não foram ouvidas durante o processo de construção da história e que se opõem à “memória oficial”. O emprego da memória subterrânea está associado ao posicionamento político, porque trabalhar com as memórias subterrâneas “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio”²⁷

significa privilegiar os excluídos, os marginalizados e as minorias, oferecendo um novo ponto de vista da história e dos fatos sociais do passado. Essa referência “serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis”²⁸.

²⁶ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 82.

²⁷ POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 4, 1989.

²⁸ POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 9, 1989.

Essa memória subterrânea prossegue seu trabalho de subversão no silêncio. E a partir dessa enunciação vem nova afirmativa que nos permite analisar o ato de lembrar no tempo atual.

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta.²⁹

O silêncio sobre o passado não significa esquecimento, mas resistência na luta interpretativa sobre a realidade no cotidiano. O tempo necessário para encontrar a escuta configura-se como o momento de esperar a hora da verdade, a hora de redistribuir as cartas políticas e ideológicas no social. É nesse contexto que temos de entender o significado da luta para comunicar a experiência ao outro. Pois, como contextualiza Benjamin, é preciso reconhecer que o tesouro não está na moeda miúda do atual e sim na descoberta de que o outro está comunicando a experiência.³⁰

Eis o sentido da vida cotidiana. É em sua relação com o outro e consigo que o sujeito vai produzindo as respostas e construindo sentido sobre a realidade. Wellington Pereira, em sua discussão sobre a mídia e a construção do cotidiano, traz um ponto importante para considerar a cotidianidade como elemento diferencial:

A cotidianidade é a qualidade, a adjetivação dos procedimentos da vida cotidiana. Na sociedade de consumo, a cotidianidade pode se confundir com bem-estar material, produção de bens simbólicos, luxo “gasillage” (desperdício). É preciso, sobretudo, pensar a cotidianidade em relação ao imaginário social de cada povo: as riquezas estéticas traduzidas nos ritmos, nas imagens e na fala. Isto é o que faz com que a vida cotidiana não seja igual para grupos sociais, mesmo que estes ocupem o mesmo espaço urbano³¹.

O sentido da cotidianidade vivenciado pelo velho está em transformar o significado da realidade por meio de sua experiência vivida, por meio da memória. É importante compreender a cotidianidade com essa qualidade, essa adjetivação dos procedimentos da vida cotidiana. Porque o dito, a

²⁹ Idem, p. 5.

³⁰ BENJAMIN, Walter. *Documentos de Cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986.

³¹ PEREIRA, Wellington. A mídia e a Construção do Cotidiano (uma epistemologia do social midiático). In: CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga (orgs.). *Observatórios de mídia: olhares de cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 42.

voz desse sujeito, irrompe como testemunho para dimensionar a ressignificação do tempo presente.

Considerações finais

Na sociedade de consumo, a cotidianidade pode confundir-se com bem-estar material, produção de bens simbólicos, luxo. É preciso repensar a cotidianidade por outras referências, que nos redefinem outros valores como ser humano. Essa reordenação demarca os sentidos da luta que se efetiva no cotidiano e no valor da cotidianidade. E o confronto efetiva-se com o mesmo vigor nas duas temporalidades: no passado e no presente. Por um lado, no campo do trabalho, o tempo do lembrar do velho é objetificado pelo estereótipo da inatividade da vida social pela aposentadoria. E acrescido da acusação pragmática do passado como tempo estático. Não é sem razão que o estereótipo de ser velho se associou como sinônimo de passado, antigo, que tem por objetivo mostrar um indivíduo sem forças para enfrentar o presente. É esse pensamento pragmático que tem de ser enfrentado na produção de significado social.

Não se torna necessário retomar a expressão de Ecléa Bosi³² sobre o sentido de ser homem em todas as suas instâncias, na totalidade do ser. É importante considerar que a experiência vivida do sujeito, como homem e como mulher, está sempre em movimento na produção de sentido. E é nesse movimento que o tempo de trabalho é submetido à análise no tempo de lembrar. A construção da identidade, que se efetiva nesse reconhecimento social como sujeito histórico, possibilita refazer, pela memória, o passado em outro sentido, em outros valores. E assim o trabalho como expressão humanizada do sujeito se exterioriza como conselho para o outro compreender que em todas as etapas da vida é preciso ser homem, ser mulher. E se considerar uma situação contrária, a denúncia da objetificação, o dito pelo velho é um alerta, em tom de grave denúncia, sobre qual qualidade de história está sendo construída em meio à violência da estrutura sobre o sujeito. A memória materializa-se aqui como força para enfrentar a determinação econômica.

³² BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Por outro lado, na sociedade da comunicação, há outra forma de violentar o velho por meio da negação como sujeito. A lógica estrutural ratifica o estereótipo ao estabelecer como qualidade a velocidade do movimento, não da história, mas do corpo. E as inovações tecnológicas que causam estranhamento ao velho são um instrumento para demarcar e instaurar o discurso de que ser velho é ser deslocado, atrasado, por não acompanhar na mesma velocidade as mudanças dos aparatos tecnológicos. A tecnologia inserida para as pessoas em sua vivência no cotidiano passa a ser apreendida como um discurso estereotipado. E assim toma corpo e espírito o discurso falacioso: para que o velho consiga viver o cotidiano, é preciso que ele se adapte aos novos tempos. Da materialidade da instrumentalidade tecnológica vem uma outra afirmativa ideológica: será que o velho tem algo significativo a dizer sobre nosso tempo atual se ele desconhece a utilização de aparelhos eletrônicos que estabelecem a “comunicação” entre as pessoas?

Há, claro, dois desvios nessa interrogação que nos levam a desconstruir a frase. O primeiro é a tentativa pragmática de hierarquizar o ter em relação ao ser. Será que é realmente possível articular no mesmo plano de significado o uso da memória hábito de um equipamento eletrônico em relação ao não dito à escuta por meio da memória subterrânea? Não seria procedimento de natureza falsa acreditar que há alteração na produção de sentido sobre a experiência vivida pelo sujeito, caso ele não tenha acesso a enviar mensagens por alguma rede social? A crítica que se efetiva aqui é que o sentido da própria hierarquização é frágil, porém se sustenta não na lógica do tecnológico como contraponto ao ser velho, mas no estereótipo da utilidade. E assim se efetiva o reducionismo estrutural do cotidiano.

O segundo desvio precisa ser entendido pela contradição da eterna juventude. Ao hierarquizar a tecnologia sobre o velho, o que está em discussão, em primeira instância, é a concepção de sujeito da nossa sociedade. Pois, ao negar o velho, está como ato e discurso o recusar a heterogeneidade de sujeitos com seus valores e mediações que nos possibilitam pensar a realidade de formas diferenciadas. E o discurso da eterna juventude, que violenta o sujeito velho no presente, recusando sua experiência de vida e exigindo, para considerá-lo como homem ou mulher, o exercício das novas experiências em tecnologia, toma outra dimensão no futuro. Pois a mesma sociedade que efetiva a busca eterna da juventude no tempo presente é que fará com que o jovem do presente sofra em suas instâncias como velho no futuro. Então as experiências vividas das tecnologias de hoje, tão exigidas

para que se reconheça o sujeito como homem no tempo presente, também serão descartadas no futuro pela imposição da utilidade.

A forma de enfrentar esse esvaziamento da experiência na lógica pragmática é compreender a memória como identidade do sujeito e analisar que essa memória não é algo automático, mas uma forma de produção de sentido do sujeito ao responder aos dilemas que enfrenta no viver a complexidade do cotidiano. Em vez da eterna busca da juventude e da eterna negação da velhice precisamos mergulhar na memória como consciência da temporalidade social.

Este artigo tem uma defesa premente em atribuir, como valor de força, a função do ato de lembrar do velho no tempo presente no movimento do passado. Trata, primeiro, de considerar a dialética do cotidiano como elemento substancial para analisar a realidade social. E, segundo, compreender que a velhice, assumida em sua totalidade e com suas dimensões potenciais de experiência vivida, reposiciona o tema do sujeito diante da objetificação. Pois a velhice ressoa, do ponto de vista biológico social, como a última etapa em que o processo de marginalização instaura a força reducionista. E sem forças para lutar pelo corpo, a velhice é o momento, em sua própria natureza, de enfrentamento para a análise do social. O ato de lembrar é uma força que traduz o sentido e o significado de viver como sujeito histórico. É preciso tomar a materialidade dessa força com o ato de saber ouvi-lo.

Então o desafio do nosso cotidiano é aprender e compreender teoricamente a importância de ser escuta, de levar o testemunho do velho para outros espaços na temporalidade social, de efetivar uma comunidade de destino. O conselho, a sabedoria do velho não estão determinados pelos valores da utilidade pragmática do presente. É preciso alterar a nossa forma de concepção sobre a comunicação da experiência, para que tenhamos consciência do nosso presente e não sejamos tomados no futuro pela surpresa comunicativa, como nos alerta Benjamin em sua *Experiencia e pobreza*.³³ Cavamos a terra para encontrar o tesouro e descobrimos, no futuro, que a riqueza está no trabalho.

Sem a consciência do ato de lembrar como dialética do cotidiano, seremos como os filhos do ancião a cavar na esperança de que o objeto de

³³ BENJAMIN, Walter. *Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986.

posse nos trará a riqueza, sem entender que estamos vivendo uma experiência de vida tão rica, que nos levará a desfrutar dela em todo o tempo de nossa existência. E o conselho para se contrapor e enfrentar no cotidiano a pobreza da experiência edifica-se também como denúncia nessa temporalidade presente: não abandonemos as peças do patrimônio humano em troca da moeda miúda do atual. Um homem só é homem se em todas as fases de sua vida ele se compreender, produzir e viver como homem os sentidos e os significados em sua vida.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas (SP): Papyrus, 1995.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez Lições sobre Estudos Culturais*. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. p. 99-118.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad.: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PEREIRA, Wellington. A mídia e a Construção do Cotidiano (uma epistemologia do social midiático). In: CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga (orgs.). *Observatórios de mídia: olhares de cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008. Cap. 2, p. 39-50.
- POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.
- POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SOUSA, G. de • O sentido do lembrar: a construção da identidade do ser velho como ressignificação do tempo presente

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais: do indizível ao dizível. In: SIMSON, Olga de Moraes von (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, Gerson de. A produção de sentido do sujeito jornalista no processo comunicativo: codificação e decodificação na dialética da consciência histórica. Anais do GT *Teorias da Comunicação*, do 40º Congresso Brasileiro de Comunicação, Curitiba, Universidade Positivo, setembro de 2017.

SOUSA, Mauro Wilton. *Sujeito: o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

WOODWARD, Kathrym; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez: intelectualidade negra em Diáspora – uma ensaística anticolonial e antecipadamente decolonial

Cintia Camargo Vianna

Intelectualidade Negra Internacional: Lélia Gonzalez e Manuel Zapata Olivella

Ao propor a aproximação das formulações teóricas de dois importantes ensaístas afrodiaspóricos do século XX, Manuel Zapata Olivella, da Colômbia, e Lélia Gonzalez, do Brasil, o que pretendo é iniciar uma discussão que julgo importante, mas que é incipiente no país, sobre a formação de uma intelectualidade negra internacional e de caráter transnacional¹, dedicada a pensar grandes categorias diretamente relacionadas à população negra dispersa pelo território americano.

Esses intelectuais vão dedicar-se especialmente à interpretação, análise e crítica de grandes problemas enfrentados pela população negra na Diáspora em diferentes momentos históricos ao longo do século XX, tendo como principal marco o processo de abolição da escravização em diferentes territórios americanos, buscando soluções coletivas para o enfrentamento de questões de educação, direito ao trabalho qualificado, autoria artística, políticas públicas específicas para a população negra. Essas questões, que são comuns a diferentes populações diaspóricas desde os EUA até o Uruguai, serão pautadas, por exemplo, nos Encontros Pan-africanistas, que tiveram início ainda na década de 1910 e contavam com representações de diferentes territórios diaspóricos.

¹ BOLÍVAR, Francisco. Un diálogo diaspórico: el lugar del Harlem Renaissance en el pensamiento racial e intelectual afrocolombiano (1920-1948). In: *Hist. Crit.*, n. 55, Bogotá, enero-marzo 2015, p. 101-124.

As grandes reflexões internacionais, alimentadas por diferentes facetas do pan-africanismo, apontaram para os cenários locais, fazendo com que nos ensaios de Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez fosse possível verificar esse movimento de retorno que coloca os territórios diaspóricos em diálogo, especialmente pela via da localização, da centralidade e da agência negras². É importante destacar que a afro-intelectualidade internacional, da qual fazem parte Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez, a meu ver, vai construir seu pensamento, sua ensaística, sua obra de ficção ao redor de três grandes categorias, que afetam toda a população afrodiaspórica ao longo do século XX, a saber: nacionalidade, raça e mestiçagem.

Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez inserem-se em uma tradição afrodiaspórica do pensamento anticolonial, da qual são também signatários importantes nomes como Aimé Césaire³, Edouard Glissant⁴, Frantz Fanon⁵, Abdias do Nascimento⁶, entre outros. Dentre as muitas similitudes destaco o fato de dedicar sua vida intelectual ou ainda sua vida pública ao debate antirracista, baseado na discussão racialista ou não⁷ sobre como se daria o acesso a diferentes facetas da nacionalidade para as populações negras, refletindo sobre os desdobramentos desse acesso em suas produções, quer seja no plano político, quer seja no plano estético.

Os dois afrointelectuais aqui aproximados estão dentro do grupo daqueles que se posicionavam no cenário de internacionalização do pensamento negro. Talvez por uma questão de gênero, de condições materiais e de tempo de circulação, Manuel Zapata Olivella teve um circuito mais expressivo de suas ideias e de sua produção, fator que possibilitou o estabelecimento de relações internacionais, que são presentificadas, por exemplo, no elenco de relações de colaboração na revista *Letras Nacionales* (1965-

² ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: *Afrocentricidade uma epistemológica inovadora*. Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

³ CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o Colonialismo*. Trad.: Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sa da Costa Editora, 1978.

⁴ GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da Diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

⁵ FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008.

⁶ NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978; NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

⁷ APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Trad.: Vera Ribeiro. Revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. 1. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

1975), com nomes como o de Langston Hughes. Entretanto, adoto como possibilidade para a aproximação o fato de que a carreira de Lélia Gonzalez já estava em processo de internacionalização, e mais do que isso, essa é uma ansiedade sua, como se pode verificar pelas entrevistas compiladas em Ratts e Rios⁸ (2010). Portanto os contatos com outros intelectuais afro-latino-americanos e afro-americanos já havia se estabelecido, fosse pela conformação de encontros, fosse por meio das leituras ou participação em eventos.

Ao aproximar os ensaios aqui apontados, busco iniciar a compreensão sobre quais seriam os diálogos que se constroem e tornam possível aproximar os conceitos de *trietnicidade* e *amefricanidade*, conceitos que vão tentar dar conta da posição da população negra (sua cultura, sua produção artística, sua presença na sociedade) e, assim, tentar pensar sobre o aproveitamento que os dois intelectuais fizeram de proposições vigentes ou idealizadas por eles para as categorias de raça e mestiçagem.

Inserir-se nesse universo do pensamento negro diaspórico internacional sinaliza a necessidade de considerar a produção cultural e política da população negra comum; isso significa dizer das pessoas que estão na base das relações, a exemplo do que fazem Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez nos ensaios aqui destacados. Ambos vão buscar estabelecer parâmetros explícitos para uma prática artística, política e social que valorize o ser negro em suas comunidades e não a promoção da visibilização de uma cultura que se produza para ser encaixada no padrão erudito branco.

Ao promover a visibilização da cultura, do pensamento e da ação política produzida nas bases da população negra em seus países, os dois intelectuais vão buscar apontar a possibilidade de romper com as representações coloniais através das epistemologias negras produzidas na Diáspora, que tanto para Manuel Zapata Olivella como para Lélia Gonzalez significam uma ruptura que só é possível no cerne das relações de mestiçagem produzidas no Novo Mundo, como categoriza Lélia, produzidas na América.

Assim, interessa pensar sobre como esses dois intelectuais da Diáspora pensam a categoria de mestiço como promotora de inserção em uma certa perspectiva para o nacional, presentificada nas categorias de *trietnici-*

⁸ RATTTS, Alex; RIOS, Flávia. Lélia Gonzales. Série *Retratos do Brasil Negro*, coordenada por Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2010.

