

Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo: reflexões do curso de aperfeiçoamento Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica

Organizadoras:

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski
Mayara Costa da Silva

Volume 1





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos André Bulhões

Vice-Reitora

Patrícia Helena Lucas Pranke

Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica

Júlio Otávio Jardim Barcellos

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Luciane Delani

Conselho Editorial

Carlos Gustavo Tornquist

Henrique Carlos de Oliveira Castro

Janette Palma Fett

João Carlos Batista Santana

Jurandir Malerba

Luís Frederico Pinheiro Dick

Mônica Zielinsky

Otávio Bianchi

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

Virginia Pradelina da Silveira Fonseca

Luciane Delani, presidente

Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo: reflexões do curso de aperfeiçoamento Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica

Organizadoras:

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski

Mayara Costa da Silva

Volume 1



© dos autores
1.ª edição: 2022

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Tanara Forte Furtado, Marcello Ferreira e Leonéia Hollerweger

Coordenação da Editoração: Leonéia Hollerweger e Ely Petry
Revisão: Equipe de Revisão da SEAD
Capa: Tábata Costa, Bruno Assis e Ely Petry
Editoração eletrônica: Ely Petry

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



S677 Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo: reflexões do curso de aperfeiçoamento educação para as relações étnico-raciais na educação básica – volume 1 [recurso eletrônico] / organizadoras Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski [e] Mayara Costa da Silva ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022. 398 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Relações étnico-raciais. 4. Antirracismo. I. Jaskulski, Cláudia Helena Dutra da Silva. II. Silva, Mayara Costa da. III. Série.

CDU 371.13

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-077-8

Sumário

Prefácio 9

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Apresentação ou sobre como surgem estes escritos... 13

Bruna Barros de Borba, Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski e Mayara Costa da Silva

1. Sobre mais uma (ou muitas) ideia(s) para adiar o fim do mundo que nascem de/em um curso de aperfeiçoamento em educação para as relações étnico-raciais 21

Mayara Costa da Silva e Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski

2. Maafa 41

Edilaine (Dedy) Ricardo Machado

3. Currículo e relações étnico-raciais: por uma epistemologia escolar decolonial 71

Érika Elizabeth Vieira Frazão e Ara Njila Couto

4. Cosmologias africanas e afro-brasileiras: reflexões e estratégias didático-pedagógicas para professores e divulgadores de ciências 97

Alan Alves-Brito e Antonia Maria Almeida Alves

5. Epistemologias indígenas: saberes ancestrais como presentes para as próximas gerações 169

Bruno Ferreira, Onório Isaías de Moura e Maria Cristina Graeff Wernz

6. Os movimentos do povo de terreiro no Rio Grande do Sul e no Brasil em luta pela justiça e pela dignidade 195

Janine “Nina Fola” Cunha

7. Literatura, representatividade e decolonialidade: uma reflexão itinerante 221

Sílvia Barros

8. Desentortando bibliotecas: fortalecendo redes de afeto para espaços antirracistas 245

Aliriane Ferreira Almeida

9. Comunicação não violenta e cultura de paz: conexões e possibilidades de transformação de conflitos 269

Fernanda Francisca da Silva e Fernanda Lanhi da Silva

10. Práticas pedagógicas em educação antirracista: um olhar ao sul **287**

Luciana Dornelles Ramos

11. Educação, relações étnico-raciais e experiência: reflexões para uma prática pedagógica antirracista **309**

Thiago Martins Rodrigues

12. Caminhos teóricos e práticos para a educação para as relações étnico-raciais no ensino de filosofia **323**

Rúbia Vogt e Rafael Cortes

13. Experiência, teoria, prática e educação em bell hooks **345**

Halina Leal

14. Educação geográfica, EREER e o combate ao racismo ambiental **363**

Maíra Suertegaray Rossato

Sobre as(os) autoras(es) **383**

Prefácio

Estamos em um tempo em que a construção de consensos parece inatingível: em um momento de recrudescimento dos discursos de ódio, de negacionismo e desprezo pela ciência, de negação dos processos históricos e de suas consequências e ecos no presente. Todavia — e sempre há uma conjunção adversativa na vida —, rompendo a uniformidade e as saídas únicas, eis que me chegam às mãos os textos deste livro...

Um misto de surpresa e alívio me inundou. A surpresa aponta para problema do desconhecimento das obras e dos percursos de alguns dos autores e autoras destes textos e alívio por ter, enfim, corrigido esse problema. Mas a correção, de que falo, não se deu apenas por passar de um estado para outro. Ela residiu nas aprendizagens que cada autor/a generosamente propiciou.

Este livro nasceu das reflexões produzidas pelos autores no curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, promovido pelo LEA/CAp/UFRGS. Nele, a provocação de pensar “Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar para as gerações futuras?” ecoou na abordagem dos diferentes enfoques.

Pensar as literaturas de autoria negra ou indígena, pensar as práticas escolares no campo da educação para as relações étnico-raciais (ERER), entender a interculturalidade e os letramentos raciais dentro da escola, refletir sobre os artefatos culturais que disponibilizamos para esse letramento, com especial destaque para os livros e as bibliotecas escolares

onde eles são disponibilizados, o tensionamento de nossos saberes a partir de uma ótica decolonial, deslocando a centralidade da epistemologia eurocentrada, tão privilegiada nos currículos escolares: estes e tantos outros temas possibilitaram tensionar o modo como estamos nos construindo e posicionando, individual e institucionalmente, para materializar o antirracismo, para além das militâncias digitais, por vezes tão vazias.

Entendo que o consenso de combater o racismo, em todas as suas faces e manifestações, deveria ser uma unanimidade entre nós, mas infelizmente esse entendimento assume contornos de utopia. Neste momento em que escrevo, estamos sob o impacto de uma série de assassinatos bárbaros, com componentes racistas óbvios, que se tornaram conhecidos pela grande mídia e que apontam para a questão premente: não seremos uma nação minimamente digna e desenvolvida sem que tenhamos a EREER como uma prática cotidiana, escolar e não escolar.

Durante a pandemia, prefaciei uma obra literária e referi aos assassinatos de Jorge Floyd e João Alberto Freitas, ambos homens negros mortos com a autorização que a desumanização do racismo provoca. Agora, ao prefaciá-la, sinto estar, teimosamente, condenada à escrita dos mesmos desabafos, doloridos e desesperançados, diante da constatação de que não avançamos.

O ar nos trouxe o vírus... A falta de ar sufocou George Floyd e João Alberto.

Uma das utopias desta pandemia foi pensar que repensaríamos, como nação, nossas escolhas e que esta “puxada de tapete” existencial nos faria mudar, escolher outros modos de ser e de estar no mundo, pautando nossas relações raciais de modo respeitoso.

Ainda não fizemos isso. Oxalá a leitura desta obra sirva de mote para fazê-lo. Oxalá ainda tenhamos tempo.

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Apresentação ou sobre como surgem estes escritos...

Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo: reflexões do curso de aperfeiçoamento Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica resulta de um percurso coletivo que reuniu estudiosas(os) de diversas áreas do conhecimento para dialogar sobre educação para as relações étnico-raciais (ERER) a partir do curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, promovido pelo programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista, vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O livro é composto por reflexões das(dos) docentes e das coordenadoras do curso sobre ERER na educação básica e envolve temas como currículo, decolonialidade, ensino de ciências, epistemologias indígenas, religiosidades, literatura, bibliotecas, comunicação não violenta, práticas pedagógicas antirracistas, ensino de filosofia, opressões de gênero, raça e classe e educação geográfica.

O convite para construir as escritas que compõem este livro foi disparado a partir da seguinte questão: “Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar para as gerações futuras?”. Sabemos que esta pergunta pode causar certo estranhamento, mas era este o ob-

jetivo — causar estranhamento, mobilização e deslocamento, de forma que, ao nos colocarmos a refletir sobre a questão, pudéssemos nos sentir realmente convocadas(os) a rever nossas práticas ou, pelo menos, nos tornarmos conscientes delas.

A pergunta, no entanto, não é nossa. A questão foi elencada por Ailton Krenak (2020) no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*. Pedimos licença para o autor e, com as devidas referências, tomamos emprestadas algumas das suas palavras, inclusive no título do livro — de forma que podemos afirmar que suas ideias e escritos vêm nos inspirando não apenas na construção deste livro mas também nas reflexões que permeiam nossas práticas e no percurso formativo que disparou esta coletânea de textos. Porém, para além disso tudo e, de forma prioritária, as ideias de Ailton Krenak nos inspiram a pensar a vida, no sentido de percebermos que a visão de um mundo não fragmentado — que considera a relação entre seres humanos e criaturas como um todo — precisa ser levada adiante. Nós não estamos no mundo, nós somos o mundo e fazemos parte de toda esta rede que se organiza a partir dele e que, muitas vezes, tratamos como algo externo a nós. Essa deve ser a premissa orientadora da reflexão que é disparada a partir do questionamento trazido por Krenak (2020) e que fazemos questão de retomar: qual é mesmo o mundo que queremos deixar para as gerações futuras?

Assim, passamos a apresentar os textos que compõem essa coletânea.

No capítulo “Sobre mais uma (ou muitas) ideia(s) para adiar o fim do mundo que nascem de/em um curso de aperfeiçoamento em educação para as relações étnico-raciais”, as autoras Mayara Costa da Silva e

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski refletem acerca dos elementos que caracterizaram a proposta formativa e, nesse sentido, que convocaram as(os) cursistas a participarem da formação. Além disso, elencam quais marcas produzidas (ou ideias para adiar o fim do mundo) podem contribuir para que seja possível pensar e qualificar novos percursos, que se associem ou que nasçam a partir desta trajetória e que semeiem as reflexões construídas coletivamente para além do curso.

Edilaine (Dedy) Ricardo Machado, em “*Maafa*”, aborda a manifestação da colonialidade sobre os currículos escolares. A partir do seu lugar social como professora/artista negra, afrodescendente, brasileira e pesquisadora do campo da educação das relações étnico-raciais (ERER), a autora argumenta que a educação pode representar, em longo prazo, um caminho possível para a cura dessa grande chaga que é o racismo e que foi aberta pela ofensiva colonial.

Em “Currículo e relações étnico-raciais: por uma epistemologia escolar decolonial”, Érika Elizabeth Vieira Frazão e Ara Njila Couto refletem sobre as relações entre poder, currículo e universalidade a partir das categorias de sujeito e discurso, dialogando com autores pós-fundacionais. Apresentam a importância de um currículo que contribua para uma educação mais democrática e buscam contribuições do campo das relações étnico-raciais para pensar uma epistemologia escolar decolonial.

Alan Alves-Brito e Antonia Maria Almeida Alves trazem, em “Cosmologias africanas e afro-brasileiras: reflexões e estratégias didático-pedagógicas para professores e divulgadores de ciências”, discussões históricas, filosóficas, ontoepistemológicas e didático-pedagógicas para

as práticas de ensino, aprendizagem, interação cultural e mediação de conflitos no dia a dia de professoras(es) e divulgadoras(es) de ciências. O texto busca fomentar o diálogo intercultural e os processos de de(s) colonização da educação em ciências, a partir da apresentação e da discussão sobre cosmologias racializadas e da interpretação da Astro-nomia com foco nas cosmopercepções africanas e afro-brasileiras, ex-plorando pressupostos teóricos-metodológicos e epistemológicos da Astronomia nas Culturas e das Pretagogias.

Bruno Ferreira, Onorio Isaías de Moura e Maria Cristina Graeff Wernz apresentam, em seu capítulo “Epistemologias indígenas: saberes ancestrais como presentes para as próximas gerações”, os processos próprios de aprendizagem do povo Kaingang e a necessidade de refle-xão sobre o reconhecimento da sua importância nas comunidades indí-genas e não indígenas. A partir do diálogo com outras(os) escritoras(es), destacam a narrativa ancestral de origem Kaingang e pontuam a impor-tância de estarmos juntas(os), sendo atraídas(os) por nossas diferenças, inspiradas(os) pela dualidade Kaingang, que pode conduzir a um cami-nho metodológico para relações interculturais.

“Os movimentos do povo de terreiro no Rio Grande do Sul e no Brasil em luta pela justiça e pela dignidade” é o tema abordado por Ja-nine “Nina Fola” Cunha. A escrita nos proporciona pensar sobre os es-paços de poder público (esfera pública) e os espaços de poder tais como as comunidades de terreiro (periféricas). A partir dessa diferenciação, leva-nos a entender o jogo de forças e de alianças necessárias na ca-minhada contra o racismo. Esse pensamento sociopolítico, histórico e

expansivo sobre o movimento do povo de terreiro é construído a partir da experiência de vida, das vivências e dos olhares sobre processos que em luta caracterizam também a caminhada acadêmica da autora.

O texto “Literatura, representatividade e decolonialidade: uma reflexão itinerante”, de Sílvia Barros, tem como objetivo dar continuidade a uma discussão a respeito do ensino de literatura, representatividade e decolonialidade. A partir de sua trajetória, que a levou a outras cidades e a outros estados do Brasil, e de seu espaço enquanto corpo e voz de mulher negra, a autora reflete sobre a presença de corpos e vozes negras na sala de aula de literatura.

“Desentortando bibliotecas: fortalecendo redes de afeto para espaços antirracistas”, escrito por Aliriane Ferreira Almeida, busca analisar a biblioteca enquanto um lugar simbólico, para além de suas paredes e do imaginário elitista do conhecimento. Dialogando com as legislações, o texto aborda o percurso das políticas de leitura no país, de mudanças e giros no conceito do que é uma biblioteca, e a que(m) ela serve.

Fernanda Francisca da Silva e Fernanda Lanhi da Silva, em “Comunicação não violenta e cultura de paz: conexões e possibilidades de transformação de conflitos”, enfatizam que os dados que contextualizam a violência no Brasil contrariam a crença de que o racismo e as desigualdades entre os descendentes dos povos que formaram este país estão no passado. Para além dos números e dos conceitos, o texto propõe pensar os cuidados que são necessários ao tratar de conflitos raciais, utilizando as ferramentas que a cultura de paz pode oferecer.

Em “Práticas pedagógicas em educação antirracista: um olhar ao sul”, Luciana Dornelles Ramos articula a sua trajetória na educação e o

seu processo de se tornar uma professora antirracista, evidenciando o papel da escola na construção de um imaginário social sobre um povo e ressaltando quem, historicamente, detém o poder sobre as histórias contadas em sala de aula. Dialogando com outras(os) autoras(es), Luciana busca compreender como é possível oferecer para as(os) estudantes uma educação antirracista que diariamente lhes é negada.

“Educação, relações étnico-raciais e experiência: reflexões para uma prática pedagógica antirracista” é o tema abordado por Thiago Martins Rodrigues. O autor nos convida discutir a constituição de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista através do questionamento para onde o levaram as práticas pedagógicas e as experiências às quais foi exposto ao longo de sua trajetória educacional como aluno.

No capítulo “Caminhos teóricos e práticos para a educação para as relações étnico-raciais no ensino de filosofia”, Rúbia Vogt e Rafael da Silva Cortes apresentam uma narrativa crítica quanto ao atendimento à legislação diante de uma história da filosofia eurocentrada. Em diálogo com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), compartilham algumas possibilidades pedagógicas para o ensino de filosofia, em especial, a partir de suas metodologias, para o atendimento do Art. 24-A do documento normativo (Brasil, 1996).

“Experiência, teoria, prática e educação em bell hooks”, de Halina Leal, propõe pensar a educação através das reflexões de bell hooks a respeito das opressões de gênero, raça e classe. A pesquisadora relaciona e articula as quatro grandes áreas de análise de hooks: o femi-

nismo (o feminismo negro), a crítica cultural, o amor e a educação com a influência de Paulo Freire em sua proposta de educação democrática e libertadora.

Maíra Suertegaray Rossato, em “Educação geográfica, EREER e o combate ao racismo ambiental”, aborda a temática do racismo e da injustiça ambientais a partir da ótica geográfica na educação. O texto apresenta a visão da autora sobre educação geográfica de perspectiva decolonial e antirracista na educação básica, a partir das conexões de conceitos relacionados a esta discussão.

Ao finalizar essa apresentação, gostaríamos de deixar aqui um desejo expresso: que os textos que compõem esta coletânea possam fazer tanto sentido às(aos) leitoras(es) como as palavras de Ailton Krenak fizeram para nós. Que o questionamento evocado como disparador possa inspirar a pensar em novas proposições, que possam alavancar diferentes movimentos reflexivos e, nesse sentido, fomentar práticas que contribuam na construção de uma sociedade antirracista.

Boa leitura!

Bruna Barros de Borba¹

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski²

Mayara Costa da Silva³

1 Bolsista do curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica.

2 Coordenadora do curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica.

3 Coordenadora adjunta do curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica.

1

**Sobre mais uma
(ou muitas) ideia(s)
para adiar o fim do
mundo que nascem
de/em um curso de
aperfeiçoamento
em educação para
as relações étnico-
raciais**

Mayara Costa da Silva

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski

1. INTRODUÇÃO

Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza. Na verdade, estão invocando novas formas de os velhos manjados humanos coexistirem com aquela metáfora da natureza que eles mesmos criaram para consumo próprio [...] Há duzentos, trezentos anos ansiaram por esse mundo. Um monte de gente decepcionada, pensando: “Mas é esse mundo que deixaram para a gente?” Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às gerações futuras? O.k., você vive falando de outro mundo, mas já perguntou para as gerações futuras se o mundo que você está deixando é o que elas querem? [...] (Krenak, 2020, p. 67-68).

Gostaríamos de iniciar nosso texto pelo título ou, melhor dizendo, pela origem de tudo. Compreendemos que o livro de Ailton Krenak foi inspiração para a proposição disparadora do livro no qual este capítulo se encontra, mas que essa construção (a que envolve ideias para adiar o fim do mundo) pode também ser utilizada como metáfora para pensarmos o percurso que se constituiu a partir do curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica.

Como disparador para a escrita dos capítulos que compõem este livro, questionamos: “Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar para as gerações futuras?”. A pergunta, apresentada por Ailton Krenak no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, nos

tocou, dado o seu caráter inquietante, inspirador e provocador. Era disso que precisávamos para mobilizar a escrita deste livro: que as pessoas se sentissem tocadas e convocadas pela educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Na mesma medida, compreendemos que as(os) profissionais da educação que buscaram por este curso, que procuraram um currículo como aquele que foi ofertado e que se empenharam em participar ativamente durante todas as semanas, por quase um ano, também se sentiram convocadas(os) pela ERER. Dessa forma, buscamos questionar nesta escrita: quais elementos, prioritariamente, caracterizaram a proposta formativa e, nesse sentido, convocaram nossas(os) cursistas a participarem deste percurso? Para além disso, e, como fio suleador, que outras ideias para adiar o fim do mundo podem ser evocadas a partir deste percurso?

Com o intuito de refletir sobre tais questionamentos, o presente capítulo tem como objetivo analisar o percurso ofertado, em uma espécie de cartografia acerca dos elementos que constituíram o curso de aperfeiçoamento em ERER na Educação Básica. A partir desses elementos, busca-se elencar quais marcas produzidas (ou ideias para adiar o fim do mundo) podem contribuir para que sigamos pensando e qualificando novos percursos, que se associem ou que nasçam a partir da trajetória que traçamos juntas(os), que semeiem as reflexões construídas coletivamente para além do curso.

2. A EREER COMO PRINCÍPIO SULEADOR DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO¹

Compreendemos que as lacunas existentes na formação de profissionais da educação sobre EREER são muitas e prejudiciais para o engajamento dessas(es) profissionais em ações pedagógicas que reflitam sobre as relações raciais no espaço escolar e na sociedade. Neste sentido, problematizamos a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no que tange especialmente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas a fim de destacar nosso papel como profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas e de estratégias para a promoção da igualdade racial no cotidiano escolar (Gomes, 2005). Cabe ressaltar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que

[a] escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (Brasil, 2004, p. 16).

Desse modo, entendemos que todas(os) as(os) profissionais da educação devem estar comprometidas(os) com as pautas das discus-

1 Neste texto, optamos pelo termo profissionais da educação e não por professoras(es) em virtude do curso de aperfeiçoamento ter sido destinado a diferentes profissionais da educação, tais como supervisoras(es), assistentes sociais, psicólogas(os), entre outras(os).

sões étnico-raciais a fim de colaborar para um projeto político pedagógico de educação antirracista bem como para um projeto de sociedade antirracista.

Nesse sentido, baseamo-nos na Teoria Racial Crítica (Ladson-Billings, 1998), entendo-a como uma relevante ferramenta intelectual e social para desconstrução de estruturas e discursos opressivos e para construção de relações de poder socialmente justas. De acordo com esta teoria, é importante usar de reflexão como um meio de implementar uma educação antirracista, pois, através da reflexão, podemos construir possibilidades de formação de profissionais da educação que estejam atentas(os) às questões de desigualdade étnico-racial que ocorrem dentro e fora do sistema escolar (Ferreira, 2006).

Cabe salientar, conforme nos mostra Gomes (2012), que a decolonização dos currículos tem sido um grande desafio para a educação escolar. Tem-se denunciado a rigidez das propostas curriculares e seu empobrecimento em virtude do caráter fortemente conteudista, havendo necessidade de diálogos entre escola, currículo e realidade social. Para isso, segundo a autora, é fundamental formar professoras(es) reflexivas(os) que tratem das culturas negadas e silenciadas nos programas e nos planos de ensino escolares (2012, p. 102).

Apesar de diversos estudos sobre relações étnico-raciais e educação escolar estarem sendo produzidos e apontarem para a necessidade de profissionais da educação mais reflexivas(os) no que tange à EREER (Alves-Brito; Bootz; Massoni, 2018; Ferreira, 2012; Gomes, 2005, 2012; Machado; Alcântara, 2020), desde a criação da Lei 10.639/2003, houve poucas mudanças nos currículos dos cursos

de licenciatura a fim de qualificar o trabalho das(os) profissionais que precisam dar conta de tais demandas nas escolas. Como pontuam Machado e Petit (2020, p. 3), os currículos são monoculturais, eurocentrados, racistas, machistas e silenciadores de inúmeras culturas. Decolonizá-los é uma ação de re-existência.

Nessa perspectiva, entendemos que para haver mudança nos currículos escolares e nas relações entre escola e sociedade, precisamos, antes de mais nada, atuar na formação, tanto inicial quanto continuada, de profissionais da educação. Dessa forma, é preciso promover uma formação que não apenas inclua alguns pontos relativos à EREER nos cursos de licenciaturas, mas que discuta e problematize a EREER pensando como abordá-la de modo transversal nas escolas, nos currículos e em todos os componentes curriculares, a fim de que ela não se torne meramente um conteúdo específico a ser vencido ou uma data a ser comemorada. A EREER é uma postura político-pedagógica e um comprometimento a ser assumido dentro e fora da sala de aula.

Como ressalta a professora Petronilha Silva (2017),² a educação antirracista não está necessariamente atrelada a uma temática de estudos, pois relações são ações, não são temáticas. Assim, ao falarmos de EREER, é necessária a compreensão de que estamos falando de um novo projeto de sociedade, o qual é somente possível alcançar se tivermos ações institucionais concretas e efetivas. Nesse sentido, o curso de aperfeiçoamento em EREER na Educação Básica é uma das formas que encontramos para tentar contribuir para execução de ações concretas

2 Conferência da aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 14.08.2017.

e efetivas na luta antirracista, em busca de uma sociedade com menos desigualdades étnico-raciais.

3. SOBRE CARTOGRAFAR...

Com vistas a construir a análise anunciada, optamos pela abordagem qualitativa, compreendendo que esta possibilita um olhar para o processo de constituição do curso de aperfeiçoamento em ERER. Conforme Godoy, a pesquisa qualitativa, partindo de questões amplas que vão se tornando mais esclarecidas ao longo da investigação, pode ser conduzida através de diferentes percursos, sendo que, “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (1995, p. 23).

Nesse sentido, elencamos a cartografia como possibilidade de qualificar nossa análise, tendo em vista que, a partir das premissas desta perspectiva metodológica, a pesquisa se constitui durante o processo de investigação.

De acordo com Kastrup e Passos (2013, p. 264), “o ato de conhecer é criador da realidade”, ou seja, ao produzirmos conhecimento, constituímos um mundo. Grifamos “um mundo” pois compreendemos a dimensão de subjetividade que se associa a cada observador(a), o(a) qual, de acordo com Maturana e Varela (2001), constitui e é constituído(a) pela realidade observada. Cabe destacar que a valorização do processo não significa desenvolver uma pesquisa sem uma orientação, tendo em

vista que precisa se constituir um caminho durante o desenvolvimento da mesma:

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método — não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (Passos; Barros, 2009, p. 17).

A partir disso, afirmamos a escolha por uma abordagem que nos possibilita constituir a pesquisa durante o processo de pesquisar, reiterando a compreensão de múltiplas realidades existentes. De acordo com Passos e Barros (2015), a pesquisa cartográfica é sempre intervenção, de forma que o(a) pesquisador(a) está sempre atuando sobre o objeto de investigação. Essa compreensão tem intensa relação com a premissa de que o(a) observador(a) produz uma realidade e é produzido(a) por ela, de forma que o(a) mesmo(a) está sempre implicado com o objeto em questão.

Assim, nos colocamos como pesquisadoras que estiveram e atuaram durante todo o processo de constituição do curso, na condição de coordenadoras do mesmo, compreendendo que construímos nossas formas de estar junto, de maneira que produzimos efeitos sobre este percurso, os quais também serão evocados durante a análise. Esse mo-

vimento é o que faz nascer em nós o desejo de constituirmos uma pesquisa cartográfica, pois a participação ativa durante o curso qualifica o processo, tendo em vista que “conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode realizar sem uma imersão no plano da experiência” (Pozzana; Kastrup, 2009 *apud* Passos; Barros, 2009, p. 31).

Diante disso, pretendemos retomar nossos registros pessoais, realizados durante as aulas do curso, bem como, os documentos oficiais do percurso, os quais se constituem por listas de presenças, entregas de trabalhos, espaço organizado no Moodle. Tais materiais serão retomados com o objetivo de fazer uma leitura acerca das pistas sobre ideias para adiar o fim do mundo, ou seja, pretendemos desenhar uma cartografia acerca de como se constituiu o percurso, buscando perceber quais elementos podem contribuir para que sigamos pensando e qualificando novas ações que se associem ou que nasçam a partir deste curso.

4. CARTOGRAFIAS DE UM PERCURSO...

O curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica é ofertado pelo programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista (LEA), vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) e ao Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Índigenas da UFRGS. O curso nasceu em meio a algumas reflexões que foram tecidas em uma conversa que envolvia a coordenação. Nossa conversa girava em torno da necessidade emergente de a EREER ser conhecida, discutida

por mais professoras(es), bem como e prioritariamente permear o cotidiano da escola e da sala de aula. Talvez estivéssemos mobilizadas pelo livro de Ailton Krenak, acerca das ideias para adiar o fim do mundo.

Compreendemos como fundamental e não casual o fato de que a ideia do curso se constituiu a partir de uma conversa, tendo em vista que todo o percurso foi idealizado e conduzido a partir do diálogo — não apenas entre as coordenadoras mas também com as(os) docentes convidadas(os) e com as(os) cursistas. Essa premissa pode ser lida como fundante na organização da oferta do curso, tendo em vista que nosso objetivo era o de que o percurso pudesse ir ao encontro das necessidades manifestadas pelas(os) cursistas.

Cabe destacar que tais necessidades também puderam ser lidas a partir de outras formações³ que vinham sendo organizadas a partir do programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista (LEA). Tornou-se possível perceber que cada uma das proposições formativas organizadas trazia à tona novas questões, temáticas e pontos emergentes, os quais foram considerados na decisão de construir um percurso mais longo e organizado por módulos.

O objetivo geral do curso foi, conforme registro no portal de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “Promover o fomento ao ensino, à extensão e à pesquisa a partir da formação continuada para educadores, tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais nas escolas, com o intuito de consolidar um projeto político antirracista na Educação Básica”, e seus objetivos específicos envolveram:

3 Todas as proposições vinculadas ao LEA podem ser conhecidas em seu site oficial <http://www.ufrgs.br/lea> ou a partir da página do programa no Instagram, @lea.cap.ufrgs.

- 1) Contribuir com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) em âmbito municipal, estadual e nacional.
- 2) Formar educadoras(es) para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica.
- 3) Socializar conhecimentos que contribuam para diminuir as desigualdades étnico-raciais.
- 4) Subsidiar políticas públicas que valorizem as culturas das populações negras e indígenas.
- 5) Contribuir com o fortalecimento e a expansão das políticas públicas para promoção da igualdade racial.
- 6) Promover o letramento racial crítico na Educação Básica e na formação continuada de educadoras(es).
- 7) Refletir sobre a promoção de práticas político-pedagógicas que apontem caminhos para uma educação e uma sociedade antirracistas.
- 8) Fortalecer as relações entre a universidade e a sociedade (Proposta da ação, 2021).

O curso foi destinado a professoras(es) e profissionais da educação das redes de ensino particulares e públicas (municipais, estaduais e federais) que atuassem na Educação Básica e tivessem interesse em qualificar seu trabalho sobre a ERER. Abrimos as inscrições, inicialmente, pensando em um total de 60 vagas, mas em pouco tempo recebemos 445 inscrições. Diante disso, optamos por aumentar o número para 240 vagas, considerando que a plataforma a ser utilizada suportava até 250 participantes.

As aulas ocorreram na modalidade síncrona, semanalmente, às quartas-feiras, das 19h às 21h. Optamos, inicialmente, pelo uso da plataforma *Microsoft Teams*, a qual foi alterada durante o curso para o

Google Meet, por considerarmos o aplicativo mais amigável e intuitivo para acesso.

Contamos com um total de dezessete módulos (Quadro 1). Os módulos I e XVII tiveram uma aula cada, totalizando seis horas entre atividades síncronas e assíncronas. Já os módulos II a XVI tiveram dois encontros cada, totalizando doze horas entre tarefas síncronas e assíncronas. Além das aulas síncronas, as(os) cursistas contavam com textos de apoio para cada uma das aulas, os quais eram indicados previamente pelas(os) professoras(es) responsáveis pelas aulas. A leitura do material era contabilizada juntamente com a carga horária das aulas e, ao fim de cada módulo, os cursistas deveriam responder algumas perguntas sobre a temática abordada.

Quadro 1 - Cronograma dos encontros síncronos

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS SÍNCRONOS	
05/05/2021	Aula inaugural (2h) - Literatura indígena em sala de aula: para além do Dia do Índio
12/05/2021	Módulo I (6h) - Introdução à plataforma Moodle
19/05/2021	Módulo II (12h) - Legislação, currículo e educação para as relações étnico-raciais
26/05/2021	
02/06/2021	Módulo III (12h) - Cosmologias racializadas: interculturalidade e relações étnico-raciais na educação em ciências
09/06/2021	
16/06/2021	Módulo IV (12h) - Epistemologias indígenas: saberes ancestrais na escola
23/06/2021	
30/06/2021	Módulo V (12h) - Decolonialidades e América Latina: formas de (re)existência na Educação Básica
07/07/2021	
14/07/2021	Módulo VI (12h) - Religiosidade: religiões de matriz africana e cosmovisões indígenas
21/07/2021	
28/07/2021	Módulo VII (12h) - Literatura indígena: ancestralidade e memória
04/08/2021	

11/08/2021	Módulo VIII (12h) - Literatura negra: representatividade e decolonialidade
18/08/2021	
25/08/2021	Módulo IX (12h) - Bibliotecas antirracistas: representatividade étnico-racial e decolonização dos saberes
01/09/2021	
08/09/2021	Módulo X (12h) - Letramentos e identidades racializadas
15/09/2021	
22/09/2021	Módulo XI (12h) - Comunicação não violenta e cultura de paz: conexões e possibilidades de transformação de conflitos
29/09/2021	
06/10/2021	Módulo XII (12h) - Práticas pedagógicas para uma educação antirracista
13/10/2021	
20/10/2021	Módulo XIII (12h) - Filosofias decoloniais
27/10/2021	
03/11/2021	Módulo XIV (12h) - Branquitude e formação de educadores antirracistas
10/11/2021	
17/11/2021	Módulo XV (12h) - Feminismos negros: perspectivas de lutas das mulheres negras
24/11/2021	
01/12/2021	Módulo XVI (12h) - Racismo ambiental
08/12/2021	
15/12/2021	Módulo XVII (6h) - A escrita do trabalho final: gêneros possíveis

Fonte: as autoras

Nosso primeiro encontro, uma aula inaugural aberta, intitulada “Literatura indígena em sala de aula: para além do Dia do Índio”,⁴ ocorreu no dia 5 de maio de 2021 e contou com a presença do escritor indígena Daniel Munduruku (Instituto UKA) e da professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS), tendo sido transmitida ao vivo pelo canal do LEA no YouTube.

O curso contou com um total de trinta e duas(dois) professoras(es) convidadas(os). Dentre elas(eles), seis eram professoras(es) indígenas

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1AfIYhwrYQ>.

e quinze eram professoras(es) negras(os). Destacamos esse dado pois acreditamos que representatividade no corpo docente importa, mais que importa, é uma demanda básica, essencial. Além de tratarmos sobre questões envolvendo as relações étnico-raciais, é preciso ter pessoas negras e indígenas presentes enquanto professoras(es) e nas bibliografias sugeridas. Aqui fazemos referência, em específico, ao nosso curso, porém destacamos que esta é uma questão urgente a ser observada na educação básica, no ensino superior e na pós-graduação, bem como em espaços não acadêmicos.