*dade*⁹ e *amefricanidade*¹⁰. Dessa forma, importa ressaltar a trajetória dentro da ideia de nacional que Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez promovem para a arte e cultura negras nos ensaios *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura* (1997), especialmente a quinta parte, intitulada “La trietnicidad latino-americana”, e *A categoria político-cultural de amefricanidade* (1988).

Os dois intelectuais vão dedicar parte de suas vidas à produção de reflexões sobre a ideia de nacionalidade, construída a partir de uma certa perspectiva pan-africanista e que se concretiza ao voltar o olhar para a Diáspora e não para a África, como nas proposições de Marcus Garvey¹¹, por exemplo, dando especial atenção à categoria de mestiço na Diáspora. Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez vão dar um passo atrás em suas realidades locais a fim de buscar compreender como, a partir da arquitetura colonial da tecnologia de hierarquia racial, é possível produzir interpretações anticoloniais que vão se desdobrar em estratégias para a consolidação de projetos estético-políticos antirracistas.

Nesse sentido, importa destacar que tanto um quanto o outro lidam diretamente em seus ensaios com a ambivalência colonial.¹² O conceito de ambivalência como proposto por esse autor é operante para refletir sobre as populações negras nos territórios diaspóricos, fazendo com que seja possível compreender que Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez, por exemplo, buscam na linguagem respostas e alternativas para o complexo de significados no qual percebem negros e negras encarcerados. Suas propostas para a *trietnicidade* e para a *amefricanidade* são a concretização, a meu ver, da busca de caminhos de subversão do modelo colonial para a construção de outras significações.

É pela linguagem que se constrói o que Bhabha¹³ vai apontar como ambivalência geradora de alteridade e de um conjunto de estereótipos que vão acompanhar as populações negras a partir da colonização. Os estereótipos aparecem como estratégia discursiva que vai construir os termos de

⁹ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997.

¹⁰ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

¹¹ GARVEY, Marcus. The Negro's Greatest Enemy. In: BLAISDELL, Bob (org.). *Selected Writings and Speeches of Marcus Garvey*. Mineola, NY: Dover Publications, 2004. p. 1-10.

¹² BHABHA, Homi. A outra questão. In: *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

¹³ BHABHA, Homi. A outra questão. In: *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

significação de um estado de ambivalência próprio do projeto colonial e que vai se deslocar pelo tempo, determinando as relações entre os grupos que inicialmente vão compor as populações, por exemplo, do Brasil e da Colômbia.

Preciso destacar que a ambivalência como tecnologia discursiva é uma das estratégias psíquicas mais importantes do poder discriminatório racista, sexista, periférico ou metropolitano. É na e pela linguagem que surgem as diferentes estratégias raciais com as quais Manuel Zapata Olivella e Lélia Gonzalez vão lidar diretamente.

Frantz Fanon afirma em *Pele Negra, Máscaras Brancas* que:

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícita. Já se vê onde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência; Valéry estava consciente disso, fazendo linguagem¹⁴.

É preciso observar que a discussão promovida pela autora é calcada na discussão promovida por Frantz Fanon sobre como o racismo colonial vai encarcerar na linguagem e de como é pela linguagem que o indivíduo vai se liberar tanto dos estereótipos do mundo branco como dos estereótipos do mundo negro – “Quanto a nós negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos, enquanto descendentes de africanos, se permanecemos prisioneiros, cativos de uma linguagem racista?”¹⁵.

Para Lélia Gonzalez, a categoria de amefricanidade é muito mais efetiva no que diz respeito a presentificar a pluralidade étnica que compõe os territórios americanos e que vai muito além das limitações geográficas. Lélia Gonzalez afirma:

Para além do seu caráter geográfico, 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 yorubá, banto e ewe-fon¹⁶.

¹⁴ FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008. p. 14.

¹⁵ FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008. p. 76.

¹⁶ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 76, jan./jun. 1988.

Trietnicidade e amefricanidade: diálogo anticolonial

Os dois intelectuais fazem um esforço epistemológico a fim de forjar uma categoria analítica que desse conta de dois problemas: a relação de seus Estados nacionais com a população e a cultura negras e criar estratégias para lidar com o mestiço ao pensar essa nacionalidade. É válido destacar que essa reflexão, no caso de Manuel Zapata Olivella, é feita na busca de refletir sobre as artes, a literatura, produzidas nesse contexto pluriétnico, e no caso de Lélia Gonzalez, as artes são uma preocupação lateral, mas lidando com a mesma inquietação.

Lélia Gonzalez vai concentrar, no ensaio “A categoria político-cultural de amefricanidade”¹⁷, sua discussão na conformação de uma certa perspectiva para a composição étnica da população brasileira, evidentemente dando relevo à participação e à experiência africanas no território nacional. Importa destacar que as reflexões organizadas no ensaio da intelectual vão conduzir para a interpretação da participação negra na construção da população e da cultura brasileiras na tentativa de promover a busca de compreensão da subjetividade do brasileiro que historicamente vinha sendo interpretada como tendo sido calcada ou formada exclusivamente por intermédio da subjetividade europeia.

Para mim, é fundamental para a compreensão de sua concepção de mestiçagem ou de sujeito brasileiro *amefricano* a definição da categoria de inconsciente (imaginário). Tanto Lélia Gonzalez como Manuel Zapata Olivella vão mobilizar a ideia de reformulação do imaginário nacional, apontando para a construção de uma contranarrativa em relação ao que se verifica, por exemplo, na narrativa construída quando da idealização das Vanguardas Históricas dos anos 1920 no mundo americano, momento esse de grande ebulição das formulações de diferentes narrativas de nacionalidade, calcadas, muitas vezes, na hipótese de construção de um imaginário nacional ou de uma inteligência nacional, que privilegiaria a sensibilidade de alguns grupos étnicos em detrimento de outros.

¹⁷ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

Assim como Manuel Zapata Olivella, em *La rebelión de los genes*¹⁸, Lélia Gonzalez em *A categoria político-cultural de amefricanidade*¹⁹, concentra seus esforços analíticos na realidade da presença africana no Brasil nos planos cultural e político, mas, assim como o colombiano, desloca suas reflexões ou dá um passo antes para pensar sobre a composição da América Latina e sobre o fato de não ser o inconsciente dessa população branco e europeu. Sobre isso ela afirma:

Ao contrário, ele é uma América Africana, cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d, para aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são ladinoamefricanos²⁰.

Em seu ensaio, a categoria de racismo é pensada a partir do conceito de denegação, como formulado por Sigmund Freud. É importante pensar que, para ela, tanto a ideia de mestiçagem como a ideia de *amefricanidade* vão de fato operar no plano do inconsciente. É necessário destacar como se mostra frágil a subjetividade do brasileiro, quando encarcerada dentro de uma perspectiva eurocêntrica, ao passo que, se essa mesma subjetividade for confrontada, volta-se contra a *ladinoamefricanidade*. Para Lélia Gonzalez²¹, esse confronto vai dar-se especialmente na presença simbólica e física de negros e negras que, ao mesmo tempo em que têm a diferença apontada, condenada, terão sua presença pacificada em virtude do discurso da “democracia racial”.

A intelectual acessa Congressos Pan-africanistas, Encontros Internacionais de Lideranças Africanas e da Diáspora. O impacto dessa circulação é notável tanto a partir do tipo de problematização que Lélia Gonzalez busca promover nesse ensaio sobre a presença da população negra em outros territórios que não os Estados Unidos, buscando retirar a centralidade da experiência racial norte-americana, quanto na bibliografia de que ela lança mão, com nomes como o de Molefi Kete Asante.

¹⁸ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997.

¹⁹ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

²⁰ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 69, jan./jun. 1988.

²¹ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

Lélia Gonzalez filia diretamente sua categoria de amefricanidade ao corolário pan-africanista e da afrocentricidade – sendo, portanto, signatária de uma tradição que vai propor, de modo geral, uma nacionalidade que está voltada para o território africano ou está voltada para diferentes perspectivas de relacionamento com escombros de africanidade que vão ser mobilizados dentro dessa espécie de paradigma que ela propõe ao apontar para a amefricanidade como caminho para as relações raciais e, consequentemente, sociais, culturais e políticas.

Dentro desse conceito, Lélia vai buscar lidar com as diferentes forças que atuam na composição do Estado nacional brasileiro, dando, a meu ver, especial atenção à categoria de mestiçagem e aos processos de assimilação cultural inerentes a ela – “Portanto, a Améfrica, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente onde vivemos, inspirados em modelos africanos”²².

Ela segue no esforço de definição do que entende ou vislumbra como a categoria de amefricanidade, e é muito interessante perceber que ela vai destacar a categoria de mestiço, colocando como central para que se possa pensar a Diáspora, e aponta também, dialogando com Frantz Fanon e Aimé Césaire, o racismo como a tecnologia que orienta as populações desde o mundo colonial e afirma:

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades²³.

A partir do contato com outras lideranças negras, outros modelos ou experiências para a vida e a cultura negras na Diáspora, Lélia Gonzalez vai dar especial atenção às vivências caribenhas, a exemplo do que está posto no *Discurso sobre o Colonialismo*, de Aimé Césaire²⁴, em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Frantz Fanon²⁵, e em *Poéticas da Diferença*, de Edouard Glissant.²⁶

²² GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 77, jan./jun. 1988.

²³ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 77, jan./jun. 1988.

²⁴ CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o Colonialismo*. Trad.: Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sa da Costa Editora, 1978.

²⁵ FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008.

²⁶ GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da Diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

Ainda no esteio de uma mestiçagem que se constitui na e pela linguagem, Lélia Gonzalez vai afirmar que a língua (seu *pretoguês*) é o *locus* onde a *amefricanidade* vai se operar, tanto assim que ela menciona no ensaio o caso das línguas crioulas do Caribe, dando especial atenção aos casos com a língua espanhola da costa caribenha. Nesse sentido, ela afirma, buscando refletir sobre essa operação de mestiçagem que se executa na linguagem: “Ou seja, aquilo que chamo de ‘pretoguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de ‘pretos’ e de ‘crioulos’, os nascidos no Brasil)”²⁷.

Ela destaca que a narrativa nacional vai buscar apagar essa determinação de línguas negras sobre a língua portuguesa, posto que a ideologia do branqueamento vai colocar essas manifestações em lugares subalternos da narrativa de nacionalidade – como folclore nacional, cultura popular; vão, portanto, colocar no lugar “menor”.

É importante ressaltar que, ao refletir sobre os processos de construção da categoria de *amefricanidade* a partir da cultura e da linguagem e, evidentemente, construindo um projeto político-cultural anticolonial, Lélia Gonzalez aponta para o século XIX com suas teorias raciais e racistas, buscando identificar o complexo colonialista que vai projetar a hierarquização racial como tecnologia, identificando esse momento como marco da estruturação de um modelo branco para arte, cultura, política, com o qual lidaríamos até os dias atuais.

Assim como Manuel Zapata Olivella e outros intelectuais da Diáspora, Lélia Gonzalez vai refletir sobre o modelo de mestiçagem e sobre a violência inerente ao processo. No ensaio *A categoria político-cultural de amefricanidade*²⁸, diante da miscigenação inevitável, o grupo majoritário vai assumir com prática a segregação dos grupos não brancos por força de legislação específica, como no caso dos EUA, ou por meio de dinâmicas de segregação específicas e estruturantes, como na sociedade brasileira. Lélia Gonzalez afirma: “Já no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, *o racismo por denegação*. Aqui

²⁷ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 70, jan./jun. 1988.

²⁸ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 78, jan./jun. 1988.

prevalecem as ‘teorias’ de miscigenação, da assimilação e da democracia racial”²⁹.

Assim como Manuel Zapata Olivella, Lélia Gonzalez também vai recorrer a informações referentes ao processo de Reconquista colonial, aos processos de embate entre cristãos e mouros. Para a ensaísta, essa experiência que espanhóis e portugueses trazem para a Reconquista vai proporcionar uma sofisticação maior da tecnologia racial nos territórios americanos, pois já dispunham de experiência com o uso dessa estratégia de hierarquização racial.

Segundo Lélia Gonzalez:

As sociedades que vieram constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (GONZALEZ, apud DA MATTA, 1984).

Diferente da condução que se verifica no ensaio de Manuel Zapata Olivella no tocante aos processos de branqueamento, Lélia Gonzalez aponta a sofisticação da ideologia do branqueamento no território latino-americano, que vai resultar no mito da superioridade branca, o mito do branco como modelo universal. Nessa busca inconsciente e forçada pelo estado de branqueamento, a ensaísta vai afirmar que essa condição só seria alcançada diante da negação do próprio complexo racial. Para ela, o racismo do tipo segregacional, como no caso do modelo adotado nos EUA, vai gerar, ao contrário do que acontece no Brasil, o fortalecimento da identidade racial dos grupos minoritários.

É evidente como a concepção pan-africanista, que aponta para a necessidade de centralização, localização e agência negras com a qual a ensaísta entra em contato tanto em suas incursões internacionais, especialmente nos Estados Unidos e no Caribe, como pelas referências bibliográficas que ela explícita, vai determinar, de certa forma, suas reflexões sobre raça, mestiçagem e nacionalidade, promovendo um deslocamento de seu olhar para uma nacionalidade que se performaria para negros e negras no Brasil quando essa população e, por extensão, sua cultura, sua literatura, sua ação

²⁹ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 72, jan./jun. 1988.

política estiverem voltadas para a ancestralidade negra, para os escombros de território africano.

No esteio das reflexões sobre a gênese de uma intelectualidade internacional negra, sobre como essa intelectualidade vai se ocupar de grandes problemas da população negra no mundo diaspórico, a ensaísta destaca o fato de a produção de Abdias do Nascimento, que é conhecida no exterior, ser ignorada no Brasil daquele momento, posto que quem vai determinar a inclusão desse intelectual no seio de intérpretes do Brasil são os brancos.

Acertadamente, ela alinha a produção e a importância de Frantz Fanon à de Abdias do Nascimento, pois os dois são para ela exemplos de militância negra efetiva e que foram, em suas palavras, “esquecidos” dentro de seus países. Não posso deixar de ressaltar que o resgate e o estudo sistemático das obras de Abdias do Nascimento e de Frantz Fanon são bastante recentes em termos históricos no universo acadêmico brasileiro, considerando que o estudo sistemático de referências negras e anticoloniais também é recente no Brasil.

Considerando o percurso que o pensamento de Lélia Gonzalez assume, é possível afirmar que nesse ensaio a autora promove uma discussão que é contemporânea, como é possível pensar a partir de Agamben³⁰, e bastante adiantada para sua época, que poderia ser entendida dentro do universo das discussões sobre epistemicídio e da necessidade de sular as referências acadêmicas. Ela vai destacar a ausência de adoção do pensamento de intelectuais negros no cenário acadêmico nacional, partindo da situação com Frantz Fanon e Abdias do Nascimento em seus países, e resalta seu medo em relação ao controle epistêmico dos Estados Unidos, afirmando que é por conta desse medo que ela decide dedicar-se à forja do conceito de *amefricanidade*.

É importante o destaque que a própria Lélia Gonzalez faz para sua preocupação com a construção da categoria de americano, porque ela aponta o caminho que motiva – o modelo racial e, conseqüentemente, o sistema de categorização norte-americanos. Ela vai buscar o americano a fim de demarcar em seu imaginário o fato de que os negros não estão apenas nesse território, afirmando sobre isso: “Os termos *Afro-American* (afro-america-

³⁰ AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

no) e *African-American* (africano-americano) remetem-nos a uma primeira reflexão: a de só existiriam negros nos Estados Unidos e não em todo o continente”³¹.

Na realidade, o que Lélia Gonzalez busca fazer ao tensionar a natureza dos termos assimilacionistas como afro-americanos é explicitar a presença negra em todo o continente americano. Por trás da reflexão parece estar a ideia de que essa presença negra é o que promove o amálgama das populações no mundo americano, arrebentando, portanto, os limites simbólicos impostos pelos Estados nacionais.