Dentre as(os) docentes convidadas(os), dezoito eram doutoras(es), seis doutorandas(os), duas mestras, três mestrandas(os), uma especialista e duas graduadas. Contamos com profissionais de diversas áreas: Biblioteconomia, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Processamento de Dados, Psicologia, Sociologia e Teatro.

Ao fim do percurso, havia, ainda, a necessidade da entrega de um trabalho final envolvendo a EREER, o qual poderia ser pensado a partir de algumas opções de gêneros discursivos indicados previamente, os quais: artigo, relato de experiência ou relatório. O artigo deveria, necessariamente, tratar de uma das temáticas abordadas ao longo dos módulos; o relato de experiência deveria abordar um momento vivido na sala de aula ou na escola e que se relacionasse às discussões. Por fim, o relatório deveria sistematizar aquilo que foi desenvolvido ao longo do curso.

Dessa forma, o curso totalizou 240 horas, divididas entre as aulas síncronas (66 horas), as leituras indicadas (124 horas), as tarefas assíncronas (16 horas) e o trabalho final (34 horas).

5. SOBRE AS(OS) SUJEITAS(OS) DO PERCURSO

Do número de cursistas que iniciaram o percurso conosco (foram chamadas(os) duzentas(os) e quarenta e, diante de algumas desistências, mais cinquenta suplentes até a terceira semana de aula), cento e cinco alunas(os) concluíram o curso.

Tivemos representantes de todos os estados brasileiros, sendo boa parte, em torno de 40 %, do Rio Grande do Sul. Outros estados com número significativo de representantes foram Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo e Minas Gerais.

No que diz respeito às titulações, aproximadamente 56 eram graduadas(os), 87 especialistas, 33 mestrandas(os), 34 mestras(es), 14 doutorandas(os) e 16 doutoras(es). Não tivemos graduandas(os) pois, por se tratar de um curso de aperfeiçoamento, segundo as normativas da universidade, todas(os) deveriam possuir curso superior.

Sobre suas formações, 86 eram formadas(os) em Pedagogia, 64 em Letras, 32 em História, 15 em Educação Física, 9 em Geografia, 8 em Ciências Sociais, 6 em Matemática, 6 em Ciências Biológicas/Biologia, 5 em Psicologia. Os demais se dividiam entre Administração, Artes, Biblioteconomia, Comunicação Social, Dança, Educação do Campo, Enfermagem, Filosofia, Jornalismo, Música, Química e Serviço Social.

No que se refere às suas atuações, a maior parte, em torno de 74 %, atuava como professora/professor. Cerca de 6,7 % não atuava quando se matriculou no curso. Os 19,3 % restantes das(os) cursistas atuavam como assistentes educacionais/pedagógicos, assistentes sociais, atendentes/monitoras(es) de educação infantil, auxiliares de biblioteca, au-

xiliares de tesouraria, coordenadoras(es), diretoras(es), educadoras(es) es sociais, orientadoras(es) educacionais, psicólogas(os), secretárias(os), supervisoras(es), vice-diretoras(es).

6. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS... OU NOVOS “NÓS” ENTRELAÇADOS POR “NÓS”

A partir da metodologia escolhida para conduzir a análise do percurso elencado, torna-se importante reiterarmos que o presente texto não tem por objetivo apresentar respostas fechadas, mas sim construir reflexões que se sustentem a partir das questões anunciadas no início desta escrita: quais elementos, prioritariamente, caracterizaram a proposta formativa e, nesse sentido, convocaram nossas(os) cursistas a participarem deste percurso? Para além disso, e, como fio suleador, que outras ideias para adiar o fim do mundo podem ser evocadas a partir deste percurso?

Podemos afirmar que o curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica firmou-se sobre princípios que consideraram, de forma emergente, a necessidade de consolidar um projeto político antirracista na Educação Básica. Nesse sentido, considerou-se, ainda, que a representatividade era fundamental na organização dos módulos que iriam compor o percurso formativo. Conforme mencionamos nas análises, para além de discutirmos acerca das questões articuladas à EREER, é fundamental — e precisa ser vista como inegociável — a presença de professoras(es) negras(os)

e indígenas na condução de tais discussões, assim como nas bibliografias sugeridas.

Além disso, outra característica — que podemos elencar como fundante na condução do percurso — envolveu a seleção das temáticas e a continuidade das discussões propostas. As temáticas que constituíram a proposição e, por conseguinte, os módulos ofertados, foram pensadas diante de necessidades observadas em diversos outros momentos propostos a partir do programa Letramentos e Educação Antirracista. Para fomentar o princípio de diálogo, outro pilar considerado na configuração do percurso, a maioria dos módulos foi pensada em dois encontros, sendo que o primeiro era espaço de evocar questões disparadoras a partir da discussão proposta junto às(aos) cursistas e o segundo podia vir ao encontro de tais questões. Dessa forma, podemos afirmar que o curso não foi pensado apenas pela coordenação do mesmo ou pelo grupo de docentes convidadas(os) mas também, e principalmente, junto às(aos) cursistas que compuseram o percurso.

Diante do levantamento acerca do perfil dessas(es) cursistas, podemos indicar, ainda, que outro pilar fundante e que caracterizou o percurso foi a diversidade — seja ela a partir da própria organização curricular proposta, seja pela participação de perfis tão distintos (de origem regional, de formação, de titulação ou de função/atuação). Podemos também afirmar que, diante de tanta procura e inscrições, é inegável que algo em comum une este grupo: a busca/preocupação por qualificar as reflexões acerca da EREER na educação básica.

Dessa forma, na busca por retomar a segunda questão que sulleou nossas reflexões, a qual envolve elencar que outras ideias para adiar o

fim do mundo podem ser evocadas a partir deste percurso, entendemos que precisamos investir em um princípio que lemos como inegociável: a urgência da qualificação acerca das reflexões que se associam à educação para as relações étnico-raciais na busca por construir não apenas um currículo antirracista mas uma sociedade antirracista.

Por fim, apostando no caráter poroso e cíclico da vida, retomamos a pergunta que disparou a presente escrita e que foi feita por Ailton Krenak (2020): que mundo estamos deixando para as gerações futuras? Quando evocamos novamente a questão, sentimos a necessidade de responder o que vemos como inegociável, aquilo que não podemos abrir mão como premissa condutora, seja na proposição de um curso, no currículo escolar seja na organização da sociedade: a necessidade de representatividade, a emergência do diálogo e, por fim, a presença da diversidade. Nesse interim, afirmamos que são esses os nós e as [nossas] ideias para adiar o fim do mundo, os quais consideramos basilares na construção de um “amanhã” mais democrático e pautado na valorização da diversidade e na constituição de uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, A.; BOOTZ, V.; MASSONI, N. T. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, n. 3, p. 917-955, 2018.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. de 2003.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Revista Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LADSON-BILLINGS, Gloria. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, v. 34, n. 3, p. 159-165, 1995.

MACHADO, A. F.; PETIT, S. H. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, p. 1-31, 2020.

MACHADO, E. R.; ALCÂNTARA, C. N. Vozes inauditas em um currículo colonizado: "Eu quero um país que não está no retrato". *Cadernos do Aplicação*, v. 33, n. 2, 2020.

MATURANA, H; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

2

Maafa

Edilaine (Dedy) Ricardo Machado

1. INTRODUÇÃO

A palavra *maafa* é uma expressão em suaíle (kishawilli), língua banta, um dos idiomas oficiais de vários países localizados na África Oriental, como o Quênia, Tanzânia, Ruanda e Uganda. A expressão, cuja tradução para língua portuguesa é “a grande tragédia” ou, ainda, “o grande desastre”, foi cunhada

pela antropóloga estadunidense Marimba Ani¹ e refere-se especificamente aos processos de colonização e escravização aos quais o povo africano foi submetido. Enquanto a narrativa eurocêntrica refere-se ao período colonialista como *a época das grandes navegações* ou *a conquista da América*, conforme Aza Njeri (2019, p. 7),² o termo *maafa* é utilizado para referir-se à

[...] ocorrência terrível, o infortúnio de morte que identifica 500 anos de sofrimento de pessoas de herança africana através da escravidão, imperialismo, colonialismo, apartheid, estupro, opressão, invasões e exploração. É o genocídio histórico e contemporâneo global contra a saúde física e mental dos povos africanos, afetando-os em todas as áreas de suas vidas: espiritualidade, herança, tradição, cultura, agência, autodeterminação, casamento, ritos de passagem, etc.

Como herdeira dessa experiência traumática à qual se refere Njeri, sinto-me adequadamente situada na referência que a autora faz aos africanos, no trecho citado acima, ou como nas palavras de Pâmela Amaro Fontoura³ (2020, p. 148) “uma mulher africana nascida fora da África”. A propósito, há uma deliberação política que legitima a sensação de pertencimento ao lugar africano, à qual me refiro. Em 2003, a União Africana reconheceu toda a extensão da diáspora negra⁴ como

1 Marimba Ani (nascida como Dona Richards) é uma antropóloga e estudiosa dos Estudos da África, mais conhecida por sua obra *Yurugu*, uma crítica abrangente da cultura e pensamento europeus e por ter cunhado o termo *Maafa* para o holocausto africano.

2 Aza Njeri (nascida Viviane Mendes de Moraes) é doutora em Literaturas Africanas, pós-doutora em Filosofia Africana, pesquisadora, professora, multiartista, crítica teatral e literária, mãe e youtuber.

3 Pâmela Amaro é atriz, cantora, percussionista, compositora, professora de teatro e mestra em Educação.

4 De acordo com José Rivair Macedo (2016, p. 22-23), professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IFCH UFRGS), “[...] o conceito de ‘diáspora’ provém da palavra grega *dia* (através, por meio de) *speiró* (dispersão, disseminação)

sexto território do continente (somado aos torrões Setentrional, Austral, Central, Oriental e Ocidental). Entende-se, assim, que a vastidão diaspórica, como terra africana, não se trata apenas de um território físico. Tal reconhecimento abraça os espaços para os quais as filhas e os filhos do continente foram levados como escravizados, nos quais firmaram suas raízes, geraram descendentes e marcaram sua presença de forma indelével em todos os âmbitos sociais, apesar das contínuas e variadas tentativas de extermínio. Embora sempre prefira adjetivar a mim mesma como “negra” ou “preta”, quando penso nessa percepção subjetiva, creio que o termo que melhor se adapta a tal comoção é “afro-descendente”, posto que “estabelece uma relação com fatos históricos concretos como foram a colonização e a escravidão” (Curyel, 2005, p. 1, tradução minha), mas também com o lugar de origem de minhas e meus ancestrais, de forma a contemplar toda a experiência de um povo.

Trago aqui a expressão *maafa* porque percebo uma possibilidade de interlocução entre essa ideia e as proposições dos estudos de(s) coloniais. Em conformidade com o aspecto trágico que *maafa* encerra, Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 361),⁵ reconhecido como um dos chamados intelectuais de(s) coloniais, refere-se à faceta colonial do ser como “[...] aquela que faz com que alguns seres humanos sintam que o mundo é uma espécie de inferno do qual não se pode escapar”. Quando

e foi empregada primeiro para se referir à dispersão forçada dos judeus após a destruição do Templo de Jerusalém pelos romanos no início da era cristã. Por extensão, ‘diáspora negra’ ou ‘diáspora africana’ tem sido aplicada para designar diversos movimentos dos povos africanos e afro-descendentes fora do continente, seja em decorrência dos tráfico internacional de cativos (através do oceano Índico, deserto do Saara e do oceano Atlântico), seja como resultado de guerras e do colonialismo, perseguições políticas, religiosas, desastres naturais, ou os movimentos de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida fora do continente. Em todos os casos, a expressão encontra-se vinculada a consciência da perda de um lugar de origem, associada a uma necessária reestruturação do sentido primeiro da existência social em novos termos, aqueles impostos pela mudança de território e ambiente cultural”.

5 Nelson Maldonado-Torres é professor associado do Departamento de Estudos Latinos e Caribenhos e do Programa de Literatura Comparada da Rutgers University (New Brunswick).

Njeri alude ao genocídio provocado por *maafa* como “histórico e contemporâneo”, esse entendimento se vincula ao conceito de colonialidade, instituído por Aníbal Quijano,⁶ como um fenômeno que se espalha para além das independências dos países colonizados. É possível pensar a colonialidade, então, como “[...] o rastro da subjugação da metrópole sobre a colônia, o pensamento hegemônico que se consolidou a partir de uma relação autoritária entre colonizadores e colonizados e que produz influência determinante sobre os países e os povos que foram colonizados” (Alcântara; Machado, 2020, p. 5).

As referências que Njeri faz às múltiplas violências empreendidas sobre africanas e africanos escravizados também me parecem perfeitamente relacionáveis com os diferentes aspectos da colonialidade esquadrihados pelas teorias de(s)coloniais. De acordo com Pablo Quintero,⁷ Patricia Figueira⁸ e Paz Concha Elizalde⁹ (2019), a categoria de colonialidade do poder, concebida por Anibal Quijano, tornou-se referência para a proposição de quatro outros conceitos principais:¹⁰ a colonialidade do

6 Aníbal Quijano foi um sociólogo e pensador peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de ‘colonialidade do poder’.

7 Pablo Quintero é professor adjunto do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social no IFCH UFRGS.

8 Patricia Figueira é graduada em Ciências Antropológicas, doutoranda em Antropologia Social e professora da Universidad de Buenos Aires.

9 Paz Elizalde Concha é doutoranda em Antropologia Social na Universidad de Buenos Aires.

10 De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 16-17), tais concepções foram elaboradas e trabalhadas no bojo do grupo “Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. Consideramos as contribuições desse grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial instigante para a reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, no contexto atual do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país [...] As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguísta norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros”.

saber, a colonialidade do ser, a colonialidade da natureza e a colonialidade de gênero/sexualidade.

Tomemos, por exemplo, a menção que Njeri faz à questão do estupro, que, para Angela Davis¹¹ (2016, p. 13), era uma forma de dominação exercida sobre as mulheres escravizadas pelos proprietários e, ao mesmo tempo, uma forma de controle, de manutenção da ordem, de que lançavam mão os capatazes. Essa agressão direcionada aos corpos das mulheres negras (e também das mulheres indígenas), especificamente por sua condição de gênero, refere-se, nitidamente, ao poder de implementação da noção de gênero/sexualidade peculiar ao pensamento eurocentrista, ou seja, à colonialidade de gênero.

Entretanto, penso que as categorias elencadas em relação à colonialidade estão, inevitavelmente, imbricadas umas às outras. Acredito também que se pode depreender que todos os tentáculos da colonialidade estão, de alguma forma, envoltos na ideia de poder e, por isso mesmo, é a partir da colonialidade do poder que as outras categorias se desenvolvem. Entendo a colonialidade do poder como direito autoconcedido de exploração da matriz europeia sobre suas colônias. A colonialidade do saber, por sua vez, vigora como poder de subordinação dos saberes das populações colonizadas. Já a colonialidade do ser prevalece como controle e manipulação da constituição das subjetividades ‘conquistadas’ pelo ser europeu. Por fim, a colonialidade da natureza concerne ao arbítrio sobre a expropriação dos recursos naturais das colônias, em nome dos interesses financeiros dos colonizadores.

11 Angela Davis é professora e filósofa estadunidense, reconhecida por sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos.

Meu *lugar social* como professora/artista negra, afrodescendente, brasileira e pesquisadora do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), todavia, faz com que a minha mirada se volte com maior acuidade, neste momento, aos tópicos que dizem respeito à colonialidade do saber. É desse mesmo lugar que provém a minha crença de que a educação pode representar, em longo prazo, um caminho possível para a *cura* dessa grande chaga aberta pela ofensiva colonial. E, para ser ainda mais específica, detenho-me sobre a manifestação da colonialidade sobre os currículos escolares.

2. CURRÍCULO E COLONIALIDADE

De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira¹² e Vera Maria Ferrão Candau¹³ (2010, p. 21),

[...] se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

12 Luiz Fernandes de Oliveira possui graduação e mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Educação Brasileira. É professor do Departamento de Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

13 Vera Maria Candau possui licenciatura em Pedagogia e doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Em seus estudos sobre as teorias do currículo, Tomaz Tadeu da Silva¹⁴ (2002) também trabalha com a associação entre saber e poder, porém na perspectiva foucaultiana, por meio da qual “[...] questionam-se as complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no contínuo processo da história de dominação colonial” (Silva, 2002, p. 127). Ao referir-se à influência dos processos de colonização sobre as proposições curriculares, Silva alude a uma teoria pós-colonialista do currículo, isto é, remete-se aos estudos pós-coloniais, inaugurados por Edward Said.¹⁵ Porém, não me privarei de trabalhar com suas reflexões, amparada pela ideia de confluência entre as teorias de(s) coloniais¹⁶ e “[...] outras tradições críticas que têm genealogias e interesses distintos, como os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais”, às quais se referem Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 3). Devo dizer, todavia, que a utilização do prefixo “pós”, que traz implícita a ideia de posterioridade, ou seja, de algo que aconteceu “após” a colonização, parece-me um tanto dissonante em relação à ideia de colonialidade. Segundo o professor José Carlos dos Anjos,¹⁷ “a colonização não foi: ela é”. Anjos ainda acrescenta que “para o colonizado, a colonização é um

14 Tomaz Tadeu da Silva é Ph.D. pela Stanford University e atua como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

15 Edward Said foi um dos mais importantes intelectuais palestinos, crítico literário e ativista político e social da causa palestina no conflito Israel-Palestina e na causa árabe de um modo geral.

16 De acordo com Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 3) “[...] não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao dismantelamento de seus principais dispositivos. Aníbal Quijano, entre outros, prefere referir-se à descolonialidad, enquanto a maior parte dos autores utiliza a ideia de decolonialidad”. Minha escolha de grafar a palavra com a letra *s* entre parênteses dá-se para que o termo não destoe de nenhuma das formas como as autoras e autores citadas(os) no texto o utilizam.

17 Fala de José Carlos dos Anjos, professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, na disciplina *O racismo no debate pós-colonial*, em 30 de maio de 2016.

longo tempo presente” (Anjos, 2016, comunicação oral), ou seja, a dor sobre os nossos corpos não se conjuga no passado.

Para Silva (2002, p. 128), “o projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica”. O autor questiona:

[...] de que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como, nessas narrativas, são construídas concepções sobre ‘raça’, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam às definições da identidade considerada normal?

Lamentavelmente, a vivência no cotidiano da escola demonstra que, ainda hoje, a elaboração de concepções que segregam a diferença e enaltecem a regulação eurocentrista é muito maior do que se poderia conjecturar. Num olhar mais atentamente crítico, é perceptível que as concepções curriculares vigentes primam por “consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos” (Santana; Moraes; Moreira, 2011, p. 6). Assim, a educação escolar, em sua acepção tradicional, contribui soberbamente para a preservação e o fortalecimento da colonialidade do saber. Se examinarmos atentamente, essa parece ser, inclusive, uma de suas principais funções sociais. Por isso mesmo, é preciso elaborar

[...] a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais,

políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas (Santana; Moraes; Moreira, 2011, p. 4).

De acordo com Gilberto Icle (2013, p. 18),¹⁸

[...] tradicionalmente, o currículo foi pensado como programa que organiza o conhecimento em tempos e em espaços escolares. Trata-se de compartimentar o conhecimento na sua especificidade, no horário em que deve ser oferecido e apreendido e no compartilhamento específico de um determinado grupo. A partir disso, ele hierarquiza os conhecimentos, colocando em evidência aquilo que é mais ou menos importante na formação dos sujeitos, ligado, com efeito, a um projeto de Educação e de mundo que lhe confere sentido.

Entendo que o “projeto de Educação e de mundo”, ao qual Icle se refere, é, conseqüentemente, um projeto de sociedade. Contudo, essa me parece ser uma via de mão dupla, uma vez que o currículo constitui a sociedade e, simultaneamente, é constituído por ela. Ao entender o currículo como estruturação social, Silva indica que “[...] a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são *considerados* válidos?’” (Silva, 2002, p. 148, grifos do autor). Em uma linha de pensamento semelhante, Celina Alcântara¹⁹ e Gilberto Icle (2021, p. 152) afirmam que

[...] essa é talvez a ideia mais assentada sobre currículo: uma lista de conteúdos. Essa lista, entretanto, assume um caráter imperativo. Listar o que aprender pode significar uma

18 Gilberto Icle é professor do curso de Licenciatura em Teatro e do PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS.

19 Celina Nunes de Alcântara é atriz e professora do Departamento de Arte Dramática e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS.

obrigação, um mandamento. Torna-se naturalizado que tal e tal conteúdo não apenas pode ser ensinado, mas deve ser ensinado. Com efeito, listar conteúdos não é apenas organizar o trabalho de professores e alunos. Não é inocente. Não se trata apenas de uma ‘seleção e organização do que vale a pena ensinar’ (Lopes; Macedo, 2011, p. 20), não é apenas algo técnico, imparcial, inofensivo. Alguém diz, alguém lista, alguém estabelece o que devemos ensinar e aprender e essa operação produz efeitos no interior das operações subjetivas que ela propõe.

Mediante as reflexões expostas, percebe-se o apontamento de uma prática curricular que valida determinados conhecimentos em detrimento de outros. É possível vincular a adoção sistemática dessa prática à concepção de racismo epistêmico, introduzida por Nelson Maldonado-Torres. Segundo o autor,

[...] tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e com a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos (Maldonado-Torres, 2008, p. 405).

Acerca da noção de racismo epistêmico, de acordo com Renato Noguera (2014, p. 27),²⁰ pode-se dizer que o

20 Renato Noguera é professor de Filosofia do Departamento de Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

[...] racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade de justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais. Em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento.

O astrofísico Alan Alves-Brito (2020, online)²¹ ressalta ainda que

[...] o racismo cognitivo (epistêmico) subalterniza e hierarquiza conhecimentos que são produzidos fora do eixo Europa-EUA. Ele não leva em conta saberes/tecnologias tradicionais dos povos das florestas e quilombolas; tampouco reconhece a contribuição, por exemplo, de povos africanos para a construção da história, da cultura e do desenvolvimento científico e tecnológico. Desapropria particularmente corpos negros do lugar central de exercício de pensamento, é, talvez, umas das formas mais perversas do racismo no Brasil e no mundo, basilar na construção do conceito moderno e contemporâneo de ciência. A dimensão do racismo na sociedade brasileira é aguda, profunda, visceral. Ele é subjetivo, institucional e estrutural.

Para discutir questões que envolvem a racialidade no Brasil, a filósofa e ativista negra Sueli Carneiro dialoga em sua tese com um conceito estreitamente relacionado à concepção de racismo epistêmico: a ideia de epistemicídio, elaborada por Boaventura de Sousa Santos,²²

21 Alan Alves-Brito é professor do Departamento de Física da UFRGS.

22 Boaventura de Sousa Santos é professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, diretor emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça.

[...] para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

Sueli Carneiro, contudo, aponta uma outra face do projeto epistemicida. Conforme suas palavras,

[...] para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Essa abordagem de Carneiro me encaminha novamente à relação entre saber, poder e subjetividade, oriundas do pensamento foucaultiano, com o qual Carneiro dialoga, assim como Silva (2002). Para Carneiro, “o epistemicídio constitui-se numa parte do dispositivo de racialidade, que se desdobra no âmbito da subjetividade”. Nessa mesma linha de pensamento, ao propor uma análise da relação entre currículo, racismo e subjetividade, Celina Alcântara e Gilberto Icle (2021, p. 152) defendem a ideia de que

[...] os currículos produzem sujeitos, ou seja, fazem aparecer os sujeitos que são ‘prometidos’ na lista de conteúdos. Isso porque qualquer lista de conteúdos supõe uma promessa de formação. Tratar-se-ia de imaginar que tal e tal conteúdos ‘prometem’ que, ao final de determinado percurso (ele também organizado pelo currículo), os sujeitos por ele atravessados serão assim ou assado. Portanto, um currículo produz sujeitos, mas o faz sujeitando-os a determinações objetivas. Então, se um currículo lista ou deixa de listar determinados conhecimentos, hierarquiza a produção desses sujeitos dizendo o que vale a pena e o que se deve deixar de lado.

Ao considerar que “[...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (Carneiro, 2005, p. 97), podemos nos questionar: que subjetividades constituem aquelas e aqueles cujas histórias e os saberes não pertencem ao grupo efetivamente legitimado pelo currículo? Além disso, o trecho citado evidencia o entrelaçamento direto e irremediável entre a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Entretanto, se posso me valer de ferramentas ou — por que não dizer? — de armas, que considero exemplarmente eficazes na guerra contra a violência epistêmica e o projeto de desumanização do meu povo, elejo como artifícios o teatro e a educação, e me percebo em meio a um grande exército, formado por professoras(es), artistas e artistas/professoras(es). É essa ideia que nos encaminha ao próximo ‘ato’.

3. NA TRINCHEIRA DA EDUCAÇÃO

Oliveira e Candau (2010, p. 29) colocam-nos o seguinte questionamento: “[...] é possível desenvolver uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista na educação brasileira hoje?”. Como resposta a essa indagação, a autora e o autor apresentam alguns dispositivos legais, engendrados entre o final do século passado e o início do século XXI, dotados de excelente potencial para que se obtenha êxito na direção de tal objetivo. Oliveira e Candau (2010, p. 29) enfatizam que

[...] essas discussões se intensificaram nos anos 1990, quando o conceito de afrodescendência ganha força enquanto fator de mobilização social e categoria histórica definidora de um pertencimento étnico. Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, a categoria cultura, associada a categorias como identidade e etnia, passa a ser fundamental nas discussões no campo do currículo e da educação em geral.

Trata-se de avanços registrados na Constituição de 1988, como demonstram os seguintes artigos:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 242 [...] § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988, p. 1).

Também é possível verificar o andamento dessa evolução no que tange à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990, documento no qual se explicita a ideia de que,

[...] para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização (Brasil, 1996, p. 1).

Em 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerâncias Correlatas,²³ realizada em Durban, na África do Sul. Nessa oportunidade assumiu o compromisso de combater esses diversos tipos de opressão diante da comunidade internacional, ao tornar-se signatário da declara-

23 A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban>. Acesso em: 5 nov. 2021.

ção e do plano de ação resultantes desse evento. Na seção que alude à educação e medidas de sensibilização, a referida declaração

[i]nsta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade (Conferência..., 2001, p. 71).

O desenvolvimento de tais conquistas culminou com a promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional²⁴ e instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação, seguida pela publicação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004). Para Oliveira e Candau (2010, p. 29),

[...] tal reconhecimento de caráter jurídico atende a uma antiga reivindicação dos movimentos negros, que há anos sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira.

Considero de fundamental importância acentuar a atuação dos movimentos sociais negros para que a educação brasileira tenha alçado

²⁴ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

tão grandiosa proeza. Apenas como uma amostra do quão árdua e longa foi a porfia para que chegássemos a esse patamar, trago aqui o protesto e a reivindicação nas palavras de Abdias Nascimento,²⁵ escritas já em 1977 — 26 anos antes de vigorar a prodigiosa lei —, por ocasião do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado na Nigéria. Conforme o autor,

[...] o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — primário, secundário, universitário o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consequência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 113).

No ano de 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que estendeu a obrigatoriedade também para o ensino de cultura e história dos povos originários, outro grande avanço na direção de um projeto de educação nacional capaz de contemplar os “[...] diferentes e complexos legados herdados a partir de três principais referências étnico-raciais distintas: indígenas, afro-brasileiros e brancos

25 Abdias Nascimento foi ator, diretor, artista visual, dramaturgo, poeta, professor e político brasileiro. Dentre suas incontáveis contribuições para a cultura e a militância negra, saliento a criação do Teatro Experimental do Negro, em 1944, no Rio de Janeiro.

européus” (Alcântara; Machado, 2020, n. p.). Todavia, não é sem razão que, como tantas e tantos outros pesquisadores, utilizo como referência a Lei 10.639/03, pois

[...] a leitura do movimento negro e de vários especialistas em educação das relações étnico-raciais é de que o marco simbólico e político da Lei 10639/03 não deve ser perdido e, nesse sentido, não se trata de uma abordagem equívoca que esquece que a lei 10639/03 teria sido substituída formalmente pela Lei 11645/08. Mas o uso da Lei 10639/03 é interpretado como um registro político que identifica esse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu da agenda do movimento negro (Nogueira, 2014, p. 17-18).

Recentemente, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) veio a somar-se às leis criadas anteriormente no intento de emprestar diversidades às práticas educacionais brasileiras. Sobre o componente curricular de Artes, particularmente, a BNCC afirma que um de seus objetivos é “[...] contribuir para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 193). Para o êxito de tal propósito, a BNCC indica que, entre as competências específicas para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, deve-se

[...] explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, so-

cial e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (Brasil, 2018, p. 198).

Ao contemplar a linha evolutiva dos aparatos legais aqui apresentados, é possível constatar que a população afrodescendente logrou algumas conquistas importantes, com o intuito de restaurar a dignidade humana aviltada pelos processos de colonização e escravização dos quais sofreu. Além desses, são significativos os avanços ligados às políticas afirmativas, o sistema de reserva de cotas de caráter racial nas universidades e nos concursos para cargos públicos, que favoreceram sobremaneira o acesso de negras e negros à formação acadêmica e ao mercado formal de trabalho. Assinalo que, dentre os êxitos alcançados pela obstinação dos movimentos negros, notabiliza-se a instauração da Lei 10.639/03, que, no cumprimento de seu propósito, viabiliza o reconhecimento da trajetória negra e seu protagonismo na edificação da nação brasileira. A referida lei, ademais, colabora para que se aparte das(dos) descendentes de africanos a imagem inferiorizada, arditosamente construída ao longo da história.

4. A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA A PROPOSTA DA DE(S)COLONIALIDADE

É preciso entender que não se trata de movimentar apenas os conhecimentos elencados, considerados como imprescindíveis e fundamentais para a formação escolar, embora esse seja um bom ponto de partida. É preciso mobilizar também a forma de aprender/ensinar, a pedagogia e os recursos metodológicos empregados para esse fim. No que

diz respeito ao ensino/aprendizagem na perspectiva da arte-educação, reinam os paradigmas estéticos, as poéticas e as didáticas estadunidenses e euro-brancas. Como decorrência,

[...] temos visto essa operação produzir currículos, a partir de determinados centros (de poder, de saber, de ação), que significam privilegiar aspectos específicos do teatro, da dança, da performance, hegemonicamente privilegiando a arte branca, europeia, masculina, heterossexual (Alcântara; Icle, 2021, p. 152).

Possivelmente, no campo das artes, bem como nas mais diversas áreas de conhecimento, tal situação resulta, de acordo com Quijano (2005, p. 116), como uma das consequências determinantes do poder colonial sobre as vítimas do processo de colonização, que é a imposição de uma nova identidade racial que

[...] implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo campo histórico, constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.

Conforme as palavras de Eduardo Junio Santos Moura (2019, p. 321),²⁶

26 Eduardo Junio Santos Moura é professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Montes Claros.

[...] a episteme eurocêntrica/estadunidense, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, é responsável pela homogeneização das formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é proveniente dessa matriz. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são europeias/estadunidenses.

A partir da colocação de Moura, deparo-me, mais uma vez, com a questão que me acerca, motriz da pesquisa que desenvolvo, ainda que dita com outras palavras: como pensar a educação em artes — ou, mais especificamente, a Pedagogia do Teatro — fora do pensamento europeu e/ou estadunidense?

A professora Nilma Lino Gomes (2012, p. 107)²⁷ nos diz que

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

As DCNERER nos indicam uma possibilidade de caminho rumo à resposta de meu questionamento e, outrossim, para o enfrentamento

27 Nilma Lino Gomes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

do desafio apresentado por Gomes na citação anterior. O referido documento, como uma de suas recomendações, assinala que

[o] ensino de Cultura Africana abrangerá: — as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; — as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; — as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, *artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade* (Brasil, 2004, p. 22, grifo meu).

Em plena harmonia com essa orientação, artistas negras e negros, representantes de diversas áreas de artes, têm se esmerado em produzir obras que se constituem como material didático de excelente qualidade, que dialogam com diferentes campos de conhecimento. Aliás, há que se considerar a importância do fazer artístico na disseminação do pensamento de(s)colonial. Os trabalhos de artistas visuais, artistas do carnaval, atrizes, atores, *performers*, musicistas, escritoras(es), poetisas, cineastas e bailarinas(os) têm sido eficazes e profícuos em difundir a ideia de de(s)colonialidade, se entendermos que esta “[...] se refere aos processos mediante os quais o subalterno resiste às regras e hierarquias as quais está confinado, desafiando a lógica da colonialidade que os categoriza como inferiores ou não bastante humanos” (Yehia,²⁸ 2007, p. 97).

Nesses objetos artísticos, o conceito de de(s)colonialidade se apresenta para além do campo teórico/acadêmico e sem a afetação que lhe é peculiar; mostra-se, então, disponível para a apreciação e reflexão do

28 Elena Yehia é Ph.D em Antropologia pela Universidade da Carolina do Norte (EUA).

público em geral. Entre outros exemplos, o povo canta com a Estação Primeira de Mangueira, de forma leve e descomplicada, que “chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marieles, Malês” (Firmino et al., 2019) e que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento” (Firmino et al., 2019). Assim, a produção artística pode ser vista como elemento fundante de uma “[...] tentativa de construção de um projeto transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva de construção de conhecimento histórico e social” (Oliveira, 2016, p. 35).