Ela aponta como a partir da *amefricanidade* é possível vislumbrar uma outra identidade étnica:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (“Amefricanity”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular).³²

É interessante perceber que Lélia Gonzalez, ao olhar para o modelo americano de assimilação, vai tensionar o modelo de construção de nacionalidade, posto que aponta para a fragilidade de pensar a identidade quer seja com o olhar voltado para a África, quer seja voltado para a Diáspora – para ela, o modelo afro-americano é voltado para a África e desconsidera, assim, toda a experiência do território americano.

Não olhar para a experiência na Diáspora é um erro grave, porque promove o esquecimento e o conseqüente apagamento de perspectivas identitárias fundamentais. Ela afirma que “o esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio aponta para uma perda de identidade própria, logo reafirmada alhures (o que é compreensível, em face das pressões raciais do próprio país)”³³.

A experiência diaspórica, a experiência amefricanana é marcada pela herança africana e determina uma certa concepção do que a ensaísta cha-

³¹ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 76, jan./jun. 1988b.

³² GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 76, jan./jun. 1988.

³³ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 78, jan./jun. 1988.

ma de “mundo pan-africano” – “Por tudo isso, enquanto *amefricanos*, temos nossas contribuições específicas para o mundo pan-africano. Assumindo nossa Amefricanidade, podemos ultrapassar uma visão idealizada, imaginária ou mitificada da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os *amefricanos* do continente”³⁴.

Com a referência direta a Molefi Kete Asante, a sua concepção de linguagem e a criação do afrocentrismo, Lélia Gonzalez segue na crítica do problema da autodesignação e sobre como esse processo pode estabelecer confusões entre o imaginário e a realidade. Para ela, essa autodeterminação modelada a partir da experiência norte-americana gera, além de confusão, um processo de hierarquização, colocando os afro-americanos no topo e os demais em situação inferior.

Pensando essa hierarquização no plano da linguagem, a categoria *amefricanidade* é política e ideologicamente mais produtiva, apresentar-se-ia mais democrática e contemplaria todas as experiências diaspóricas do continente americano. Nesse sentido, é possível afirmar que a categoria *amefricanidade*, como prevista por Lélia Gonzalez, aponta para a experiência transnacional como preconizada por alguns braços do pan-africanismo desde Dubois³⁵, passando por Garvey³⁶ e Asante³⁷, voltada muito mais para os indivíduos do que propriamente para os territórios ou para experiências políticas específicas, e esse devir é bastante adiante das discussões que vinham sendo promovidas na época, o que justificaria as leituras atuais da ensaísta que tentam, insistentemente, localizá-la no universo do pensamento decolonial.

Entendo tanto Manuel Zapata Olivella quanto Lélia Gonzalez como intelectuais signatários de uma tradição intelectual que se dedica à construção de reflexões sobre a construção de nacionalidade a partir da experiência da população negra na Diáspora. O ensaio de Manuel Zapata Olivella, *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*³⁸ (1997),

³⁴ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 78, jan./jun. 1988.

³⁵ DU BOIS, W. E. B. *As Almas do Povo Negro* (tradução de José Luis Pereira da Costa, de: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/>>), 1998.

³⁶ GARVEY, Marcus. The Negro's Greatest Enemy. In: BLAISDELL, Bob (org.). *Selected Writings and Speeches of Marcus Garvey*. Mineola, NY: Dover Publications, 2004. p. 1-10.

³⁷ ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: *Afrocentricidade uma epistemológica inovadora*. Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

³⁸ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997.

especialmente na quinta parte, apesar de não representar a totalidade do pensamento do intelectual colombiano, apresenta a concepção do ensaísta para mestiçagem, alçada a categoria central para a compreensão da presença negra no mundo diaspórico.

Considerando que o ensaio do intelectual colombiano é construído a partir de uma explícita preocupação com a composição da nacionalidade colombiana e do lugar, nesse cenário, que a cultura e a população negra ocupariam, é interessante pensar sobre o uso que é feito da categoria de raça no ensaio, tendo em vista o uso corrente da categoria de mestiço, do qual se fazia uso acadêmico, e de como essa categoria reverberaria na formulação do autor e também na produção de sua ficção.

Manuel Zapata Olivella destaca o fato de que a população africana, a exemplo do que já havia acontecido em outros tempos, no momento da colonização se vê diante do poder que o pensamento, a linguagem são poderosos instrumentos para a própria sobrevivência e, mais do que isso, para a resistência no território americano. Ao voltar seu olhar para aquele momento que a História oficial convencionou chamar de encontro, Manuel Zapata Olivella vai indagar-se sobre como os dominadores vão se relacionar com o conhecimento dos povos e culturas “dominados”. Para ele, só é possível uma ampla compreensão desse momento se a discussão partir da avaliação do impacto da questão racial no estabelecimento das tensões entre os complexos culturais envolvidos nesse encontro – povos indígenas, brancos europeus e, posteriormente, negros africanos.

A preocupação central de Manuel Zapata Olivella em seu ensaio é com o impacto que as relações culturais inevitáveis vão ter sobre a criatividade dessas populações, das populações que entram em contato com a Reconquista. A exemplo do que acontece em Lélia Gonzalez, o autor colombiano demonstra nesse ensaio, assim como em outros escritos seus, preocupação sobre como se fundarão a sensibilidade e, conseqüentemente, a subjetividade, o imaginário das populações que surgem desse encontro. Nesse sentido, o ensaísta afirma: “La creatividad es una fuerza inmanente que no debe medirse tan sólo por los resultados materiales, sino también en la mente de quienes generan y en la idiosincrasia de sus descendientes”³⁹.

³⁹ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997. p. 239.

Ao considerar o teor de outros escritos de Manuel Zapata Olivella, como, por exemplo, os editoriais publicados em *Letras Nacionales*⁴⁰, é facilmente perceptível a preocupação que o intelectual demonstra com a necessidade de que a colombianidade seja revista, a fim de que não haja a manutenção da difusão de um juízo comum que aponte para desigualdades intelectuais entre os homens. No ensaio tratado aqui, o escritor reafirma essa preocupação, pretendendo com suas colocações tensionar juízos difundidos sobre a hegemonia de um grupo racial sobre outros, buscando a construção de uma nova colombianidade, esta sim baseada na desigualdade intelectual entre os homens.

Nesse ponto, posso afirmar que, assim como Lélia Gonzalez, o colombiano também localiza os problemas gerados pela manutenção de privilégios e representações da branquitude no seio da produção e da crítica de cultura. Assim como Aimé Césaire⁴¹ e Homi Bhabha⁴², Manuel Zapata Olivella é signatário da ideia de que o projeto colonial é uma via de mão dupla, que afeta não apenas dominado, mas também o dominador de maneira definitiva. Ele afirma: “Contrariamente a la creencia generalizada, los europeos debieron de recibir tanto o más de lo que aportaron a la colonización de América”⁴³.

Diferente da proposta de ‘El trueque de valores entre amerindios, europeos y africanos fue tan intenso y permanente, que hoy es imposible conocer la dirección de los prestamos’⁴⁴, é evidente uma certa pacificação da tensão racial, talvez porque na realidade ele deseje tratar de forjar a categoria de *trietnicidade* para resolver sua questão com a categoria de mestiço – assim como fazem intelectuais como A. Firmin⁴⁵ (2012), Manuel Zapata Olivella vai pensar a situação do diaspórico em relação à nacionalidade voltada para a Colômbia e não para a África – isso vai determinar o projeto estético de Manuel Zapata Olivella no que diz respeito a como vai

⁴⁰ VIANNA, C. C. *Letras Nacionales: Manuel Zapata Olivella e a proposição de uma literatura colombiana etnicamente assentada*. In: TOLOMEI, Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (org.). *Gênero, Raça e Sexualidade na Literatura*. 1. ed. São Luis: EDUFMA, 2018. v. 1, p. 115-127.

⁴¹ CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o Colonialismo*. Trad.: Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sa da Costa Editora, 1978.

⁴² BHABHA, Homi. A outra questão. In: *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

⁴³ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997. p. 239.

⁴⁴ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997.

⁴⁵ FIRMIN, A. *La Igualdad de las razas*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.

lidar com aqueles que então posso entender como escombros de identidade africana com os quais se lida na Diáspora

Apesar de ele, assim como Aimé Césaire⁴⁶ e Homi Bhabha⁴⁷, acreditar na colonização como processo duplamente decivilizatório, ele trabalha com a possibilidade de epistemicídio em virtude do não reconhecimento das fontes ou paradigmas de conhecimento (aqui amplamente entendido) de indígenas e, posteriormente, de africanos por parte dos europeus. É interessante refletir sobre como ele insiste na questão de que também os europeus saem transformados – “Lenguaje, religión y artesanía resultaron fundidos en la fragua del mestizaje. El próprio híbrido, el nuevo hombre latino-americano, es la afirmación y la negación de sus progenitores”⁴⁸.

É importante observar o que Manuel Zapata Olivella pensa sobre a formação da Colômbia a partir da produção de uma reflexão sobre a gênese da América Latina e, de certa forma, sacrificando a natureza da trietnicidade (a mestiçagem). Ao pensar sobre a nacionalidade colombiana a partir da categoria de trietnicidade, o ensaísta aponta a necessidade de que os críticos, cientistas sociais, intelectuais de modo geral tenham uma visão mais realista sobre a real conformação das relações raciais e de seus impactos e afirma: “Lo lúcido es reconocer la riqueza de nuestra endoculturación por el flujo renovador de Europa y África”⁴⁹.

Assim como Lélia Gonzalez em seu ensaio sobre os processos de assimilação racial, Manuel Zapata Olivella destaca como os processos do que ele chama de “aculturação” vão se manter vivos na descendência dos colonizados de modo a determinar as práticas ou o fazer mestiço de filósofos, escritores, artistas. Corroborando assim o meu juízo ou hipótese de que as reflexões produzidas na ensaística produzida na Diáspora por intelectuais negros e negras no século XX vão, sim, determinar os diferentes fazeres artísticos e epistemológicos num sentido mais amplo.

Diferentemente da maneira como Lélia Gonzalez trata a amefricanidade como uma categoria forjada a partir do relacionamento entre os brancos europeus, os indígenas e os africanos escravizados, ao pensar sobre a

⁴⁶ CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o Colonialismo*. Trad.: Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sa da Costa Editora, 1978.

⁴⁷ BHABHA, Homi. A outra questão. In: *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

⁴⁸ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997. p. 241.

⁴⁹ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997. p. 240.

trietnicidade, Manuel Zapata Olivella amplia a ideia de mestiçagem, sugerindo a necessidade da promoção de reflexão sobre como o silenciamento da pluralidade de origem para as populações afrodiaspóricas vai resultar num total “extermínio” de origens mestiças, por exemplo, o que vai também resultar no apagamento, no desaparecimento dos aborígenes.

Para Manuel Zapata Olivella, é imprescindível romper com o juízo construído ao longo do século XIX para o mestiço, porque seria a partir desse indivíduo e da maneira como ele produz e se relaciona com cultura que se acessaria os grupos culturais silenciados. É interessante pensar que ele chama para a construção de uma nacionalidade colombiana essas culturas que foram apagadas e afirma: “Voluntaria o inconscientemente, las omisiones de los intelectuales dan pábulo a las tesis racistas del empobrecimiento biológico del mestizo, negándole su protagonismo esencial en la historia y la cultura”⁵⁰.

Manuel Zapata Olivella, assim como Lélia Gonzalez, também dedica espaço em suas reflexões para pensar as representações ambivalentes herdadas do projeto colonial e se ocupa em pensar sobre a categoria dos preconceitos que essas representações geram. É interessante destacar que, para o intelectual, apresenta-se a demanda de inserção da experiência cultural afro-colombiana em um panorama internacional da experiência negra; nesse sentido, ele vai desenhando uma afro-colombianidade voltada a um só tempo para dentro, para o resultado da Diáspora, e para fora enquanto projeto não para a África, mas sim para os outros territórios diaspóricos.

Com essa premissa, Manuel Zapata Olivella vai apontar para uma saída do encarceramento previsto pelo projeto colonial de cultura e, de certa forma, ratificado pelo projeto de Estado nacional colombiano. Nesse sentido, acaba por propor uma afro-colombianidade baseada no destaque para as epistemologias que os outros grupos étnicos, a saber, os indígenas em sua pluralidade, os africanos em sua pluralidade, podem oferecer, retirando assim a centralidade da ideia de um homem universal, detentor de padrões de produção de cultura e conhecimento. É interessante também destacar que Manuel Zapata Olivella, apesar de não dar centralidade a esse ponto em seu ensaio, assim como Lélia Gonzalez já esboça preocupação com a questão de gênero e destaca como esse apagamento vai promover

⁵⁰ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997. p. 242.

um apagamento machista da importância de mulheres indígenas e africanas. O ensaísta afirma que esse machismo é sexual, cultural, social.⁵¹

Ao pensar sobre a formação da cultura colombiana, sobre como essa cultura é gestada para atender um Estado nacional que não pretende lidar com o que o ensaísta colombiano vai categorizar como trietnicidade, ele coloca a necessidade para aqueles colombianos que pensam sobre cultura e também para aqueles que produzem cultura a necessidade de construir um contexto que favoreça a desalienação dos indivíduos (e de sua cultura) africanos na América. É importante destacar nesse esforço de sistematizar as reflexões de Manuel Zapata Olivella em seu ensaio o fato de que, apesar da idealização pluriétnica (triétnica), Manuel Zapata Olivella vai tender a fortalecer ou privilegiar a tendência ou origens africanas.

Nós para o devir das reflexões sobre a ensaística na Diáspora

Ao aproximar os ensaios produzidos por Lélia Gonzalez⁵² e por Manuel Zapata Olivella⁵³ (1997), textos dedicados em grande parte à discussão da ideia de nacionalidade e de mestiçagem, considerando a presença de negros africanos no Brasil e na Colômbia. Os dois intelectuais buscam forjar categorias analíticas que possibilitam pensar a experiência diaspórica a partir da mestiçagem, promovendo assim uma realocação da presença negro-africana nos territórios americanos. Com esse movimento tanto Lélia como Zapata Olivella retiram de suas interpretações para suas localidades a centralidade da experiência branca, quer seja pensando a experiência colonial, quer seja pensando a experiência diaspórica na organização dos Estados nacionais.

Os dois apontam para projetos político-ideológicos e artísticos que estão voltados para a experiência vivida por negros e negras na Diáspora, que estão baseados em postulados pan-africanistas para a libertação do povo negro no mundo americano e destacam os riscos de idealizar-se nacionalidade nos territórios americanos com o olhar voltado para a África. Sendo

⁵¹ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997. p. 242.

⁵² GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n° 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

⁵³ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997.

assim, tanto Lélia Gonzalez como Manuel Zapata Olivella vão pensar os conceitos de amefricanidade e trietnicidade como categorias alternativas, anticoloniais e que lidam diretamente com a condição de pluriétnicos dentro dos próprios grupos, ou seja, pluriétnicos entre os brancos, negros e indígenas, promovendo, assim, algo que se poderia denominar como desforização da mestiçagem, que passa a ser vista não como um defeito, mas como uma condição e nessa nova categorização vai dar relevo à presença negra na experiência americana.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade uma epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Trad.: Vera Ribeiro. Revisão de tradução: Fernando Rosa Ribeiro. 1. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BHABHA, Homi. A outra questão. In: *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOLÍVAR, Francisco. Un diálogo diaspórico: el lugar del Harlem Renaissance en el pensamiento racial e intelectual afrocolombiano (1920-1948). In: *Hist. Crit.*, Bogotá, n. 55, p. 101-124, 288 p., enero-marzo 2015. ISSN 0121-1617.
- CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o Colonialismo*. Trad.: Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sa da Costa Editora, 1978.
- DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- GARVEY, Marcus. The Negro's Greatest Enemy. In: BLAISDELL, Bob (org.). *Selected Writings and Speeches of Marcus Garvey*. Mineola, NY: Dover Publications, 2004. p. 1-10.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.
- GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da Diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia M. Lélia Gonzalez. Série *Retratos do Brasil Negro*. Coordenada por Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro, 2010. Marcus Garvey (2004).

VIANNA, C. C. Letras Nacionais: Manuel Zapata Olivella e a proposição de uma literatura colombiana etnicamente assentada. In: TOLOMEI, Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (org.). *Gênero, Raça e Sexualidade na Literatura*. 1. ed. São Luis: EDUFMA, 2018. v. 1, p. 115-127.

ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *La rebelión de los genes*. El mestizaje americano en la sociedad futura. Bogotá: Ediciones Altamira, 1997.

Mídias, política e racismo: cotidiano sobre o corpo negro

Regma Maria dos Santos

Neste artigo, proponho fazer uma reflexão sobre mídia, política e racismo a partir de imagens e textos publicados na internet, mídias como o jornal impresso, o *WhatsApp*, vídeos do *YouTube*, dentre outros, que são ressignificadas desde sua origem. Chamo atenção aqui para o uso do conceito de cultura política em uma abordagem multidisciplinar, que trata das dimensões subjetivas da política, expõe e constrói determinadas ideias e propõe práticas as quais relacionam condicionamentos estéticos e sociais a práticas políticas em construção.¹

Quero reafirmar com essa definição que política e cultura fazem parte do nosso cotidiano, quer seja no aspecto institucional da definição de práticas públicas, quer seja na produção de resistências do corpo, de fala, de manifestações culturais que se dão nas margens. Conforme Gomes:

Estudar uma cultura política, sua formação e divulgação – quando, quem, através de que instrumentos – seria igualmente entender “como” uma interpretação do passado (do presente e do futuro) foi produzida e consolidada através do tempo, integrando-se ao imaginário ou à memória coletiva de grupos sociais, inclusive os nacionais².

As imagens e textos ora utilizados referem-se a situações relacionadas à nossa história recente, que dialogam diretamente com o nosso passado, especialmente com o século XIX. A partir dessa perspectiva pretendo refletir acerca de corpos negros.

Uma das motivações para a realização desta análise está justamente na inserção de uma perspectiva apresentada pelo conceito de decolonialidade. Esse pensamento aborda a colonização como um evento prolongado

¹ KUSCHNIR, Karina; CARNEIRO, Leandro Piquet. *As Dimensões Subjetivas da Política. Estudos Históricos*, n. 24, p. 227-250, p. 234, 1999.

² GOMES, Angela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 48.

e não como uma etapa já superada da história.³ A reflexão posta aqui pretende provocar certo desconforto, de alguma maneira pedagógico, acerca de uma luta, que deve ser contínua, contra o racismo e suas raízes estruturais.

A diferença colonial e imperial através da heterogeneidade, formas múltiplas de subalternização (raça), no qual a desumanização é a referência, dessa maneira categorias preferenciais de ideias biologistas cujo resultado foi o racismo moderno a partir do sujeito racializado. A colonialidade aparece nesse horizonte em razão da exploração dos limites das ciências, como linha de cor (raça), pela atitude imperial que identifica os sujeitos coloniais e racializados como dispensáveis (negros, índios e mestiços), pela guerra, na conquista e genocídio, classificando os sujeitos como sem razão ou inferiores.⁴

Este artigo trata-se, pois, de apresentar o aspecto classificatório do discurso e das práticas sociais que inferiorizam o negro a partir da crítica o seu corpo. Essas críticas acontecem como forma de subalternizar a/o negra/o, atribuindo-lhe condições inatas, como poderemos perceber ao longo do texto.

Para desenvolver esta análise, divido o texto em casos que podem ser paradigmáticos para pensar os sentidos atribuídos a certas imagens em determinado tempo. Ressalto ainda que essas imagens podem ser analisadas em sala de aula, contribuindo para o ensino de História com documentos imagéticos que revelam formas de pensamento contínuas e ainda vivas nas práticas sociais de convívios inter-raciais.

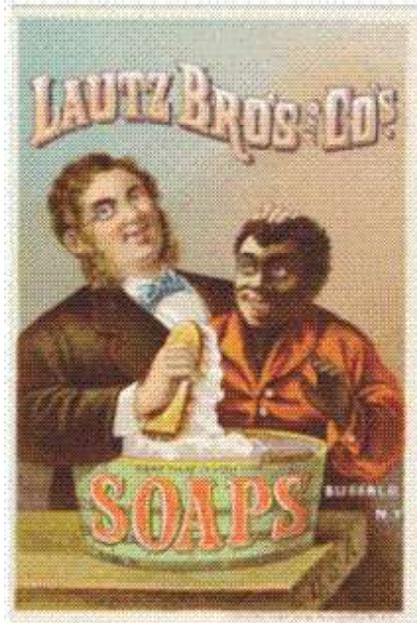
Caso I – Imagens sobre branqueamento

Nesta parte da análise, abordo algumas imagens da publicidade de sabonetes comuns no século XIX. Conforme Almeida Jr. e Andrade (2007), com o crescimento das cidades e o aumento do comércio, criou-se também o interesse de grande quantidade da população em compartilhar hábitos de consumo que antes se restringiam à aristocracia francesa. Os autores apontam que a expansão do consumo como atividade do mundo ocidental originou-se em Paris durante as grandes exposições de 1889-1900, que permitiram observar contornos de grande evento de massas voltados para o consumo da população.

³ REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea F. F. de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 202, mar. 2018.

⁴ COSTA NETO, Antonio Gomes da. A Denúncia de Césaire ao Pensamento Decolonial. *Revista ELIXO*, Brasília/DF, v. 5, n. 2, p. 46-54, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaelixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/310/213>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

Figura 1: Beat that if you can – Vença isso se puder (final do século XIX)



Fonte: <<https://www.propagandashistoricas.com.br/2017/03/propagandas-ousadas-ou-assustadoras.html>>.

Nesse período, instalam-se as grandes lojas de departamento e as feiras de negócios na capital francesa, responsáveis por uma modificação do cenário urbano e no cotidiano do cidadão comum. A introdução de técnicas de marketing adiciona sentido a uma variedade de objetos que ganham profusão no espaço urbano moderno, cada vez mais estetizado e dinâmico. Criam-se grupos de estilo de consumo que buscam se distinguir no cenário urbano, alguns tentando se distanciar de um estereótipo burguês e outros procurando apresentar uma civilidade aristocrática em declínio.⁵

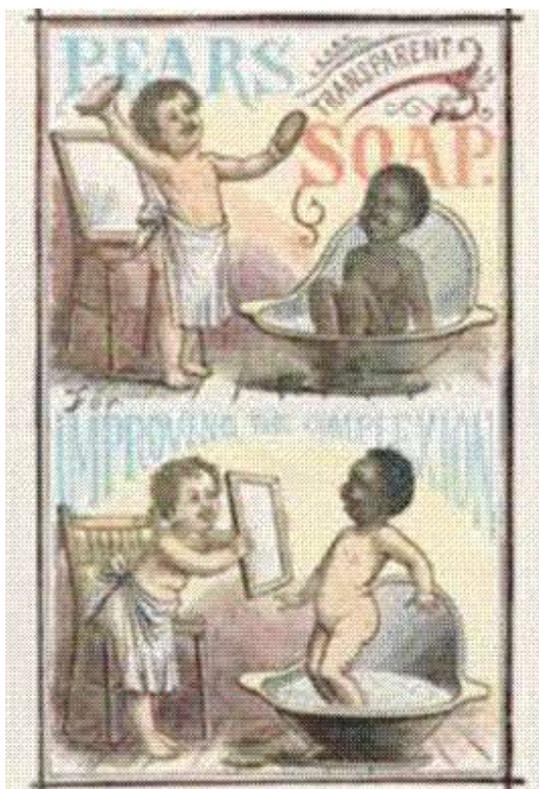
Na Figura 1, a empresa americana Lautz Bro's and Co's enuncia no final do século XIX: “Vença isso se puder” junto à imagem de um negro sendo escovado com o sabonete da marca por um branco em trajes aristocráticos. Podemos depreender que há aqui a construção de uma ideia de branqueamento da pele, mas também a de que é possível que o negro se transforme em um branco. Interessante observar que há uma nítida ideia

⁵ ALMEIDA JR., Antonio Ribeiro de; ANDRADE, Thales Novaes de. Publicidade e ambiente: alguns contornos. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. X, n. 1, p. 107-120, p. 109, jan./jun. 2007.

de subordinação, já que o negro é menor, mais jovem e parece ser mais frágil do que o branco. No entanto, ambos parecem estar felizes nessa condição imposta socialmente.

As publicidades das empresas de sabonete foram aqui escolhidas para representar o conteúdo de uma sociedade que vê, com naturalidade, o uso do negro como modelo para suas marcas. Aqui está em jogo a política de embranquecimento dos corpos, o que pode ser visto como uma forma de atenuar os conflitos e manter os espaços de poder já consolidados.

Figura 2: Improving the complexion – Melhorando a tez (1900)



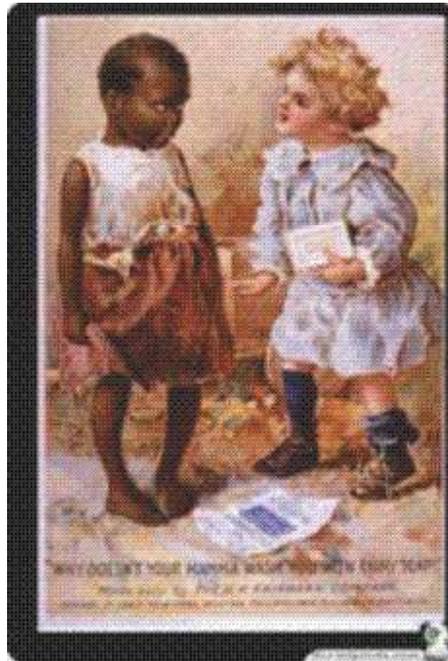
Fonte: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36385293>>.

A Figura 2 apresenta duas crianças: uma branca e outra negra. Novamente é o branco que coloca o negro numa banheira, lava-o e o transforma quase que totalmente em uma criança de pele clara. Apresentada ao espelho após o banho milagroso, a criança de tronco claro e a cabeça negra

surpreende-se com o resultado. Como na figura anterior, ambos parecem felizes e sorridentes na tarefa de “melhorar a tez”.

As Figuras 3 e 4 continuam a reforçar o estereótipo da negatividade da cor preta. Na Figura 3, as personagens são representadas por duas meninas, uma negra, também com olhar submisso à criança branca, que lança a ela uma pergunta: “Por que sua mãe não lava você com o sabão Faird?”.

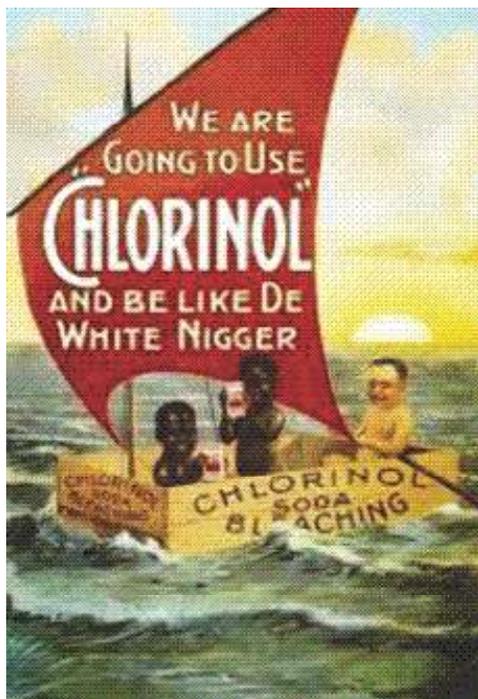
Figura 3: 1900 – Why doesn't your mamma wash you with faird soap – Porque sua mãe não lava você com o sabão Faird? (1900)



Fonte: <<https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/01/sabao-fairy-preconceito-racial-1900.html>>.

Na Figura 4, três crianças dentro de um barco cercado por água, como num mar, aparentemente no cair do sol, trazem uma possível resposta à pergunta acima: “Vamos usar Chlorinol e ser como o negro branco”. A criança que segura o tecido parece ser o modelo a ser perseguido. Ela aponta o caminho e impulsiona a navegação, como se indicasse o que deveria ser.

Figura 4: Vamos usar Chlorinol e ser como o negro branco (1890)



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/636766834786307946/#1>>.

Podemos perguntar-nos a quem se dirige esse comercial. Os negros já se colocariam, neste momento, como consumidores de um mercado ainda em desenvolvimento? Provavelmente não.

Essas imagens permitem-nos inferir que essas publicidades se dirigem a homens, mulheres e crianças brancas que podem usufruir de um bem de consumo tão potente e que dará um resultado “excelente”, já que funciona até “com negros”. Por outro lado, podemos considerar também que se trata de um recado, uma indicação para os negros de que só serão aceitos numa sociedade civilizada se mudarem seus hábitos, como usar sabonetes, calçados e roupas limpas.

Sabemos que o sabão ou o sabonete para o corpo eram um artigo de luxo. Duas referências que vi recentemente reforçam essa constatação. No filme *Doze anos de escravidão*, há uma cena em que a jovem escrava é açoitada por seu senhor por ter ido à fazenda vizinha pedir um sabonete para o seu banho. Uma cena forte, mas que parece verossímil. Recentemente, no

interior de Minas Gerais, uma mulher de 40 e poucos anos foi libertada pelo Ministério do Trabalho por viver em condições análogas à escravidão, servindo a uma família sem receber salários desde os onze anos de idade. O fato foi denunciado por vizinhos, a quem ela enviara um bilhete pedindo um sabonete para seu banho.

Nas figuras apresentadas, observamos que é a mão branca que manuseia o sabonete milagroso, capaz de modificar o corpo negro, transformando-o e apagando sua identidade. A imagem 4, em especial, é mais chamativa ainda porque sugere a figura do negro embranquecido como aquele que aponta o caminho.

Esses princípios da chamada higiene ocidental são também para a elite aristocrática medidas de civilidade e sociabilidade em um momento no qual o fim da escravidão não coloca todos no mesmo barco, na mesma rua ou em ambientes públicos lado a lado. Antes, não há barco para todos. A rua e ambientes públicos continuam não sendo espaços para todos. O fim do regime escravocrata traz a falsa ideia do que deveria acontecer: todos no mesmo barco. A publicidade exerce, nesse sentido, o papel de expor os valores e sentidos políticos e sociais de uma cultura excludente:

Os sistemas de publicidade transformaram o papel social das mercadorias como elementos comunicativos, agregando às mercadorias conteúdos simbólicos com extensas consequências culturais e sociais. A humanidade sempre lidou com essa rede de significações associada aos objetos de modo muito inconsciente e, no caso das mercadorias, isso foi agravado pela presença das mensagens publicitárias. Esse sistema simbólico, ancorado nos objetos e nas mercadorias, torna-se uma espécie de mapa que utilizamos constantemente em nossa navegação social. Não o sabemos, mas o fazemos. Quer dizer, em geral, não pensamos muito nisso, apenas utilizamos os objetos que mandam mensagens a nosso respeito e traduzimos mensagens vindas dos outros⁶.

Como na observação dos autores em relação à publicidade, a mercadoria coloca-nos em relação ao outro. A publicidade traduz uma forma de ver e estar no mundo conforme é estabelecida essa rede de significados. No entanto, é preciso destacar ainda que o contexto histórico e social é um dos principais elementos que dá sentido a essas significações e à aceitação, ou não, da mensagem proposta na imagem ou no enunciado!

Conforme observa Corrêa em seu artigo de divulgação “Império do sabão: racismo e colonialismo nas propagandas de sabão”:

⁶ ALMEIDA JR., Antonio Ribeiro de; ANDRADE, Thales Novaes de. *Op. cit.*, p. 115.

Afinadas com as justificativas apregoadas pelos países industriais para sustentar o imperialismo, a propaganda apresentava o sabão como um elemento civilizador. Um sinal de superioridade ocidental em relação aos demais povos. Reforçando o racismo científico que ganhou força no século XIX em grande parte por conta das teorias evolutivas derivadas do darwinismo, as propagandas de sabão constituem um exemplo emblemático de que a violência da era dos impérios foi não apenas física, mas também simbólica⁷.

Figura 5: Tão triste por causa do CC – publicidade do sabonete Lyfebuoy (1946)



Fonte: <<https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/08/sabonete-lifebuoy-cc-1946.html>>.

⁷ CORRÊA, Luis Rafael Araújo. *Império do Sabão: racismo e colonialismo nas propagandas de sabão*. Disponível em: <<https://medium.com/@historiaemrede/imp%C3%A9rio-do-sab%C3%A3o-racismo-e-colonialismo-nas-propagandas-de-sab%C3%A3o-450d9a1357c3>>.