Na área do teatro, particularmente na cena porto-alegrense, é possível citar uma notável variedade de trabalhos que dialogam com tal conceito, a começar pelos trabalhos que realizo com o grupo Usina do Trabalho do Ator²⁹ e em coprodução com outras e outros artistas independentes. Dentre estes, o espetáculo *EU NÃO SOU MACACO!*³⁰, que consiste num manifesto político-pessoal, uma intervenção urbana antirracista. Esse trabalho foi criado como modo de mitigar a dor da perda do meu amigo Paulo Afonso Soares, militante, gay, negro, indígena, brutalmente assassinado no Centro Histórico de Porto Alegre, em uma quarta-feira de cinzas. Além de retomar o nome de Paulo, assumo também as identidades e as histórias de Cláudia da Silva Ferreira,³¹ Amarildo Dias

29 Disponível em: <https://www.instagram.com/utateatro/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

30 Além da minha atuação como atriz, a equipe que compõe o espetáculo é formada por Ricardo Pavão, responsável pela composição e pela execução ao vivo da trilha sonora original; Júlia Rodrigues, que assina a orientação cênica; e Thiago Pirajira, como produtor executivo.

31 Em 16 de março de 2014, Cláudia da Silva Ferreira, mulher, negra, 38 anos, foi assassinada durante uma operação militar no Rio de Janeiro e teve seu corpo arrastado pela viatura policial que lhe ‘prestou socorro’.

de Souza,³² João Cândido Felisberto³³ e dos Lanceiros Negros,³⁴ como forma de manter acesa a capacidade de indignar-se com as injustiças cometidas contra essas pessoas e lembrá-las, para que não tornem a acontecer.

O Coletivo Pretagô,³⁵ no que lhe concerne, subverte a hegemonia eurocêntrica desde a forma como se autodenomina. O grupo de teatro, fundado em 2014, traz em seu nome a proposição de uma brincadeira semântica na articulação das palavras *preta*, como uma referência à presença feminina — que é majoritária no grupo — e *agô*, saudação de boas-vindas, utilizada nas religiões de matriz africana. Em seu repertório, o grupo apresenta o espetáculo *Qual a diferença entre o charme e o funk*, no qual se pode observar “[...] o modo como a peça aborda temas como racismo, autodiscriminação, sexualidade e cultura negra, com base nas experiências dos sete atores e atrizes negras que formam seu elenco” (Machado, 2017, p. 84).

O Coletivo Montigente,³⁶ por sua vez, oferece ao público peças teatrais como *Arena conta Zumbi*, de Augusto Boal³⁷ e Gianfrancesco Guarnieri.³⁸ O grupo também traz à cena *A filha da escrava*, texto do

32 Em 14 de julho de 2013, Amarildo Dias de Sousa, homem, negro, desapareceu sumariamente, depois de ser detido e conduzido até uma Unidade de Polícia ‘Pacificadora’, também no Rio de Janeiro.

33 Conhecido como Almirante Negro, João Cândido Felisberto foi militar da Marinha do Brasil. Ele foi afastado de suas atribuições por liderar a Revolta da Chibata, insurreição contra os castigos físicos aplicados contra os marinheiros, no início do século XX.

34 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-lanceiros-negros-e-a-revolucao-farroupilha/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

35 Disponível em: <https://www.instagram.com/grupopretago/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

36 Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivomontigente/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

37 Augusto Pinto Boal foi diretor de teatro e dramaturgo, reconhecido internacionalmente como criador do Teatro do Oprimido, no qual a ação social está intrinsecamente ligada à prática teatral.

38 Gianfrancesco Guarnieri foi ator, diretor e dramaturgo italiano naturalizado brasileiro, que teve expressiva atuação no Teatro de Arena de São Paulo, bem como no cinema e na teledramaturgia brasileira.

dramaturgo negro Artur Rocha,³⁹ que viveu em Porto Alegre em fins do século XIX. E não se pode deixar de mencionar sua adaptação de *Os fuzis da Senhora Carrar*, de Bertolt Brecht,⁴⁰ encenada por um elenco negro e que cria uma analogia com a realidade da violência nas favelas brasileiras.

O Grupo Caixa Preta,⁴¹ além de trabalhar com a dramaturgia negra, no espetáculo *Transegum*, escrito pelo dramaturgo Cuti,⁴² também é experimentado no enegrecimento de clássicos da dramaturgia universal – leia-se ‘dramaturgia de origem europeia’. Registro aqui os espetáculos *Hamlet sincrético*, livremente inspirado na obra de William Shakespeare;⁴³ *Antígona BR*, criado a partir do texto de Sófocles,⁴⁴ e *Ori Orestéia*, adaptação da peça teatral escrita por Ésquilo. Saliento que a ação de enegrecer tais espetáculos não se restringe à atuação quase exclusiva de atores e atrizes negras, ou mesmo à composição da equipe dos bastidores. A negrura dessas produções teatrais se revela também a partir de uma estética negra, fundamentada em elementos que reverenciam a cultura de matriz africana.

Finalmente, ênfase que os exemplos apresentados se referem tão somente a uma pequena amostra da produção especificamente localizada na cidade de Porto Alegre. Em nível nacional, é possível encontrar uma profusão de iniciativas de grupos e artistas de teatro que, das mais diversas maneiras, se opõem à hierarquização racial que her-

39 Artur Rodrigues da Rocha foi poeta, dramaturgo e jornalista brasileiro.

40 Bertolt Brecht foi um renomado dramaturgo, poeta e encenador alemão, no século XX

41 Disponível em: <https://www.facebook.com/caixapreta.deteatro>, <https://www.instagram.com/grupocaixapretadeteatro/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

42 Cuti é o pseudônimo de Luiz Silva, escritor, poeta e dramaturgo negro brasileiro.

43 William Shakespeare foi ator, poeta e dramaturgo inglês.

44 Sófocles e Ésquilo foram dramaturgos que atuaram na Grécia Antiga, notáveis escritores de tragédias.

damos da tradição colonialista. Creio que tais produções configuram um modo de honrar a luta que nossas(os) ancestrais travaram contra a *maafa* sofrida na pele, sentida em suas almas e ressentida nas nossas. Ao mesmo tempo, esse fazer teatral é a nossa própria luta, a expressão de nosso descontentamento, nossa manifestação pacífica — mas não passiva — contra a branca névoa da indiferença histórica que subsiste e persiste em ocultar nossos saberes e oprimir nossas identidades negras. Por isso mesmo, acredito piamente que a observação do trabalho artístico desses coletivos, bem como de suas poéticas, seja um dos caminhos para que possamos engendrar outras proposições pedagógicas em teatro, que desestabilizem os poderes ainda operantes da colonialidade sobre nós.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Celina Nunes de; ICLE, Gilberto (org.). *Formação e processos de criação: pesquisa, pedagogia e práticas performativas*. São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de; MACHADO, Edilaine Ricardo. Vozes inauditas em currículo colonizado. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-15, 2020.

ALVES-BRITO, Alan. Sempre me foi dito, ao longo da minha trajetória, que a ciência não era o meu lugar. Entrevista concedida ao jornalista Marco Weissheimer. *Sul 21*, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/entrevistas-2/2020/07/sempre-me-foi-dito-ao-longo-da-minha-trajetoria-que-a-ciencia-nao-era-o-meu-lugar/>. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1988.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIAS CORRELATAS. 2001, Durban. *Declaração e Programa de Ação*. Durban: Organização das Nações Unidas, 2001.
- CURIEL, Ochy. Identidades essencialistas o construcción de identidades políticas. El dilema de las feministas negras. In: CANDELARIO, Ginetta E. B. (Comp.). *Miradas desencadenantes: los estudios de género en la República Dominicana al inicio del tercer milenio*. Santo Domingo: INTEC, 2005.
- DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FIRMINO, Danilo *et al.* *Histórias para ninar gente grande*. Samba enredo da escola de samba Estação Primeira da Mangueira. Rio de Janeiro, 2019.
- FONTOURA, Pâmela Amaro. Sarar – Sopapar – Aquilombar: o sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre/RS. In: DORNELES, Dandara Rodrigues *et al.* (org.). *Reafirmando direitos: cotas, trajetórias, e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação*. Porto Alegre: Cirkula, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para pesquisa e prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro *et al.* (org.). *Da África aos indígenas no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MACHADO, Edilaine Ricardo. *Negritude e formação teatral: vozes-mulheres na cena de Porto Alegre, Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 71-114, 2008.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 31, p. 4-17, 2019.

NOGUERA, Renato. *O ensino de Filosofia e a Lei 10639*. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? *Revista Novamerica*, Rio de Janeiro, n. 149, p. 35-39, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*: Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. *Uma breve história dos estudos decoloniais*. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnico-racial: reflexões acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiros. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. *Anais [...]* São Cristóvão, 2011. Disponível em: http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%201/PDF/Microsoft%20Word%20-%20CULTURA_CURR%20CULO%20E%20DIVERSIDADE%20%20C9TNICO.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

YEHIA, Elena. Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/ decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 6, p. 87-114, 2007.

3

Currículo e relações étnico-raciais: por uma epistemologia escolar decolonial

Érika Elizabeth Vieira Frazão

Ara Njila Couto

1. INTRODUÇÃO

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar

(Samba-Enredo Mangueira, 2019)

O samba-enredo “História para ninar gente grande”,¹ da Estação Primeira de Mangueira, que consagrou a escola de samba campeã em 2019, tornou-se um dos sambas mais icônicos dos últimos tempos, principalmente na crítica à escola e à história ensinada nos currículos escolares. Tocadas pela letra deste samba, nós começamos este capítulo com a questão central que serve de pano de fundo para toda e qualquer teoria do currículo, como já afirmou Tomaz Tadeu Silva em 2011: qual conhecimento deve ser ensinado?

Mas esta questão suscita muitas outras que nos levam a problematizar não só o que eles ou elas devem saber, mas qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer fazer parte do currículo? Quais sujeitos habitam o currículo? Quem são as pessoas autorizadas a fazerem essas escolhas? Quem são os sujeitos que queremos formar? Qual o papel da escola na formação desses sujeitos?

bell hooks conceitua sujeitos como aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p. 42). Ou como diz Grada

1 O samba-enredo foi composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo.

Kilomba (2020): Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?

O capítulo foi estruturado em três partes. Na primeira conversamos com autores pós-fundacionais para pensar as relações entre poder, currículo e universalidade a partir das categorias de sujeito e discurso. Na segunda, discorremos sobre a importância de um currículo que retire a máscara dos grupos subalternizados e desta forma contribua para uma educação mais democrática. Na terceira e última parte, procuramos apresentar contribuições do campo das relações étnico-raciais que têm ajudado a pensar uma epistemologia escolar decolonial.

2. CURRÍCULO, RELAÇÕES DE PODER E UNIVERSALIDADE

No âmbito das teorias pós-fundacionais, destacamos a potencialidade da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau para pensar o Currículo como constitutivo do social inscrevendo-o tanto na dimensão do *político* como no da *política*,² uma vez que o conceito de discurso proposto por ele vai além do campo de referência linguístico e configura-se como on-

2 Mouffe (2005) faz uma distinção entre “política” [politics] e “o político” [the political]. Por “o político” ela se refere à dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. A “política”, por outro lado, indicaria o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do “político”. “Considero que é apenas quando reconhecermos a dimensão do ‘político’ e entendemos que a ‘política’ consiste em domesticar a hostilidade e em tentar conter o potencial antagonismo que existe nas relações humanas que seremos capazes de formular o que considero ser a questão central para a política democrática” (Mouffe, 2005, p. 20). Nesta perspectiva, o político seria o terreno no qual se produzem as articulações e política seria a estruturação das articulações. Sendo assim, o político seria algo referente ao nível ontológico, enquanto a política seria nível ôntico.

tologia do social. As contribuições da Teoria do Discurso nos ajudam a compreender o currículo como

processo imerso nas esferas da significação, resultado da interação do sujeito com o mundo. Mas um mundo que só é possível de ser acessado nos quadros da discursividade, isto é, em meio à incompletude, instabilidade e provisoriedade que caracteriza qualquer processo de significação (Moraes, 2012, p. 48).

Pensar o currículo a partir desta lógica, ou seja, como um palco de disputas entre interesses diversos por fixações hegemônicas de sentido, politizado e imerso em relações de poder, implica em problematizar e desestabilizar qualquer ideia de centro baseada em algum “fundamento” ou “essência” que transcenda os jogos da linguagem em meio à diferença (Gabriel, 2010).

Desde meus trabalhos de dissertação e doutoramento (Frazão, 2014, 2018), tenho abordado o currículo como uma formação discursiva que, como tal, nomeia e institui o real, e, portanto, significa e interfere nas disputas hegemônicas pelo mundo em que vivemos. Operamos aqui, com o conceito de hegemonia tal como utilizado por Laclau e Mouffe (2004): um processo de homogeneização/universalização pelo qual uma particularidade assume uma significação universal incommensurável consigo mesma. O currículo é entendido, assim, como uma formação discursiva resultante de práticas articulatórias que visam à significação de sentidos hegemônicos por meio da universalização de particularidades (Frazão, 2014). Mas quais são os sentidos que têm sido hegemonzados no currículo e quais as disputas existentes no campo

para fixar o que é universal e o que é particular? E como essa disputa se relaciona com a construção de uma escola e de uma sociedade que se afirmam como democráticas?

Neste sentido, Gabriel (2017) tem investido nas discussões sobre Currículo tentando pensar a interface currículo-conhecimento para além da lógica binária que, segundo a mesma, diferencia e hierarquiza as múltiplas e infinitas interpretações e explicações de mundo. Como já nos alertava Hall (1997), se por um lado há uma recusa de se fechar o campo, de policiá-lo, por outro há uma determinação de se definir posicionamentos a favor de certos interesses e defendê-los. Como Hall, não acreditamos no fechamento prévio, absoluto engessado de um sentido particular de conhecimento, mas acreditamos que

[a] política não é possível sem o que denominei de “clausura arbitrária”; sem o que Homi Bhabha chamou de agência social como “clausura arbitrária”. Em outras palavras, não entendendo uma prática que tenta fazer diferença no mundo que não tenha alguns pontos de diferença ou distinção a definir e defender. Trata-se de posicionamentos, apesar de estes últimos não serem nem finais nem absolutos (Hall, 1997, p. 190).

Aproximando-nos dessa perspectiva, temos defendido no Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH) a pertinência de continuar a insistir na questão do conhecimento para pensar o político no campo do currículo e o papel político da escola como sistema discursivo no qual são fixados fluxos culturais que participam no jogo da linguagem em meio ao qual emergem práticas articulatórias hegemônicas que posicionam os sujeitos em relação às demandas polí-

ticas de nosso presente (Gabriel, 2011). Esse posicionamento explicita a defesa de uma virada paradigmática, ancorada na Teoria do Discurso e numa postura pós-fundacional, que permite enfrentar a tensão entre universalismo e particularismo de uma forma diferente, vendo-a “não como uma contradição lógica, mas como uma ‘impossibilidade positiva’”. Trata-se, então, de deslocar o foco da busca de uma definição de “conhecimento objetivo” para uma resignificação da ideia de objetividade dentro da luta hegemônica, entendendo que “o jogo político é do objetivo” (Gabriel, 2011). Essa mudança paradigmática permite

[...] significar a “epistemologia escolar” como um sistema discursivo atravessado por diferentes fluxos cujas fixações de fronteira entre o escolar e não escolar dependem das práticas articulatórias contingenciais e específicas do contexto discursivo onde são produzidos (Gabriel, 2011, p. 48).

Essa virada epistemológica e ontológica pode contribuir inclusive para compreender que a escolha dos conhecimentos são fixações de sentido contingenciais que dependem das práticas articulatórias específicas mobilizadas em cada contexto. Tais práticas buscam sempre a universalização, através da hegemonização de suas particularidades, sendo possível deslocar a fronteira da cadeia de equivalência entre o que é conhecimento científico/conhecimento escolar e o que não é. Isso implica se distanciar da compreensão dos saberes como propriedades de grupos específicos interagindo em relações de poder hierárquicas, verticalizadas e engessadas, e assumi-los na sua condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas e, onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão

na disputa por hegemonias, ainda que essas sejam provisórias (Gabriel; Ramos; Pugas, 2007).

Na perspectiva da Teoria do Discurso de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (1990), o currículo não existiria como um objeto pronto, essencializado, ele é construído e negociado nas relações de poder existentes nas diferentes esferas do processo educativo. Ou seja, a escolha de o que ensinar ao aluno está diretamente ligada às relações de poder entre os diferentes grupos sociais. Mas em que essa perspectiva se diferencia das teorias críticas do currículo, que desde a década de 1970 já questionavam a perspectiva essencialista do currículo? O que afinal é singular na pauta pós-fundacional e que acreditamos contribui para a discussão aqui apresentada?

A percepção de discurso como categoria ontológica, permite compreender a definição deste significante como precária e contingente e a interface poder-discurso como chave potente de leitura. Neste sentido, defendemos que esta pauta de pesquisa nos permite pensar o currículo para além da ideia de fundamentos últimos, reafirmando a contingência e parcialidade de sua significação. Entendemos que ao recolocarmos o currículo no jogo da linguagem juntamente com sentidos de político e política, afetamos diretamente a compreensão de participação e/ou posicionamento político face a questões como desigualdade racial e econômica, demandas da diferença, injustiças cognitivas na educação.

A partir de uma análise pós-fundacional, as práticas culturais são vistas como indissociáveis da política. Afirmar isso, segundo Burity, não significa considerar que tudo seja político, nem que cultura e política sejam dois nomes para a mesma coisa, mas que se requerem numa de-

finição do mundo como construção histórica e hegemônica de ordens: “porque não há ato sem significação, e não há sentido sem formas de encarnação contextuais e performativas” (Burity, 2010, p. 18). Não é por acaso que Laclau (2013, p. 86) define discurso como sendo

[...] [u]m conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimas.

Nesse quadro de inteligibilidade, as práticas articulatórias e a agência política só se tornam possíveis devido à contingência e à abertura de todas as relações sociais. A partir dessa abordagem, é possível problematizar o binarismo entre estrutura e sujeito que atravessa grande parte das leituras políticas do social produzidas na modernidade, deslocando sentidos hegemônicos que tendem a perceber cada um desses polos de forma essencializada e isolada bem como a relação entre eles a partir de uma visão dicotômica. Tornamo-nos sujeitos, não mais em oposição a uma suposta objetividade centrada moderna, mas sim a partir de uma concepção de sujeito como agente descentrado constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas.

Para Gert Biesta (2013), tornar-se sujeito é uma questão de presença, é a presença do existente, não uma questão de essência. Dessa forma, segundo essa perspectiva, o que devemos focalizar é, pois, o “tornar-se presença do sujeito”. “Tornar-se presença”, para Biesta, pressupõe um espaço disjuntivo (espaço de constante transgressão mútua, com uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo

próprio uso) e intersubjetivo (no encontro com os outros). Nosso estar no mundo é, portanto, “um estar-no-mundo-com-os-outros com ética e responsabilidade” (Biesta, 2013).

Contudo, considerando que vivemos um mundo marcado pelo racismo estrutural e pelas consequências do colonialismo e da dominação eurocêntrica em todas as esferas da vida dos sujeitos, até mesmo no inconsciente destes sujeitos, não acredito ser possível pensar qualquer teoria ou qualquer currículo sem levar em conta o racismo. Lucas Veiga (2020) afirma que, dentre os inúmeros vetores que atravessam a constituição das subjetividades, o racismo é o catalisador dos demais nas subjetividades negras, a partir do qual toda uma configuração existencial é montada. Nesse sentido, no LabErês/UFF (Laboratório de Estudos de Relações Étnico-Raciais e Subjetividades), temos dado ênfase ao termo subjetividade, entendido como a produção de modos de ser, estar, sentir e perceber o mundo (Veiga, 2015). Apostamos, assim como Veiga, na potência da descolonização do inconsciente e num tornar-se presença que seja uma subjetividade negra, liberta do auto-ódio, ganhando espaço a construção de outras relações consigo, com os demais negros, com a branquitude; “a sensação permanente de não se sentir em casa, em vez de ser paralisante, se torna motor para a criação de modos singulares de existência diaspórica e matéria-prima para a produção artística, cultural, intelectual e política” (Veiga, 2019, p. 246).

Essas reflexões sobre sujeito e currículo nos ajudam a pensar sobre um currículo que não construa subjetividades pautadas na colonialidade, no sistema patriarcal e racista criado por ela. Ou seja, como bem afirma Nilma Lino Gomes (2020), é preciso também descolonizar

os currículos. E aqui retomamos as considerações do Movimento Negro Unificado, em 1978, ao afirmar que para se ter uma democracia política é necessária uma democracia racial, apontamos o que desenvolveremos um pouco mais na segunda parte: para se ter um currículo democrático, ele precisa ser racialmente democrático.

Os efeitos das reflexões sobre a interface democracia-escola-universidade podem ser percebidos nas discussões curriculares, a despeito das matrizes teóricas privilegiadas nesses estudos. Alguns autores, como por exemplo, Apple e Beanne (1995) argumentam que a melhor forma de educar para a democracia é por meio da democracia, ou seja, por formas democráticas de educação. Nesse sentido, eles defendem que a criação de um currículo que promova experiências democráticas surte melhor efeito do que apenas conhecimentos sobre a democracia. A participação na vida democrática seria, assim, a melhor forma de educar para a democracia. Para Biesta (2008), todavia, esse tipo de argumentação se inscreve em uma pauta instrumentalista essencialista da educação, pois opera com uma lógica na qual o foco consiste na ideia de educar o sujeito, focando o educar do 'sujeito democrático' percebido como um ser previamente definido. Em diálogo com as contribuições das teorizações sociais pós-estruturalistas, Biesta aposta, por sua vez, na educação como um espaço onde os indivíduos podem agir e introduzir seus inícios no mundo e com isso se tornarem sujeitos.

[...] *de que tipo de escolas* precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? Ou, falando de um modo que pode ser usado para examinar as práticas educacionais reais:

Quanta ação é realmente possível em nossas escolas? (Biesta, 2008, online, grifo do autor).

Para Biesta, isso implicaria um ambiente real onde os estudantes possam agir, onde possam responder “nas suas próprias e únicas maneiras” às possibilidades de aprendizagens providenciadas pelo currículo. O que requer uma compreensão diferente de currículo, que não seja apenas transmissão de conhecimento, e que não seja obcecado por resultados e tabelas classificatórias, e onde os professores possam encontrar o “equilíbrio delicado entre a criança e o currículo” para que elas possam empreender algo novo. Ele conclui que as escolas só podem sustentar sociedades em que a ação democrática e a subjetividade democrática sejam possibilidades reais. Essa perspectiva não exclui a necessidade de pensar um currículo democrático, pelo contrário ela apenas amplia as possibilidades desse currículo, propondo uma perspectiva que seja aberta a esse agir.

3. É PRECISO CONHECER PARA RESPEITAR

Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
(Samba-Enredo Mangueira, 2019)

Amílcar Pereira (2013) faz uso de um ditado antigo que afirma que “é preciso conhecer para respeitar” e defende que nesse sentido,

a questão das memórias construídas nas escolas ganha relevância, uma vez que, em geral, os grupos discriminados não têm, ou raramente têm, suas memórias e histórias trabalhadas nos espaços escolares. Segundo Amílcar, a ausência dessas memórias e histórias sobre as lutas e sobre a participação destes grupos na constituição de nossa sociedade significa um problema para a construção da democracia no Brasil no que diz respeito à formação educacional dos seus cidadãos.

Um currículo democrático deve levar em consideração essas histórias silenciadas. Não há democracia se a gente apaga a história de grupos importantes da história nacional. É preciso, portanto, incluir as memórias, histórias e saberes desses grupos marginalizados no currículo acadêmico e escolar.

Nas duas últimas décadas do século XX, vimos ganharem força, correntes, no campo do currículo, que lutam pela diversificação do conteúdo ensinado. Essas demandas conseguiram ganhos importantes como a obrigatoriedade da história afro-brasileira e indígena no ensino de história através das Leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008), que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases 9.394-96 (LDB), incluindo como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a história dos povos indígenas, assim como suas lutas de resistência e contribuição para a formação da sociedade brasileira. É importante afirmar que não são as únicas demandas que interpelam a escola e o currículo. Mas a criação destas leis permite mostrar a força da articulação política em torno da relação entre memória e conhecimento escolar.

A partir de então, todas as escolas passaram a ser legalmente obrigadas a incluir nos seus programas os temas referentes ao tema de his-

tória e cultura afro-brasileira, assim como referentes às culturas dos povos originários. Isto implicou diversas mudanças curriculares, principalmente no que diz respeito aos currículos oficiais. Segundo as leis, o objetivo principal é o de divulgar e produzir conhecimentos e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial do Brasil, inserindo conteúdos sobre cultura afro-brasileira e indígena, ensinando-se a cultura destes povos sem necessariamente associá-los à história da escravização. Com isso, existe a tentativa de diminuir os preconceitos existentes em relação a estes grupos. A criação da Lei 10.639/03 é consequência também da luta histórica do Movimento Negro Unificado pela ressignificação do papel dos negros na história do Brasil desde a publicação da Carta de Princípios em 1978.

Apesar de muito já ter sido escrito sobre o papel da escola/universidade no debate conceitual travado sobre os significantes emancipação, poder, democracia, continuamos a apostar na potencialidade epistemológica e política destas instituições significando-as como espaços propícios para o exercício de práticas emancipatórias. Trata-se assim de investir no sentido de escola/universidade como “uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar” (Oliveira, 2012, p. 5).

Essa visão aparentemente consensual desaparece quando são discutidas as estratégias para efetivar a potencialidade emancipatória dessas instituições “por meio da reativação de um ou outro significante que ocupa o lugar da fronteira entre o que é e o que não é, ou melhor, entre o que deveria ser e o que não deveria ser uma escola democrática” (Gabriel, 2016, p. 119).

Reconhecendo que muitos podem ser os sentidos de escola/universidade disputados na cadeia de equivalência de democrático ou emancipatório, defendemos que o significante conhecimento não pode ficar de fora desta cadeia. Não é possível negar que vivemos em uma situação como nomeia Santos (2010), de “injustiça cognitiva social” que interpela as instituições de formação — universidade e escola — colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com os discursos de cientificidade. O autor associa a injustiça cognitiva global a uma injustiça social global, afirmando que o pensamento moderno ocidental ainda é estruturado pelas “linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial” (Santos, 2010).

No campo do conhecimento, esse pensamento abissal consiste “na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (p. 15). Nessa perspectiva, do outro lado da linha não existe conhecimento, apenas crenças, magia, idolatria. Santos analisa que a ciência moderna estava diretamente ligada a uma cultura europeia e, dessa forma, as disputas relacionadas à descolonização não deixaram de fora o ataque à ciência moderna. Nessa lógica, intelectuais do mundo colonizado, reunidos em torno de um projeto epistemológico nomeado de pós-colonial, esforçaram-se por mostrar que outras formas de racionalidade são possíveis “do outro lado da linha”. Para Santos, o pensamento abissal continuaria a criar dicotomias e a invisibilizar o pensamento do “outro lado da linha”.

Em suma, a minha tese é que a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das amity lines que separavam o Velho do Novo Mundo. A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal (Santos, 2010, p. 40).

A proposta de Boaventura de Sousa Santos de uma “ecologia de saberes”, que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, sendo um deles a ciência moderna, pode ser uma forma de superar o universalismo encarnado pela cultura europeia e permitir que novas epistemologias antes não incluídas na cadeia equivalencial definidora de currículo possam ser incorporadas. Para Santos, quando esses conhecimentos, que estão separados, começam a enxergar o outro, a linha da inclusão começa a ver a linha da exclusão, recusando, simultaneamente, qualquer tipo de epistemologia geral; ou seja, o reconhecimento do outro a partir de uma lógica da inclusão não permitiria universalismos excludentes. Os conhecimentos dos outros passam a ser vistos, validados e legitimados para serem incluídos na escola, como, por exemplo, as leituras de mundo produzidas pelos sujeitos pertencentes às culturas afro-brasileira e indígena. Para que isso ocorra, o autor defende que é necessária uma copresença radical.

Nessa mesma linha de argumentação, Chauí afirma que assim como a escola, a universidade é uma instituição social e possui em seu interior “opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (Chauí, 2003, p. 1).

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p. 10).

Segundo essa autora, o debate sobre democracia na universidade não pode ser descolado das discussões políticas de um estado democrático. Nesse sentido, afirma que,

[a] partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora (Chauí, 2003, p. 8).

Não se trata de considerar que caberia às escolas e às universidades arcarem com toda a responsabilidade pelo futuro da democracia. O que está em jogo hoje — em que essas instituições são alvos de ataques por diferentes grupos de interesses — é assegurar a sua potencialidade em ser um espaço público democrático aberto a todos/as.

Em tempos de movimentos como o “Escola Sem Partido”, que defende a “neutralidade” dos currículos, e, de forma paradoxal, busca, por meio da legislação nos níveis municipal, estadual e federal, proibir os professores de realizar atividades que possam “estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (PL867/2015), a luta pela significação de um sentido de escola e universidade democrática se acirra, exigindo posicionamentos firmes e contundentes no campo político e teórico.

Nilma Lino Gomes (2020) define o Programa Escola sem Partido enquanto um exemplo de *resistência colonial a um currículo decolonial*, que intenciona restringir e proibir certos temas dos currículos, negando aos sujeitos da educação o direito ao conhecimento emancipatório. Uma das perseguições do Programa diz respeito aos conhecimentos referentes às religiões de matrizes africanas nos currículos escolares e ao debate de gênero na escola. Aliados a outras reformas educacionais como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, a retirada da palavra gênero do Plano Nacional de Educação, vemos, como afirma Gomes, uma verdadeira investida conservadora tentando impedir os avanços e as lutas presentes no campo educacional nas últimas décadas.

4. CURRÍCULOS E SUBJETIVIDADES NAS ENCRUZILHADAS: EPISTEMOLOGIA ESCOLAR DECOLONIAL

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Diante do processo genocida em curso contra a população negra no país, cada vez mais, torna-se necessário a emergência de saberes outros que sejam capazes de romper com a lógica colonial. O colonialismo, processo de dominação e desumanização muito bem-sucedido até o presente momento no Brasil, esteve associado ao sequestro transatlântico de cerca de mais de 15 milhões de negros(as) africanos(as) (pelo menos quatro dos quais só para o Brasil), retirados(as) de suas terras, forçados(as) ao esquecimento de suas culturas, desumanizados(as) e coisificados(as), forçados(as) ao trabalho escravo, estuprados(as), e, por muitas das vezes, mortos(as).

No que se refere ao período posterior à ‘falsa abolição’, a população negra não apenas ficou desamparada pelos poderes públicos, como foi vítima de políticas de Estado racializadas pautadas na ideia de “branqueamento”. Estímulos e apoio à imigração europeia, prioridades no acesso a empregos, terras e oportunidades aos sujeitos brancos brasileiros e imigrantes, contrastaram com o desamparo relegado à população negra brasileira.

Como bem diz Luiz Rufino (2019, p. 11); “sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie”. Em sua análise, o autor continua:

A partir desses acontecimentos, emerge também a necessidade da invenção de novos seres. Assim escrevo: resiliência = reconstrução tática a partir dos cacos despedaçados pela violência colonial; transgressão = invenção de novos seres para além do cárcere racial do desvio e das injustiças cognitivas.

O motivo de destacar este ponto é enfatizar que, desde o processo de criação da raça; “invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos” (p. 9). A racialização, processos coloniais e sequestro transatlântico, os não brancos agora tidos como negros, em seu resgate de humanidades e afirmação enquanto povos, foram/são movimentos de resposta.

Contra todos os processos já referidos, que de forma não passiva, como quem não se permite sofrer em silêncio, mesmo quando os silêncios foram impostos historicamente-estruturalmente, o movimento negro é o grito de resposta dos que não se permitiram calar e/ou se esquecer. “A rebeldia como um ato parido de nosso inconformismo com as injustiças e uma ação de esperança que comunga do ideal da descolonização” (Rufino, p. 11).

Indo ao mais profundo desses processos e respostas, há uma vasta produção cultural, poética e política na margem, os seres que lá foram abandonados para perecer e morrer, encantaram e encantam esse es-

paço produzindo vida e formas outras de existência e (re)existência. Se por um lado, há uma política de Estado que não reconhece essas existências, ou que só a reconhece como seres de ausência e indignos de receber tratamento humano, e, por isso, condições precárias de subsistência, empregos exaustivos, força braçal e baixa remuneração, uma educação que só acentua desigualdade, que exerce uma “necropolítica”, (Mbembe, 2018), de aniquilação e negação de direitos. Há também seres subversivos, que, mesmo diante desta sociedade, respondem, que “reivindicam as nossas lutas ancestrais para que essas nos inspirem nas demandas de hoje” (Rufino, 2019, p. 11). Há Tereza Cristina, Mãe Beata de Yemonja, Criolo, Emicida, Mariele, Silvio Almeida, Abdias do Nascimento, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Renato Noguera, Katiucia Ribeiro, Jacqueline Botelho, Maria das Graças, Fernando de Sá, Adilbênia Machado, Luedji Luna, Luana Luna, Nataraj Trinta, Nego Bispo, Kiusam de Oliveira, MC Carol de Niterói, Jurema Werneck, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Ieda Leal, Ieda Martins e tantos outros que seria impossível destacar. Através da atuação desses seres, “emergem outro senso ético/estético; os saberes que cruzam a esfera do tempo, praticando nas frestas a invenção de um mundo novo, são aqueles que se encarnam na presença dos seres produzidos como outros” (Rufino, 2019, p. 12).

Em um diálogo com a filosofia yorubá, presente nos terreiros de candomblé e umbanda e outras tradições religiosas afro-brasileiras, Rufino propõe que pensemos em Èṣù como princípio e potência, a força motriz de criação, dinamização, movimento, criação e transformação. Em sua qualidade de Enugbarijo, a boca coletiva, a boca que tudo come e cospe de forma transformada.