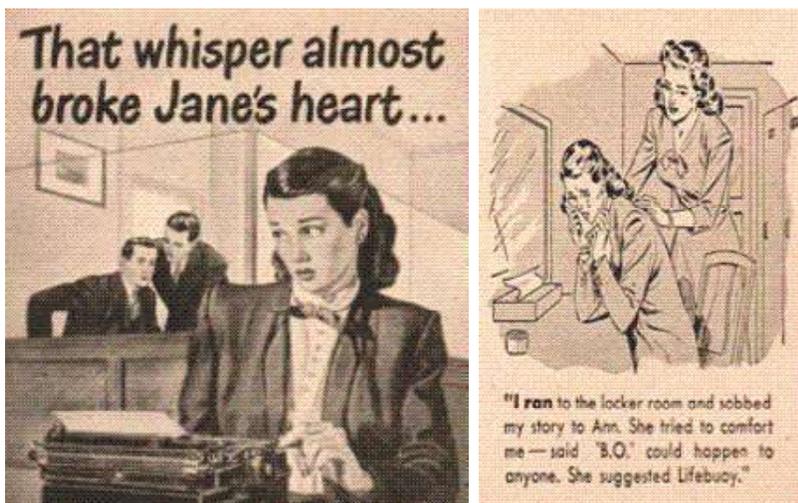
Se nas imagens anteriores detectamos que tratam das relações sociais e raciais em um período de pós-abolição, no qual o negro passa a ser visto como provável consumidor ou referência para o consumo em abordagens que hoje constatamos serem racistas, a imagem ao lado, datada de 1946, conta-nos não somente sobre outra forma de vender a mesma mercadoria, no caso o sabonete, mas também sobre os conceitos presentes nesse período da História.

Aqui, o sabonete Lifebuoy utiliza a silhueta de uma mulher, com o rosto encoberto, provavelmente na mesa de um restaurante, ou seja, num espaço externo, com a cabeça para baixo, o que enuncia certo constrangimento e vergonha. No texto que acompanha a imagem lemos: “Tão triste por causa do CC (cheiro de corpo). Ninguém está a salvo do “CC”, que é produzido pela transpiração normal depositada nos poros. Não arrisque seu prestígio! Use Lifebuoy. Nesse ‘ninguém’ leiam-se mulheres. A cobrança não está incidindo sobre o corpo do homem branco, mas da mulher no cumprimento da função “natural” de atender ao olfato desse homem hierarquizado em posição superior a ela.

Em outra publicidade da mesma marca, no ano de 1947, a relação de poder do homem em relação à mulher continua sendo o alvo da publicidade. O apelo agora destina-se à vergonha da mulher pelo cheiro de seu corpo e à percepção dos comentários dos colegas de trabalho, até que uma amiga indica que ela use o sabonete e deixe de sentir vergonha de seu corpo e de seu cheiro e se torne interessante para os homens à sua volta, que, assim, passariam a cortejá-la.

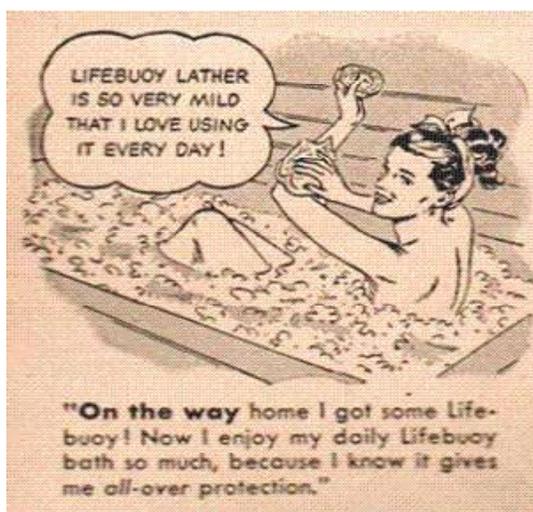
A amiga, também mulher, parece assimilar e aceitar o poder do homem branco sobre seus corpos – trata-se de um processo de naturalização de violência de gênero, o qual não é identificado inclusive por mulheres.

Figura 6: Female Trouble, 1947. “When Tears of Shame Smell!” (Anúncio de Lifebuoy – Source)



Trad.: “Aquele sussurro quase partiu o coração de Jane”.

“Corri para o vestiário e contei minha história para Ann. Ela tentou me confortar e disse: B.O. Pode acontecer com qualquer um. Ela sugeriu Lifebuoy.”



Trad.: “A espuma de Lifebuoy é tão suave que adoro usá-lo todos os dias!”

“No caminho de casa, peguei um Lifebuoy. Agora eu gosto muito do meu banho diário Lifebuoy, porque eu sei que ele me dá proteção total.”

Fonte: <[https://co.pinterest.com/pin/383017143281749505/?amp_client_id=CLIENT_ID\(&mweb_unauth_id={{default.session}}&from_amp_pin_page=true](https://co.pinterest.com/pin/383017143281749505/?amp_client_id=CLIENT_ID(&mweb_unauth_id={{default.session}}&from_amp_pin_page=true)>.

A publicidade vale-se de uma estratégia narrativa similar a um quadrinho ou fotonovela, na qual cada imagem conta parte de uma história vivenciada por uma mulher. A procura por aprovação faz com que a mulher crie um hábito cotidiano de uso do sabonete e pare de sofrer pelas insinuações dos homens em relação a seu odor.

O que nos indicam essas duas publicidades é que houve uma alteração na percepção da sociedade em relação às representações do corpo, e a questão do embranquecimento não é mais utilizada como forma de vender a mesma mercadoria como no final do século XIX e início do século XX. Mas, por outro lado, a mulher, na perspectiva de gênero, passou a representar o foco de poder do homem branco sobre seu corpo e sua subjetividade.

É importante constatar que, no pós-guerra, há um esforço em direção à criação de um novo discurso publicitário que se alinhe aos debates dos direitos humanos, da cidadania e das questões inter-raciais, mas ainda há muito o que se aprofundar nos aspectos de gênero e classe.

Como nossa abordagem refere-se à dimensão da cultura política e como os corpos representam politicamente o tempo vivido, consideramos importante trazer, neste mesmo tópico, a publicidade recentemente lançada pelo sabonete Dove, na qual há uma retomada das leituras do início do século em relação ao processo de embranquecimento.

Figura 7: Dove pede desculpas após campanha racista de sabonetes. Ações da marca tiveram ligeira queda na bolsa de valores britânica, e internautas promoveram boicote



Fonte: AFP 09/10/2017 12:59

<<https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2017/10/09/noticia-e-mais,214814/dove-pede-desculpas-apos-campanha-racista-de-sabonetes.shtml>>.

Na imagem acima, há uma leitura imediata e relacional com as imagens vistas no início deste texto. O corpo negro é transformado aos poucos no corpo branco, alvo, quase “puro”, de outra mulher. As imagens seguem nitidamente a ideia de que a primeira mulher, negra, com blusa cor de pele, começa a trocar a própria pele-tecido num efeito quase “mágico”, produzido pelo sabonete.

Podemos inferir ainda que o sorriso largo da mulher negra ao iniciar esse processo de aceitação de sua mudança é reforçado por seu cabelo crespo ser disfarçado, simulando também o cabelo liso da mulher branca. A ideia é de que elas se aproximam por consentimento.

Quase 70 anos depois, no mesmo discurso em relação ao corpo negro, a ideia de branqueamento é novamente vendida como mercadoria.

Na publicidade, a vida das mercadorias, analisada por Marx [...] em seu conceito de fetichismo da mercadoria, foi transformada graficamente em imagens nas quais as mercadorias, as mesas, podem de fato dançar sobre suas pernas de madeira. Os objetos falam, andam, comandam o espetáculo. Assim, somos transformados pelas mercadorias. Tornamo-nos extensões delas. Somos o que somos em função dos objetos, das mercadorias que nos cercam, das quais somos proprietários, com as quais nos vestimos e nos adornamos. Fomos transformados em somatizações orgânicas do mundo de mercadorias no qual estamos imersos.⁸

No entanto, o que difere a Figura 7 das Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentadas anteriormente foi a reação imediata, inclusive do mercado financeiro britânico, que levou a uma queda das ações da empresa. Além desse aspecto, *influencers* e *youtubers* imediatamente registraram seu estranhamento com a publicidade de uma empresa que sempre usa modelos de diferentes raças, corpos diversos (magros, gordos, velhos). A empresa desculpou-se via *Twitter* e retirou a campanha do ar.

Outro elemento a considerar é que o promotor de higienização (no binômio negro/sujo e branco/limpo) e de mágica transformação do outro (negro) em uma duplicação do eu (branco) figura nos cantos da sequência de quatro cenas. Estático, silencioso, Dove exerce seu poder sobre corpos negros e brancos, ambos simulacros, de forma não explícita.

Diferente das Figuras 1 e 2, em que os sabonetes produziram espuma mágica. Diferente também da Figura 6, em que o corpo da mulher é libertada do CC em uma banheira cheia de semelhante espuma mágica.

⁸ ALMEIDA JR., Antonio Ribeiro de; ANDRADE, Thales Novaes de. *Op. Cit.*, p. 115

No entanto, em todas as situações, também a branquitude perde ao ocupar o lugar de ditar sobre os corpos que não a reflita e se manter por tantos séculos e por meio de tanta violência presa à própria imagem narcísica.

Caso II – Poder e racismo nas redes sociais: permanências

Os estudos sobre cultura política têm chamado atenção sobre a relação entre democracia e políticas institucionais que permitam uma educação para a diversidade, o respeito ao outro e novas formas de lidar com as especificidades.

De uma maneira geral, os estudos sobre cultura política procuram mostrar que a democratização, quando atinge apenas o sistema político-institucional e não se faz acompanhar de mudanças nos processos de socialização, tende a gerar regimes mais instáveis e de baixa legitimidade. Esse cenário, no qual se observam relações de incongruência entre a estrutura institucional e a cultura política, tem sido particularmente útil para a análise dos problemas que afetam as democracias contemporâneas da América Latina.⁹

Essas considerações permitem-nos analisar certas situações vividas no Brasil nos últimos anos em relação ao racismo e suas expressões, inclusive em setores que deveriam combatê-lo. Na matéria publicada no jornal *Estado de S. Paulo*, em 2017, a respeito de uma mensagem enviada por um promotor a amigos por meio de sua rede social, intitulada “Promotor que chamou negros de catingentos será investigado”, há o relato de que o Ministério Público de São Paulo abriu processo para avaliar a conduta de um promotor que, em rede social, num grupo fechado na internet, escreveu que “negro em geral é catingento, fede demais”. O promotor convida os leitores de sua postagem a realizar uma reflexão a partir das considerações genéricas de que pobre em geral é feio, babá, que, em regra, é pobre e feia. Isso o faz concordar com a premissa de que o uso de roupas brancas para babás nos clubes paulistanos é bastante adequado.

Ele ainda continua com outras considerações de que negro é, em geral, catingento por suar muito e não tomar banho, fedendo mais do que o recomendável. As absurdas observações não param por aí. O promotor comenta ainda que “a roupa branca também serve para que os novos capi-

⁹ KUSCHNIR, Karina; CARNEIRO, Leandro Piquet. *Op. cit.*, p. 234.

tães-do-mato, que nos clubes de ricos são chamados de seguranças (e, mesmo sendo, em regra, negros, usam roupas pretas), possam ficar de olho nas babás”.

O vazamento das mensagens levou à denúncia e à abertura de processo junto à Procuradoria-Geral de Justiça pela prática de racismo. Em sua defesa, o promotor alegou ter a cor parda, o que, conforme o IBGE, lhe confere a referência de negro. Ele alega ainda que suas colocações tiveram o sentido de fazer uma crítica aos que defendem o uso de uniformes brancos por babás negras como expressão do preconceito racial.¹⁰

Se o próprio membro do Ministério Público emite opiniões entre aqueles com os quais convive evidenciando uma postura racista, isso significa que não há uma cultura política no Brasil de combate a tais práticas; pelo contrário, há sua reafirmação. Um dado interessante é que, em sua própria defesa, o promotor diz ser pardo e, portanto, segundo critérios do IBGE, negro, o que o livraria da acusação.

No entanto, é preciso observar que, mais uma vez, se repete o lugar do discurso racista a partir do corpo negro, de odores, de sua visibilidade. Os termos utilizados pelo promotor – “fede, feia, catinguento, suja, fedentina” – são associados ao negro e ao pobre; por outro lado, as palavras “branco, bonito, claro” são associadas aos ricos e brancos.

Nesses termos, a dimensão classista que associa a pobreza à cor da pele preta ou parda é também evidente nas colocações do promotor. O que chama atenção é que, apesar da denúncia e do fato de que o procurador tenha que responder por sua “ironia”, como ele mesmo define sua manifestação, muitos amigos solidarizaram-se e enviaram mensagens de apoio, como se ele fosse a vítima.

Caso III – Manutenção dos papéis sociais

Em estudo clássico realizado nos anos de 1940 no Brasil, Oracy Nogueira (1985) relata a solicitação de empregados que não fossem de cor nos anúncios do jornal. Seguem alguns motivos:

[...] Três anunciantes preferem empregados brancos, devido à aparência. Outros dois dizem que não suportam o cheiro dos pretos, sendo as

¹⁰ *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <<http://painelpolitico.com/promotor-que-chamou-negros-de-catingentos-sera-investigado/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

seguintes as palavras textuais de um deles: ‘O preto pode ser muito bom empregado, mas, francamente, eu não suporto a fedentina do negro’. Outros dois acham que os pretos não são espertos, trabalhando muito devagar. [...] Outro anunciante não podia aceitar um *chauffer* preto porque ele teria de estar em casa, convivendo com a família¹¹.

Por mais que houvesse uma alteração na publicidade em relação ao corpo negro, o estudo acima revela não apenas a persistência do racismo, mas também o julgamento contundente de sua aparência, seu movimento. Há uma afirmação da importância de seu trabalho, mas uma negação em relação a uma proximidade familiar, marcando a diferença social pela cor.

Recentemente, outra foto paradigmática chamou a atenção. Uma babá negra empurra um carrinho com crianças gêmeas de um casal que vai à frente com um cachorrinho na coleira. O casal vestido de verde e amarelo vai participar de uma das manifestações contra o governo Dilma (2016).¹²

O que chama a atenção na foto é a permanência de uma situação que já há mais de um século deveria ter sido equilibrada. O casal de endinheirados estava ali representando os anseios pela manutenção daquele *status* de patrões que podem contar com uma empregada aos domingos que empurra o carrinho de bebês de seus filhos e os libere para o cuidado com o cão.

Participar daquele movimento também tem um significado de retorno ao sentido de que há sempre mão de obra barata, sem custos adicionais. Um dos motivos alegados pela classe média/alta para sua insatisfação com o governo Dilma foi justamente a aprovação da Lei das Domésticas, que garante a essas os mesmos direitos que a outros trabalhadores.

Os governos de Lula (PT, 2003-2010) e Dilma (PT, 2011-2016) introduziram diversas medidas de inclusão social em suas políticas públicas. No entanto, por mais que essas políticas fossem um alento para aqueles excluídos por longos séculos, a elite escravista não aceitou esses “benefícios”. A voz dissonante contra as cotas raciais e sociais para ingresso de estudantes em universidades federais (Lei 12711/2012, a ser revista em dez anos) e cotas para ingresso no serviço público federal (Lei 12.990/2014), contra o

¹¹ NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto, quanto branco: estudos de relações raciais no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1983. Série 1, v. 9, p. 118.

¹² A foto polêmica da babá empurrando o carrinho de filhos de um casal que ia às manifestações políticas contra o Governo Dilma pode ser vista na seguinte referência. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/foto-de-casal-acompanhado-de-baba-em-manifestacao-divide-opinioes-nas-redes-18866609.html>>.

direito das domésticas (Lei Complementar N° 150 DE 01/06/2015), a inclusão de deficientes (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional n° 13.146, de 6 de julho de 2015), dentre outras de caráter popular, transformou a política contemporânea em uma polarizada disputa.

A foto foi motivo de debate e de pressão sobre o casal e sua atitude elitista, e a própria babá também foi assediada pela imprensa e defendeu os patrões. Coincidentemente, semanas antes, uma charge antecipava a cena capturada no protesto contra o governo Dilma.