Partindo desses referenciais, conseguimos destacar uma lógica subversiva que não é excludente, e não se pretende ser, e nem de superação de outras, mas algo que é “antropofágico”, do próprio ato de comer e incorporar em si. Sendo Èṣù o senhor das encruzilhadas, pensar o processo de colonização, extermínio, sequestro transatlântico, essa junção com enorme derramamento de sangue e morte, como uma enorme encruzilhada que seja chama Brasil, é desses diversos cruzos que somos formados enquanto estado-nação.

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, práticas de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como a potência que nos possibilita estripulias (Rufino, 2019, p. 13).

Há um oriki yorubá que diz: “Èṣù faz o erro virar acerto e o acerto virar erro”. Nessa encruzilhada, partindo de Enugbarijo, também há possibilidade, nas frestas dos cruzos, seres subversivos afirmam, reafirmam, criam e inventam mundos, mostram sua indignação e o movimento ancestral por reparação. O cruzo é espaço de invenção.

Compondo a encruza, Conceição Evaristo (1946), professora, escritora, militante, negra, oriunda da favela em Belo Horizonte, que aos vinte e cinco anos veio para o Rio de Janeiro, com diversas produções literárias, dentro desta estrutura, só foi alcançar o reconhecimento na velhice. Conceição usa da fresta da escrita para inventar, narrar e recriar mundos. A literatura, assim como as artes, tem a capacidade de destruição, alargamento, re-ontologização, e criação de novos seres.

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1989, p. 113).

Uma educação transformadora e libertária, que confronte e tenha força para derrubar o racismo e todo esquema de subalternização perpassa por uma literatura divergente. Evaristo cria o conceito de “escrevivência”, que, segundo a autora, pode ser entendido como “a escrita de nós”, falas e narrativas que partem de dentro, de singularidade e de vivências, que através da literatura emergem e, por vezes, “se confundem com a fantasia”.

A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos (Evaristo, 1946, p. 113).

Entedemos essa escrita como narrativas paridas de vivências nas margens, que narram e denunciam a vida do negro brasileiro, a literatura de escrevivência é uma epistemologia da vivência, tecidas na dor e no sofrimento do processo colonial, conhecimentos produzidos pelo corpo, heranças de saberes ancestrais que reivindicam espaços. Veja, mesmo diante dos processos coloniais de desumanização e desencanto,

sempre houve uma forte resistência física e cultural de não se calar e nem se permitir ser calado ou esquecido.

O atlântico foi nomeado pelas populações negro-africanas que o atravessaram como “calunga grande”, é o termo utilizado para designar o oceano como o “o grande cemitério” [...] Saindo de lá o que estava cravado para os que foram atravessados era a perspectiva do não retorno. Para os que ficaram do lado de lá restava a memória dos ancestrais que saíram para não retornar. [...] A ancestralidade como sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da vida (Rufino, 2019, p. 15).

Na experiência de ser uma população emergida do cruzo e do genocídio, há uma necessidade de invenção e reinvenção de formas de ser, que sejam mais saudáveis e afirmação da vida. Seres subversivos, mesmo dentro da estrutura, pressionam e denunciam as injustiças cometidas ao longo do tempo e no presente.

A legitimação das produções marginais, desse “lugar de fala”, afirma suas narrativas pisando esse chão e o reconhecendo, utilizando-o como força, na perspectiva ancestral de resgate, sankofa. Através das frestas, são como caboclos e pretos velhos, que baixam até após a morte para denunciar o colonialismo e afirmar que ele não venceu e que nem a morte foi capaz de silenciar.

A literatura feita fora do meio escarna os processos de chacina-colonial-desencanto, mas também recria a vida, abre os caminhos para uma educação que possa efetivamente incentivar e parir novos seres,

encantando-os para o inacabado, para aquilo que ainda está aberto e passivo de construção e mudança.

Em texto recente, guiados por esta perspectiva das frestas, Cinthia Araújo e Pedro Vitor Santos (2021) propõem uma educação pelo dendezeiro que aposta nas possibilidades inventivas e transformadoras existentes no corriqueiro, no precário, no limitado. Ela é carregada de axé, entendido aqui como energia de restituição, troca e transformação diante da morte da vida, diante do desencantamento. Os dois defendem que a educação pelo dendezeiro nos possibilitaria olhar para nós e para os outros, enxergando a potência das nossas inquietudes e dos encontros onde elas extravasam e ganham formas de palavras, assumindo sentidos e circulando entre subjetividades.

São essas outras perspectivas que nos mobilizam a pensar um outro currículo — um currículo que seja, como o movimento negro unificado pede, desde 1979, “autenticamente democrático”, e que inclua diferentes histórias, artes e formas de viver e ser neste mundo.

Voltando às perguntas iniciais que mobilizaram a escrita deste capítulo e ao samba da mangueira e seus questionamentos, defendemos a ampliação destes questionamentos para a própria forma como nos relacionamos e produzimos os mesmos. Pensar um currículo democrático descolonizado implica, portanto, pensar uma epistemologia escolar decolonial, que rompa com noções de sujeito, subjetividades, ensino, aprendizagem, afeto, relacionamento, escola que sejam coloniais e colonizadoras. Que possam, nas frestas, produzir o encanto ouvindo os “heróis do barracão”.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Cinthia M. de; SANTOS, Pedro. *Ensino de História e Camponagem: o profhstória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro*. 2021. No prelo.

BARCELLOS, Vitor Andrade. *Currículo e capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FRAZÃO, É. E. V. *Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?* Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FRAZÃO, Erika. *Quem é o povo que habita os livros didáticos de História? Um estudo a partir do campo do currículo*. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*, v. 3, p. 5-36, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos De Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 104-130, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In: CANDAU, Vera M. F.; MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 1. ed. Petropolis: Vozes, 2008.

- GABRIEL, Carmen Teresa. *Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora, 2011.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. Mesa redonda realizada no IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – V COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO: debater o currículo e seus campos, políticas, fundamentos e práticas*. Porto, 2010.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p.1 5-46, 1997.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade*, n. 3, p. 11-26, 2003.
- MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de Democracia. *Rev. Sociol. Polít.* Curitiba, 25, p. 165-175, 2006.
- MOUFFE, Chantal. *Sobre o Político*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos africanos na escola. Desafios político, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- RETAMOZO, Martín. *Las demandas sociales y ele estudio de los movimientos sociales*. Santiago: Cinta Moebio, 2009.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46, 2010.
- SILVA, T. T. *Documento de identidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.
- VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia – Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas*, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, 2019.

4

Cosmologias africanas e afro-brasileiras: reflexões e estratégias didático-pedagógicas para professores e divulgadores de ciências

Alan Alves-Brito

Antonia Maria Almeida Alves

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da luta antirracista no Brasil é fortalecer a educação escolar pública, um território negro (Alves-Brito et al., 2021, submetido; Alves-Brito, 2021c), entendendo-a como uma das mais potentes vias de combate ao racismo sistêmico no país. Em um país predominantemente negro, ainda que a escola pública seja frequentada prevalentemente por estudantes negros, professores, até mesmo como expressão do racismo epistêmico, são majoritariamente pessoas brancas. De acordo com as denominações censitárias trazidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a categoria *negro* é representada por pretos(as) e pardos(as), que somam 56 % da população. A ideia de escola pública como território negro é melhor discutida e contextualizada em outros artigos do grupo (Alves-Brito et al., 2021, submetido; Alves-Brito, 2021b,c).

De acordo com Almeida (2018), o racismo estrutural diferencia-se das discriminações e preconceitos diários com viés na ideia da raça e nos ajuda a pensar como, por exemplo, questões mais profundas e globais da sociedade contribuem para impedir que pessoas negras ultrapassem as barreiras colocadas à sua frente do ponto de vista social, cultural, econômico e político, impedindo-as de ter acesso aos bens culturais, materiais e imateriais, disponíveis na complexa e desigual organização social brasileira.

Ao longo da história do Brasil, o racismo simbólico¹ e epistêmico² (Alves-Brito, 2021a), enquanto expressão do racismo estrutural que or-

1 Aqui pensado no contexto da Antropologia, com suas múltiplas interpretações de ações, discursos e signos.

2 Relativo à Epistemologia; aos estudos filosóficos sobre a estruturação do conhecimento, suas formas e métodos. Conjunto de aspectos históricos, filosóficos e de exercício do pensamento que precisam ser levados em conta de forma a combater o perverso sistema de colonização do

ganiza as instituições e as subjetividades na sociedade brasileira, têm sido desestabilizadores para a existência das pessoas negras, africanas ou nascidas no Brasil. No bojo desses processos orgânicos, a educação e a divulgação em ciências desempenham papel fundamental para dismantelar as estruturas racistas do projeto moderno e contemporâneo de sociedade que as ciências ajudam a fomentar. Dessa forma, filosofias e ontologias decoloniais — e que levem em conta as relações de interculturalidade e da diferença — são cruciais para o fortalecimento da educação em ciências antirracista (Alves-Brito, 2020; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020; Alves-Brito, 2021b).

Por um lado, a palavra *negro*, empregada no sentido das relações étnico-raciais, foi ressignificada pelos movimentos sociais no Brasil, esvaziando-a de sua histórica conotação negativa de sentidos, potencializada na atualidade como um signo de luta e resistência às estruturas opressoras com base nas diferenciações pela ideia de hierarquização da raça. Por outro lado, em uma tensão permanente com os avanços do debate público racializado, o racismo simbólico e epistêmico, como parte das estruturas enraizadas nos nossos processos civilizatórios que tiveram na ciência sua maior justificativa no contexto do darwinismo social, seguem firmes em seu projeto de negação de epistemes negras e de seus corpos e mentes enquanto produtores de saberes, conhecimentos e tecnologias cientificamente válidas ao longo da história.

A raça, como categoria analítica moderna, não se justifica do ponto de vista genético, mas, nas relações hierárquicas de poder, se constitui com uma das categorias mais fundamentais das relações socioantro-

ser, do saber e do poder (Quijano, 2010), não apenas para dismantelar estruturas coloniais, mas também para reconhecer e fortalecer a Astronomia no continente africano (para africanos) ou aquela praticada por cientistas afro-diaspóricos. Sugerimos que os/as leitores/as apreciem Carneiro (2005).

pológicas desiguais no Brasil. É nessa interface que a noção de cultura entra em jogo para nos ajudar a refletir as cosmopercepções³ africanas e afro-brasileiras como construções culturais singulares (diferenciadas), ao lado da cosmovisão europeia/ocidental/imperialista do sistema-mundo que, alternativamente, se coloca e se propõe como única e universal (Guimarães, 2021). Se a ciência é humana e, portanto, localizada no tempo e no espaço, altamente dependente da cultura, argumentamos assim que a educação em ciências comprometida com a educação antirracista segue sendo um dos lugares mais interessantes para o debate e a busca de soluções práticas (tecnológicas) para desconstruir a ideia de que vivemos em um paraíso da democracia racial,⁴ naturalizando as sub-representações de pessoas negras em variadas áreas do conhecimento e lugares materiais e simbólicos de poder no Brasil.

Conforme nos aponta Guimarães (2021), o conceito de raça, no contexto da dominação moderna, engloba ao menos quatro dimensões estruturantes:

- (i) hereditariedade e características morais e intelectuais;
- (ii) características fenotípicas (cor, cabelo, formato dos lábios e do nariz);
- (iii) hierarquização política de corpos para justificar hierarquias sociais com base nas duas dimensões anteriormente apresentadas;
- (iv) e a redução do mundo cultural ao mundo natural.

3 Notar a distinção entre cosmopercepção (todos os sentidos na perspectiva africana e afro-brasileira) e cosmovisão (um único sentido na perspectiva da modernidade).

4 Sugerimos o aprofundamento do falso conceito de democracia racial estabelecido no Brasil por vários antropólogos do início do século XX, sendo Gilberto Freyre (1900-1987) um dos mais notáveis. O mito da democracia racial (ninguém no Brasil assume sua vertente racista, mas todo mundo conhece um racista) está na égide das políticas de embranquecimento que também foram colocadas no Brasil como parte do nosso processo histórico (Munanga, 1998).

Tendo como objetivo a descolonização e a (des)racialização dos currículos e das práticas em educação em ciências apresentamos, no presente texto de apoio destinado a professores e divulgadores de ciências, cosmologias africanas — Akan, Bantu,⁵ Fon, Dogon, do Egito e Yorubá⁶ — relacionando-as à Astronomia e à categoria *cosmologias racializadas*.⁷ Para isso, fazemos mão do arcabouço teórico e epistemológico de correntes filosóficas africanas e afro-brasileiras; da Astronomia nas Culturas com referentes decoloniais; bem como das histórias e das culturas negras na África e no Brasil. Articulamos a base de conhecimento africano e afro-brasileiro sobre os céus às *pretagogias*,⁸ fazendo valer os marcos legais que normatizam e direcionam a educação para as relações étnico-raciais a partir do Artigo 26A (Brasil, 2003; 2008) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como a promoção da Educação Escolar Quilombola Diferenciada (EEQD) (Brasil, 2012).

O corrente texto articula, assim, variados conjuntos de ideias, apresentando discussões históricas, filosóficas, ontoepistemológicas e didático-pedagógicas para as práticas de ensino, aprendizagem, interação cultural e mediação de conflitos no dia a dia de professores e divulgadores de ciências. Entendemos que professores e divulgadores

5 Neste texto, usamos as duas ortografias, bantu e banto, de forma indistinta. Como bem definido por Lopes (2021), os povos bantu/banto correspondem a quase todos os povos e grupos étnicos negro-africanos do centro, sul e do leste do continente africano. Os do centro, particularmente, foram os que mais influenciaram a formação do português brasileiro por intermédio das línguas dos grupos Kimbundu e Kongo. Até metade do século XVIII, quase metade dos africanos sequestrados eram bantos da África Central. Ou seja, a formação do povo brasileiro deve muito aos povos bantos que aqui chegaram. Os bantos foram, provavelmente, os primeiros quilombolas.

6 Trata-se de conceito abstrato. Faz alusão a diferentes reinos (por exemplo, Ketu, Oyó, Ifé, Ijexá etc). Ver Ayoh'Omidire (2020) para uma discussão aprofundada sobre os complexos povos Yorubás.

7 Ver Alves-Brito (2021b) para uma discussão detalhada.

8 Por exemplo, as propostas pedagógicas desenvolvidas pela professora e pesquisadora Sandra Petit e por seu Grupo de Pesquisa, tendo como base os saberes-fazer africanos e afro-brasileiros.

de ciências, em todos os níveis e espaços da vida brasileira, não podem mais naturalizar o fato de que as cosmologias e oralidades africanas e afro-brasileiras, que tanto contribuíram e seguem amparando a formação civilizatória do Brasil a partir do processo violento diaspórico, sigam sendo invisibilizadas e omitidas da formação de crianças e adolescentes Brasil afora, principalmente nos territórios do Brasil profundo, espaços onde as práticas, conhecimentos, saberes e valores africanos e afro-brasileiros, preservados culturalmente pelas populações locais são desvinculadas dos currículos.

Dessa forma, o presente texto foi escrito com o objetivo de servir de apoio a professoras, estudantes e divulgadores de ciências, com foco na educação em ciências físicas antirracistas. Articula-se, sobretudo, os princípios básicos da Lei 10.639 de 2003 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DC-NEEEQ) (Brasil, 2012) no diálogo com outras áreas do conhecimento. O texto traz as vivências dos autores em questões de interculturalidade e de(s)colonialidade da educação e da educação em ciências em particular. Traduz algumas das experiências práticas dos autores no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica,⁹ organizado pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como de atividades realizadas pelos autores em projetos de educação voltados à promoção da equidade racial na educação básica: por exemplo, os

⁹ *Cosmologias racializadas: interculturalidade e relações étnico-raciais na educação em ciências*, ministrado durante o segundo semestre de 2021, pelo autor AAB.

recentes projetos Zumbi-Dandara dos Palmares,¹⁰ Akotirene Kilombo Ciência¹¹ e OruMbya.¹²

O presente texto foca-se, principalmente, na apresentação e discussão de *cosmologias racializadas* e na interpretação da Astronomia com foco nas cosmopercepções africanas e afro-brasileiras, explorando pressupostos teóricos-metodológicos e epistemológicos da Astronomia nas Culturas e de *Pretagogias*, buscando fomentar o diálogo intercultural e os processos de de(s)colonização da educação em ciências, historicamente orientada a um projeto excludente do *outro não branco*, que é colocado à margem da linha de *civilização/civilidade*.

Esperamos que o presente material contribua para a formação de leitoras(es) mais críticos, dispostos a expandir seus próprios horizontes científicos, didáticos e pedagógicos em uma re-interpretação sobre o que a democracia racial de fato significa no Brasil, sobretudo no que concerne à educação e à divulgação de ciências em diferentes áreas do conhecimento. Entendemos que não há como estabelecermos a democracia participativa no Brasil sem nos depararmos com a barreira do racismo nosso de cada dia, sendo o racismo epistêmico a sua vertente mais perversa.

10 *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da EEQ para a promoção da equidade racial no Brasil do século XXI*. Projeto de pesquisa-ação colaborativa idealizado e coordenado por AAA, com apoio financeiro do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB/UFRGS), em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto de Assessoria das Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), Instituto Comunidade Morada da Paz (CoMPaz), movimentos sociais, escolas e comunidades quilombolas e secretarias de educação (estadual e municipal) do RS.

11 Projeto idealizado e coordenado por AAB e Omó Ayo Otunjá, esta última uma mulher quilombola, estudante de Ciências Sociais na UFRGS, Yakekerê da CoMPaz. Centrado nas discussões interculturais, étnico-raciais e de gênero na EE negra e quilombola.

12 Projeto idealizado e coordenado por AAB, Gracy Moreira (bisneta de Tia Ciata e coordenadora da Casa da Tia Ciata no Rio de Janeiro) e Arianne Cortesi, astrofísica. Voltado para a promoção do diálogo intercultural entre a Astronomia e as culturas afro-indígenas.

2. REFERENCIAL METODOLÓGICO E BIBLIOGRÁFICO

O presente texto baseia-se metodologicamente na análise documental e bibliográfica, construindo uma narrativa focada em pontos básicos que julgamos mais fundamentais no que tange a formação intelectual de professores, estudantes e divulgadores de ciências para a livre e autônoma efetivação de práticas antirracistas e emancipatórias em salas de aulas, museus, planetários, observatórios de ciências, pontos de cultura, entre outros espaços de educação e divulgação de saberes e fazeres tradicionais, visando a ressignificação das cosmologias negras e africanas no Brasil.

Para a escrita do presente texto, investimos em vasta revisão bibliográfica com foco em resultados de ensino, pesquisa e divulgação em ciências nas seguintes áreas:

a) Educação Intercultural e Decolonial em ciências (por exemplo, Silva, 2013; Pinheiro; Rosa, 2018; Petit, 2019; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020; Alves-Brito, 2021a, 2021c);

b) História, Arte e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Sodré, 2005; Munanga, 2009; Lawal, 2012; Carmo, 2017; Macedo, 2018; 2021);

c) Astronomia nas Culturas em uma dimensão decolonial (Kelley; Milone, 2005; Kreamer, 2012; Lima et al., 2014; Alves-Brito; Bootz; Massoni, 2018; Maldonado-Torres, 2018);

d) Filosofia Africana e Afro-brasileira (Sodré, 2005; Placide Tempels, 2016; Oliveira, 2021).

e) Livros, ensaios e artigos dos proponentes da presente proposta servem também de base para a fundamentação teórica e epistemológica articulada no presente texto (Alves-Brito et al., 2018;

Alves-Brito et al., 2021; Alves-Brito, 2021a, 2021b, 2021c; Alves-Brito; Massoni, 2021).

3. REFERENCIAL TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO

A premissa principal do presente texto é que as *cosmologias* são *racializadas* (Alves-Brito, 2021b) e, como base do projeto racista em curso, a contribuição histórica, filosófica e epistemológica de povos e etnias africanas, sobretudo aquelas que contribuíram marcadamente para a construção da formação social do Brasil, são excluídas dos currículos e das vivências de ensino, aprendizagem e cultura de ciências, em um projeto cosmo-fóbico, como sugerido pelo pensador brasileiro Mestre Nêgo Bispo (Santos, 2015) e por pensadores decoloniais da América Latina (Quijano, 2010; Maldonado-Torres, 2018).

Acreditamos na relevância dos estudos sobre as temáticas das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas direcionadas à toda população devido a importância dos aspectos multi e interculturais presentes na composição de toda a sociedade. Diante dos pressupostos teóricos, faz-se necessário a ampliação dos currículos, dos conteúdos e das estratégias de superação do racismo como prática educativa, de forma que o trabalho docente e de divulgadores e promotores de cultura estejam comprometidos com a educação de todas as pessoas, as negras e as não negras. Para tanto, o investimento na formação acadêmica dos profissionais da educação com aporte nas questões étnico-raciais, da diversidade cultural, da formação histórica, econômica e social do país construído com mão de obra (e com o pensamento) de

pessoas escravizadas que, em diferentes períodos do desenvolvimento da economia, atendia às demandas específicas da produção econômica no Brasil Colônia. O entendimento sobre os marcadores das desigualdades sociais impostas pelos europeus desde o advento do mercantilismo, cujo projeto de domínio foi a escravização dos povos originários do Continente Africano, faz-se urgente no Brasil do século XXI.

Com a duração de mais de três séculos, com período compreendido do século XVI ao XIX, milhões de pessoas de diferentes etnias e espaços foram trazidas como mercadorias com o objetivo de produção de riquezas para aqueles que se consideravam proprietários. A história do trabalho no Brasil tem início com a exploração de trabalhadores escravizados, homens, mulheres e crianças, vítimas de sequestro social, destituídos de direitos e de cidadania. Assim os processos históricos favoreceram a precarização do trabalho nos diferentes setores da economia e o apagamento e extermínio epistêmico dos corpos negros escravizados, processo este que, lamentavelmente, nos acompanha até os nossos dias.

3.1 A Lei 10.639/2003 e as DCNEEQ

Nos últimos anos, como parte de um longo processo de mobilização política e de disputas de narrativas no Brasil, protagonizado sobretudo pelos Movimentos Sociais Negros (Gomes, 2017), temos acompanhado a tensa discussão em torno da necessidade cada vez mais imediata de concomitante ao aprofundamento de leituras e reflexões teóricas, pensarmos estratégias e ações práticas rumo ao combate ao racismo epis-

têmico (Carneiro, 2005), o qual se propaga e se atualiza a partir de uma pseudociência, o *racismo científico* (Alves-Brito, 2020; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020; Alves-Brito, 2021b). Desde a aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que prevê o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis da educação no país, a discussão em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) segue sendo um ponto nevrálgico da educação escolar contemporânea. Ao lado dela, também se situa a defesa igualmente conturbada de projetos diferenciados de educação — e de educação em ciências em particular — que englobem as cosmologias dos povos originários (Educação Escolar Indígena: EEI) e dos negros africanos escravizados no Brasil desde o século XVI (EEQ, por exemplo). Apesar dos avanços dos últimos anos, a educação antirracista segue sendo um dos grandes desafios no bojo da implementação de políticas públicas educacionais em todos os níveis (básico e superior) no Brasil.

O *mito da democracia racial*, anteriormente referendado, dificulta para muitos o reconhecimento das desigualdades raciais, em uma sociedade majoritariamente constituída por pessoas negras, mas que, por questões históricas, as pessoas brancas, embora em minoria quantitativa, busquem diferentes estratégias de manutenção dos seus privilégios. Assim, os negros sempre tiveram cerceada uma possível ascensão social e, mesmo após 133 anos da abolição da escravatura, apesar de diferentes os mecanismos de submissão, o controle e a negação de direitos estão presentes em diferentes espaços e integram a cultura das instituições evidenciando o *racismo institucional*. A lógica existente na sociedade brasileira permite que as pessoas sejam discriminadas por

conta da cor da pele, da textura do cabelo e/ou seus traços fenotípicos, fato incompatível com o entendimento de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 7 de junho de 2004, em seu Artigo 2º, é enfática:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 31).

No caso das DCNEEQ, conforme salienta o seu Parecer nº16/2012:

Apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico (Brasil, 2012, p. 22).

O arcabouço legal estabelece a obrigatoriedade, nos componentes curriculares e conteúdos programáticos, dos aspectos essenciais de valorização da cultura dos grupos formadores da população brasileira, povos africanos e indígenas, com um projeto didático que articule conteúdos de diversas áreas do conhecimento de forma transversal e transdisciplinar. Entretanto, o que está previsto em lei tem sofrido descaso por muitas instituições de ensino. No decorrer de um período de quase duas décadas, a legislação tem sido burlada pelos entes públicos responsáveis pelo seu cumprimento e, nos espaços educativos oficiais, diversas formas de arranjos substituem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, onde em muitos destes espaços são realizadas ações pontuais, atreladas aos aspectos lúdicos da cultura popular, e, em outros, são atribuídas qualidades negativas aos valores ancestrais africanos, às práticas culturais e às religiosidades (Conceição, 2016). Constata-se, assim, que a forma intencional de negar, desvalorizar e

demonizar a cultura ancestral faz parte dos mecanismos utilizados nos processos de inferiorização favoráveis às hierarquias sociais que colocam os descendentes de africanos e os povos indígenas em posições e condições de subalternidade.

Para a efetivação das propostas contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e ao cumprimento do princípio da igualdade e da equidade, será necessário construir projetos pedagógicos que confirmem visibilidade à História da África e dos africanos, e de todas as suas contribuições nos diversos setores da sociedade brasileira. Logo, tornar-se-á imprescindível a construção de uma pedagogia que abra espaços para as referências históricas sobre protagonismo negro no “currículo cotidiano” das unidades de ensino e de divulgação de ciências em todo o território nacional.

Um olhar diferenciado para a sociedade plural com ênfase na diversidade, os currículos deverão ser direcionados para a educação das relações étnico-raciais com um tratamento adequado à “temática da diversidade cultural, étnica, linguística, e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira” (Brasil, 2017, p. 7). A proposta contida na legislação orienta para a importância da realização de modificações nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino, nas intervenções dos ambientes escolares das escolas quilombolas e indígenas com garantias do cumprimento da lei garantindo a aprendizagem significativa pautada na realidade dos educandos.

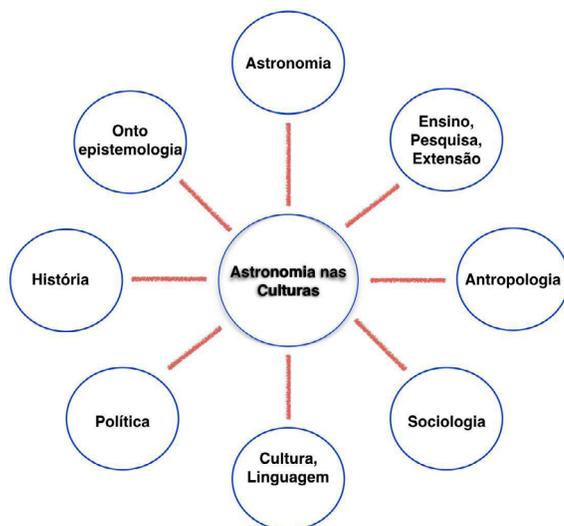
3.2 Astronomia nas Culturas: uma perspectiva decolonial

A Astronomia está, certamente, entre as ciências básicas mais apaixonantes. No Brasil, trata-se de uma das áreas do conhecimento que mais contribui para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural da sociedade. No entanto, vale destacar que a Astronomia que discutimos no nosso dia a dia, em planetários e museus de ciências, ou que é estudada nas escolas e nas universidades brasileiras, tem suas bases teóricas, metodológicas e epistemológicas fincadas no *Projeto Moderno e Contemporâneo de Ciência e Tecnologia*, o qual está amparado na organização e percepção do mundo europeu e/ou anglo-saxônico que, como já discutido em outros textos (Alves-Brito, 2021a,b,c), não é neutro, puro, ingênuo e, muito menos, isento dos atravessamentos proporcionados por marcadores sociais da diferença, como raça/gênero/etnia/cor (Alves-Brito, 2021d). Nesse sentido, a Astronomia não é, infelizmente, uma exceção quando comparada a outras ciências básicas.

A Astronomia Cultural (Figura 1), ou Astronomia nas Culturas (Kelley; Milone, 2005; Cardoso, 2007; Kreamer, 2012; Afonso; Nadal, 2013; Lima et al., 2014; Alves-Brito; Bootz; Massoni, 2018; Alves-Brito, 2021a) é, por sua vez, um campo potente de articulação entre o ensino, a pesquisa, a educação, a divulgação e a cultura científica. Nela, Astronomia, Antropologia, História, Arte, Política, Religião e suas religiosidades, Filosofia, Epistemologia, Sociologia e outras ciências e expressões da criatividade humana são combinadas para explicar as experiências dos variados povos com o céu,¹³ o que temos chamado de *cosmologias racializadas* (Alves-Brito, 2021b).

13 Em diálogo provocativo com slogan da União Astronômica Internacional, *under the same sky* (sob o mesmo céu, em tradução literal), aqui entendemos que não estamos todos sob um mesmo céu, no sentido em que reconhecemos que há diferentes territorialidades étnico-culturais por trás da palavra e da ideia de céu.

Figura 1 - Astronomia nas Culturas: um mapa conceitual.



Fonte: autores.

No entanto, vale destacar, a Astronomia nas Culturas que tem sido historicamente desenvolvida no Brasil tem foco no jeito de ser e de viver de variados povos originários (Afonso; Nadal, 2013; Lima et al., 2014). As oralidades africanas e afro-brasileiras sobre o céu ainda não têm recebido a devida atenção da comunidade científica no mundo e, principalmente, no Brasil. Internacionalmente, são raros os trabalhos na área com foco nas matrizes africanas (ver, por exemplo, Holbrook; Medupe; Urama, 2008; Kreamer, 2012). Essa é uma das facetas do racismo epistêmico que destacamos no presente texto.

Recentemente, Alves-Brito (2021a) apresentou uma bela e inovadora narrativa sobre como aspectos históricos e socioantropológicos de diferentes povos – astro-antropo-LÓGICAS – podem ser potentes na construção de narrativas culturais (Sodré, 2005), decoloniais (Quijano,

2010; Maldonado-Torres, 2018) e contra-coloniais (Santos, 2015) no contexto da *Astronomia nas Culturas*, principalmente levando-se em conta seu excelente viés pedagógico para fazer valer leis e diretrizes fundamentais como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008,¹⁴ as DCNEEQ e/ou diretrizes ligadas aos povos originários e a outras tradições.

Como área de pesquisa, os estudos da Astronomia nas Culturas focam-se nas diversas abordagens em que as culturas, antigas e contemporâneas, descrevem e se relacionam com os objetos celestes e os integram às suas múltiplas perspectivas de mundo. Classicamente, dois campos de investigação têm-se destacado, ambos de viés eurocêntricos, é importante frisar: a arqueoastronomia, com foco nas culturas e civilizações antigas; e a etnoastronomia, interessada em descrever, por meio de diferentes formas (literatura, etnologia, iconografia), modos de vida, técnicas astronômicas e rituais. Busca-se entender de que forma conceituações como pontos cardeais, estações do ano, eclipses, calendários, monumentos, navegação, clima, mito, arte, arquitetura e religião estão ligados ao Sol, à Lua, a Vênus, às estrelas isoladas (Sírius, Aldebaran, Canopus) ou em aglomerados de estrelas jovens (Plêiades, Hyades) e à própria Via Láctea, a nossa galáxia, como será discutido mais adiante no presente texto e pode ser conferido em várias referências previamente citadas (Kelley; Milone, 2005; Cardoso, 2007; Afonso; Nadal, 2013).

Além disso, a Astronomia nas Culturas também se conecta, em parte, à História da Astronomia, por meio de análise de dados e de documentos, e com algumas áreas da educação e da divulgação das ciências. Desta

¹⁴ Amplia a Lei 10.639/2003 para incluir o estudo da História e da Cultura Indígena (Brasil, 2008).

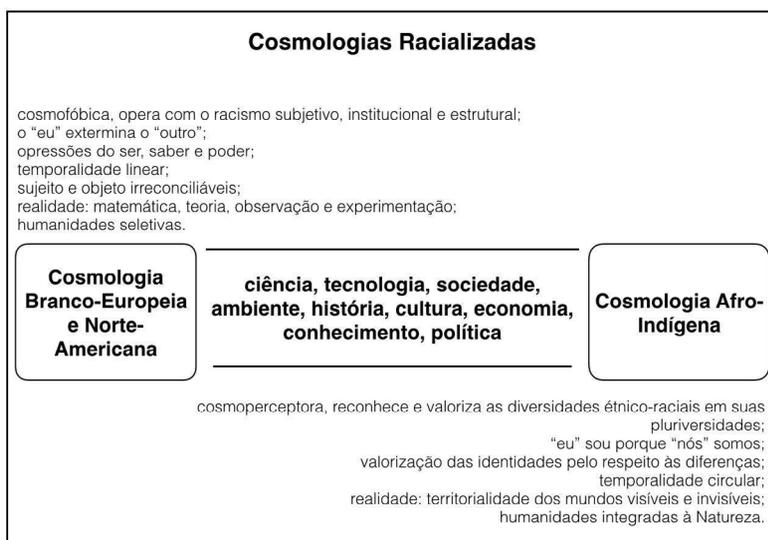
forma, podemos dizer que, de maneira mais ampla, a Astronomia nas Culturas quer entender, interpretar, aprender e disseminar, por meio de práticas científicas e didático-pedagógicas, a complexa relação que as diferentes culturas estabelecem com o céu, levando em consideração as distintas interpretações da organização cosmopolítica de seres vivos e não vivos. A Astronomia nas Culturas está interessada em descrever o conjunto de saberes de determinados povos sobre o céu, levando em consideração as variadas e complexas nuances socioantropológicas dos grupos humanos que já passaram ou que vivem na Terra. É uma área do conhecimento cujos métodos e referenciais teórico-práticos se assentam no caráter múltiplo e dialético dos saberes e fazeres tradicionais, culturalmente localizados (Cardoso, 2007). Sendo assim, como ressalta Alves-Brito, Bootz e Massoni (2018) e Alves-Brito (2021a), a Astronomia nas Culturas tem papel crucial na discussão da EREER e da EEQ/I diferenciadas no país.

Dito isso, é dessa forma que a Astronomia e/ou as cosmologias africanas e afro-brasileiras são discutidas e justificadas neste artigo de revisão: a partir do arcabouço analítico do que denominamos *Astronomia nas Culturas* ou *Astronomia Cultural*, em uma inclinação antirracista, decolonial, contra-colonial, focada nas histórias, nas artes e nas *pretagogias*.

Conforme ilustrado na Figura 2, as *cosmologias racializadas* oferecem desafios não apenas de história, mas também de natureza e filosofia da ciência, bem como antropologia e ontoepistemologia, que requerem movimentos de diálogo e escuta ativa entre universidades, escolas, movimentos sociais, comunidades tradicionais e sociedade. No caso particular do Brasil, recuperar as cosmologias africanas e afro-brasileiras

como ferramentas didáticas-pedagógicas e lentes intelectuais expressivas de articulação de saberes e fazeres ancestrais, ajuda a construir uma cosmopolítica de emancipação de corpos-territórios que foram (e continuam sendo) retirados dos lugares de poder no âmbito dos espaços que produzem conhecimento no Brasil.

Figura 2 - Cosmologias racializadas.



Fonte: Alves-Brito (2021b).

3.3 Filosofia Africano-Brasileira

Já amplamente discutimos em outros artigos (Alves-Brito, 2020; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020; Alves-Brito, 2021b,c; Alves-Brito; Massoni, 2021) o papel da história e da filosofia para a descolonização da educação em ciências. Para o presente texto, queremos ressaltar

duas propostas filosóficas que, a nosso ver, estão em sinergia aos nossos esforços para discutir as cosmologias africanas e afro-brasileiras no contexto de uma vertente educacional antirracista da Astronomia nas Culturas.

A primeira vertente filosófica, denominada Africano-Brasileira, é proposta pelo filósofo, educador e ativista Eduardo Oliveira, professor e pesquisador na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nela, Oliveira (2021) nos apresenta um trabalho primoroso em que faz dialogar a Filosofia da Libertação latino-americana¹⁵ e as filosofias africanas a partir das vivências e experiências brasileiras. A estética da libertação proposta por Oliveira passa pela construção da ética da alteridade e da ontologia da diferença, elementos fundamentais para pensar a contribuição africana e afro-brasileira para a produção do conhecimento científico no Brasil.

A proposta filosófica de Oliveira baseia-se em três princípios básicos — integração, diversidade e tradição — e unifica, segundo ele, a experiência e a compreensão da diversidade africana. Oliveira, de forma astuta, leva em conta o contexto africano previamente à colonização europeia, atualizando-o na perspectiva da experiência diaspórica. Dessa forma, ele nos brinda com duas categorias que, a nosso ver, são essenciais para trabalhar as cosmologias africanas e afro-brasileiras em sala de aula e nos outros espaços previamente abordados: o encantamento, interpretado como construtor de mundos; e a ancestralidade, um princípio máximo da educação, exposto neste texto como uma proposta antirracista em educação em ciências. Argumentamos que somente articulando, entre outras tantas ideias, as *pedagogias do encantamento* e da

15 Que é, afinal, América Latina? Quem a define? E com qual interesse?

ancestralidade,¹⁶ propostas por Oliveira, com as *pretagogias* que floresceram no nordeste do Brasil (Silva, 2013; Petit, 2019), é que poderemos de fato avançar no debate das cosmologias africanas e afro-brasileiras na educação e divulgação em ciências. Ou seja, será preciso fazer valer o Artigo 26A da LDB e as DCNEEQ. De acordo com Oliveira (2021), propostas educativas tendo como base o *encantamento* e a *ancestralidade* buscam conciliar estrutura e singularidade, natureza e cultura, indivíduo e sociedade, em que a ética (atitude) e a estética (forma) discorrem sobre o tecido e o corpo social negro. A experiência passa assim a ter outra conotação, que não somente aquela da lógica da razão ocidental (empiristas versus racionalistas), mas uma experiência integral, em meio às regras e às transgressões. Esse nos parece um princípio revolucionário no seio de uma sociedade (em todas as classes e níveis intelectuais) racista, e que vive a negar o racismo.

Nesse sentido, é preciso recuperar a ideia de que o mito e o corpo ganham outros contornos na tradição africana; o mito passa a ser a reconstrução das identidades, que obedecem à dinâmica das experiências integradoras/integradas. O mito é a potência da sapiência e da episteme construída na diáspora. Se a verdade prescrita no bojo da ciência moderna vale-se de um sentido filosófico que emerge do espaço grego, é a *verdade seduzida* de Muniz Sodré que nos ajuda, na presente proposta, a articular o senso filosófico africano e afro-brasileiro aventado por Oliveira. Para Muniz Sodré (2005, p. 95),

16 Notar que o projeto de Modernidade se instaura no mundo a partir da ideia de substituição da razão como norma transcendente, em que Ancestralidade e Tradição são desqualificadas como signo operante de pensamento e a desconexão sujeito-objeto-natureza.

[n]a cultura negra, a troca não é dominada pela acumulação linear de um resto (o resto de uma diferença), porque é sempre simbólica e, portanto, reversível: a obrigação (de dar) e a reciprocidade (receber e restituir) são as regras básicas. É o grupo (concreto) e não o valor (abstrato) que detém as regras das trocas. E a troca simbólica não exclui nenhuma entidade: bichos, plantas, minerais, homens (vivos e mortos) participam ativamente, como parceiros legítimos da troca, nos ciclos vitais. A isso a ideologia ocidental tem chamado animismo, porque, apegada a seu princípio exclusivista de realidade, separa radicalmente a vida da morte e entende a troca simbólica com outros seres ou com os mortos como uma projeção fantasiosa da vida.

A segunda base filosófica que nos interessa trazer para o diálogo com a educação antirracista em ciência que propomos diz respeito à Filosofia Bantu (Placide Tempels, 2016), cujas práticas sociais perpetuadas pelas tradições orais são detentoras da memória, da transmissão de conhecimentos literários, históricos e filosóficos dos valores ancestrais, os quais os colonizadores não conseguiram invisibilizar, apesar dos impactos da perversa colonização, da transferência compulsória dos povos de diferentes territórios do Continente Africano para as Américas. No Brasil, a presença do povo Bantu ocorreu no início do processo escravagista, como afirma Yeda Pessoa de Castro (2001, p. 129):

A presença do povo banto anterior em dois séculos a introdução maciça de ewes e iorubás, foi marcante e constante em todas as regiões do Brasil onde se exigiu mão-de-obra escrava, em consequência de que os aportes bantos são me-

nos aparentes por mais integradas ao processo de síntese pluricultural brasileiro e o negro banto, mais do que outros, o principal agente modelador da língua portuguesa em sua feição brasileira e seu difusor pelo território brasileiro sob o regime colonial escravagista.

A formação negra no Brasil a partir da experiência diaspórica é complexa do ponto de vista histórico-cultural, principalmente quando pensamos a dimensão do conjunto de povos denominados bantos que se agrupam por afinidades linguísticas e culturais no que hoje denominamos África Central, Centro-Occidental, Austral e parte da África Oriente. Os bantos articulados à formação social brasileira estão ligados aos grupos hoje denominados Angola, Congo e Moçambique. Apesar de tudo, como tão bem nos apresenta Nei Lopes no livro *Bantos, Malês e identidade negra* (Lopes, 2021), os povos bantos sofreram todas as formas de opressão em território brasileiro a partir da *biblioteca colonial*,¹⁷ de forma que as filosofias bantos foram silenciadas/apagadas.

No entanto, argumentamos que a Filosofia Bantu, com sua noção de força ligada à ideia de ser, tem assim um papel fundamental em construir outros parâmetros para a educação em ciências antirracista. Há uma dinâmica própria do princípio ético/filosófico Bantu, marcado em nossa experiência africano-brasileira, em que a morte é o estado de diminuição do ser e o nome do indivíduo o define em essência. Ser é uma força vital. E a palavra é um símbolo criador. Há um vitalismo, muito

17 A expressão *biblioteca colonial* foi cunhada por Valentim-Ives Mundibé, filósofo, poeta, escritor e crítico literário da República do Congo, para denunciar a apropriação histórica das escritas científicas ocidentais, feitas por antropólogos, etnólogos e exploradores que fortalecem a criação de um imaginário africano altamente deturpado. No Brasil, contribuíram para o apagamento da cultura banto: Sílvio Romero (1851-1914), Nina Rodrigues (1862-1964), Afrânio Peixoto (1876-1947), Manuel Diegues Júnior (1912-1991) e Oliveira Vianna (1883-1951). A inferiorização dos povos bantos no Brasil foi a tônica do racismo científico.

presente no nosso jeito de ser e viver no Brasil, que explica e se liga à concepção de mundo entre os povos bantos (Lopes, 2021) e que tem, em nossa interpretação, potencial para humanizar a educação e a comunicação moderna em ciência.

3.4 História, Cultura e Arte Africana

Segundo Obenga (1984; *apud* Lopes, 2021), a arte africana extravasa os limites das dimensões cartesianas dadas na nossa contumaz geometria euclidiana por meio da altura, da largura e da profundidade dos objetos. Para Obenga, há assimetrias e desproporções presentes o tempo inteiro na arte africana que funcionam como formas de conhecer a natureza, porque se relacionam com o espírito. Essas ideias estão em sinergia com o pensamento banto. Beleza, para os bantos, por exemplo, é o bem, a vida e a verdade. Dessa forma, não há como adentrar o universo das cosmologias africanas sem levar em conta sua vasta produção histórica e cultural plasmada em suas expressões artísticas: as músicas, as danças, as esculturas, as poesias, os poemas, entre outros, que são vida e verdade. A ancestralidade bio-lógica, mítica e simbólica explica a organização da vida negra africana que se expressa de uma forma ética e estética nas artes (Oliveira, 2021). Como a filosofia africana e afro-brasileira estão amalgamadas na ancestralidade, não podemos esquecer que esta é também interpretada, nos arcabouços teóricos discutidos no presente texto, como o movimento da cultura, de forma que a análise das bases culturais de cada povo é uma experiência enriquecedora, que nos dá sua verdadeira dimensão cosmológica (Oliveira, 2021).

Entre os Yorubás, o *oríki*¹⁸ (Risério, 2012) é um gênero clássico da poesia oral que, dependendo do tipo, revela contextos históricos e de organização social e política destes povos. Há valor epistemológico inestimável nas oralituras que demarcam os *oríki* e as outras expressões artísticas em solo africano. *Oríki* é uma saudação ao ser, referindo-se à sua origem, às suas qualidades e aos seus ancestrais. Dessa forma, são saudados os orixás, as pessoas e também os animais. Geralmente, inclui descrições de características e feitos do ser saudado (Salami, 1991).

Além dos *oríki*, adotamos no presente texto trabalhos de história da arte africana descritos e ou referendados por Kreamer (2012; e referências lá citadas), os quais adentram as relações entre o céu (objetos celestes) e a terra, e as condições sociais cidadãs de indivíduos africanos e, particularmente, dos povos banto-fon-yorubanos.

4. (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DOS CORPOS (NEGROS) CELESTES

Sabemos atualmente que, do ponto de vista da observação astronômica, o céu noturno muda ao longo do tempo, de leste para oeste, por conta do movimento contrário da Terra, de oeste para leste. Além disso, o que vemos no céu também depende da latitude geográfica da pessoa que o observa. As características do céu no mesmo momento de observação são, assim, distintas a diferentes latitudes.¹⁹ Como se pode constatar da Figura 3, a maior parte do território brasileiro localiza-se ao sul

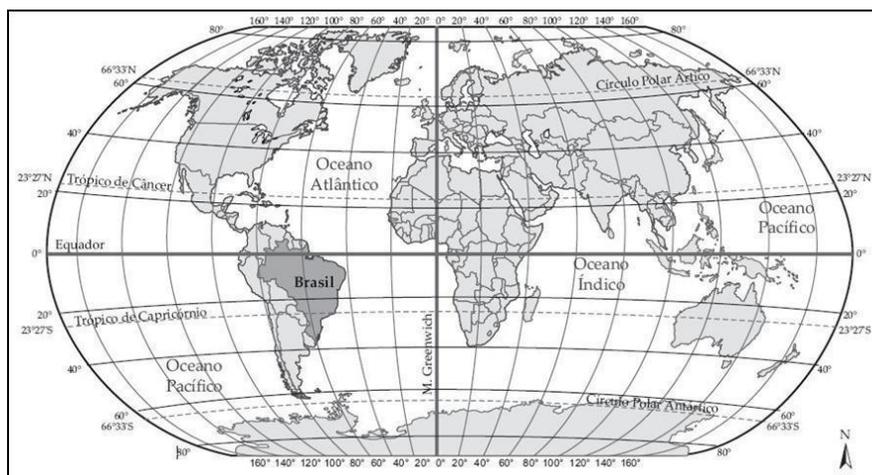
18 Saudar a cabeça.

19 Notar que embora o céu varie com a latitude (mede norte-sul), ele não depende da longitude (mede leste-oeste).

do equador terrestre, enquanto o continente africano está praticamente dividido ao meio pela linha do equador. Quanto mais próximos estivermos localizados do equador da Terra, mais privilegiada será nossa janela de observação para o norte e para o sul celeste.

Além do centro da Via Láctea estar localizado no Hemisfério Sul do céu, o que nos garante no Hemisfério Sul da Terra um lindo céu permeado de estrelas na direção do centro da Via Láctea, lugares do Brasil e do continente africano a uma mesma latitude vão compartilhar o mesmo *padrão* de objetos celestes. Obviamente que, como é esperado, as narrativas sobre estes padrões serão distintas, culturalmente contextualizadas.

Figura 3 - Mapa-múndi: visualização das janelas de observação astronômica (latitude/longitude) do Brasil e do continente africano.

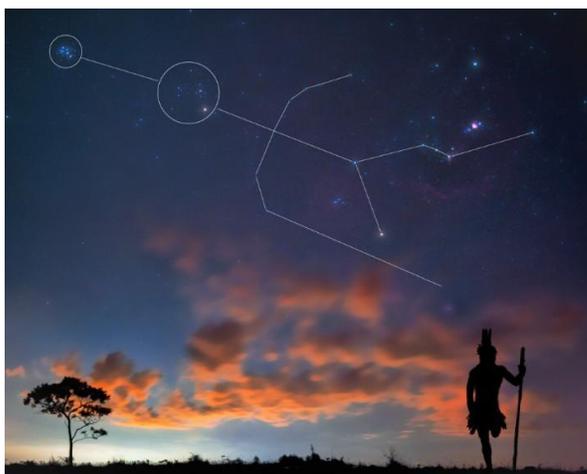


Fonte: Wikimédia Commons.

Nesse sentido, a Figura 4, que destaca a Constelação do Homem Velho, muito comum nas narrativas dos povos Tupi-Guarani nas Améri-

cas, é bastante ilustrativa. Muitos dos objetos celestes destacados nesta figura também fazem parte de oralidades variadas sobre o céu que são contadas no continente africano. Destacam-se, em particular, na Figura 4, dois aglomerados jovens de estrelas: as Hyades (cabeça do Homem Velho) e as Plêiades (a pena sobre a cabeça do Homem Velho). Algumas estrelas brilhantes do céu noturno também se sobressaem nesta constelação: as Três Marias – Constelação de Órion ou o Cinturão do Caçador na cultura moderna, parte da perna esquerda do Homem Velho; e a estrela Betelgeuse, exatamente onde a perna direita do Homem Velho aparece cortada. Sírius, a estrela mais brilhante do céu visível mas que não aparece na imagem, também compõe os corpos celestes que frequentemente aparecem nas oralidades africanas sobre o céu noturno.

Figura 4 - Constelação do Homem Velho dos povos Tupi-Guarani nas Américas.



Fonte: Rodrigo Guerra.

No presente texto, denominamos de *territorialização dos corpos (negros) celestes* às estratégias que, pensamos, as escolas e os espaços

de difusão do conhecimento devem adotar para visibilizar narrativas negras/indígenas acerca da constituição do céu. Tal proposta justifica-se pelo fato de que muito antes dos gregos organizarem e proporem uma Astronomia baseada na Matemática e em sistemas de referência, variados povos e/ou etnias não europeias já olhavam para o céu e o sistematizavam, não apenas buscando padrões e materialização do tempo (construção de calendários) mas também construindo suas cosmopolíticas. Parte desses conhecimentos sistematizados ao longo do tempo foram cruciais para constituir a base de dados astronômicos usados na descrição física, cinemática e dinâmica do mundo. Os egípcios e os babilônios, particularmente, são responsáveis, como veremos mais adiante, por inúmeras contribuições à Astronomia.

Dessa forma, ao olharmos para a História da Astronomia em uma perspectiva decolonial, é preciso compreendermos o que está em jogo, do ponto de vista social, político e econômico, quando dividimos a História da Ciência em *antes* e *depois* da invenção da luneta (telescópio) e de seu uso, este último por Galileu Galilei (1564-1642), na Europa.

Historicamente, até Galileu Galilei inovar com o uso da luneta, Astrologia e Astronomia eram basicamente a mesma coisa. Somente a partir do século XVII, no bojo da Revolução Científica Europeia, ou seja, da reafirmação do projeto moderno e contemporâneo de Ciência, o qual é colonizador por definição, é que a Astronomia passou a ser considerada ciência e, a Astrologia, pseudociência. O diálogo entre o que hoje entendemos e denominamos Astronomia e as práticas e observações astronômicas/astrológicas ao longo da História, muitas delas baseadas na Tradição (Ancestralidade), é um dos grandes desafios da educação

e comunicação/divulgação pública em ciências antirracista que precisamos construir para o Brasil, pensando sobretudo as escolas públicas enquanto territórios negros e o direito à EEQ/I diferenciadas.

Leitoras/es são convidadas(os) a se debruçarem sobre outros textos dos autores (e referências lá citadas) para melhor entender os contextos históricos, sociais, filosóficos e políticos sobre as tensões na definição do conceito de *ciência moderna* e assim entender por que a Astronomia desenvolvida por outros povos, que não aqueles referendados pelo *ocidente* (leia-se, os gregos), foi apagada e colocada no lugar de *não verdade* científica (Alves-Brito, 2020d; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020; Alves-Brito, 2021a,b,c). Mais do que isso, no caso do Brasil, as narrativas sobre o céu construídas a partir das interações afro-indígenas são tampouco conhecidas e diferenciadas, embora a Figura 3 não nos deixe dúvidas de que diferentes povos, a várias (mesmas) latitudes do Brasil e do continente africano, partilham os mesmos padrões estelares/celestes (ou regiões sem estrelas; manchas escuras). Surgem então questionamentos: onde estão estas histórias? Por que elas nos foram roubadas?

Não há respostas triviais para estas perguntas, mas o que sabemos é que a *biblioteca colonial*, no contexto das leituras do céu, foram preponderantes de forma que somente as narrativas de base europeia (greco-romanas, majoritariamente) fazem parte do nosso letramento intelectual ao longo da formação cultural, estudantil e acadêmica. A educação antirracista em ciências tem a função primeira de romper com estas estruturas que estão normalizadas, naturalizadas no Brasil.

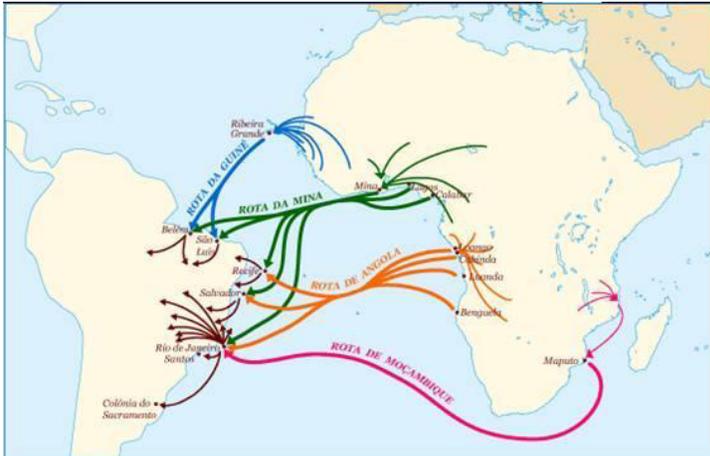
5. COSMOLOGIAS AFRICANAS: DO CONTINENTE À DIÁSPORA

O continente africano tem sido, desde os tempos remotos, invadido e saqueado. Dos séculos VII e IX, enfrentaram o tráfico escravista dos árabes, que invadiram o Egito em 639, encurtando o domínio romano e bizantino na região. E, dos séculos XV a XIX, os africanos enfrentaram o mercantilismo europeu, que criou um modelo lucrativo de comércio baseado no tráfico de pessoas, de suas gentes. A diáspora Africana, no âmbito do projeto colonizador europeu, é um evento emblemático não apenas para o Brasil mas para o mundo. Configura-se, ao mesmo tempo, em um dos maiores genocídios da história mundial, físico e epistêmico. Corpos negros africanos foram sequestrados e tratados como mercadoria no continente americano.

No caso do Brasil, principal exportador de africanos escravizados,²⁰ o encontro entre europeus colonizadores, povos originários e negros africanos escravizados (Figura 5) produziu uma outra dinâmica civilizatória, única, que explica parte do nosso presente, tão permeado de passado, mas que ao mesmo tempo nos oferece potências em todos os âmbitos da vida que, por conta do racismo (epistêmico), ainda não são vivenciadas pela sociedade brasileira. Esse encontro de séculos atrás não foi intercultural, como já argumentado em outros textos (Alves-Brito, 2021a, 2021b, 2021c), mas, alternativamente, encerrou estúpos e violações variadas, subjugação da condição humana negra.

20 Estima-se que em torno de 46 % (4,8 milhões de quase 11 milhões) dos escravizados que desembarcaram nas Américas ficaram no Brasil, destacando-se mundialmente como os grandes polos escravagistas as cidades de Salvador e Rio de Janeiro.

Figura 5 - Fluxos de migração da diáspora africana.



Fonte: “Rotas da escravidão”, em *Só História*. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2009-2021. Disponível na Internet em <http://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>. Consultado em 26/11/2021 às 21:43.

Como nos lembra Eduardo Oliveira, “diáspora é signo de movimento complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação” (Oliveira, 2021). É chegada o momento de repararmos essa história trazendo para o cenário educativo e cultural as oralidades africanas sobre o céu. No entanto, é importante destacar uma vez mais, que muitas destas narrativas encontradas em referências variadas, no Brasil ou fora dele, foram coletadas a partir de escritas realizadas no contexto da *biblioteca colonial*.

O Quadro 1, por sua vez, sumariza as principais informações sobre os povos cujas cosmologias são brevemente abordadas no presente texto.

Quadro 1 - Informações básicas sobre os povos/etnias estudados.

Etnias/ Povos	Países	Línguas	População	Vizinhos
Akan	Côte d'Ivoire, Ghana	Grupo Akan de línguas Twi	4 milhões	Dagomba, Senufo, Malinke, Guro, Ewe, Yaure
Dogon	Burkina Faso, Mali	Dogon (Voltaic)	100 mil	Mossi, Nuna, Nu- numa, Winiama, Bwa, Bozo
Fon	Benin, Nigéria	Fon (Twi)	Não infor- mada	Asante, Yoruba, Kabre
Nkanu	República Democrática do Congo	Kinkanu (central Bantu)	Não conhe- cida	Yaka, Suku, Kongo, Lula
Tabwa	República Democrática do Congo, Zâmbia	Kitabwa (Bantu)	200 mil	Luba, Bemba, Lunda
Yorubá	Benin, Nigéria	Yorubá (Kwa)	10 milhões	Fon, Igbo, Igala, Idoma

Fonte: *Art & Life in Africa*, hospedado pelo Museu de Arte da Universidade de Iowa Stanley.

5.1 Cosmologias Bantu, Fon e Yorubá

Agrupamos estes três conjuntos de povos em uma só subseção, que são por si mesmos múltiplos e complexos, por entender que são muitos deles que constituem a matriz civilizatória brasileira, compondo o *pretuguês* tão celebrado e pontuado intelectualmente por Lélia Gonzalez²¹ (1935-1994), e que tem marcada influência dos povos Bantu. Historicamente, de regiões hoje conhecidas como Gana, Togo, Benin e

²¹ Intelectual negra, ativista, uma das maiores pensadoras do século XX.

sul da Nigéria — Costa da Mina —, saíram muitos africanos escravizados para o Brasil que, em outras terras, construíram suas histórias a partir de suas referências de origem, legadas a gerações futuras.

5.1.1 Os Bantu

O livro *Bantos, Malês e identidade negra* (Lopes, 2021) apresenta, com profundidade teórica, a complexidade cultural e histórica da formação negra no Brasil a partir da experiência diaspórica. Traz, em particular, a dimensão do complexo conjunto de povos denominados bantos que se agrupam por afinidades linguísticas e culturais no que hoje denominamos África Central, Centro-Occidental, Austral e parte da África Oriente. Os bantos articulados à formação social brasileira estão ligados aos grupos hoje denominados Angola, Congo e Moçambique. Nesse livro clássico, Nei Lopes, um dos maiores intelectuais negros brasileiros, destrincha todas as formas de opressão que esses povos sofreram a partir das lentes da *biblioteca nacional colonial*.

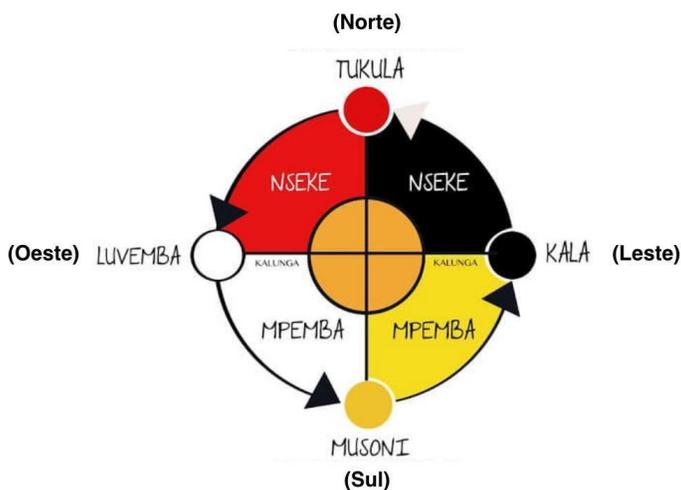
Como também pontua Lopes (2021), a cosmopercepção filosófica de muitos povos africanos está geralmente incorporada à arte, por meio de esculturas que trazem significados cosmológicos. Muitos povos bantos, por exemplo, imaginam o mundo demarcado de forma semelhante à divisão do corpo humano representado nos padrões de penteado e escarificação de esculturas, muitos destes padrões associados ao *nascer da lua nova*. Em muitos povos, o luar e a iluminação representam o triunfo da sabedoria sobre a ignorância, do bem sobre o mal e da luz sobre a escuridão. São opostos que se complementam, conforme bem documentado na literatura (Kreamer, 2012; e referências citadas). O

princípio da complementaridade, diferenciado da lógica binária e fragmentada do Projeto Moderno, está presente no sentido das existências de muitos povos negros africanos.

5.1.1.1 Bantu-Congo

Conforme destacado por Thompson e Cornet (1981), para o filósofo do Congo Fu-Kiau, “O homem, por meio de suas iniciações, segue o sol, porque ele mesmo é um segundo sol”, nascendo e se pondo na Terra. Os cosmogramas Congo (Figura 6) representam, em seus variados padrões, os *quatro momentos do Sol*, de forma que o nascimento das pessoas se correlaciona com o despontar do Sol no lado leste; o meio-dia conecta-se à altura da existência humana; o pôr do Sol representa a morte e, a ancestralidade, plasma-se à meia-noite.

Figura 6 - Conceito Bantu-Congo para o mapeamento do Universo.

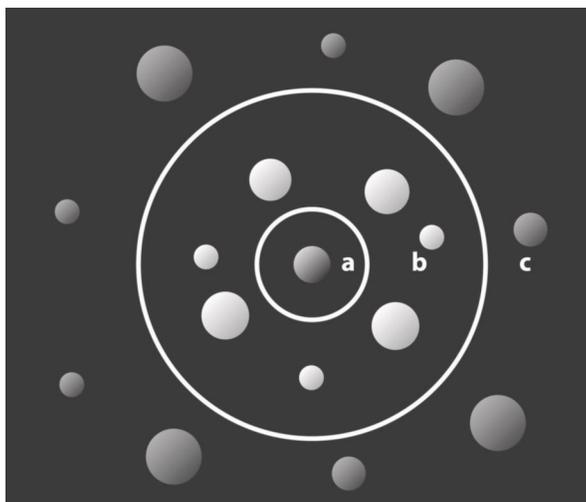


Fonte: figura adaptada da Internet.

À meia-noite (ponto cardeal Sul), dá-se a concepção e vem *Musoni* (cor amarela), que é o tempo necessário para a germinação, o crescimento silencioso que antecede o nascimento. Logo após o nascimento, há o despertar do *Kala* (cor preta, ponto cardeal leste), que é a fase relacionada ao tempo de crescimento e aprendizado. *Tukula* (cor vermelha) vem com o amadurecimento e está ligada ao ápice da liderança e da força. É nesse momento que há conexão com a ancestralidade (mundo dos ancestrais). Esse instante é que está ligado ao meio-dia (ponto cardeal norte). Após essa posição do Sol, inicia-se o processo de decadência que levará à morte física, no *Luvemba* (cor branca, ponto cardeal oeste). Há, nessa representação, a divisão entre o mundo físico (*Kala-Luvemba, Nseke*) e o mundo invisível/ancestral (*Luvemba-Kala, Mpemba*). O tempo é assim cíclico.

Tiganá Santana, músico, poeta, compositor, professor e pesquisador baiano trabalhando na UFBA, em seu trabalho de tese intitulado “A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil” (Santos, 2019), traduziu a obra seminal *Cosmologia africana dos bantu-kongo* do congolês Bunseki Fu-Kiau. Trata-se de obra imprescindível para o conhecimento dessa filosofia complexa que, uma vez mais, nos ensina que a filosofia grega é apenas a filosofia que nasceu na Grécia, em meio a tantas outras filosofias possíveis, afinal as grandes questões humanas não são/foram apenas questões feitas *de* e *a partir* das experiências gregas.

Figura 7 - Conceito Bantu-Congo para o mapeamento do Universo. Cada círculo representa o limite entre as camadas de zonas planetárias.



Fonte: Santos (2019).

Para os Bantu-Congo, o universo resulta de um evento anterior ao que a cosmologia moderna e contemporânea chama de *Big Bang*. Há, nessa articulação do mundo, uma intervenção divina, portanto. Trata-se de um processo expansivo (fogo cósmico, ou *dingo-dingo dia mpiâya yayalanga*) que também leva, via arrefecimento (*nghodolo*), à formação de satélites e planetas. A Terra seria o ponto inicial no nosso sistema planetário. O universo Bantu é assim mapeado a partir de três camadas/zonas (Figura 7):

a) Planetas verdes (os que respiram: *nza yankûnzû/yavûmuna*): planetas vivos, expressando vitalidade, o verdor, como a Terra, que seria o mais velho dos planetas e ocuparia o centro do universo (sistema geocêntrico). Esses planetas completam os quatro estágios do cosmograma Congo. A Terra não apenas oferece a vida, mas é o único planeta que pode sustentá-la.

b) Planetas cinzas (sem vida: *nzayavèmba*): Lua e Marte, por exemplo, e este último sendo a esposa da Lua. Seriam planetas sem vida ainda. Desnudos, secos ou cobertos de pó. Não há plantas, animais e nem seres humanos. Deverão, se deixados sozinhos, completar os quatro ciclos do cosmograma para virem a gerar vida.

c) Planetas vermelhos (quentes: *nza ya mbengelele*): planetas ardentes, ainda em fusão, amorfos.

Parte da essência do cosmograma Congo pode ser apreendida nas palavras de Santos (2019, p. 26):

Ele tem que nascer, como o sol o faz, para Kala, para ser, para se tornar, para acender o fogo. O conceito de Kala e Kalazima é associado ao negrume e é usado como símbolo de surgimento da vida, o mundo físico [ku nseke]. O/A ngünza, pessoa espiritual, é associada às forças por trás desse conceito e processo. Kala é a vontade mais forte de existência do muntu. [...] Kula é crescer em direção a fazer a própria história, [kikulu] desenvolver, amadurecer até alcançar a posição de liderança e estar apto(a) a exercê-la. Estar no lugar do rei ou líder é estar na posição de autoridade e poder. Kala, através do processo de crescimento e maturação, torna-se tukula, o vermelho ou vermelhidão, que é o símbolo da liderança madura dentro da comunidade; é também a fase da pessoa de feitos [n'kwa-mâvanga]. O amadurecimento coletivo, sua liderança, por meio do processo de crescimento coletivo, leva em consideração o desenvolvimento social e da comunidade. A fase do segmento Kala-Tukula, a representar o tempo presente, é positiva no mundo superior, ku nseke, o mundo fisicamente vivo.

5.1.1.2 Bantu-Tabwa

Apresentado e discutido em Kreamer (2012), ressaltamos na Figura 8 outra bela expressão artística que traduz a cosmologia Bantu-Tabwa.