Figura 8: Charge



Fonte: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/foto-de-casal-acompanhado-de-baba-em-manifestacao-divide-opinioes-nas-redes-18866609.html>>.

A foto e a charge revelam a cultura política centenária do Brasil, que mantém o racismo estrutural como forte elemento de subjugação de pretos e pardos a uma elite branca que se considera diferenciada por sua cor, pelo formato de seu corpo.

Após essas reações em 2017, domésticas, em geral negras, retornaram a seus postos, e muitas desistiram do sonho de tornar-se autônomas,

integradas a um outro Brasil possível por meio da educação, conforme matéria da *Folha de S. Paulo*.¹³

Ainda há um desejo latente na elite brasileira de que se mantenha a estrutura de uma sociedade na qual os brancos são servidos por negras/os submissos e sempre disponíveis para atender seus senhores, como na imagem abaixo de Debret.

Figura 9: Um jantar brasileiro – Debret, Jean-Baptiste (1827)



Fonte: <<https://www.flickr.com/photos/mah-portfolio/8301169583>>.

Acredito que não é o corpo negro, que, na verdade incomoda, mas sim o movimento, a possibilidade de mobilizar-se diante de estruturas que lhes propiciem inserção social, educacional, econômica e intelectual.

¹³ Mulheres que estudaram e deixaram trabalho doméstico voltam a ele. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/10/1689965-mulheres-que-estudaram-e-deixaram-trabalho-domestico-voltam-a-ele.shtml?cmpid=compagg&origin=folha>>.

Outras possibilidades para considerações finais

Conforme Gomes, o conceito de cultura política permite explicar ou interpretar o comportamento de atores sociais individual ou coletivamente a partir de seu próprio ponto de vista, de suas percepções, vivências e suas sensibilidades. É por isso que se faz necessário entender “cultura política” como um sistema de representações complexo e heterogêneo que permite compreender os sentidos que determinados grupos atribuem a uma realidade social.¹⁴

Diante das considerações elaboradas ao longo deste texto, é possível entender que os sentidos atribuídos às/aos negras/os sobre o seu existir não podem ser dissociados de uma dimensão traumática imposta pelo julgamento, pelo silenciamento e pela aceitação dessa condição a despeito das coerções, punições e exclusões que possam sofrer.

No livro *Memórias da Plantação*, a psicanalista Grada Kilomba procura examinar o racismo cotidiano e sua dimensão traumática. A autora realiza importantes reflexões sobre a máscara usada pela escrava Anastácia, que tinha o sentido de advertir de que aquelas memórias vivas estavam enterradas na psique do povo negro. Para ela, essa máscara significa o silenciamento.

As imagens analisadas neste texto também expressam esse silêncio imposto. As representações privilegiam, no discurso publicitário ou jornalístico, a voz do branco, do outro, daquele que diz o que deve ser feito e o que deve ser acatado.

As várias funções da máscara de Anastácia incluíam impedir que as escravas comessem açúcar nos engenhos ou cacau nas plantações, mas sua principal função era calar, pelo medo da tortura, as manifestações das vozes daquelas escravizadas.

Ao falar sobre a boca como um órgão do corpo, ela considera-a como simbolização da fala, o que é anunciado em relação ao racismo. A máscara nela colocada transforma-se na representação de um órgão opressor que pode ser usado como controle, censura e negação do direito à vida. A boca também é a metáfora da posse e daí a ideia de comer e desapropriar o senhor de seus bens, quando se usa a boca para comer os frutos da plantação.

¹⁴ GOMES, Angela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 48.

Grada Kilomba considera que a negação do racismo legitima as estruturas de violência e exclusão racial. A autora considera que, em termos psicanalíticos, a branquitude revela sentimentos positivos em relação ao que é bom em contraposição ao que é mal. O sujeito negro é sempre identificado como ruim, incorporando o que a sociedade branca transformou em tabu, como a agressividade e a violência. Como expus ao longo do texto, esse sentimento perdura por séculos, e essa voz liberada não assume que, ao impor ao outro sua vontade, sua dimensão estética a respeito da cor, da textura do cabelo, exerce a maior das violências, que é desconhecer o outro em sua diferença.

Kilomba aborda então os seus traumas vividos por pessoas negras, ensinando que esses não provêm apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise clássica argumenta, mas de todo contato com a violência e a barbárie do mundo branco, que se expressa na irracionalidade do racismo que coloca o negro como o outro, o diferente, o incompatível, o conflitante e o incomum. Acrescento aqui também o exótico, o sensual, o de cabelo diferente, de pele de cor diferente e matizada.

Essa consideração permite-nos perceber que o racismo tem uma dimensão irracional que provoca os traumas, por vezes insuperáveis. Voltando à questão da máscara, Kilomba pergunta-se por que a boca do negro deve ser amarrada, calada, tapada. E conclui que ideias e verdades desagradáveis tendem a tornar-se conscientes pela culpa ou vergonha que carregam, mas permanecem latentes e podem ser reveladas a qualquer momento.

A repressão é o método usado como defesa pelo ego, controlando e exercendo a censura para não haver escuta de algo que é desagradável. Portanto, falar e ouvir são atos autorizados. Ao se negar a escuta, consolida-se o processo de recusa em reconhecer a verdade. Segundo a autora, “o sujeito nega que ela/ele tenha tais sentimentos, pensamentos ou experiências, mas continua a afirmar que ‘outra’ pessoa os tem”¹⁵.

Ao abordar essa perspectiva da negação, a autora trata-a como a recusa do inconsciente na resolução de conflitos emocionais, nos quais é possível ouvir dizer que “nós não somos racistas”.

Após o sentimento de negação, vivencia-se a culpa como uma reação a um ato já cometido, pois o racismo já aconteceu. Segundo Kilomba, a resposta comum à culpa é a intelectualização ou racionalização que dê uma

¹⁵ Idem, *Ibidem*, p. 43.

justificativa para o racismo. Nesse sentido, é comum ouvir frases como “não há negros ou negras, somos todos humanos”.

Outro sentimento comum é a vergonha que se estabelece como uma conexão da percepção de que a pessoa negra é evidentemente tratada de maneira racista. E isso acontece quando o indivíduo aceita a percepção da realidade da/o outra/o.

O sentimento de reparação significa o reconhecimento e a negociação com a realidade, reparar o mal causado pelo racismo, ampliando os espaços de inserção e de mudanças estruturais na sociedade. Essa reparação não tem apenas relação com institucionalizações de novas práticas, mas também com dimensões subjetivas expressas no vocabulário e nas formas de dizer.

Kilomba admite que esses passos de conscientização sobre o racismo não são apenas uma questão moral, mas um processo psicológico que inicia por perguntar não se eu sou racista, mas como posso dismantelar o meu racismo. A partir daí, inicia-se o processo de fala e escuta que pode levar à superação do trauma.

Essa é uma aprendizagem cotidiana, que exige novas atitudes diante de uma questão que certa parcela da sociedade já considerava superada, que é o “racismo nosso de cada dia”. Escuta atenta dessas vozes, elaboração dos sentidos e reparação podem indicar um bom caminho!

Espero com este artigo contribuir para que o racismo naturalizado no cotidiano, que dialoga com práticas seculares de tratamento discriminatório, seja conhecido, reconhecido, ouvido, compreendido e superado. É um exercício longo, exaustivo e, mais do que nunca, necessário.

Quando as estátuas caem do pedestal: o presente ensinando o passado aos nossos filhos

Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior
Ivete Batista da Silva Almeida

Cheira a pólvora, frio de mármore
Vê que agora quantas árvores
Condecoram nossos raptos
Nos arredores tudo já pertence aos roedores
(...)
Reconheça sério que o mal foi sagaz
Como um bom cemitério tudo está em paz.
(Emicida – AmarElo)

Introdução

O olhar angelical ilumina a modernidade. O que nos faz ver é tão somente a catástrofe que se amontoa aos nossos pés em meio à perene tempestade. Eventos encadeados evidenciam o progresso enquanto anjos de olhos esbugalhados desejam despertar os mortos condenados à repetição infernal.¹ As narrativas sobre a inevitável vitória do moderno. A *razão* esconde-se no pote ao fim do arco-íris. Essa colorida parábola possibilita-nos deslizar sobre as muitas tecnologias de genocídio que o avanço civilizacional operou na realização de suas tarefas. A escravidão africana moderna precedida pelos “descobrimientos”, o colonialismo preparatório para o holocausto, as hecatombes atômicas, o científico consumo da natureza.² Sur-

¹ BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o conceito de história: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-234.

² O historiador Karl Polanyi – *A grande transformação* – percebeu que a fome em massa estava relacionada ao livre mercado dos liberais e aos baixos rendimentos locais. Uma vez, um mercado desprotegido, em que os monopolistas poderiam operar especulativamente diante da escassez de produtos levando à elevação vertiginosa dos preços de grãos, onde a tradição de distribuição gratuita ou mesmo de pequenos depósitos de proteção estava bloqueada pela ação liberal. A

preende que a extensa lista de morticínios, alimentada pela filosofia da história iluminista e pela estruturação da economia de mercado em escala mundial, seja ainda timidamente conectada à modernidade. Em movimento simultâneo, o esgotamento desse mundo explicitou a necessidade de descolonizar a biblioteca ocidental, ao que nós acrescentaríamos a obrigatoriedade de descolonizar a mente dos leitores³, incluindo nesse procedimento a historiografia e os historiadores.

Os movimentos sociais em suas projeções globais desenvolvem táticas de contestação em que se conectam agência política, crítica teórica, demandas por uma outra historiografia, a legitimidade de uma memória dos “silenciados”. Tentam desarticular uma perspectiva do distanciamento e da neutralidade – fundamentos de uma antropologia a serviço do colonialismo, de uma historiografia legitimadora da ‘nação’, de uma sociologia da ordem industrial –, esse olhar frio e laboratorial das ciências humanas saturadas de intencionalidades. No interior desses muros há rituais de louvação à colonialidade.⁴

As histórias que sagram os espaços públicos pluridimensionais estão sob contestações. É exatamente esse instante e os eventos contemporâneos de reivindicação, de enunciação de narrativas diversas e antiprogressistas que nos propomos a examinar aqui de modo provocativo em relação à composição do ensino de História. Nossa hipótese é de que uma abordagem descolonizadora da investigação histórica e do ensino de História poderia indiciar os movimentos sociais contemporâneos que demandam outras forças memoriais, uma reforma patrimonial, a representar os espaços urbanos com suas caudalosas lembranças e saberes que insistem em denunciar a naturalização da destruição e extermínio das diferenças e dos diferentes. O século XXI foi inaugurado pelo mais dramático ataque aos símbolos da supremacia ocidental. Contudo, os acontecimentos que analisamos não guardam relação com aquela tragédia, mas reivindicam a universalização da humanidade.

fome pareceu uma consequência inevitável, mas não natural. Para Polanyi, a nova ordem mundial fora pavimentada com o corpo e o sangue dos pobres. No Império Britânico, os súditos de Vitória notabilizaram-se por destroçar as culturas indianas usando a fome e a complementar violência militar para eliminar os “redundantes”. Ver: DAVIS, Mike. *Holocaustos coloniais*. Trad.: Alda Porto. Rio de Janeiro: Record, 2002.

³ MUNDIMBE, V. Y. A invenção de África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Portugal: Edições Pedagogo; Angola; Edições Mulemba, 2013 [1988].

⁴ MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

Reações

Heather Heyes uma mulher branca norte-americana, de 32 anos; morreu num sábado ensolarado de agosto de 2017, atropelada em Charlottesville por um supremacista branco. Na sexta-feira, supremacistas brancos foram às ruas da pequena cidade no estado da Virgínia portando tochas acessas e em meio a saudações nazistas gritavam palavras de ordem contra negros, judeus, imigrantes e homossexuais.

Um outro fator impulsionava o ódio dessa fração dos ultranacionalistas norte-americanos. Eles protestavam contra a retirada da estátua equestre de Robert Lee, um general confederado que liderou os exércitos da Virgínia do Norte na guerra civil americana.⁵ Desde a década de 1960, havia um movimento que atuava na remoção das homenagens públicas aos confederados em território americano. Não sem controvérsia, parece óbvio. Enquanto os confederados redivivos acusavam os antirracistas de querer reescrever a história, esses acusavam aqueles de promover uma mensagem racista subliminar. Em 2019, as autoridades judiciárias locais proibiram a retirada da estátua sob a alegação de que ela integrava o memorial da guerra civil⁶, o que significou uma intensificação das reivindicações pela destruição desses monumentos.

Não obstante a trágica morte de Heyes e do insucesso do movimento de remoção da estátua, o desejo de reescrever a História, rompendo o silêncio dos colonizados e escravizados, foi replicado em dimensões atlânticas.⁷ Suas “origens míticas” podem ser encontradas na inaugural Revolução do Haiti⁸, evento único em que a liberdade e a igualdade entre os homens foram abordadas, sob as influências iluministas, de modo efetivamente universal.

Em Bristol, Inglaterra, a estátua do traficante de escravos Edward Colston em junho de 2020, foi arrastada e atirada nas águas do rio Avon – *Royal Portbury Dock* – porto da cidade em que o nome desse comerciante

⁵ Informações disponíveis em: <<https://www.geledes.org.br/quem-e-heather-heyer-ativista-morta-em-manifestacao-contrasupremacistas-brancos-nos-eua/>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

⁶ Expondo uma intrincada relação entre passado e presente, os manifestantes antirracistas fizeram uma intervenção na estátua equestre de Robert Lee de Charlottesville, inscrevendo nela as frases: “Impeach Trump” e “This is Racist”.

⁷ Ver GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: UCAM, 2001.

⁸ FERRER, Ada. Haiti, free soil, and Antislavery in the Revolutionary Atlantic. In: *American Historical Review*, p. 41-65, 2012.

era onipresente e se via inscrito em estradas, escolas, edifícios. A estátua em bronze foi substituída num relampejar por uma escultura do artista britânico Marc Quinn, que homenageava a ativista Jen Reid, que posou para uma foto, modelo para o novo monumento, mimetizando o gesto dos Panteras Negras: braço direito elevado e punho cerrado. Um cartaz completava a nova e provisória escultura com a frase “black lives still matter”⁹. Ressalte-se aqui duas importantes características dos movimentos negros atlânticos contemporâneos: a perene evocação das muitas ancestralidades e a consciência da hibridez constitutiva das populações negras e da agência política. George Floyd fora brutalmente assassinado pelas forças policiais, e Quinn explicava assim sua “obra”: “Meus pensamentos foram para as pessoas escravizadas que morreram nas mãos de Colston e para lhe dar poder. Eu queria dar poder a George Floyd, queria dar poder a negros como eu, que sofreram injustiças e desigualdades”¹⁰.

Em Richmond, junho de 2020, foram derrubadas as estátuas de Cristóvão Colombo e de Jefferson Davis – presidente do exército confederado. A deputada Nancy Pelosi, presidente da Câmara dos Representantes do Estados Unidos, determinou a retirada de 11 estátuas de confederados que “decoravam” a entrada do Capitólio. Para ela, “os monumentos de homens que defenderam a crueldade e a barbárie para alcançar um fim puramente racista são uma afronta grotesca aos ideais americanos de democracia e liberdade”¹¹. Vê-se que ela não perdeu tempo em reposicionar a narrativa fundadora da sociedade americana, propositadamente esquecendo-se de que a “liberdade” primitiva se fez à custa da escravidão dos africanos.¹²

As demandas dos movimentos sociais antirracistas nas bordas do Atlântico Negro abordam também a reescrita da História ou a escrita de uma outra história em perspectiva decolonial. Não se trata, como muitos querem fazer crer, de um revisionismo, negacionismo ou uma rendição ao

⁹ Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/estatua-de-ativista-negra-substitui-a-de-trafficante-de-escravos-no/147249/>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

¹⁰ Idem.

¹¹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/ativistas-derrubam-estatuas-confederadas-nos-eua-na-esteira-de-onda-revisionista.shtml>>. Acesso em: 03 abr. 2020. A Nascar, um dos mais populares esportes norte-americanos de automobilismo, banuiu a bandeira dos confederados de seus eventos a pedido do único piloto negro Bubba Wallace.