Figura 8 - Cosmologia dos Povos Tabwa: a Cesta. República Democrática do Congo.



Fonte: Fowler Museum (*apud* Kreamer, 2012).

Em sua *simplicidade complexa*, o universo Tabwa é todo ele representado na forma de uma cesta com tampa (*mputo*). Para os Tabwa, a tampa da cesta é a superfície terrestre; as pernas são os pontos cardeais e, a alça da cesta, refere-se à Via Láctea. Os detalhes triangulares (*bala mwezi*) ao longo da cesta representam o nascer da Lua Nova, ligados portanto às fases da Lua. O interior da cesta é associado à morada de *Kibawa*, um poderoso espírito da terra que, de acordo com os Tabwa, emanou com força na região no final do século XIX (Roberts, 1985; *apud*

Kreamer, 2012). Essas ideias novamente reforçam como a tradição e a religiosidade estão marcadas nas cosmologias de muitos povos africanos. E, novamente, essas tradições são carregadas de semiótica (signos e significados); são elas mesmas filosofias.

As esculturas que dão forma aos antepassados Tabwa têm padrões de escarificação que também se referem ao surgimento da Lua Nova e das fases lunares. As ideias sobre a dualidade e a complementaridade estão sempre presentes: masculino e feminino; nascimento e morte; o eixo leste-oeste do universo; o caminho dos espíritos sobre a terra e o céu; e a divisão do céu pela Via Láctea.

5.1.1.3 Bantu-Nkanu

Como tão sensivelmente nos relata Van Damme (2012), a arte também expressa de forma marcante a cosmologia dos povos Bantu-Nkanu, na República Democrática do Congo. Formas circulares, ovais e espirais estão relacionadas às ideias sobre a origem, o útero, a fertilidade e as relações de poder. O Sol e a Lua estão associados às experiências sociais dos Nkanu. Nos mitos de criação, *Nzambi* ocupa papel central. Ele teria criado os seres, incluindo o Sol, a Lua e as estrelas. A exemplo de outras experiências no continente africano, a concepção de mundo Nkanu é geocêntrica. A forma da Terra é convexa com uma crosta dura. Sol e Lua se movem em torno de uma imóvel Terra (*ntoto*), que é responsável por dar vida a tudo o que existe, humano e não humano, visível e invisível.

Similar à tradição Bantu-Congo, o nascer e o pôr do Sol todos os dias está ligado aos ciclos de vida, do lado leste para o oeste, cruzando

o norte-sul. O lado leste-oeste corresponde ao *ntoto*, onde tudo vive. O lado oeste-leste corresponde ao *mpemba*, onde tudo morre (o mundo ancestral). No ponto cardeal leste está o nascimento (nascer do Sol). No ponto cardeal oeste, a morte (pôr do Sol). Quando o Sol alcança o norte ou o sul diz-se que, ali, ele alcançou os pontos da vida das pessoas adultas. O horizonte (*ndilu*) é onde o céu encontra a terra. Três a quatro pilares/árvores sustentam o céu. A água é a linha divisória (*kikaku*) entre o mundo material e aquele onde se encontram os ancestrais. Todos os dias, o Sol emergiria (o nascer) e mergulharia (o pôr-se) na água, em movimento circular. Sol (*ntangu*) e Lua (*ngonda*) são casados e, as estrelas (*mbwetata*), são seus filhos. O Sol é o astro rei, masculino; a Lua, por sua vez, manteria características do masculino (amante das estrelas) e do feminino (esposa do Sol). A separação do Sol e da Lua no céu estaria relacionada ao adultério da Lua, cujas crateras teriam sido geradas pelo Sol, com manchas de lama, em resposta à traição.

As fases e ciclos lunares guardam os registros de gravidez entre as mulheres bem como regulam as atividades de sobrevivência e rituais dos povos Nkanu. O ciclo menstrual corresponde a *ver a Lua* e, a menstruação, significa o *sangue da Lua*. Quando a mulher está grávida, implica que ela está atrás da Lua.

Na cosmopercepção Nkanu, o nosso satélite natural influenciaria diretamente a vida pessoal e mental das pessoas. A aparição da Lua Nova, por exemplo, liga-se à figura de forças poderosas (*minkisi*), que controlam a passagem do tempo. Algumas delas precisam de certos sacrifícios animais para que as conexões céu-terra possam assim ser estabelecidas.

5.1.2 Os Fon

Os Fon, hoje localizados na região denominada de Benin, estão ligados no Brasil à tradição Jeje (PARÉS, 2018), centrada na divindade *Mawu*. Em uma narrativa cosmológica possível, *Nana Buluku*, que seria homem e mulher ao mesmo tempo, teria dado à luz *Mawu* (feminino: comando da noite: Lua) e *Lisa* (masculino: comando do dia: Sol), gêmeos, irmãos e cônjuges. Mas, por vezes, em narrativas alternativas, *Mawu* e *Lisa* são uma única pessoa (*Mawu-Lisa*), que dão origem a todos os *vodu* (seres invisíveis). Para os Fon, a exemplo de outros povos, a natureza é parte integrante da cosmologia: *Sabata* e *Sogbo* são forças poderosas da natureza. Enquanto o primeiro está ligado à terra, aos campos, às águas e às doenças, o segundo conecta-se ao (é o) trovão e à justiça. A água, como também acontece em outros povos, é o princípio gerador de tudo para os Fon. *Fa*, que dá/revela o destino do Universo, é a escrita de *Mawu*, oriundo do *Ifá*²² yorubano. *Legba*, filho mais novo de *Mawu*, é o único que pode de fato mudar o destino.

Figura 9 - Arte Fon, do Benim, demonstrando a força e o domínio do ferro.



Fonte: Minneapolis Institute of Arts, Gift of Curtis Galleries, 2001. 64.

22 Sistema filosófico de organização da história e da cultura Yorubá.

Como já dissemos, a água tem papel preponderante na cosmologia Fon. A Terra, que dá a vida, é permeada de água, com muitas nascentes. Os corpos celestes estão no firmamento, na superfície interna de uma *cabaça*. *Da*, filho de *Mawu*, é uma serpente e tem papel fundamental cosmológico. O poder serpentino, personificado como *Da*, filho do par divino, auxilia no ordenamento do cosmos. A natureza dual de *Da* é novamente interpretada a partir de um princípio complementar entre mulher-homem, fora das lógicas de dualidade tão latentes na Modernidade. Quando *Da* surge no arco-íris, o macho (parte vermelha) e a fêmea (parte azul) estão conectados. Enquanto *Mawu-Lisa* é o pensamento, *Da* é a ação.

5.1.3 Os Yorubás

De origem milenar, os povos Yorubás que foram sequestrados e trazidos ao Brasil fazem parte da última leva de escravizados que desembarcaram na Bahia no século XVIII e XIX. De acordo com a oralidade (Ayoh'Omidire, 2020), *Ilé Ifé*, cidade sagrada dos Yorubás, é a cidade onde o mundo se origina. Em algumas narrativas, o início de tudo começa com *Oduduwa*, o ancestral de todos os povos que, encaminhado por *Olodumare* (o grande senhor do céu), teve a missão de ajudar na construção do mundo. O império de Oyo (Oyó, 2020), um dos mais importantes na história, surgiu no final do século XV, mas acabou sendo devastado no final do século XVIII. No início do século XX, a região denominada Yorubalândia, lar de vários povos, foi colonizada pelos britânicos e, desde então, as relações coloniais perpassam as formas em que os sistemas de conhecimento com base no ser-saber-poder se estruturam na região.

Na cosmologia Yorubá (Ayoh'Omidire, 2020; Alves-Brito; Massoni, 2021), o mundo está dividido em dois hemisférios distintos que se complementam para formar a *cabaça da existência* – Òrun (céu: mundos invisíveis: abóbada celeste) e Àiyé (terra: mundos visíveis). A ancestralidade atravessa a cosmologia Yorubá estipulando questões sociais, políticas, artísticas, econômicas e simbólicas que determinam relações de poder (comunitário) com base na senioridade. Pontos cardeais e objetos celestes fazem parte dos ritos yorubanos.

Figura 10 - Ciência e arte. Esquerda: Cosmologia Yorubana. Créditos: Hearst Museum of Anthropology. Direita: Cosmologia Moderna e Contemporânea.



Fonte: NASA/JPL-Caltech.

Na Figura 10 nota-se, por comparação, concepções artísticas do modelo cosmológico yorubano e da ciência moderna contemporânea. Em ambos modelos, como discutido em Alves-Brito e Massoni (2021), há forças que organizam os sistemas e entes visíveis e invisíveis. No modelo cosmológico moderno, não sabemos, por exemplo, de que é feito 95 % do Universo (Alves-Brito; Cortesi, 2020).

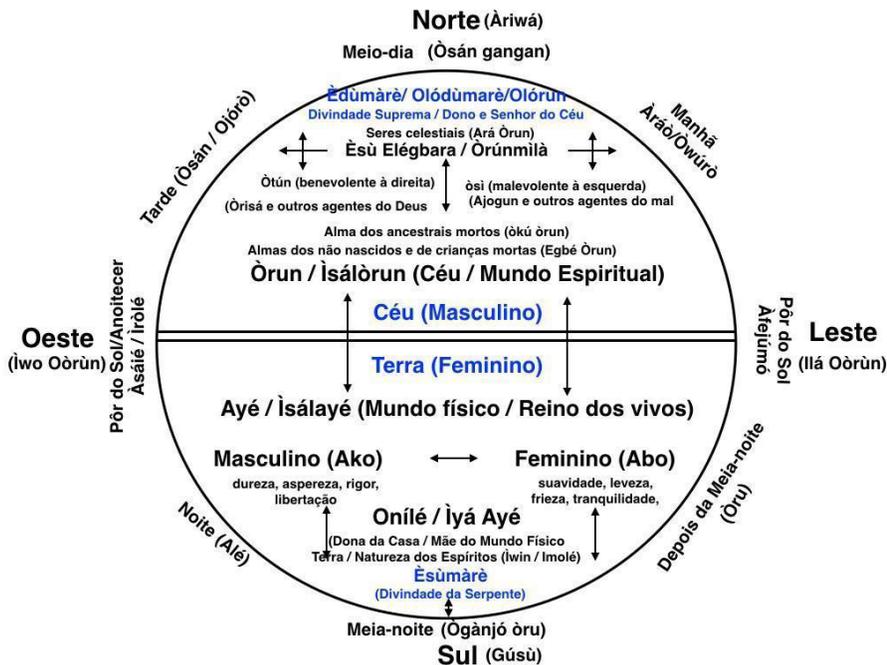
Na Figura 11, um sacerdote de *Ifá* manipula os *segredos do universo yorubano* por meio de uma das tecnologias ancestrais usadas até hoje entre esses povos, seja no continente africano ou na diáspora. Na perspectiva yorubana, a Terra é redonda e, a tábua do jogo de *Ifá*, manipulada pelo sacerdote na Figura 11, reflete isso. A tábua é composta por quatro extremos ligados aos pontos cardeais, também conhecidos como os *quatro pontos do Universo*, em que diferentes divindades os comandam: o leste (*ila orun*: nascimento do Sol: Exu); o oeste (*iwan orun*: o pôr do Sol: Xangô); o norte (*igun keta*: o volver-se da Terra para à direita: Ogun); e o sul (*igun kerin aiya*: o quarto canto do mundo: Obatalá). À direita, na mesma figura, vê-se novamente a representação cosmológica, em uma obra de arte, em que masculino (parte superior: òrun) e feminino (parte inferior: àiyé) se complementam para explicar as relações no Universo (Lawal, 2012; Kreamer, 2012).

Figura 11 - Cosmologia Yorubá. Esquerda: homem lendo/interpretando *Ifá*. Direita: a Cabaça da Existência.



Fonte: Kreamer (2012).

Figura 12 - Cosmologia Yorubá.



Fonte: adaptada de Lawal (2012).

A Figura 12 sumariza a cosmologia yorubana, em uma adaptação de uma das figuras apresentadas em Lawal (2012). Novamente, vale destacar que não há, na cultura Yorubá, uma explicação direta sobre como o Sol (*oòrún*: macho), a Lua (*òsúpá*: fêmea) e as estrelas (*iràwò*) se formaram. Olódùmàrè exerce papel fundamental na criação do dia e da noite. As estrelas são filhas da Lua. Nota-se que o movimento do Sol é o ponto de referência para se determinar as direções básicas — norte, sul, leste e oeste, sendo que leste e oeste são as mais fundamentais —

que dividem o dia em quatro fases: manhã, tarde, anoitecer, noite. Esses pontos cardeais estão também associados aos quatro dias da semana (òsè) Yorubá. O primeiro dia, *ojó òsè/Obatalá*, é dedicado à divindade da criatividade; o segundo, *ojó Awo/Òrúnmílà*, é dedicado à divindade da adivinhação; o terceiro dia, *ojó Ògún*, é devotado ao ferro e, o quarto dia, dedicado a *Sàngó*. Ainda que o calendário contemporâneo de sete dias seja colocado em ação paralelamente ao calendário tradicional, os povos Yorubá também estabelecem o mês (*osù*) por meio dos ciclos da Lua, a partir de duas aparições consecutivas do nosso satélite natural. O mês tem, assim, pelo menos 28 dias e, o ano (*odún*), entre 12 e 13 meses. O número 16 é uma base numérica fundamental na cultura Yorubá, construída a partir da ideia de que há quatro dias na semana, sendo que quatro delas formam um mês (4 dias x 4 semanas = 16; Frobenius, 1913).

5.2 Cosmologia Akan

A professora e pesquisadora carioca radicada na Bahia, Eliane Boa Morte, em uma obra seminal, apresenta os Adinkra²³ do povo Akan — formado por várias etnias — com uma proposta de história e cultura da África para os anos iniciais do ensino fundamental (Carmo, 2017). No século XVII, o povo Akan já ocupava lugar de destaque na denominada Costa do Ouro.

23 Que quer dizer “adeus”, arte nacional em Gana, com forte conotação epistemológica e simbólica.

Quadro 2. Símbolos Adinkra ligados a objetos celestes e à sua filosofia.

Símbolo	Significado/Ensino
<p>OSRAM NE NSOROMMA</p> 	<p>A Lua e a estrela.</p> <p>Símbolo de amor, fidelidade, harmonia, sinceridade, benevolência e feminilidade.</p> <p>Representa a harmonia que há entre o homem (a lua) e a mulher (a estrela)</p>
<p>NSOROMA</p> 	<p>Crianças do céu (estrelas)</p> <p>Símbolo de fé e de crença na tutela e na dependência de um ser supremo.</p>
<p>NYAME BIRIBI WO SORO</p> 	<p>Deus está nos céus</p> <p>Símbolo de esperança e inspiração.</p>
<p>OSRAM</p> 	<p>A Lua</p> <p>Símbolo de fé, paciência, compreensão e determinação.</p> <p>A Lua não tem pressa para dar a volta em torno do nosso mundo.</p>
<p>SANKOFA</p> 	<p>Voltar para buscá-la.</p> <p>Símbolo da importância da aprendizagem com o passado.</p> <p>Sankofa é um lembrete constante de que a experiência passada deve ser guia para o futuro. Aprenda com ou construa sobre o passado.</p>

Fonte: Adaptado de Carmo (2017).

Um dos maiores legados do povo Akan, os Adinkra são um conjunto de ideogramas estampados principalmente em tecidos e esculpidos em peças de madeira e ferro, como se fossem carimbos. Os símbolos são verdadeiras articulações da semiótica (signos e significados), no geral associados a fatos históricos ou aos entes da flora e fauna, humanos e não humanos. Os Adinkra funcionam assim como códigos de valores éticos e filosóficos com inúmeras e profundas camadas de interpretação.

Listamos no Quadro 2, acima, alguns dos Adinkras que são discutidos em Carmo (2017) e que estão diretamente relacionados aos objetos celestes e referentes cosmológicos (céu) do povo Akan.

5.3 Cosmologia Dogon

Os Dogon são um povo que reside na região do antigo Mali, muito próximo ao Tombuctu. Do ponto de vista filosófico, apresentam, conforme nos ressalta Oliveira (2021), uma filosofia do encantamento que brota do chão, em que sua compreensão cosmológica gira em torno da semente *Kizi Uzi*, que significa *coisa pequena*, a menor parte do universo e, ao mesmo tempo, o universo inteiro, o que remonta ao âmbito da Matemática e da Física moderna e contemporânea à Teoria do Fractal, que é uma teoria do caos, de complexidade.²⁴

Indivíduos e sociedade Dogon seriam, assim, produto da vibração *Kizi Uzi*, gerados a partir de ondas em movimento (*princípio da emanção*). Além disso, Oliveira (2021) nos explica que o *princípio da geminidade*, em que pares como quente-frio, masculino-feminino e esquerda-direita

24 Sugerimos a leitura de Alves-Brito e Cortesi (2020) para uma revisão sobre complexidade e coisas muito complicadas em Astronomia e Astrofísica.

trabalham não na lógica da modernidade ocidental, ou seja, de exclusão, mas de complementaridade, emerge da organização filosófica Dogon. O *princípio da complementaridade* é crucial para lermos as cosmologias africanas e afro-brasileiras a partir de uma *dinâmica do equilíbrio*. Há, portanto, nesse povo, uma semiótica (signos e significados) que ultrapassa o mundo das representações, regida pela ancestralidade.

De acordo com Oliveira (2021), quatro sementes são formadas a partir das vibrações *Kizi Uzi – Amma Seru, Lebé Seru, Binu Seru e Diongu Seru* –, que darão origem às quatro primeiras tribos, *Arou, Dyon, Ono e Donno*. Essas tribos não apenas dão origem a toda sociedade Dogon mas também ocupam um lugar específico do universo, associado aos quatro pontos cardeais: norte, sul, leste e oeste, que são, na verdade, os lugares em que os antepassados (ancestralidade) se encontram.

Para os Dogon, a Terra e a terra existem em oposição equilibrada com o Sol e o céu. As danças com máscaras (Figura 13), que são típicas entre esse povo, são realizadas no período seco, ao fim de abril, em um rito de purificação, não apenas para afastar forças maléficas mas também para marcar o início do ciclo agrícola. A Astronomia conecta-se assim a ritos que transcendem a materialidade plasmada no visível ou no que pode ser visto.

Figura 13 - Esquerda: Máscara no funeral. Mali, 1992. Foto de Victoria Rovine. Direita: Povos Dogon, Mali, National Museum of African Art.



Fonte: Kreamer (2012).

A imagem da esquerda na Figura 13 destaca as máscaras fúnebres, as quais nos trazem a perspectiva de que nos mitos de origem em variadas sociedades africanas o céu é um lugar poderoso onde seres invisíveis residem. São os primeiros ancestrais, intermediários entre o céu e a terra, os responsáveis pela criação do senso comunitário. As máscaras fúnebres, com suas pranchas altas, conectam os reinos da terra aos do céu. Tudo o que há na terra tem um correspondente no céu (Kreamer, 2012), e esta perspectiva é também partilhada em muitas cosmologias dos povos originários, verdadeiros donos das terras e dos territórios denominados “América”.

À direita na Figura 13, vê-se em concepção artística escultural o modelo cosmológico Dogon. Para essas tradições, o cosmos é constituído por dois grandes discos que formam o céu (superior) e a terra (inferior) conectados por uma árvore. As figuras esculpidas com

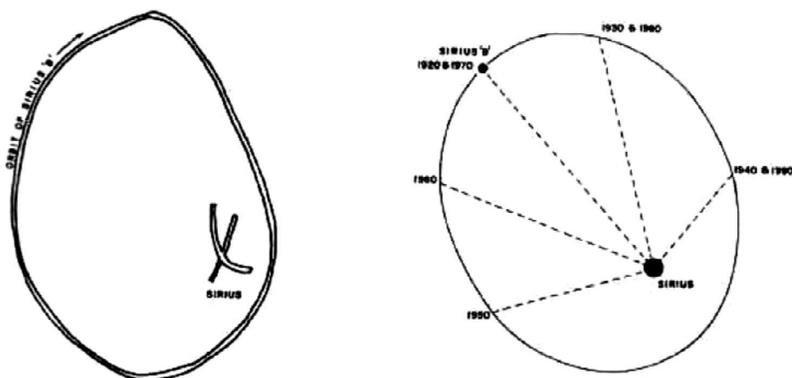
os braços abertos para o alto sugerem suplicar por chuvas, mas também representam os ancestrais fundadores, seres míticos fluídos que estão diretamente envolvidos na criação da humanidade e da cultura, que nasceram do céu e da terra e estão conectados à água e ao relâmpago (Kreamer, 2012). Esses ancestrais, esculpidos, estão assim a sustentar o céu. Os padrões em zigue-zague sugerem o caminho percorrido pelos ancestrais durante sua descida do céu, em meio a correntes de água. Fazem alusão a Lébé, o primeiro humano e sacerdote que foi transformado em serpente após sua morte. Notam-se similaridades nessas narrativas com a cosmologia Yanomami dos povos originários brasileiros e com as cosmologias Fon e Yorubá, uma vez que as figuras da serpente, da água e das transições entre o céu e a terra também estão presentes.

O sistema de conhecimento astronômico Dogon envolve ainda muitos mistérios e controvérsias históricas.²⁵ Há registros históricos que revelam um sofisticado conhecimento astronômico desses povos sobre o sistema solar, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno e mesmo sobre a estrutura da Via Láctea (Sertima, 1983). O calendário festivo deste povo, por exemplo, de mais de sete séculos, relaciona-se com o sistema orbital de Sírius, a estrela mais brilhante do céu noturno a olho nu. O sistema Sírius é, na verdade, formado por uma estrela visível (Sírius A) e outra invisível (Sírius B) a olho nu. Sírius B foi somente observada no século XIX, o qual era muito bem conhecido pelos Dogon, além de conhecerem a composição química de muitos objetos do dia a dia. Apesar das controvérsias, há estudos que mostram que os Dogon conheciam o movimento de rotação de Sírius B em torno do próprio

25 Ver trabalhos dos etnólogos Marcel Griaule (1898-1956), Germaine Dieterlen (1903-1999) e Walter van Beek. Ver mais referências em Nascimento (2008).

eixo (Figura 14), ligado a um de seus famosos festivais, *bado*. Para os Dogon, Sírius B era o *ovo do universo*, sendo a estrela mais importante do céu (Nascimento, 2008).

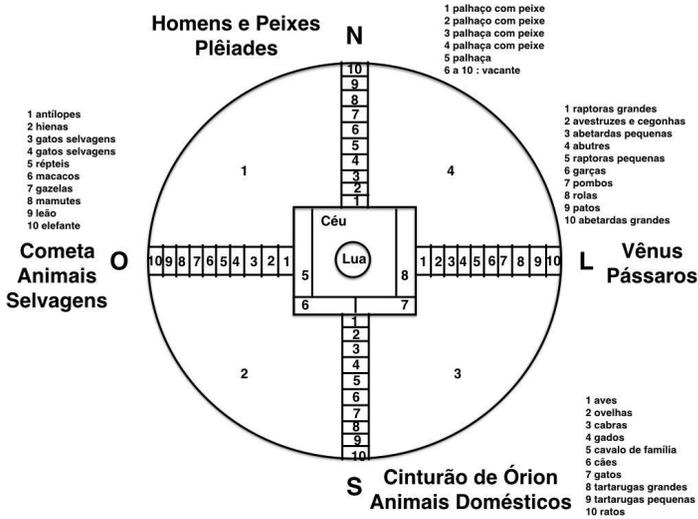
Figura 14 - Órbita de Sírius B em torno de Sírius conforme desenho dos Dogon (esquerda); Órbita de Sírius B em torno de Sírius conforme desenho da Astronomia moderna (direita).



Fonte: Adams (1983).

Pela sofisticação de ideias e complexa cosmologia (Figura 15), os Dogon seguem sendo um dos povos mais interessantes e curiosos do ponto de vista dos contrapontos históricos e estudos da Astronomia nas Culturas no que tange às relações Tradição-Razão Moderna. De acordo com o antropólogo Marcel Griaule (1898-1956), o mundo Dogon tem a forma de um quadrado de dimensões oito por oito em uma unidade desconhecida, em uma base circular de diâmetro de 20 unidades e altura de 10 unidades. Quatro escadas, cada uma com 10 degraus, escala a estrutura. Em cada um destes degraus há vidas de vários tipos. Diz-se que cinco etapas são vagas, de modo que 35 classes de seres (principalmente animais) são enumeradas (Kelley; Milone, 2005).

Figura 15 - Cosmologia Dogon.



Fonte: tradução livre da Figura 8.8 apresentada em Kelley e Milone (2005), a partir do desenho de Danny Zborover.

5.4 Cosmologia Egípcia

Levando-se em conta que uma das grandes preocupações da Astronomia é a determinação de formas variadas de medir o tempo, podemos afirmar categoricamente que uma das grandes contribuições dos egípcios para o estudo da Astronomia diz respeito à materialização do tempo, ou seja, ao uso dos calendários. Segundo Kelley e Milone (2005), o ano civil egípcio dividia-se em três estações de quatro meses, cada qual com trinta dias. Ao final de cada ano, acrescentava-se cinco dias, totalizando 365 dias. Esse era o mais exato calendário conhecido na Antiguidade e serviu de base para a materialização do nosso próprio sistema de materialização do ano civil. Do ponto de vista religioso, os egípcios

também desenvolveram um calendário lunar, de forma que conseguiam prever com precisão as fases da Lua.

Ainda que atualmente demos ênfase somente às 88 constelações definidas pela União Astronômica Internacional, apresentamos, no Quadro 3, as principais constelações egípcias, com tradução em português e a relação destas com o céu da Astronomia moderna (Alves-Brito; Bootz; Massoni, 2018).

Quadro 3. Constelações egípcias.

Transliteração	Português	Relação com o céu Ocidental
spdt	Triângulo	Sírius e cabeça Cão Maior
s3h	Sah	Órion e Lebre
`rt	Mandíbula	Aglomerado de Híades (Touro)
h3w	Rebanho	Plêiades
kd	Redil para ovelhas	Cabeça da Baleia
3pd	Pássaro	Triângulo e Perseus
`ryt	Doas Mandíbulas	Cassiopeia
wi3	Barco	Capricórnio
srt	Ovelha	Grou
Indefinido	Peixe Khanuwy	Patas de sagitário
Indefinido	Proa	Escorpião
htp rdwy	Sek	Hidra Fêmea, Sextante e Taça
m3i	Leão	Leão
3n(w)	Hórus	Patas da Ursa Maior, Leão menor, Cães de caça, Cabeleira de Berenice e Rabo do Lince
mnit	Poste de Amarração	Estrelas: Acturus, Alkaid e Muphrid
mshtyw	Perna dianteira do Touro	Corpo da Ursa Maior
rrt	Hipopótamo	Lira, Coroa Boreal, Hércules, Boleiro e cabeça do Dragão
3st d3mt	Crocodilo	Hércules
d3t	Balsa	Estrelas: Naos e Regor (Popa)
sb3w nw mw	Estrela d'Água	Centro do Câncer (M44)
ws3ty bk3ty	Doas gêmeas	Cruzeiro do Sul
knmt	Cow	Cão maior
sb3wy	Par de estrelas	Cabeças dos Gêmeos
nwt	A nós/avelã da deusa	Via Láctea

O Quadro 4 resume a essência do poder real absoluto dos faraós egípcios, que tinham uma conotação divina, associada a deuses ligados a objetos celestes. Novamente, essas relações pontuam as complexas relações políticas e de poder implícitas nessas formas de se relacionar com a vida. Entre os deuses, destacam-se Rá, o deus sol, e Osíris, rei da terra dos mortos (Kelley; Milone, 2005; Kreamer, 2012).

Quadro 4. Deuses egípcios ligados à Astronomia.

Nome	Sentido
Amun-Re	criador e deus Sol primário
Neith	mãe de Re
Osíris	divindade funerária que recebeu autoridade do deus da terra Geb
Ísis	irmã-esposa de Osíris e mãe de Horus
Horus	deus do falcão ligado ao Sol e à Lua
Thoth	divindade lunar e criadora da escrita
Sopdet	a deificação de Sirius, a estrela mais brilhante do céu noturno
Nut	deusa do céu e de todos os objetos celestes mostrados pelo deus terra Geb
Scarab	deus do nascer do sol
Shen	representando a eternidade
Akhet	O horizonte abraçando ambos, o nascer e o pôr do sol

Para além dessas relações divinas, destacam-se na cosmologia egípcia, conforme resumido em Kreamer (2012):

(i) o aglomerado de estrelas das Plêiades que, no céu africano (e/ou brasileiro), anuncia a estação das chuvas e representa continuidade de vida. Ele aparece no céu no período de verão no Hemisfério Sul e de inverno no Hemisfério Norte;

(ii) o arranjo de algumas pirâmides, incluindo as de Gizé, que se correlaciona com o nascer do Sol (no solstício), com a orientação dos pontos cardeais e também com o aparecimento/movimento de estrelas no horizonte ou em constelações características, como a da Ursa Maior e da Ursa Menor;

(iii) Sirius, a estrela mais brilhante do céu noturno, está historicamente associada à inundação anual do rio Nilo, evento essencial para o desenvolvimento de um sofisticado sistema de irrigação para a agricultura no Vale do Nilo;

(iv) o interesse do antigo Egito pela Astronomia pode também ser evidenciado pelos vários escritos, bem como pelos elementos associados aos objetos celestes presentes na arquitetura e na arte religiosa.

Ao longo da história do Egito, as transições de dinastias dos faraós, por exemplo as Dinastias I, V, VI, XVIII, XXI e XXII, estiveram associadas a eclipses totais do Sol. Os faraós acreditavam que poderiam atravessar a morte, na companhia de deuses (Quadro 4; ver também Kelley; Milone, 2005).

Apesar de trabalharmos com tão poucas cosmologias africanas, já se pode notar a variedade de interpretações cosmológicas que despontam do continente africano, de forma que é muito difícil defender a ideia, em nossa perspectiva, de que as culturas africanas derivam de uma origem comum nas civilizações clássicas de Kemet (Egito: *terra negra*; *terra dos negros*).

Além disso, evidencia-se, até aqui, o quanto precisaremos avançar para desfragmentar as informações perdidas com a diáspora e descolonizar os nossos currículos e práticas de comunicação da Astronomia com foco na educação antirracista.

6. POLARIS (ESTRELA POLAR NORTE) E AS ROTAS DE FUGAS DE ESCRAVIZADOS

O filme *Harriet*, de 2019, conta a história de Harriet Tubman (1822-1913), ativista norte-americana escravizada que salvou dezenas de outros escravizados traçando uma rota de fuga a partir da observação da estrela Polar,²⁶ uma referência no céu do Hemisfério Norte, e da constelação conhecida como *Big Dipper*. A rota de fuga que ela utilizou ficou conhecida como *Underground Railroad*.

No Brasil, inspirado na vida de Harriet Tubman, o pesquisador e artista visual negro Rafael RG criou uma instalação artística, uma carta celeste em *backlight*, como processo de compreensão das esferas de energia luminosa (Figuras 16 e 17). Em sua narrativa poética, Rafael RG nos lembra que a mesma constelação utilizada por Harriet é observada pelos povos originários Tukano no norte do país — *Sipé Phairó*, a Jararaca do ânus grande. De acordo com as narrativas dos Tukano, sempre que a jararaca aparece no céu é porque, nos rios da região, ela encosta o ânus na água e abre-o para deixar os peixes entrarem. No interior da cobra, os peixes ficam escondidos e protegidos de seus predadores. Quando

²⁶ Astronomicamente, a altura da estrela Polar (localizada exatamente no polo celeste norte) no céu em relação ao horizonte de quem a observa, coincide com a latitude geográfica do/a observador/a. Tecnicamente, a altura do polo celeste no céu onde o/a observador/a se encontra é igual à sua latitude.

Sipé Phairó não aparece no céu, é tempo então de reprodução para os peixes e sinal de que a pesca está liberada.

Em 2021, Rafael RG e um de nós (AAB), se encontraram em uma roda virtual de conversa sobre a instalação artística e sobre o céu (Astronomia) como ferramenta de imaginação política. Foram discutidas as relações de povos originários e afro-diaspóricos com a Astronomia, e de como olhar para o céu pode ser uma ferramenta potente de imaginação política.²⁷ Rafael RG falou de *O brilho da liberdade diante dos seus olhos*, um painel luminoso idealizado por ele e instalado no Parque do Ibirapuera na cidade de São Paulo (Figura 17).

Figura 16 - Esquerda: Harriet Tubman. Abolicionista norte-americana. Direita: Rafael RG, artista visual e pesquisador.



Fonte: Wikimedia Commons.

²⁷ *Tramas do Comum*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7n6sISF_iYI. Rafael RG e Alan Alves-Brito.

Figura 17 - Esquerda: imagem da estrela Polar Norte. Direita: exposição da instalação *O brilho da liberdade diante dos seus olhos* do artista visual Rafael RG.



Fonte: Wikimedia Commons. Foto à direita: Revista Projeto/Karina Bacci. Disponível em: <https://revistaprojeto.com.br/noticias/exposicao-discute-coletivo-e-urbano-no-parque-ibirapuera/>

A África e a diáspora afro-brasileira, a partir das vivências do céu, se encontram no trabalho sensível de Rafael RG. As leituras do céu, no continente africano e na diáspora, são carregadas de sentidos estéticos, éticos, simbólicos e políticos, ambos como um grito de liberdade e um convite à reflexão. Ciência e arte se juntam novamente para contar histórias de luta e resistência. São estas histórias de resiliência que as estrelas que guiaram Harriet nos ensinam e que precisam seguir nos ensinando e nos afetando no dia a dia das estruturas racistas do Brasil e que, portanto, precisam chegar aos lugares de articulação de conhecimento e cultura científica no país.

7. PRETAGOGIAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS-PEDAGÓGICAS, HISTÓRICAS-FILOSÓFICAS E ONTOEPISTEMOLÓGICAS

7.1 Questões didáticas e pedagógicas

Para trazermos o pensamento e as contribuições negras para o centro das discussões científicas e pedagógicas, as *pretagogias* são vitais para os movimentos de descolonização das epistemes. Como mencionamos anteriormente, ilustramos as *pretagogias* no sentido do que é proposto pelo grupo da pesquisadora Sandra Petit da Universidade Federal do Ceará (Petit, 2019).

Pretagogias são as práticas didático-pedagógicas que levam em conta os elementos das matrizes africanas e afro-brasileiras como a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual produtora de saberes, a religiosidade e a noção de território enquanto espaço-tempo. Estamos convictos que essas *pretagogias* são cruciais para articular outras práticas de educação e divulgação que não estejam apenas forjadas no princípio racional do mundo moderno mas, sobretudo, que sejam capazes de desenvolver outras sinapses, levando em conta a tradição africana e afro-brasileira que é política, alicerçada no afeto e na escuta atenta ao outro, vivendo e con-vivendo com mundos in-visíveis, em rotas não apenas de fugas, mas de ressemantização rumo à resistência de corpos territórios (Alves-Brito, 2021c).

As *pretagogias* inter cruzam, assim, as vivências curriculares da experiência comunitária, em tempos outros, circular, em que os marcos pedagógicos são construções coletivas, em uma relação visceral escola-comunidade-sujeito; em uma perspectiva cosmológica embasada por filosofias outras (e não somente a grega), que foram abordadas ao longo deste ensaio. Ainda que haja muitos desafios para fazer conciliar Tradição-Razão Moderna (Alves-Brito, 2021c), vários são os caminhos possíveis de construção didática-pedagógica (Alves-Brito; Massoni, 2021).

Sugerimos, assim, que as cosmologias tratadas no presente texto sejam incorporadas às práticas diárias a partir de:

- a) análise de diagnóstico;
- b) estudos dirigidos sobre sociedades africanas antigas e contemporâneas;
- c) grupos de leitura e de discussão sobre a História Cultural da Astronomia;
- d) rodas de conversa com representantes das matrizes abordadas;
- e) projetos de pesquisa, de ensino e extensão com foco nas cosmologias tratadas no presente texto;
- f) exposições, documentários, *podcasts* e entrevistas;
- g) jogos, músicas, filmes, slams;
- h) experiências em comunidades e territórios negros;
- i) oficinas de arte e criação literária;
- j) análise crítica de objetos artísticos;
- k) visitas a museus de artes e de ciências com foco nas experiências partilhadas pelas matrizes africanas e afro-brasileiras;

- l) elaboração de material didático próprio;
- m) uso de *softwares* digitais como o *Stellarium*, facilmente baixados no google, para exploração do céu de outras culturas que não a “hegemônica”.
- n) observação do céu à vista desnuda e/ou com o auxílio de binóculos e telescópios, com foco nas narrativas aqui tratadas;
- o) outras estratégias de ação permanente.

7.2 Questões históricas, filosóficas e ontoepistemológicas

Há vários direcionamentos históricos, filosóficos e ontoepistemológicos que precisamos destacar no trato das cosmologias africanas e afro-brasileiras que foram discutidas brevemente nesta contribuição científica.

Primeiro, é preciso entender que embora a filosofia grega seja a base do projeto moderno e contemporâneo de ciência e tecnologia, muito antes dos babilônios e dos gregos os sistemas de observação astronômica desenvolvidos por egípcios e sumérios já eram precursores dos também antigos sistemas de observação postos em prática pelos babilônios. Egípcios e sumérios já observavam o movimento *estranho* de planetas e os movimentos da Lua, do Sol e das estrelas, catalogando e materializando as primeiras efemérides.²⁸

Segundo, é necessário reconhecer que egípcios e babilônios foram fundamentais para construir o que viria a ser a *Astronomia/Astrologia* grega. Além disso, não se pode deslegitimar, do ponto de vista histórico,

²⁸ Tabelas astronômicas que registram a posição relativa de astros em certos intervalos regulares de tempo. São cruciais para descrever a dinâmica do Sistema Solar.

a importância da Astrologia por pelo menos 12 séculos, desde as práticas gregas até os tempos do desenvolvimento da Mecânica Newtoniana, na organização do sistema-mundo.

Nos primeiros milênios antes da Era Comum, a Astrologia era prática consolidada pelos babilônios. Havia um sofisticado sistema de crenças na ideia de que os fenômenos celestes – variação de mudança do Sol no céu; movimentos da Terra, da Lua e dos planetas; eclipses, cometas, meteoros – influenciavam na vida e no destino das pessoas. Astrólogos helenísticos, por exemplo, passaram a adotar a prática do horóscopo. Havia, neste período, uma linha tênue que separava *Astronomia* (estudo do efeito da Lua sobre as marés) e *Astrologia* (estudo do efeito da Lua sobre o comportamento das pessoas). Ptolomeu escreveu o *Almagesto* (mais astronômico) e o *Tetrabiblos* (mais astrológico).

Várias fontes históricas nos lembram que não há, portanto, como ignorar os fatores religiosos (forte influência islâmica-cristã), políticos, sociais e culturais que explicam o porquê da Astronomia (hoje ciência) ter se distanciado e superado a Astrologia (hoje pseudociência). Ainda que Hipparcos e Ptolomeu tenham sido notáveis astrônomos, não podemos esquecer de que eles foram beneficiados com o conjunto de dados levantados pelos astrólogos babilônios. Isso dá, inclusive, um sentido contemporâneo à ideia de que a ciência é uma construção coletiva. Não podemos cometer o erro histórico de somente creditar filósofos pré-socráticos, mas precisamos sobremaneira reconhecer os movimentos imprescindíveis realizados por egípcios e babilônios para o desenvolvimento da Astronomia como sistema de conhecimento, tal qual a conhecemos hoje.

Dito isso, argumentamos que as cosmologias africanas e afro-brasileiras debatidas ao longo deste capítulo são exemplos fundamentais para discutirmos em sala de aula e em outros espaços de articulação da cultura científica questões filosóficas fundamentais.

Primeiro, sobre o problema da demarcação em ciência — o que é ciência afinal? Qual é o papel dos mitos? Da religião? Das filosofias e da metafísica? O que são os métodos científicos e por que são diferentes um dos outros (humanas - exatas)?

Segundo, sobre o fato de que as cosmologias africanas e afro-brasileiras funcionam com uma chave interessante para discutir sobre a dinâmica própria da ciência, que não é pura, neutra, ingênua e ahistórica e muito menos estática. A dinamicidade do conhecimento, entre lutas e disputas em cada contexto histórico, também nos ensina que a ciência e a magia, no sentido do transcendente, estiveram historicamente relacionadas.

Além disso, do ponto de vista epistemológico, as cosmologias abordadas no presente texto traduzem aspectos culturais fundamentais sobre as civilizações que compuseram a formação do Brasil. Elas nos oferecem a oportunidade de entendermos o impacto do processo de colonização nas Américas e no Brasil, e como a invenção e o uso do telescópio delinearam a linha divisória fundamental sobre o nosso entendimento moderno e contemporâneo a respeito do que é ciência e sobre o que é conhecimento válido. Quando Galileu Galilei apontou o telescópio para a noite estrelada, entramos, definitivamente, em um estado muito complicado e complexo de coisas (Alves-Brito; Cortesi, 2020), sem precedentes na História da Ciência, em que Estado e ciência

passam a se relacionar de um outro jeito, de forma a evitar o conjunto de estagnação que poderia enfraquecer as suas premissas básicas (Feyerabend, 2011).

Mas onde estão, do ponto de vista epistêmico, as narrativas negras sobre tudo isso? O que, do ponto de vista do apagamento e do silenciamento epistêmicos, as cosmologias aqui descritas podem levar para a sala de aula e para outros espaços de divulgação de ciências? Como, de fato, estão religião, ciência e arte conectadas? Há conexões entre elas? Se sim, de que forma? Como poderemos, a partir das cosmologias africanas e afro-brasileiras e no âmbito da educação em ciências antirracista, transladarmos da esfera ético-religiosa para a esfera filosófica e cosmo-política, nos entendendo como parte de um processo violento de poder?

Não há uma só resposta e tampouco um só caminho. Um encaminhamento que certamente podemos deixar para reflexão fortalece-se na ideia de que quando levamos em conta os processos de educação em ciências não podemos ter medo de, primeiro, levar para a sala de aula estas cosmologias cheias de signos e significados que foram/são invisibilizadas e, segundo, furtar-se da discussão profunda em contexto histórico, social, cultural e político no que tange as linhas sólidas que tentam separar/definir *saberes* e *não saberes*. Sabemos, por exemplo, que a Modernidade, para se constituir, alinha-se ao Estado de forma visceral, perpassando outras lógicas de poder e de manipulação do capital e do que é validado como conhecimento, o que não é/foi possível em outras culturas.

As cosmologias africanas e afro-brasileiras nos ajudam a pensar as múltiplas intersecções entre as encruzilhadas dos marcadores sociais da diferença (raça, gênero, classe, geração, espiritualidade, origem geográfica, entre outros) que nos lembram o quanto é urgente construirmos outros futuros para o Brasil.

Dessa forma, argumentamos que a educação antirracista passa em reconhecer os sentidos e as potências epistêmicas destas histórias, as quais não estão (e nem podem estar) desarticuladas dos conhecimentos ancestrais amparados em outras relações com o cosmos. Precisamos, assim, discutir criticamente, e do ponto de vista histórico, o caráter religioso-espiritual-tradicional e geocêntrico que se apresenta em muitas das cosmologias africanas tratadas e refletidas neste artigo. Como já dissemos anteriormente, enquanto a tradição religiosa nos territórios negros africanos é parte fundante de sua experiência no mundo, o sistema geocêntrico, por sua vez, segue o contexto da época. É preciso que estudantes e visitantes de outros espaços de divulgação da ciência também compreendam que até mesmo como parte da dinâmica de construção do conhecimento, o modelo heliocêntrico hoje não está sob disputa. Temos que lembrar que as ideias geocêntricas dominaram o pensamento da humanidade por séculos, e todas as sociedades foram provavelmente culturalmente influenciadas. Não podemos esquecer que Aristarco de Samos foi ridicularizado na Grécia quando propôs o sistema heliocêntrico. Então, uma vez mais, é preciso colocar os fatos, os acontecimentos e as pessoas no contexto histórico, com a certeza de que bem conhecemos o passado, mas é preciso construir um outro futuro.

Por fim lembramos que a construção do consenso científico em torno de uma ideia segue sendo uma das questões filosóficas mais fundamentais na contemporaneidade, incluindo ainda a discussão sobre qual é o papel da teoria, da experimentação e da observação para definir o que é de fato ciência. As cosmologias africanas e afro-brasileiras trazem as histórias do passado-presente para nos ajudar a construir um outro futuro, menos racista, cosmofóbico e, por isso, democrático, sensivelmente humano.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo simbólico e epistêmico, espinha dorsal do discurso científico forjado no âmbito do *projeto moderno e contemporâneo de ciência*, jogam papel fundamental na hierarquização das raças no Brasil. A educação e a divulgação em ciências comprometidas com o desmantelamento do racismo estrutural precisam se responsabilizar com a discussão e o aprofundamento das questões históricas, socioantropológicas e filosóficas da ciência no que tange a formação da sociedade brasileira a partir da contribuição das matrizes africanas e afro-brasileiras.

A ancestralidade, na perspectiva de Oliveira (2021), entra nessa proposta como categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Uma potência para florescer no chão das escolas e nos espaços variados de ensino-aprendizagem e comunicação da ciência outros mundos/futuros possíveis. Não podemos mais invisibilizar as cosmologias negras, expressas na arte, na arquitetura, na organização comunitária e nas trocas materiais e simbólicas dos povos africanos, que

tanto nos legaram, trazendo outros marcadores civilizatórios e novos compromissos éticos-estéticos às experiências diaspóricas. As narrativas e oralituras cosmológicas negras africanas precisam chegar a todos os lugares: escolas, museus e observatórios de ciências, planetários, terreiros, comunidades quilombolas e tradicionais.

A educação em ciências antirracista surge, assim, como força política transformadora, uma vez que foi o próprio discurso científico que forjou humanidades negras colocadas à margem da reflexão e da articulação do pensamento que re-cria, inova e transforma.

Em uma relação dialética, argumentamos que é preciso ouvir o outro, sem medo, eliminando as trocas simbólicas, linguísticas e afetivas que há na relação dominador-dominado. Teremos que construir uma outra estratégia de contacto intercultural e, para isso, será preciso construir o sujeito coletivo, aquilombado, rompendo as lógicas das *bibliotecas e ciências coloniais*, humanizando os corpos, as epistemes, as sensibilidades e as experiências negras africanas e afro-brasileiras, de uma vez por todas.

REFERÊNCIAS

ADAMS III, Hunter Havelin. African observers of the universe: the Sirius questions. In: SERTIMA, Ivan Van (org.). *Blacks in science: ancient and modern*. New Brunswick. Oxford: Transaction Books, 1983.

AFONSO, Germano; NADAL, Carlos Aurélio. Arqueoastronomia no Brasil. In: MATSUURA, O. T. (org.). *História da astronomia no Brasil*. MAST, 2013.

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

ALVES-BRITO, Alan; SILVA, Paulo da; MONTEIRO, Matheus N.; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr. *Horizontes antropológicos*. 2021. Submetido a publicação.

ALVES-BRITO, Alan; MASSONI, Neusa T. Cosmologias racializadas: direitos humanos, interculturalidade e relações étnico-raciais no ensino e na divulgação da Física. In: SANTOS, Armando G. F. dos; QUEIROZ, Glória R. P. C.; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (org.) *Conteúdos cordiais: Física humanizada para uma escola sem mordaza*. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

ALVES-BRITO, Alan. *Astro-antropo-LÓGICAS: oriki das matérias (in)visíveis*. Porto Alegre: Marcavívisual, 2021a.

ALVES-BRITO, Alan. Cosmologias racializadas: processos políticos e educativos anti(racistas) no ensino de Física e Astronomia. *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p. e26279, 2021b.

ALVES-BRITO, Alan. Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 6(2), 60, 2021c.

ALVES-BRITO, Alan. Os corpos negros: questões étnico-raciais, de gênero e suas interseções na Física e na Astronomia Brasileira. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 816-840, 2020.

ALVES-BRITO, Alan; CORTESI, Ariane. Complexidade em Astronomia e Astrofísica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 43, suppl. 1, e20200418, 2020.

ALVES-BRITO, Alan; BOOTZ, Victor; MASSONI, Neusa. T. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, 917-955, 2018.

AYOH'OMIDIRE, Félix. *YoruBaianidade: oralitura e matriz epistêmica nagô na construção de uma identidade afro-cultural nas Américas*. Salvador: Editora Segundo Selo, 2020.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. de 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de Março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017.

CARDOSO, W. T. *O Céu dos Tukano na escola Yupuri: construindo um calendário dinâmico*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. *História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra*. Salvador: Artegraf, 2017.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; TOP BOOKS, 2001.

CONCEIÇÃO, Joalice S. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. *Revista da FAEBA, Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, p. 113-126, 2016.

FEYERABEND, Paul K. *A ciência em uma sociedade livre*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FROBENIUS, L. *The voice of Africa*. London: Hutchinson, 1913.

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

GUIMARÃES, A. S. A. *Modernidades negras: a formação racial brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2021.

HOLBROOK, Jarita; MEDUPE, Rodney; URAMA, Johnson. *African cultural astronomy*. Springer, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KELLEY, David; MILONE, Eugene. *Exploring ancient skies. An encyclopedic survey of Archaeoastronomy*. Springer, 2005.

KREAMER, Christine M. *African Cosmos: stellar arts*. Washington: National Museum of African Art, 2012.

- LAWAL, Babatunde. ayé'Ojá; Òrunn'ilé: imaging and performing Yoruba Cosmology. In: KREAMER, Christine M. *African Cosmos: stellar arts*. National Museum of African Art. 2012.
- LIMA, Flávia P. *et al.* Astronomia indígena: relações céu-terra entre os indígenas no Brasil: distintos céus, diferentes olhares. In: MATSUURA, O. T. (org.). *História da astronomia no Brasil (2013)*. Recife: Cepe, 2014.
- LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidades negras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2018.
- MACEDO, José Rivair. *Antigas sociedades da África negra*. São Paulo: Contexto, 2021.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO, C.; MALDONADO-TORRES, S., GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte; Editora Autêntica, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Teoria sobre o racismo. In: *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: UFF, 1998.
- MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 1999.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significados e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *A matriz africana do mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.
- OBENGA, Théophile. Caractéristiques de l'esthétique bantu. *Muntu: revue scientifique et culturelle du CICIBA*, n. 1, 1984.
- OYO, Mestre Cica. *O batuque da nação Òyó no Rio Grande do Sul*. São Paulo: Hucitec, 2020.
- PARÉS, Luis Nicolau. *A formação do Candomblé: história e ritual da nação Jeje na Bahia*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2018.
- PETIT, Sandra H. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte: NANDYALA, 2019.

PINHEIRO, B. C., ROSA, K. (org.). *Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PLACIDE TEMPELS, R. P. *A filosofia bantu*. Luanda: Présence Africaine, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RISÉRIO, Antonio. *Oríki Orixá*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROBERTS, Allen F. Social and historical contexts of Tabwa art. *In*: MAUWER, Evan M.; ROBERTS, Allen F. *Tabwa: the rising of a new moon – a new century Tabwa art*. Ann Arbor: University of Michigan Museum of Art, 1985.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Santos. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 37, 3, p. 1440-1468, 2020.

SALAMI, Síkirù. *Cânticos dos orixás na África*. São Paulo: Editora Oduduwa, 1991.

SANTOS, Antonio. B. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: CNPq, 2015

SANTOS, Tiganá Santana Neves. *A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunsekí*. Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SERTIMA, Ivan Van (org.). *Blacks in science: ancient and modern*. New Brunswick. Oxford: Transaction Books, 1983.

SILVA, Geranilde C. *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

THOMPSON, Robert Farris; CORNET, Joseph. *The four moments of the Sun: Kongo art in the two worlds*. Washington: National Gallery of Art, 1981.

VAN DAMME, Annemieke. Setting Cosmos in motion. *In*: KREAMER, Christine, M. *African Cosmos: stellar arts*. Washington: National Museum of African Art, 2012.

5

Epistemologias indígenas: saberes ancestrais como presentes para as próximas gerações

Bruno Ferreira

Onorio Isaías de Moura

Maria Cristina Graeff Wernz

1. INTRODUÇÃO

Jykre há sĭgvĩ, esta é forma que encontrei de traduzir a palavra FILOSOFIA para a minha língua kanhgág. Significa o pensamento como algo bom e bonito, capaz de acolher e compartilhar. É todo o mundo kanhgág.

(Dorvalino Cardoso, 2017)

As palavras dadas¹ por indígenas de diversas etnias ecoam nas redes sociais, em espaços acadêmicos, em diferentes outros lugares, carregadas de *Jykre há sĭgvĩ*. O presente dos indígenas aos não indígenas está empacotado e entregue, é necessário receber, desempacotar e usar, também, como *Jykre há sĭgvĩ*.

Ailton Krenak, no portal *Selvagem: ciclo de estudos sobre a vida*,² em especial na “Flecha 3: Metamorfose”,³ traz elementos para refletirmos sobre formas de estar no mundo e sobre relações fundamentais para pensar os tempos-vivências atuais e os tempos que se anunciam. O intelectual indígena traz palavras dadas pelos representantes dos povos Tukano e Huni Kuin e também por não indígenas, trançando pensamentos bons e bonitos. Dizem que, no início, éramos todas e todos o mesmo ser vivo, compartilhando o mesmo corpo e a mesma experiência. Desde então, multiplicamos as formas e maneiras de existir, mas ainda hoje so-

1 Palavras dadas é o título de um dos capítulos da obra *A queda do céu*, no qual Kopenawa explica a razão de ter dado as palavras ao antropólogo Bruce Albert: “Gosto de explicar estas coisas para os brancos, para eles poderem saber” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 63).

2 Disponível em: <http://selvagemciclo.com.br/>.

3 A flecha “METAMORFOSE” reúne conhecimentos dos povos Tukano e conta com a participação de João Paulo Lima Barreto, autor das obras *WAIMAHSÁ: Peixes e Humanos* e *KUMUÁ NA KAHTI-ROTI-UKUSE*, além da narração inicial de Naiara Tukano. O livro *Metamorfoses*, de Emanuele Coccia, é também fio condutor desta flecha que fala sobre transformação. A terceira flecha selvagem é motivada pelos ensinamentos Huni Kuin do Shuku Shukue, a vida é para sempre! (fragmento da descrição do vídeo no Canal *Selvagem* disponível em: www.youtube.com/watch?v=Q2IS8YhphHw).

mos a mesma vida. Seguem contando que, há milhões de anos, a vida se transmite de corpos em corpos, deslocando-se e transformando-se.

O diálogo de bonito trançado alerta que a vida de cada ser vivo não começa quando nasce, pois é muito mais antiga, carregada de ancestralidade. O tempo é um fio, dizem eles, acontecimentos que se sucedem, passado, presente e futuro — que se chama porvir, o que está por vir, por nascer ou renascer. O trançado de bonito pensamento nos conduz a pensar que tudo na terra é vivo, pois ser vivo é participar, é ser partícula, é fazer parte do todo. O rio é tão vivo como os peixes, as montanhas são tão vivas quanto a menor semente, contam eles.

A reflexão que propomos, kamé, kanhru e fóg,⁴ pretende trançar pensamentos, compreendendo que somos partículas, somos parte de um todo que compõe Gaia. Colocamos em pauta, pela narrativa de Bruno Ferreira,⁵ os processos próprios de aprendizagem do povo Kaingang e a necessidade de reflexão sobre o reconhecimento da sua importância nas comunidades indígenas e não indígenas. Pelas palavras de Onorio Isaías de Moura,⁶ vamos apresentar a narrativa ancestral de origem Kaingang, que traz a complementaridade e reciprocidade entre as metades kamé e kanhru como um aprendizado contínuo e vivenciado. Pelas reflexões de Maria Cristina Graeff Wernz, pontuamos a importância de estarmos juntos, sendo atraídos por nossas diferenças, inspirados pela dualidade Kaingang, que pode conduzir a um caminho metodológico para relações interculturais.

4 Maria Cristina é *fóg*. Na língua kaingang, é a palavra usada para pessoas não indígenas, ou não pertencentes ao povo kaingang.

5 Bruno é da metade clânica Kamé.

6 Onorio é da metade clânica Kanhru.

Nesta escrita, procuramos registrar o vivido no adensamento da (com)vivência, feita no movimento espiral e contínuo, buscando desvendar caminhos, procurando adentrar no obscuro que possa nos cintilar (Barros, 1996). Uma narrativa tempo-movimento que remete à circularidade trançada de pensamentos e de habitares do imenso organismo que é Gaia, do qual fazemos parte.

2. FORMAS COLETIVAS DO SABER COMPARTILHADO DA COMUNIDADE KAINGANG: PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM

O desafio é o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos e saberes indígenas, pois esses conhecimentos e saberes encontram resistências e têm pouca visibilidade diante de uma ciência que orienta o processo de dominação colonial dos povos indígenas e impõe um mundo europeu branco. Com essa imposição da ciência moderna, os conhecimentos indígenas se tornam superstições, são lendas. Refletir sobre isso na academia, na escola e na sociedade é um grande desafio, assim como trazer e mostrar as experiências vividas pelos indígenas ao longo da escolaridade, no movimento indígena, na escola, nos espaços políticos que tratam das questões relacionadas aos indígenas.

A afirmação dos conhecimentos indígenas nos meios acadêmicos e, principalmente, nas escolas indígenas e não indígenas, não é uma tarefa fácil, pois o preconceito, a discriminação e os desconhecimentos, a ideia de superioridade branca predomina. O desafio ainda é mais acentuado quando busca o reconhecimento desses sujeitos, intelectuais orgânicos,

conhecimentos, saberes e metodologias vindas de raízes coletivas, com seu tempo e seu espaço de aprender, forçando a desobediência epistêmica, desobedecendo ao dito cientificamente correto. Nesse sentido, diz Mignolo (2008, p. 288):

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento não será possível o *desencadeamento epistêmico* e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas nessas bases, tanto teológicas quanto seculares.

Assim, os indígenas desafiam e são desafiados a encontrar outros caminhos com suas convicções epistemológicas, mesmo enfrentando várias dificuldades, seja no espaço da academia, seja nos espaços escolares, onde buscam trazer nos currículos seus conhecimentos como conteúdos de reflexão. Essas dificuldades são agravadas, pois os indígenas ainda são vistos pela sociedade não indígena como atrasados, inferiores, sem conhecimentos, mas o que precisam é serem reconhecidos em suas diferenças, promovendo uma relação de diálogo entre brancos e indígenas. Quijano (2005) chama atenção para a classificação social da população mundial, de acordo com a ideia de raça, que é uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e historicamente significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

O reconhecimento, o respeito e o fortalecimento das diferenças dos indígenas vai permitir a construção de outras epistemologias. Nesse sentido, Gersem Luciano (2011, p. 286), diz que:

Para se pensar uma epistemologia da convergência, é fundamental evitar a opção forçada entre reducionismo e holismo, porque se trata de uma falsa dicotomia. A despeito de suas especificidades, pois um não substitui o outro, “saber reduzido” e “saber holístico” são indissociáveis. A interação entre eles é sempre estranha, mas também criativa, que resulta em instigantes fontes de inspiração para os saberes interculturais.

Diante disso, é preciso (re)lembrar que o Brasil teve um longo período dedicado à negação da diversidade, extermínio cultural e físico, escravidão indígena, políticas de Estado integracionistas, desqualificação e destruição das organizações sociais desses povos. Os indígenas foram *minorizados*. Séculos de recusa numa clara ideia de que os indígenas são desprovidos de conhecimentos, tecnologias, assim sendo, deviam ser civilizados no entendimento eurocêntrico de desenvolvimento, entendimento enraizado em nossos dias atuais.

Essas práticas vêm sendo desenvolvidas desde a invasão dos territórios indígenas no século XVI e aperfeiçoadas pelo Estado nacional. Nesse processo, a escola foi e ainda é utilizada como uma ferramenta para introduzir valores ocidentais brancos, tendo a língua portuguesa como condutor de valores colonizadores, um processo desastroso para as populações indígenas.

Diante disso, a luta é pelo direito de cada povo indígena de ser diferente, sujeitos de suas próprias existências, das histórias e de outra perspectiva de ver o mundo, mostrando as diferenças, as línguas, os costumes, as tradições, as culturas, os conhecimentos, outras ontologias e a cosmologia própria de cada povo. Essas garantias legais são conquistadas na Constituição Federal de 1988, estampadas em dois principais artigos referentes aos povos indígenas brasileiros:

Artigo 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Artigo 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988).

As garantias constitucionais permitem sonhar com uma educação escolar indígena que promova o reencantamento dos mundos indígenas, numa conexão de equilíbrio entre mundo físico e espiritual, formando um único corpo. Essa conexão leva à compreensão e oferece outro olhar na construção do conhecimento. Assim, os alunos indígenas poderão ressignificar as práticas escolares e, desse jeito, reconhecer e valorizar a importância do conhecimento que muitas das vezes está presente em seu cotidiano, porém não visível ao olhar desfocado.

Nesse contexto, o povo Kaingang, assim como outros povos indígenas, sempre teve suas formas de educação baseadas na tradição,

nos costumes, nas suas crenças, na sua cultura, articulando e significando as suas percepções junto às crianças, jovens e adultos de suas comunidades indígenas. Desse modo, o aprender-ensinar dos Kaingang confere autonomia às crianças e as afirma como sujeitos de suas ações e decisões.

Nesse sentido, é muito comum crianças indígenas estarem envolvidas em atividades do cotidiano no meio dos adultos, não é percebida uma separação de serviços entre adultos e crianças: todos são capazes de realizar o mesmo trabalho, cada um dentro de suas capacidades físicas. Dessa forma, as crianças, ao vivenciarem o cotidiano, construindo e transmitindo saberes, vão tomando consciência de sua importância na vida cotidiana da comunidade indígena, fazendo parte do processo de construção do conhecimento coletivo.

Contudo, é importante não confundir liberdade e autonomia, para não pensar que as crianças fazem o que bem entendem nos momentos que querem, mas compreender que as crianças desenvolvem as capacidades necessárias para tomar as decisões que consideram melhores a seu respeito e ao outro, desenvolvendo uma autonomia individual e coletiva. Os Kaingang consideram a criança com capacidade de construir e transmitir conhecimentos e, assim, a respeitam e as consideram como participantes ativas e efetivas em todos os processos de construção de conhecimentos.

Nesse processo, o aprendizado é o resultado da elaboração conjunta de vivências e práticas entre pessoas de idades diferentes e do ambiente em que estão inseridas, lembrando que os espaços de aprender estão espalhados pelo território indígena e a escola é um desses es-

paços. O aprendizado da criança vem do modelo a ela apresentado, do grupo familiar, da comunidade, do seu povo e dos contextos externos da comunidade. Portanto, esses contextos, espaços-tempos precisam dialogar entre si, fortalecendo os processos próprios de aprendizagem, constituindo, desse modo, o que podemos chamar de uma Pedagogia Própria, ou Pedagogia Kaingang.

Nesse processo de construção de conhecimentos, também se apresenta a escola como ferramenta de construção de conhecimento, que, por sua vez, impõe uma pedagogia diferente à Pedagogia Kaingang, que não considera a importância da convivência entre idades diferentes, que separa as crianças das pessoas mais velhas e mais novas, que produz um tempo e espaço artificial e distante dos modos de vida próprio de aprendizagens.

É importante ressaltar um exemplo que as crianças utilizam: as brincadeiras do seu dia a dia, não como uma prática infantil, mas sim como uma atividade que representa o dia a dia dos adultos e que foram vivenciadas por todos. Pode-se dizer que as crianças Kaingang estão aptas a realizar atividades prestativas na manutenção dos costumes, das tradições e valores do povo, que serão repassados a outras gerações. Desse modo, afirmamos que a educação Kaingang, a Pedagogia Própria, possui entre seus principais aspectos a socialização, ou seja, o ato de aprender com os outros em qualquer espaço tempo, motivado pela reciprocidade e a complementaridade, fundamental no convívio Kaingang. Portanto, a criança aprende vendo, escutando, experimentando, elas têm o prazer da prática, primeiro em forma de brincadeiras e depois a execução de seu aprendizado real.

Considerando a Pedagogia Kaingang para a formação das pessoas, o desafio da escola é grande. Mais do que nunca, a educação tradicional Kaingang e seus métodos de educar precisam ganhar espaço, pois esse espaço de educação urge ser descolonizado. Há muitas décadas, a escola tem promovido perdas nas formas próprias de educação dos Kaingang, desconsiderando métodos próprios de aprender e impondo modelos desrespeitosos às tradições. Esse desafio implica em refazer esta escola, tornando as relações verdadeiramente interculturais, situando a escola em outro lugar, a partir das realidades e suas relações de diálogo horizontal.

Outro desafio é a escola intercultural, que é movimento interepistêmico e pode tornar compreensíveis conhecimentos distintos, advindos de outras cosmologias: a indígena e a ocidental. A afirmação dos conhecimentos originários dos povos indígenas nas suas concepções produz entendimento necessário para construção de relações interculturais entre as sociedades. O intercultural “como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a interação entre elas sem anular sua diversidade” (Luciano, 2011, p. 217).

Nesse contexto, a educação escolar intercultural gestada pelos povos indígenas deve ser entendida como necessidade básica em qualquer processo pedagógico diante da diversidade cultural e linguística em que vivemos, como um estágio avançado do conceito de igualdade e respeito entre as culturas. É importante considerar que a educação intercultural promove o diálogo entre as culturas e qualifica o processo de aprendizagem e, assim, fortalece outros processos pedagógicos das diferentes culturas e o respeito mútuo entre ambas. Portanto, a interculturalidade

precisa ser um processo coletivo, que se movimenta dentro das estruturas das escolas, academias e nos espaços de convivência das pessoas em suas sociedades, principalmente nas escolas não indígenas.

A educação intercultural, contudo, precisa representar uma mudança do comportamento das sociedades, sendo o desafio da educação intercultural uma prática imprescindível para a mudança do comportamento das sociedades diante das desigualdades sociais produzidas pelo comportamento homogeneizador da cultura ocidental branca.

3. NARRATIVA DE ORIGEM DO POVO KAINGANG: A OPOSIÇÃO E A COMPLEMENTARIDADE COMO UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

É importante trazer para essa escrita, para pensarmos o que estamos fazendo e o que as pessoas não indígenas estão fazendo para as futuras gerações, que tipo de mundo estamos deixando para as pessoas que virão depois de nós para povoar essa terra, pensar a natureza como um todo, o que ainda resta. Essas questões vêm ao encontro da pergunta dada para compartilhar e colaborar na escrita: qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar para as gerações futuras?

Neste sentido, para adentrar nessas questões, vamos em busca da referência de vida e de mundo Kaingang, que implica na sistematização, na organização social e na educação como um todo de um povo, que são as mitologias. Destacamos, ainda, que as mitologias são as narrativas e as oralidades que são metodologias milenares de educação, sendo de

suma importância, inclusive mais importantes que a própria escrita, pois é um aprendizado contínuo, vivenciado e sentido, o mito é contado, narrado de forma oral.