¹² Posições semelhantes são adotadas por Barack Obama. Seus discursos públicos são marcados por referências aos princípios inaugurados pelos *Founding Fathers* sem considerar que a liberdade, igualdade, a república tiveram como pilar estruturante a escravidão africana e afro-americana, a destruição das sociedades indígenas e o racismo.

anacronismo.¹³ Como assinalou Walter Mignolo, um traço fundamental da modernidade ocidental foi dissimulado. Para ele, a retórica da modernidade escondia que “as práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis”¹⁴.

Na toada dessa proposta de uma leitura essencialmente crítica da história da modernidade e da dominação imperial conduzida pelas forças ocidentais, essas homenagens às lideranças imperiais aparecem aos contemporâneos como um desdobramento e uma projeção da violência dessa dominação. Uma ode perpétua aos colonialismos. Expressão de uma nostalgia imperial, esforço de legitimação de um passado que se move e conforma memória e história.¹⁵

Nossa sensação é de que o ensino de História, ao adotar uma perspectiva crítica, pode nutrir-se de toda essa movimentação, de suas histórias e suas narrativas, problematizando as representações instituídas e lançadas aos rios, conectando-as aos movimentos antirracistas e suas demandas. A reconstrução do passado é uma operação política e não cabe aos historiadores reivindicarem exclusividade narrativa nessa matéria.¹⁶ Analisando as disputas políticas e suas tradições inventadas, é possível questionar o sonho de universalidade e a violência inscrita na modernidade, colocando em tela que essa não é a única opção disponível – portanto, abaixo dessa superfície existe uma diversidade de narrativas quase todas silenciadas em benefício do progresso e da civilização –, jogando luz na emergência de outros futu-

¹³ Os episódios de demolição dos monumentos à violência produzem um debate, por vezes intenso, entre os especialistas. Vozes historiadoras colocam-se na posição de porta-vozes da preservação da colonialidade e se esmeram em emitir acusações aos movimentos sociais, qualificando-os como anacrônicos, negacionistas, ingênuos, juventude irracional. Dessas “crianças” se exige uma agência coerente.

¹⁴ MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 4, 2017.

¹⁵ SAID, Edward w. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

¹⁶ Para o historiador francês Gruzinski na crítica do passado e da história não há espaço para improvisos. Essa é uma operação presidida por hábeis especialistas. “Seule la réflexion historique est en mesure de nous éclairer en développant une attitude critique, informée et toujours consciente de ses propres limites, qui sont les limites de toute Science”. GRUZINSKI, Serge. Qui sont les Français d’aujourd’hui. In: *Science et Avenir*. Disponível em: <https://www.sciencesetavenir.fr/archeo-paleo/serge-gruzinski-qui-sont-les-francais-d-aujourd-hui_145317>. Para uma interpretação criativa dos episódios de crítica dos monumentos urbanos ver SVAMPA, Lucila. De íconos en decadencia y estatuas derribadas: sobre los restos de un pasado incómodo. In: *Artcultura*, v. 23, n. 43, p. 67-81, 2021.

ros plurais como potencial e efetiva resistência à unidade imposta pela ideologia da globalização.

É possível ensinar uma história que seja potencialmente transformadora das estruturas de dominação, estejam elas inscritas em imagens nos espaços públicos, nos livros didáticos ou nas propostas curriculares? É viável apropriar-se de uma perspectiva decolonial para aprender outra história com colonizados? Essas são as questões que nos motivam e que foram inspiradas pela força criativa dos movimentos antirracistas atlânticos e seus questionamentos acerca das narrativas imperiais sacralizadas que legitimam, por intermédio de suas representações, as projeções do passado no futuro e com elas a reiteração das injustiças, desigualdades, violências, fundamentais para o projeto da modernidade ocidental.

Representações

O sangue indígena, o sangue de pessoas africanas escravizadas e de afrodescendentes nascidos na América constituem o combustível que moveu e ainda move as engrenagens do capitalismo, que com sua natureza predatória fundamenta e legitima uma sociedade morbidamente excludente e desigual.

Amparados pelo racismo estrutural e pelas falácias do neoliberalismo, os grupos conservadores em diferentes momentos dos enfrentamentos sociais se veem diante da ação e da reação daqueles que não se sentem representados pelo discurso da colonialidade e muito menos se veem satisfeitos com o lugar social de subalternidade que lhes foi legado.

Embora aquelas pessoas que lutam por uma sociedade com igualdade e equidade não controlem a produção de representações sociais hegemônicas, por não concordar com a narrativa do discurso oficial, constroem representações marginais que disputam espaços e que, ao conquistar visibilidade, são apropriadas por mais e mais pessoas que as utilizam como novas chaves de interpretação do presente, destronando os velhos discursos colonialistas e reconstruindo leituras mais inclusivas e mais críticas sobre o presente e sobre o passado.

Quando os símbolos morrem

O movimento presenciado pelos olhos atentos de pessoas do mundo todo, quando monumentos foram derrubados por representar, hoje, aquilo que consideramos uma agressão aos princípios civilizatórios da igualdade e do respeito a todos os povos e etnias, demonstra que Moscovici (2007)¹⁷ estava certo ao afirmar que as representações mudam “(são) modificadas ao mesmo tempo em que as estruturas ou problemas da sociedade com os quais as pessoas se confrontam também mudam” (MOSCOVICI, 2007, p. 202). Ao mudarem as novas representações que assumem o papel de representante social, mostram-nos que a relação coletiva entre significante e significado não é fixa, demonstrando como os antigos signos perdem sua conexão com a representação do real.

Ao construir sua teoria sobre a relação entre signo linguístico e significado, Saussure (1916) afirmava que o signo linguístico forma-se a partir da junção do significante com o significado. Esses dois elementos são considerados faces de uma mesma moeda: o significante é o representante, a imagem acústica, e o significado, o conceito inerente ao signo.

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que um signo icônico seria aquele cuja forma se assemelha a seu significado de alguma maneira. Enquanto uma imagem mantém essa relação entre ‘a forma da imagem’ e a ideia que ela representa, considera-se que está mantida a sua iconicidade, pois, segundo Luesch-Reis (1991)¹⁸, o grau de iconicidade corresponde à semelhança entre a imagem apresentada e o ícone que a evoca.

Portanto, enquanto as imagens dos representantes de ideais e projetos do passado ainda estiverem correspondendo a ideais e projetos sustentados como legítimos no presente, essas representações permanecerão icônicas.

¹⁷ MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

¹⁸ LUESCH-REIS, Antônio M. Comunicação didática e design. In: *Boletim técnico do SENAC*, RJ, 1991. p. 85-106.



Fonte: <<https://brasil.elpais.com/cultura/2020-07-01/quando-as-estatuas-caem-do-pedestal.html>>.

Se, por um lado, a permanência de uma representação indica que os valores e ideias que a sustentam ainda estão fortemente presentes numa sociedade, a revolta contra antigos símbolos indica o fortalecimento de discursos que até então permaneciam à margem da sociedade. Discursos dissidentes ganharam força e passam a ocupar espaços de visibilidade, respondendo à dinâmica do tempo presente de maneira mais efetiva do que os antigos representantes.

Não se trata de “julgar” o passado, todavia, como vimos, uma imagem perde sua iconicidade à medida que não consegue mais atender à propriedade de representar/apresentar o significado daquilo que representa; em outras palavras, se já não acreditamos mais nos valores ovacionados por ideais do passado, os ícones erigidos no passado não fazem mais sentido para nós.

Isso porque nossos valores sociais mudam – o que é muito bom! Se no passado escravizar era justo, assassinar a esposa para lavar a honra era justo, hoje, nós como sociedade não pensamos mais assim.

Dessa forma, não se trata de julgar o passado com olhos do presente, mas reconhecer que ícones do passado, que eram utilizados para nos lembrar dos valores sociais que nos são preciosos, não correspondem mais àquilo em que, como sociedade que deseja a igualdade, a equidade e o fim da exploração, do racismo e dos preconceitos, acreditamos.

As representações do presente e do passado precisam sim ser observadas, sempre com um olhar crítico e atento, posto que, como nos explica Moscovici (2007), as representações não são isentas de intenção.

Em sua teoria, Moscovici (2007) reelabora o conceito de representações, que anteriormente havia sido largamente discutido pela filosofia de Arthur Schopenhauer e pela sociologia de Émile Durkheim.

Segundo Moscovici, no processo de atribuição de sentido às coisas, os sujeitos ou grupos conectam imagens reais, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais adquiridos em um exercício de classificação, comparação e associação, produzindo assim sua representação do mundo – elaborada a partir da relação entre o antigo repertório socialmente compartilhado e os novos objetos com os quais se manteve contato. Segundo Jodelet:

Conteúdos e estrutura são flexionados por outro processo: a ancoragem que intervém de duas maneiras na formação das representações, assegurando sua incorporação no social. De um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto em uma rede de significações que permite situá-las face aos valores sociais e dar-lhes coerência (JODELET, 1993, p. 48).

A teoria de Moscovici recupera e renova o antigo conceito de representações coletivas de Durkheim, que as via como “formas estáveis de compreensão coletiva” (DUVEEN, 2007, p. 15), ou seja, praticamente imutáveis em uma sociedade; enquanto que, para Moscovici, elas seriam um sistema de valores, ideias e práticas, que teriam tanto a função de ordenar e mediar a relação entre as pessoas e o mundo material como possibilitar que ideias mais complexas sejam apresentadas, comunicadas e compreendidas por sujeitos de uma mesma comunidade e de um mesmo tempo. Por isso, entende-as como construções em sociedade; elas farão sentido para aqueles que compartilham as mesmas referências e repertórios (visual ou discursivo).

Para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela ou aquelas das quais ela nasceu. Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social. Longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes responde a elas. Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se em vez disso duradouro, permanente, quase imortal (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Entende-se, assim, que o conceito de Representações Sociais busca descrever uma forma de descrição do conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, realizando a função de mediador entre os sujeitos e a realidade.

Mas se imagens representam ideias e são utilizadas para garantir que esses ideais perdurem como representação dos valores morais de uma sociedade, não se pode esquecer a grande carga de intencionalidade que existe por trás da manutenção de uma representação social. Essa carga de intencionalidade, o sentido dos projetos sociais que dão suporte à representações de dominação são a base da reflexão de Patrícia Hill-Collins¹⁹ (2019) ao discutir o conceito de imagens de controle.

É na obra *O pensamento feminista negro* que Hill-Collins desenvolve com minúcia sua teoria sobre as imagens de controle como sendo um conjunto de representações específicas de gênero e lugar para pessoas negras, que se articula a partir de padrões estabelecidos no interior da cultura ocidental branca eurocêntrica.

Nessa perspectiva, Hill-Collins diferencia as imagens de controle das representações sociais, pois define como imagens de controle aquelas que foram construídas para fundamentar e perpetuar a dominação do branco sobre os negros nas sociedades de herança colonial e escravista. A autora utiliza, em sua obra, inúmeras imagens de controle que são e foram articuladas na sustentação dos ideais de dominação, de hipersexualização e de subalternização sobretudo das mulheres, manipulando e controlando o comportamento e os corpos de mulheres negras, criando obstáculos para a consolidação do processo de subjetivação dessas mulheres, da conquista de sua autonomia e do pleno exercício da cidadania.

¹⁹ COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

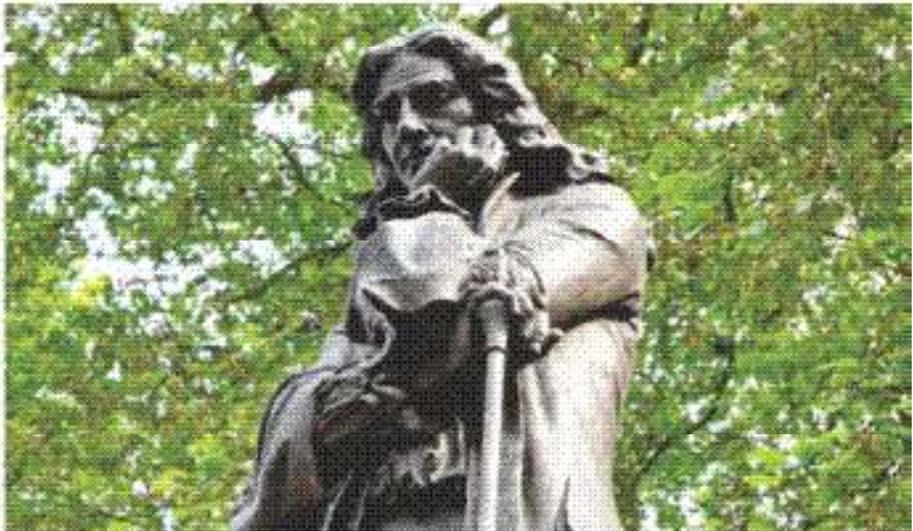
Mudanças

A parte boa dessas duas análises sobre as representações e imagens de controle, seja a de Moscovici ou a de Hill-Collins, é que ambas entendem que tais representações não se constituem em categorias fixas, e o movimento de derrubada de vários monumentos que celebravam a colonialidade e os valores supremacistas culturais e raciais é uma prova disso.

Quem era Edward Colston e por que sua estátua de Bristol foi derrubada?

O comerciante de escravos era membro da Royal African Company, que detinha o monopólio do comércio da África Ocidental no final do século XVII

⇒ **Manifestantes do BLM derrubam estátua do traficante de escravos de Bristol, Edward Colston**



▲ Edward Colston era um traficante de escravos, comerciante e banqueiro cuja estátua em Bristol foi derrubada durante os protestos do Black Lives Matter. Fotografia: Alamy

Fonte: <<https://www.theguardian.com/uk-news/2020/jun/08/who-was-edward-colston-and-why-was-his-bristol-statue-toppled-slave-trader-black-lives-matter-protests>>.

Tomemos como exemplo dessa mudança de representação a derrubada da estátua de Edward Colston em Bristol na Inglaterra.

Representando as ações de conquista e o controle do comércio predatório e desumano de pessoas, o traficante de escravos fora o representante da grandeza do império britânico no passado. Uma grandeza que desprezava os seus efeitos na destruição de dezenas de milhões de vidas humanas. Hoje, a Inglaterra é um país que convive com uma população de mais de 48% de imigrantes oriundos da União Europeia e 14% de imigrantes não europeus.²⁰ Um país que passou pelos horrores das guerras coloniais de libertação das colônias, uma sociedade que possui um grande número de pessoas que não se veem representadas pelo discurso eurocêntrico da colonialidade e que desejam ver registradas, representadas e valorizadas a sua história e a sua trajetória.

No Brasil



Fonte: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/justica-revoga-prisao-de-ativistas-que-incendiaram-estatuadeborbagaato/>>.

²⁰ Dados de 2016 da Eurostat Statistic Splained. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Estat%C3%ADsticas_da_migra%C3%A7%C3%A3o_e_da_popula%C3%A7%C3%A3o_migrante&oldid=307649>. Acesso em: 01 jul. 2022.

No Brasil, temos um caso semelhante, ocorrido com a manifestação que culminou na destruição da estátua do bandeirante Borba Gato em São Paulo.

Para o discurso hegemônico das elites paulistas, os bandeirantes eram apresentados como heróis históricos e desbravadores. Conforme Abud (1985), os bandeirantes eram heróis da aristocracia, faziam parte do mito de formação das famílias tradicionais²¹, nada tendo a ver com a história das centenas de milhares de famílias de migrantes, imigrantes e pretos.

O bandeirante seria a síntese dos dois tipos formadores da raça paulista: o português intrépido e o bravo indígena; associava-se então a uma imagem falaciosamente dinâmica e positiva do bandeirante a imagem da própria cidade de São Paulo como majestoso prodígio do café, de indústrias e arranha-céus, cidade única no país, que se desenvolvia, segundo os paulistas mais tradicionais, “devido a uma maior habilidade desse povo para o trabalho, para a autonomia e para a legalidade”²²; “o paulista era o yankee brasileiro”²³, autônomo e empreendedor, que traçava seu caminho com o olhar concentrado na modernidade, no futuro, no bem-estar, no progresso, como se dizia na época: “São Paulo era o que fora Paris para a França: o braço que sustenta e a mão que executa”²⁴. Essas eram frases muito repetidas nos salões das famílias ricas paulistas e mesmo ainda podem ser ouvidas em espaços que defendem tais ideais.

Visto a partir dos princípios de um pensamento decolonial, crítico e de valorização da igualdade social, o espírito bandeirante das elites nada mais é do que seu instinto caçador, predador, destrutivo, imperialista que se disfarça de desbravador; e portanto nada justifica que, em uma São Paulo contemporânea, onde as vozes da periferia ganham mais visibilidade e onde os grupos minorizados criam estratégias de fortalecimento, tais princípios elitistas de dominação ainda possam representar a identidade da cidade.

²¹ ABUD, Katia Maria. *Sangue Intimorato e as Nobilíssimas Tradições*. São Paulo, Tese de Doutorado/ FFLCH-USP, 1985.

²² SALIBA, E.T. *Ideologia Liberal e Oligarquia Paulista*, op. cit., p. 75.

²³ BRUNO, E. S. *Memórias da Cidade de São Paulo – 1553-1958*. São Paulo: DPH/PMSP, 1981. p. 131.

²⁴ Fragmento de um discurso de José Maria Withaker, transcrito em *Cruzes Paulistas*, op. cit., p. 170.

Considerações finais

Rever os valores e princípios, repensar os sentidos dos discursos são práticas das Ciências Humanas, sobretudo da História. Observando o fortalecimento dos movimentos sociais, que exigem o respeito aos grupos historicamente minorizados, o crescimento do pensamento decolonial que denuncia a necessidade de desconstrução do discurso hegemônico colonialista, que por séculos legitimou a violência contra os povos indígenas e contra as populações afrodescendentes, fica claro que ícones que antes faziam a apologia do colonialismo como um momento de ouro da civilização ocidental hoje são vistos com suas verdadeiras cores da destruição.

A reação contrária a tais monumentos não é o único indício dessa destituição do discurso da colonialidade como legítimo; também os movimentos pela devolução das obras de arte e tesouros arqueológicos, roubados de seus verdadeiros países de origem durante o período colonial, demonstram a insatisfação de diferentes povos frente à mentira do discurso civilizatório europeu.

As narrativas do progresso e sua temporalidade linear veem-se mergulhadas num processo aberto de deslegitimação. As políticas de regulação da memória enfrentam questionamentos, e as operações de resistência dos “redundantes” não se resumem a destruir os monumentos à necropolítica. Eles reivindicam e exigem o lugar de narradores de outro *presente-passado*. Nós que ensinamos História estamos frente a frente com uma energia transformadora – expressa também na destruição – de romper os grilhões da colonialidade presentes em nossos currículos, materiais didáticos e numa ilegítima requisição de exclusividade na produção dos saberes históricos.

Não cabe mais ao historiador o privilégio exclusivo de encontrar no passado fagulhas de esperança. Agora a segurança dos mortos está sob diferentes responsabilidades. Se o inimigo não cessa de vencer, se os roedores são sagazes, a agência decolonial é questionamento, destruição e reconstrução de um outro presente. Práticas políticas legítimas àqueles/as a ensinar histórias.

Referências

- ABUD, Katia Maria. *Sangue Intimorato e as Nobilíssimas Tradições*. Tese de Doutorado, FFLCH-USP, São Paulo, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o conceito de história*.
- BRUNO, E. S. *Memórias da Cidade de São Paulo – 1553-1958*. São Paulo: DPH/PMSP, 1981.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- DAVIS, Mike. *Holocaustos coloniais*. Trad.: Alda Porto. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. Introdução. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERRER, Ada. Haiti, free soil and Antislavery in the Revolutionary Atlantic. In: *American Historical Review*, p. 41-65, 2012.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: UCAM, 2001.
- LUESCH-REIS, Antônio M. Comunicação didática e design. In: *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, p. 85-106, 1991.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 4, 2017.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MUNDIMBE, V. Y. *A invenção de África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Portugal: Edições Pedagogo; Angola: Edições Mulemba, 2013 [1988].
- SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SALIBA, E. T. *Ideologia Liberal e Oligarquia Paulista*, op. cit., p. 75.

Sobre as autoras e os autores

Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior: Professor Associado no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2006. Tem se dedicado a pesquisar e ensinar sobre a história da escravidão no Brasil Imperial, história da África e histórias de racismo nos séculos XX e XXI. É integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFU e do Núcleo de Estudos de Gênero e da Mulher – NEGUEM/UFU.

Ivete Batista da Silva Almeida: Mestre e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. Desenvolve pesquisa na Universidade do Minho – UMINHO-PORTUGAL em parceria com Professor Dr. José Antonio Martin Moreno Afonso. Foi bolsista BOLSA DE INCENTIVO AO PESQUISADOR DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA ESTADUAL – BIPDT-FAPEMIG entre 2017 e 2018. Atualmente é docente efetiva do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia; Coordenadora do Centro da Memória da Cultura Negra “Graça do Aché”, equipamento cultural da UFU; Pesquisadora Associada do NEAB-UFU; líder do grupo “Estudos Negros”, Grupo de Pesquisa em História Visual das culturas de matrizes africana e indígena – Grupo CNPq/UFU. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física (GIPE-EF), na linha de pesquisa Educação, Contemporaneidade e Representações Sociais. Os trabalhos da pesquisadora concentram-se nas Áreas de: História e Cultura Visual, História das Imagens, História Cultural com ênfase em Representações Sociais e Imagens de Controle, História e Identidades, História visual da Cultura Brasileira de matriz africana; Feminismo Negro; História e Perspectiva Decolonial.

André Figueiredo Rodrigues: Graduado (1997), Mestre (2002) e Doutor (2008) em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor do Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Assis, e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), onde também coordena o Núcleo de Estudos Coloniais (NEC) e é líder do Grupo de Pesquisa CNPq-UNESP “Paulistânia: território, historiografia e so-

cidade”. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2. Presidente da Seção Nacional do Brasil no Instituto Pan-Americano de Geografia e História (IPGH), da Organização dos Estados Americanos (OEA). Acadêmico Efetivo da Academia Guarulhense de Letras (cadeira nº 40) e Consultor Especialista (avaliador institucional) do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Editor da revista Patrimônio e Memória do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP) da UNESP de Assis (ISSN: 1808-1967) e da revista História (São Paulo) / UNESP (ISBN: 1980-4369). Vice-coordenador do Curso de Graduação (Licenciatura) em História (março de 2022- ...). Foi coordenador do Curso de Graduação (Licenciatura) em História de abril de 2015 a agosto de 2020 (por dois mandatos). Foi membro (representante titular) do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat) do Estado de São Paulo de 2015 a 2019. Publicou 13 livros, 21 artigos em periódicos especializados (com seletiva política editorial), 25 capítulos de livro, 4 verbetes em dicionário especializado e organizou 6 coletâneas, entre outras publicações. Atua na área da História (com especial interesse em História do Brasil Colônia), da Prática de Ensino de História e da Ciência da Informação (com ênfase em Metodologia).

Academia: <https://unep.academia.edu/AndréFigueiredo>

Contato: andre.f.rodrigues@unesp.br.

Bárbara Figueiredo Souto: Bacharela e licenciada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos Gênero e Violência (GPEG/Unimontes). Nos últimos anos tem se dedicado aos estudos das mulheres, dos feminismos e das relações de gênero, desenvolvendo pesquisas em jornais feministas de fins do século XIX e analisando histórias de vida de mulheres no sertão do São Francisco no século XX. As temáticas recorrentes nas pesquisas são: feminismos; educação; gênero e imprensa.

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib: Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Possui graduação

em Geografia pela UFG (1991-1994). Especialista em Educação para a Ciência-UFU(1998), em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1999), Mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História-UFU (2004), Doutor em História Cultural pela Universidade de Brasília (2009) e Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá-PR-UEM (2018). Possui atualização acadêmica em Estudos Afro-latino-americanos pela Harvard University (2020). Estuda e pesquisa temáticas ligadas à Educação das Relações Raciais, em especial no campo da aplicação da Lei 10.639-03, da religiosidade, do ensino e da formação de professores. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologias-FACED-UFU e Docente Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Artes-PROFARTES-UFU. Membro da comissão de heteroidentificação da Universidade Federal de Uberlândia, Comissão de Denúncias Afro-rraciais-UFU. É vice-coordenador do Núcleo de Estudos afro-brasileiros e coordenador institucional do Centro Colaborador de Apoio à Gestão, Monitoramento e Avaliação do programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE-FNDE-MEC.

Cintia Camargo Vianna: Pós-doutora em Estudos da Literatura pela UFF/2017. Doutora (2008) e Mestre (2002) em Teoria da Literatura, Licenciada em Letras Português/Espanhol (1999) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de São José do Rio Preto. Professora Associada da UFU. Atuou como Coordenadora de Assuntos para o Ensino do NEAB/Universidade Federal de Uberlândia (2012-2018). Coordenou PIBID INTERDISCIPLINAR – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIONAIS (2014-2016) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenou o curso de Letras – Espanhol a Distância (2011-2015). Coordena o Coletivo de Pesquisa YALODE – GEPLAFRO/CNPQ. Coordenadora do Projeto Afrocientistas/ABPN (Iniciação Científica para o Ensino Médio – ABPN/INSTITUTO UNIBANCO). Foi editora executiva da revista ABPN (2018-2020). Coordenadora da Editora Escola PAJUBÁ. Coordenadora do LINGUAFRO – IDIOMAS AFIRMATIVOS. Membro da ABPN – Associação de Pesquisadores Negros do Brasil. Membro da APEMG – Associação Mineira de Professores de Espanhol. Membro da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Atua na área de Letras e Educação e Comunidades de Terreiro, com ênfase principalmente em temas relacionados à Literatura Afro-latino-americana, Ensino e Literatura Afro-latino-americana, Descoloni-

zação e Racialização do Ensino de Línguas Estrangeiras, Letramentos Negros para Artes e Literatura; Ensaística Afro-latino-americana.

Gerson de Sousa: Graduado em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela Universidade Metodista de Piracicaba (1995), conclusão de especialização em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (2005), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Atuou em 2008 como professor substituto na Coordenadoria de Comunicação Social (CCS) da Universidade Federal de São Carlos. De 2002 até 2007 atuou como professor na Faculdade de Comunicação e Artes do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, sendo desde 2005 como coordenador. Desenvolveu pesquisa nas áreas de Teorias de Comunicação, Cultura Popular, Memória e Velhice. Desde novembro de 2009, é professor do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atuou como coordenador de novembro de 2012 a agosto de 2013 e no período de outubro de 2015 a novembro de 2017. Desde 2013, integra o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação – Mestrado Profissional da Faculdade de Educação UFU.

Jaciely Soares da Silva: Jaciely Soares da Silva é graduada (Bacharel e Licenciatura) em História pela Universidade Federal de Goiás/ UFG, campus Catalão-GO, (2011), Mestra em História pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU (2014), Graduada em Pedagogia pela Faculdade Fave-norte (2018). Tem experiência em Estudos Filológicos através de projetos de pesquisa desenvolvidos durante os anos de 2009 a 2010 como bolsista voluntária pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEC. Desenvolveu projetos sobre Ensino de História durante os anos de 2009-2011 como bolsista pelo Programa de Bolsa e Licenciatura – PROLICEN. Dedicou-se a pesquisas nas áreas de Memória, História e Religiosidade. Para elaboração da pesquisa monográfica de conclusão do curso em História desenvolveu análises com envergadura para Religiosidade Popular, Devoção e Santidade; para a conclusão em Pedagogia dedicou-se ao debate acerca da História e Cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros: abordagens na educação básica. Como produção dissertativa pesquisou a temática da violência e religiosidade popular. É doutora em História pela Uni-

versidade Federal de Uberlândia/ UFU (2019). É membro do grupo de pesquisa NIESC – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Culturais (CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa: Trabalho, Educação e Memória (GEPETEM). É docente do Instituto Federal Norte de Minas Gerais/Câmpus Salinas, atuando especificamente na área da Didática e Fundamentos da Educação. Tem experiência na área de Ensino de História e História de Goiás; Memória, Cultura e Religiosidade Popular; Prática Pedagógica em contextos educacionais. Atualmente é Docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em História Mestrado Profissional/ UFCAT.

João Gabriel do Nascimento Nganga: Destaca-se por assimilar novos conhecimentos de forma rápida, ser flexível, conciliador e ter facilidade em mediar conflitos. Possui doutorado, mestrado e graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi pesquisador visitante do Interdisciplinary Center for the Study of Global Change da University of Minnesota (UMN), Minneapolis, Estados Unidos (2017-2018), pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. É pesquisador associado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU). Possui experiência como professor da Educação Básica, cursos de Pós-Graduação (Lato Sensu) e ampla experiência em formação de professoras/es e gestores públicos em Educação Integral e para a implementação das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Na área de História, tem pesquisas com foco nos seguintes temas: educação para as relações étnico-raciais, culturas de matriz africana, construções identitárias, ensino e mídias, juventudes e ativismo negro. Em 2015, recebeu o prêmio (Honra ao Mérito) da Comissão da Igualdade Racial da 13ª Subseção da OAB-MG em agradecimento às contribuições para/com a população negra da cidade de Uberlândia. Email: jg.nascimento@yahoo.com

Lúcia Helena Oliveira Silva: Graduada em História pela PUC-Campinas, mestrado em História da Educação sobre o processo de emancipação de mulheres escravas e doutorado em História com estudo sobre migração de libertos no período pós-abolição, ambos pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na New York University sobre associativismo afro-brasileiro e afro-americano nas primeiras décadas do século XX. É professora livre-docente da Universidade Estadual Paulista – câm-

pus Assis. Participa do NUPE Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão da Unesp, sendo coordenadora local. Foi participante do Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo em 2013-2016. É membro do CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” da Universidade do Porto, foi coordenadora do CEDAP – Centro de Documentação de Pesquisa. Suas áreas de interesse são História da África, Escravidão e Pós-emancipação, Diáspora Atlântica, Ensino de História e Gênero. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Letras e Ciências de Assis de maio 2013 a maio de 2017, coordena o curso de História da FCL – Assis. É bolsista produtividade nível 2.

Regma Maria dos Santos: Graduada em História pela UFU e mestre em História pela PUC-SP. Doutora em Comunicação e Semiótica: Literaturas, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2000. Aposentou-se em 2019 como Professora Associada na UFG/Regional Catalão no curso de História. Ainda atua no Mestrado Profissional em História da mesma instituição. Foi professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em História da UFU. Realizou em 2011 estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da UFU-MG com visita científica na UAB – Universitat Autònoma de Barcelona. Publicou diversos artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. Possui capítulos de livros e livros publicados e obras (anais/revistas/cadernos de resumos de eventos) organizados. Em seu currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: História, Cultura, Literatura, Arte, Memória, Crônica, Jornalismo, Política, Cidade, Jornal e Pesquisa.

Tadeu Pereira dos Santos: Graduado em História, bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia (2005), graduação em História Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Uberlândia (2006) e mestrado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Especialização em História Africana e Cultura Afro-brasileira (2011). Doutor pela Universidade Federal de Uberlândia (2012-2016). Pós-Doutor em História (2017-2018) pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, Grande Otelo, Cultura popular, Negro, Cinema e História, educação e linguagens urbanas. Trabalhou como

professor substituto na área do Ensino de História na UFG/Regional Jataí e é aluno do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Uberaba. Atualmente é professor efetivo do magistério superior da Fundação Universidade Federal de Rondônia, local em que desenvolve atividades no âmbito do ensino de História. E-mail: tadeuspopulis@yahoo.com.br.

A coletânea ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL é o resultado de pesquisas no campo da História e do Ensino, norteadas por referenciais que propõem rupturas com as epistemologias da colonialidade. A obra é composta por nove capítulos que apresentam resultados parciais das investigações científicas desenvolvidas por pesquisadores(as) em conjunto com seus orientandos, orientandas e grupos de pesquisa em áreas e níveis diversos da formação acadêmica. Essa grande equipe traz à tona questionamentos, críticas e também caminhos que as ciências humanas contemporâneas encontram a partir das reflexões do pensamento decolonial. Abordando assuntos como ensino, cultura, representações das pessoas pretas, lembranças, memórias, conhecimento, diáspora, mídias e monumentos, a coletânea pretende abarcar um espectro amplo e variado de temas que contemplem os questionamentos e as perspectivas para a relação entre História, Ensino e Perspectivas Decoloniais.



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia



ISBN 978-65-5974-130-4