É a partir das narrativas mitológicas que os nossos *Kófa*⁷ contam o que nos faz refletir e pensar, ensinam como se comportar em meio a toda essa natureza, a viver e a sobreviver neste mundo. São essas narrativas mitológicas que educam, que orientam, avisam dos perigos que se aproximam às nossas relações pessoais e sociais, evidenciando e despertando as sensibilidades, através das relações comunicacionais que existem entre humanos e não humanos, principalmente com os animais.

A relação comunicacional é fundamental para dialogarmos com outros seres e com os espíritos que também são elementos fundamentais da educação Kaingang. Isso porque o mito afeta o destino do mundo, justamente porque foi através dele que todas as coisas foram criadas, o que chamam de natureza, as pessoas e os animais, ou seja, tudo o que nos cerca, tornando-se uma referência para a vida. É dele que tiram as sabedorias, reverberando as ancestralidades no mito de origem.

Dessa forma, quando pensamos no futuro, e nos dias que virão, devemos olhar para trás e nos lembrar de onde viemos, as raízes, quem são os *Kófa*, os sábios, e o que eles nos contavam quando crianças, para que tivéssemos um mundo melhor.

Essas lembranças vêm das narrativas contadas pelos *Kófa*, que são as mitologias, o mito de origem do povo Kaingang, que orienta e sistematiza e organiza o mundo deste povo. São a essas lembranças que vamos recorrer, para não esquecermos quem nós somos, para onde vamos, e o

⁷ Mais velhos e mais sábios na língua do povo Kaingang.

que vamos deixar para as futuras gerações. Os povos indígenas sabem muito bem para onde vão.

Para tentar compreender e explicar a educação Kaingang, trazemos uma das passagens mitológicas para pensar, refletir e buscar o que é preciso para o futuro.

Existiam dois sóis. Eram dois astros muito poderosos, que prejudicavam o mundo, ou seja, o planeta, pois os dois juntos faziam muito calor. Certa vez os dois se desentenderam e brigaram. Na briga, o sol deu um soco nos olhos da lua. A lua disse ao sol: – Como é que vou trabalhar agora? O sol disse: – Você ilumina o mundo de noite e eu ilumino o dia. Por este motivo, o sol, com sua luz muito quente, seca os rios e as plantas. E a lua derrama lágrimas por estar com o olho machucado, molhando assim as plantas. As gotas de sua lágrima quando caem vão recuperando os rios onde estes secaram. À noite, desde então, temos a lua (Kysã), que nos dá a escuridão necessária para o repouso, e, durante o dia, o sol (Rã), que ilumina nossos dias e florestas. Até hoje, assim que o sol se põe, a lua nasce. Desse modo, os dois nunca se encontram para não brigarem novamente. Um vai complementando o outro. Assim todas as coisas no mundo têm seu complemento, seu lado par ou ímpar (Cardoso, 2017, p. 22).

Segundo a narrativa do mito, os dois sóis precisavam se separar para que houvesse um equilíbrio no mundo, dividindo o poder de domínio em complementar e recíproco. Foi a partir desse acontecimento do povo Kaingang que surgiu o Kanhru e o Kamé, e que povoaram o mundo, cada um com as suas características físicas, psicológicas e com-

portamentais e com os seus descendentes, tudo neste mundo pertence ou à metade Kanhru ou à metade Kamé, identificando-se através de sua descendência pelos traços físicos, e pelo temperamento, pinturas e traços, tudo o que pertence a Kanhru é manchado ou bolinha, o que pertence a Kamé é riscado.

Nesse sentido, é por meio da oralidade e das narrativas mitológicas que o povo Kaingang compreende o mundo em que vive, é por meio dela que nós tiramos as nossas sabedorias, que são milenares. A relação comunicacional vem das narrativas, práticas e experiências vividas que orientam a educação e a forma como as pessoas desse povo se relacionam uns com os outros, com os animais e com a natureza como um todo.

Destacamos que metade Kamé e metade Kanhru têm suas características próprias de oposição e complementaridade, desenvolvendo uma reciprocidade e harmonia, a partir da sistematização da mitologia, influenciando no comportamento do mundo. Esse entendimento de oposição é o que torna o povo Kaingang único, que vive essa oposição todos os dias, e em todos os segmentos: materiais, imateriais, organização social, como por exemplo, no respeito na relação interpessoal com os animais, entre famílias, respeitando as hierarquias de casamentos entre os opostos, em todos os elementos da natureza, no cosmos, entre os vivos e os mortos, etc.

Para a compreensão do ser Kaingang, trazemos o princípio do *Jamré* que tem um sentido muito além do entendimento normal de oposição, pois estamos falando do respeito, do amor incondicional, do sentimento verdadeiro, do companheirismo, da relação de ajuda mútua, da cooperação e da complementaridade em todos os níveis e graus de entendi-

mento e sentimento. Destacamos ainda que, como o *Kamé* e *Kanhru* são opostos, automaticamente um é *jamré* do outro, e vice-versa. Assim os filhos, independente de ser homem ou mulher, sempre vão herdar as características do pai. No casamento, para formar família, as pessoas da mesma marca não podem se casar.

Na compreensão educacional do *Jamré*, as crianças, adolescentes e adultos são preparados para que tenham uma vida plena. Cada marca é uma referência para criar os filhos, o comportamento de um pai, de uma mãe, sempre vai estar ligado à concepção do *Jamré*, o comportamento das lideranças também respeitando a sistematização dada pelas mitologias. As atividades domésticas da casa são bem estabelecidas pelas marcas *Kamé* e *Kanhru*.

Nós, os Kaingang, não temos o pensamento de autonomia de si sem sua oposição, isso não existe no nosso pensamento. A existência precisa da oposição, não temos a ideia de sujeito, pois só existimos na relação com o outro, é um entre o outro, tu és isso por conta da oposição, sem ela eu não tenho uma existência; existimos em uma relação de oposição, que faz parte de elementos de um cosmos. Cada um existe em uma interdependência; tu só existes porque o outro existe. Daí vem o pensamento de coletividade. Quem dita as regras é o mundo, como um todo, e a natureza. Quando você se sente parte, você consegue se comunicar e sentir o que acontece no meio em que vive (Moura, 2021, p. 34).

A partir dessa compreensão de se fazer parte de um todo é que as mitologias estão sempre lembrando quem somos e para onde vamos. Se porventura nós ignorarmos e seguirmos outros caminhos, sem respei-

tar a natureza como um todo, a natureza vai nos lembrar. É um reflexo do que fazem, assim dizem os ensinamentos do Kamé e do Kanhru. E para pensar nas próximas gerações é preciso olhar para trás e lembrar as nossas ancestralidades.

Nesse sentido, o *Jamré* é essencial para a manutenção da vida, uma vez que é complementar e que orienta e sistematiza a educação Kaingang a partir do Kamé e Kanhru. É com esse entendimento do *Jamré* que vamos consolidando o respeito com o outro, tanto na relação humana quanto na relação com os animais e com a natureza e, consequentemente, com o mundo no qual fazemos parte.

É importante ressaltar que a forma de se relacionar do povo Kaingang com as diferenças gera um pensamento de coletividade, de acolhimento e de respeito. Quem dita as regras é o mundo, a natureza, e nos ensina a nos comunicarmos uns com os outros, com animais, e com os espíritos. Essa comunicação é fundamental para que possamos sentir, ouvir e escutar o que acontece no meio em que vivemos, refinando as sensibilidades de senti-lo e compreendê-lo. E também ouvir, escutar, o que é extrema importância para que possamos fazer a leitura das coisas nos tempos em que vivemos. Por exemplo, hoje, o que se ouve, escuta mais é o clamor da natureza e dos animais e das coisas que nos cercam e nos rodeiam, entretanto, estamos ficando cegos e surdos, ou optando por ficarmos cegos e surdos, por isso a importância das narrativas mitológicas para lembrar quem somos. Geralmente os mais velhos têm mais facilidade e sensibilidade de se comunicar e compreender a natureza em virtude da experiência de vida e da educação recebida,

sempre com a ajuda e consultando os seus espíritos que vão orientando e identificando o comportamento da natureza e dos animais.

A educação Kaingang passa por esse processo de integração e amplificação das mitologias e seus elementos e funções mais elevadas do ser, isso ocorre quando o *Jamré* é complementar e não excludente ou divergente. Essa educação pode ser uma proposta de humanização que não se restringe somente ao povo Kaingang nas aldeias, mas que possam ultrapassar as fronteiras e chegar às universidades e na sociedade envolvente, pois o tempo de aprendizagem é correspondente ao tempo de vida. Talvez essa compreensão de mundo e a educação que o povo Kaingang está compartilhando seja um refinamento da educação e, conseqüentemente, do ser humano.

4. APONTAMENTOS SOBRE UMA PEQUENA PARTICIPAÇÃO NA ENTREGA DE UM MUNDO MELHOR PARA OS QUE VIRÃO DEPOIS DE NÓS

[...] o fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos, viajando, não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (Krenak, 2019, p. 16).

Onde pode se colocar uma *fóg* entre um *kamé* e um *kanhru*⁸ na entrega de um mundo melhor para aquelas e aqueles que virão depois de

8 Nesse entendimento, na relação de uma escrita intercultural, traz falas kaingang junto com falas não indígenas na intenção de articular os conhecimentos produzidos nas experiências coletivas kaingang e nos meios acadêmicos não indígenas. Dessa forma, aparecem movimentos com características da oralidade e da escrita.

nós? Procuo respostas, tentando um lugar confortável em uma relação que tem sido tão desigual. Coloco-me na condição de representante, neste espaço, de uma cultura que se impõe e que pouco contribui para relações de cuidado com o espaço/tempo que nos foi dado para viver. Nesta perspectiva, não há respostas, tampouco um lugar confortável, apenas alguns caminhos que precisam ser andarilhados com cuidado, na escuta sensível das várias vozes que nos circundam, das vozes humanas, das vozes vegetais, das vozes animais e também daquelas vozes que os *kujás*⁹ escutam de seus *jangrés*, como bem nos ensina Dona Iracema Nascimento (Hermann; Nascimento; Marechal; Padilha, [2017]).

Dorvalino Cardoso (2017), intelectual Kaingang, destaca “a importância de um pensar indígena, abrindo a compreensão de um mundo povoado por diferentes culturas, o mundo Kaingang visitado, vislumbrado com outros olhares”.¹⁰ Destacamos também as trocas-vivências, apontando para a necessidade da abertura de caminhos, de diálogos que precisam continuar a ser interculturais para que “novas aprendizagens possam surgir”. E quando veremos surgir as “novas aprendizagens” na sociedade envolvente,¹¹ nas escolas de educação básica, no trançado da vivência e do que está posto na Lei 11.645/2008?

Alguns movimentos seminais vão surgindo e ocupando espaços, destacando a palavra de intelectuais indígenas. Entre eles, emerge o

9 Conforme D. Iracema, *kujá*, nos ensina, os *jãgré* são os seus guias. “Sem eles, o *kujá* não sabe como usar os remédios, nem quais são os que deve usar. Eles são muito importantes para nós, a maioria são animais, como o tigre, o leão baio, alguns pássaros, tais como: a coruja, o papagaio, a água entre outros.”

10 Fragmento do resumo da dissertação de Dorvalino Cardoso “Kanhgág Jjykre Kar: Filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos”.

11 Uso o termo “sociedade envolvente” porque ouvi de Onorio Moura e tenho refletido sobre ele. Sociedade envolvente seria aquela que envolve, que oprime/reprime os povos originários nos pequenos espaços que lhes concede?

Projeto Ararengué (Almeida; Moura, 2021), que entrega as palavras dadas a comunidades escolares pelos intelectuais indígenas, nas obras literárias. É inspirador e permite acreditar que estamos caminhando em direção a novas aprendizagens. Também inspirador, o Grupo de Trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica/UFRGS (GT ERER),¹² que promove o fomento ao ensino, à extensão e à pesquisa a partir da formação continuada para servidoras(es), estudantes e demais integrantes, tendo como foco a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ambiente escolar e acadêmico, com o intuito de consolidar um projeto político antirracista na Educação Básica. Na mesma direção, o projeto de extensão “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação”,¹³ na quarta edição, que tem por objetivo potencializar as reflexões sobre a temática indígena no processo das relações interculturais entre indígenas e não indígenas, incentivado pela Lei 11.645/2008, promovido pela UNIPAMPA, com apoio de diferentes instituições de ensino superior e de setores da comunidade alegreense (Borba; Moura; Darfais; Wernz, 2021).

Há, contudo, um longo percurso a ser trilhado, Zaquieu Key Claudino (2013), professor e intelectual indígena do povo Kaingang, aponta diferenças entre metodologias de aprendizagem. Após apontar tais diferenças, informa que “[...] é preciso, prioritariamente, colocar em pauta o saber coletivo, o caminhar e o estar junto” (Claudino, 2013, p. 25). Indica, também, a importância do acompanhamento dos velhos Kaingang e volta a falar da “metodologia específica” (Claudino, 2013, p. 26), neste

12 Disponível em: www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/gt-erer-grupo-de-trabalho-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-na-educacao-basica/

13 Lista de gravações de encontros do Projeto, no canal do programa TRAMAS/UNIPAMPA: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLxoWhnFiDRPMEiGwlxfmgBuaeg1GWxTZe>

caso, tratando-se dos movimentos que remetem à dualidade (Kamé e Kanhru). Ao propor uma investigação reflexiva a respeito dos processos de construção de conhecimento das crianças, nas formas coletivas do saber compartilhado da comunidade Kaingang, o professor e intelectual indígena Bruno Ferreira (2014, p. 7) indica que se apoiou “[...] nas rodas de conversas, uma prática Kaingang que muitas vezes acontecem ao redor do fogo, onde não se usa lápis nem caderno para fazer anotações e sim ouvir silenciosamente cada pessoa que fala”. O que nos ensinam? Ensinam que o caminho passa pela escuta sensível, pelo respeito à diversidade, pela ampliação dos espaços educativos e das interaprendizagens, a partir de reflexões conjuntas, das estratégias compartilhadas.

A relação de alteridade na escrita, aqui contemplada, pode ser representada fisicamente pelo trançado do artesanato da arte Kaingang, cuja “narrativa” remete à complementaridade pelo movimento do *Vãfy*¹⁴ (Moura, 2021; Wernz, 2021) e, também, pela alternância de falas, marcadas na escrita do texto, indicando, neste desenho textual, o respeito pela compreensão de mundo dos povos originários. Dualidade que se complementa, também, em um jogo de alternâncias, em um fluxo que promove um salto atrás, mas também se adianta; um salto ao embrionário, ao *ab-origene*¹⁵ e um salto à frente, ao futuro. Tal jogo leva a refletir o quanto somos frágeis frente à totalidade contida em nós, humanos. Eis aí a importância do simbólico contido nas narrativas dos povos originários, que nos provoca a fazer ecoar o mais profundo de nós mesmos e que se encontra da pele para dentro de cada um (Kusch, 1994).

14 O trançado da arte kaingang “narra” a origem do povo, inspirando as ações interculturais.

15 “Desde a origem, desde o princípio”.

A dualidade Kaingang inspira e, de certa forma, conduz caminhos metodológicos para uma relação intercultural. Trata-se de uma base de conhecimentos imemoriais, que passa a ser mesclada com a base epistemológica da pesquisadora não indígena. A mescla, o trançado, porém, é feito de tensionamento e de leveza, alternando movimentos para adequar os passos que compõem a caminhada. Dorvalino lembra que é preciso ter cuidado com o conhecimento de seu povo. Relata que muitas vezes não indígenas foram recebidos nas aldeias, recolheram informações e “não voltaram nem para tomar chimarrão” (Cardoso, 2017, p. 16). Importante lembrança. O cuidado com possíveis limites nas aproximações com aspectos culturais do povo Kaingang também conduz e reconduz os movimentos metodológicos. Na convivência, nos silêncios, nos tempos próprios também se faz ciência. Baseada na relação de reciprocidade, reivindicada pelo intelectual indígena, há o que Castiñera (2017) relata como um acontecimento de inter-relação fecunda, que não pode ser reduzido a uma questão de mero reconhecimento entre indivíduos, em particular ou comunidades, mas que seja um trançado recíproco, no qual impliquem todos os âmbitos da realidade. Buscando essa perspectiva, vamos seguindo sob o mesmo céu.

5. O QUE NOS MOVE NAS DANÇAS PRÓPRIAS EM RELAÇÃO DE ALTERIDADE

Duas vozes indígenas, outra voz não indígena, vozes que se cruzam no trançado da escrita do texto. Uma estratégia de apresentação que se constitui em espaço crítico e reflexivo, procurando gerar, pela pro-

dução em coautoria, uma metodologia de pesquisa e de educação intercultural. O desenho escolhido procura evidenciar que o movimento de circularidade do viver e do sentir, refletido no pesquisar e no registrar os achados, caminha para a alteridade, a partir de reflexões conjuntas, das estratégias compartilhadas. Nesta perspectiva, fomos desafiados a encontrar uma forma de transpor, para a dureza da página escrita, tão especial experiência de (com)vivência entre culturas, que traz a marca temporal adequada aos padrões acadêmicos e que procura representar a alternância de processos reflexivos.

Apesar das limitações de toda ordem — pessoais, temporais e espaciais —, atentos e envolvidos pelo impacto do movimento de alteridade cultural, de dúvidas éticas, conduzidos pelo tempo acadêmico, fomos procurando sentidos para o “estar juntos”. Pela Pedagogia Kaingang, a educação própria que remete a espaços educativos que extrapolam os espaços escolares; pela narrativa de origem do povo Kaingang, a inspiração metodológica; pela presença não indígena, o lugar de repensar e aprender sobre reciprocidade. Trata-se, portanto de preencher com *Jykre há s̃gvĩ* quem escreve e quem lê o escrito, indígenas e não indígenas.

Para o momento, talvez seja preciso considerar o “acerto fundante” como momentos *“del vivir mesmo que no hacen a la totalidad del vivir”* (Kusch, 2009, p. 407). Na perspectiva de um jogo, que remete à alteridade, o jogo que busca o outro, jogo existencial, eficaz para viver a partir do outro lado, o retorno à ancestralidade. Talvez seja este o “acerto fundante”, eficaz para viver o jogo da existência, que tentamos exercitar no tempo de reflexões e de escrita deste texto. Não há certezas, con-

clusões, respostas para todas as questões que reverberam da (com)vi-
vência... Entre narrativas de teóricos indígenas e não indígenas, entre o
dito e o silenciado, com a escuta sensível ativada e com um olhar para o
outro que nos completa, com apoio em movimentos causais e sincrôni-
cos, vamos caminhando...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aliriane Ferreira; MOURA, Onorio Isaías de. Literaturas Indígenas em bibliotecas: Projeto Ararengué. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS INDÍGENAS, 2021, Campina Grande. *Caderno de programação e resumos* [...]. Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://coimi.net/Caderno%20de%20programa%C3%A7%C3%A3o%20e%20caderno%20de%20resumos%20III%20COIMI.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Ilustrações de Wega Nery. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BORBA, Michele Carvalho dos Santos; MOURA, Onorio Isaías de; DARFAIS, Ivete; WERNZ, Maria Cristina Graeff. Aprendizagens interculturais: intelectuais indígenas em perspectiva. In: 13º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIPAMPA. v. 13, n. 2. *Anais* [...]. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110476>. Acesso em: 08 dez. 2021.

CARDOSO, Dorvalino Refej. *Kanhgág Jykre Kar – filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASTIÑERA, Sebastián Daniel. *Don y reciprocidad: de Bartolomeu Meliá a la filosofia contemporánea*. Buenos Aires: SB, 2017.

CLAUDINO, Zaqueu Key. *A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena kanhgág*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, Bruno. *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HERMANN, Herbert Walter; NASCIMENTO, Iracema Ga Rã; MARÉCHAL, Clémentine; PADILHA, Audissea Kapri Nascimento. *Biografia de Iracema Nascimento (Kaingang)*. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-iracema-nascimento-kaingang>. Acesso em: 08 dez. 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

KUSCH, Rodolfo. *Indios, porteños y dioses*. Buenos Aires: Biblos; Secretaria de Cultura de la Nación, 1994.

KUSCH, Rodolfo. Esbozo de una antropología filosófica americana. In: KUSCH, Rodolfo. *Obras completas*. Tomo III. Rosário: Editorial Fundação Ross, 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo do mundo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real*. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, v. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Onorio Isaías de. *Mitologia kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

WERNZ, Maria Cristina Graeff. *Cruzamento de mundos em espaços educativos: a cosmologia kanhgág e o “estar-sendo” na convivência intercultural*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

6

Os movimentos do povo de terreiro no Rio Grande do Sul e no Brasil em luta pela justiça e pela dignidade

Janine “Nina Fola” Cunha

1. INTRODUÇÃO

Tenho um percurso experiencial de mais de trinta anos em lutas antirracistas por intermédio da cultura negra. Participei e ajudei a fundar ou constituir vários grupos negros de Porto Alegre. Comecei pela dança afro no então Grupo Afrosul,¹ depois fui para a capoeira angola nos grupos Cativeiro, ACCARA, ACANNE e Africanamente,² participei no canto coral com o CECUNE,³ teatro no Caixa Preta,⁴ música com Afroentes, na dura trajetória da militância política no MNU⁵ e RENAFRO SAUDE RS⁶ e agora estou coletiva com Atinúkê⁷ — sobre o pensamento de mulheres negras.

Sou filha e neta de negros batuqueiros portoalegrenses do território da Ilhota. Sendo assim, desde sempre as culturas negras ocuparam um lugar de construção de identidade, cultura e fé negra e familiar. Isso quer dizer que a religiosidade negra influencia diretamente, a quem assim como eu convive, no que ouvimos musicalmente, no que fazemos como atividades de enriquecimento cultural, no nosso humor e jeito de falar e em como se comportar no mundo. Portanto, desde sempre, a cultura negra me marcou como indivíduo e como coletiva.

1 Atualmente é chamado de Afrosul Odomodê, situado na Avenida Ipiranga, 3850 em Porto Alegre.

2 Nomes de grupos de Capoeira. As siglas ACCARA — Associação Cultural de Capoeira Angola Rabo de Arraia, ACANNE — Associação de Capoeira Angola Navio Negroiro.

3 Centro Ecumênico de Cultura Negra — o CECUNE não se constitui somente no Coral, pois para mim foram particularmente muito importantes os projetos Universidade Livre e o de Formação Política para Militantes de Organizações Negras.

4 Companhia de Teatro constituída por artistas negros.

5 Movimento Negro Unificado.

6 Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde — Núcleo RS.

7 Atinúkê significa aquela que merece carinho desde o ventre e dá nome a um coletivo de mulheres negras que estudam o pensamento de mulheres negras em Porto Alegre/RS.

Quando saio do berço familiar e vou buscar outras atividades para a minha vida social, já estou marcada não só pela religiosidade, mas pelo samba do carnaval porto-alegrense e do cancionero popular brasileiro — o sambão. Era adolescente na década de 1980 e, mais precisamente em 1988,⁸ houve muitos eventos e debates fortes sobre a já anunciada data do 20 de novembro se contrapondo à data do 13 de maio. E nessa onda, eu surfo e mergulho no mar que é ser negra, porto-alegrense, ativista cultural e jovem, em pleno crescimento da democracia brasileira pós ditadura militar iniciada nos anos 1960.

Foi nesse contexto dinâmico que conheci a capoeira, e, nessa época, em Porto Alegre, o grande esforço era o de afirmar a capoeira angola como aquela que carregava “mais elementos de africanidade” demarcando uma luta antirracista evidente e que determinava muitas coisas entre os grupos e capoeiristas no circuito de Porto Alegre e região metropolitana. Assim, o discurso de combate ao racismo respondia para a sociedade o porquê desse esforço, fazendo com que hoje, olhando a história da cultura no Brasil e no estado, possamos perceber a importante força que a Capoeira teve e tem.

É importante ressaltar que houve processos sociais e políticos determinantes como estratégias políticas de estado, mais precisamente no início do século XX, que tinham como objetivo a democratização para as culturas negras, denominando-as como culturas populares.⁹ Assim, o percurso do racismo se institucionalizou através da apropriação cultural e desracialização dessas culturas a ponto de, no processo, a socie-

8 Ano em que os cem anos da abolição foi comemorado. Trazendo a grande questão sobre comemoração, criando senso crítico na população negra de um modo geral.

9 Me refiro ao esforço de Getúlio Vargas em tornar a capoeira e as religiosidades negras em cultura nacional em 1934.

dade brasileira desvincular a então intitulada cultura popular brasileira da negritude. Sem analisar o juízo do valor dessa ação institucional de Estado, podemos perceber que a política tem influências contundentes na manutenção do racismo e na estruturação dele nas instituições não somente políticas mas como também culturais e educacionais.

Assim, através da longa e variada militância negra que participei, pude acessar esse conhecimento histórico dos processos, criando um senso crítico ampliado sobre a cultura a se fazer, quais alianças com o estado e quais as armadilhas que podem ser desarmadas, todos conhecimentos adquiridos nesses processos.

Os movimentos sociais negros¹⁰ lutam a todo momento pela população negra em geral, pela real “propriedade” sobre as suas culturas, porque temos a certeza de que essas são as únicas heranças das comunidades negras, apesar da historiografia branca oficial nos mostrar que temos somente o legado de sermos descendentes de escravos.¹¹

Esse exercício simbólico de senso crítico tem uma força sobre a identidade para a negritude e uma força reacionária da branquitude de igual proporções, o que faz que constantemente a dinâmica de luta se modifique, assim como jogadas ensaiadas de times esportivos, se atualizando com as capacidades atléticas que surgem no percurso.

Então, o aguçado senso político que os movimentos sociais negros desenvolveram nestes períodos de opressão nas Américas e, em parti-

10 Aqui faço questão de pontuar que não existe somente um movimento negro. Existe a organização Movimento Negro Unificado, mas no Brasil e no RS há uma diversidade grande na forma nas bandeiras de luta antirracista.

11 Os movimentos negros questionam esse termo escravo, enquanto determinante de identidades. Na realidade, sugere-se o uso de escravizados em substituição, que conota semanticamente que é uma condição de vida imposta às pessoas negras. Portanto, uso o termo rechaçado aqui como provocação a esse senso crítico.

cular no Brasil, transmitem, através de suas atividades, de geração em geração de militantes jovens, assim como eu fui, o conhecimento adquirido na luta antirracista. E, ao contrário do que se pensa, dentro dos conformes que menosprezam a potencialidade da capacidade negra de inteligência, a mesma se desenvolveu e continua se desenvolvendo exatamente nesses contextos.

Uma das formas de resistência negra que costumo salientar é a constante necessidade de categorizar as formas de luta e, autodenominar-se como Povo de Terreiro foi uma delas, assim como a reivindicação do lugar de tradição e não de religião, quando ainda estávamos discutindo sobre a concepção e questionando o falso discurso de laicidade no Brasil.¹²

Caminhando nessa luta, dentro dos vários movimentos sociais negros, é com o Povo de Terreiro que me engajo com maior comprometimento e atuação no período de 2007 à 2017, sendo membra da Rede Nacional das Religiões Afro-brasileiras e Saúde – RENAFRO, Núcleo RS. Na rede, fui secretária executiva do Núcleo RS, representante da Rede no Comitê Técnico de Saúde da População Negra do Ministério da Saúde e membra do Conselho de Políticas Culturais – Setorial de Patrimônio Imaterial do extinto Ministério da Cultura, assim como estive presente nos Encontros Nacionais de Povos e Comunidades Tradicionais promovidos pelo também extinto Ministério de Desenvolvimento Social. Grandes responsabilidades que me fizeram conhecer muitas lideranças religiosas do Brasil e também no interior do Estado do RS, por meio de projetos da RENAFRO em várias cidades do interior.

12 Sobre esse argumento indico ler o discurso proferido por Makota Valdina Pinto na III CO-NAPIR – disponível em https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/IIICo-napir/subsidios_debate.pdf.

Portanto, para construir esse pensamento sociopolítico, histórico e expansivo sobre o movimento do povo de terreiro, me arguo dessa experiência de vida, vivências e olhares sobre processos que em luta caracterizam também minha caminhada acadêmica. Carreira essa que me encaminhou para estar hoje num doutoramento sobre o tema, o que chamo de legado ancestral acadêmico, baseado na ferramenta intelectual da oralidade, que pude acessar nesse percurso como militante, interagindo fortemente entre lideranças de terreiro.

Essas lideranças são pessoas que, dentro das comunidades de terreiro, se tornam seres políticos e que articulam o conhecimento sobre suas tradições presentes na dualidade de mundo em que vivemos. O que faço questão de salientar é que se torna uma constituição de mundo, mas sem se isentar ou rejeitar o conhecimento do mundo em que se está circulando — esse mundo que nos trata como objetos, nos oprime tanto ao ponto de causar um grande êxodo das pessoas pretas dos espaços políticos; ao ponto do povo preto e de terreiro não acreditar na possibilidade de representação política através dos seus iguais, principalmente nos espaços do poder legislativo.

Portanto, me empenho nesse momento a começar a discernir o que são os espaços de poder público (esfera pública) e os espaços de poder tais como as comunidades de terreiro, periféricas, que também são públicas mas se valem de outros tipos de poderes, mais localizados e limitados frente a um município, estado e país, ordenado pelas leis e tratados¹³ estruturalmente racistas, machistas e sexistas. Essa diferen-

13 Aqui me refiro a qualquer tipo de documento, conselho, conferências, documentos mesmo que tem em suas estruturas de resolução o racismo, o sexismo e o machismo.

ciação se tornará essencial para que entendamos o jogo de forças e de alianças necessárias na caminhada contra o racismo.

As comunidades de terreiro são espaços de grande força coletiva, onde as lideranças quando se tornam públicas, se fazem reproduzindo os esquemas próximos aos que conhecemos nos terreiros, majoritariamente composto por mulheres, disponível para se solidarizar com necessidades de primeira grandeza de outras mulheres, geralmente chefes de família e, constantemente, combatendo a violência vinda das injustiças sociais.

Mas o que de fato consiste ser uma comunidade de terreiro? O que estes espaços potencializam para si e para seu entorno?

2. COMUNIDADES DE TERREIRO

Estas comunidades são organizações que cotidianamente travam lutas contra os racismos que promovem as vulnerabilidades às comunidades, assim como desenvolvem nelas poderes de autoinscrição a partir do paradigma afrocentrado do conhecimento.

Em outras palavras, a comunidade de terreiro não se constitui tão somente ao espaço territorial onde se organizam rituais, que, no senso comum, se pretende que sejam exclusivamente para prejudicar pessoas ou onde haja o simples prazer pelo sacrifício de animais ou ainda que se cultuem seres diabólicos em rituais homônimos. As comunidades de terreiro são espaços de reconstrução da humanidade negra, espaços de ritualização do divino negro, de comunhão e partilha, prin-

principalmente de alimentos. E, para ser bem enfática, não acreditam na existência do diabo.

Ressaltar essa diferença é fundamental para derrubar os muros construídos a partir da equivocada concepção sobre o que se faz e o que se é numa comunidade de terreiro e esse artigo se disponibiliza para ser ferramenta deste desmonte. Ao final dele, teço algumas considerações que podem, com certeza, ao caminhar nesse trajeto de pesquisa e observação, surgir outras (pois o tema é dinâmico e infundável) sobre quais são os pontos de fortalecimento destas comunidades, quais tipos de políticas e marcadores são utilizados para o engajamento por justiça social e qual a proposta político-filosófica dada nessas ações.

A proposta sempre é de provocar uma reverberação não somente a quem o acessar, mas também a mim que, cada vez que tomo esse assunto como ferramenta para a desconstrução dos estereótipos e para a construção da luta antirracista, sinto a força inesgotável que o povo de terreiro carrega no seu conhecimento ancestral.

A chaga colonial de estereotipar as coisas de negro ainda está aberta.

Tenho dito sistematicamente que o estereótipo do povo de santo — mãe ou pai de santo e seus vivenciadores — é um dos mais difíceis de desfazer e de dismantelar como grande ferramenta racista. Talvez porque esse seja o que a branquitude mais dialoga em seus segredos. Pois, como bem relata Baba Diba de Iyemonjá,¹⁴ *de dia nem todos são das religiões afros, mas à noite todos aparecem lá para se consultar*, indicando o quanto é comum a branquitude racista recorrer “às magias” das religiosidades afro-brasileiras em busca de benefícios próprios e individuais.

14 Relato coletado do filme Cavalo de Santo - o filme, 2021.

listas. Os chamados clientes não tem envolvimento com a comunidade, pagam pelo serviço prestado e geralmente exigem sigilo e exclusividade na hora do atendimento.

Essa é uma das pragas que a colonialidade capitalista impregnou nos terreiros, que atualmente entendem inclusive que somente assistindo os clientes pode sobreviver. Afinal, tudo custa dinheiro e dele precisa-se sempre.

Mas a prática de clientela é comum desde sempre, desde quando se descobriu a força do axé dos pretos. Haja vista relatos sobre o Príncipe Custódio frequentando o Palácio Piratini quando Borges de Medeiros era governador a fim de dar consultas para o bom governo.¹⁵

Esse fato, que não é uma exceção na história do Brasil, nos diz o quanto a convivência entre diferentes culturas não diminui, por si só, as chagas da centralidade de poder dos seres brancos ou, de outra forma, o tom universalizante e apropriado que os colonizadores europeus designaram para suas próprias culturas, principalmente frente aos povos colonizados. Em outras palavras, mesmo recorrendo ao feitiço preto do axé e, muitas das vezes, beneficiando-se dele, a branquitude não reconhece e não desmantela essa estrutura hierárquica promovida pela alteridade que determina a cultura eurocentrada superior à cultura negra.

Por vezes, nem reconhece que, para que haja esse fazer cultural, há todo um processo social e histórico envolvido e nós, cientistas sociais e pesquisadores, viemos pelas bordas apresentar o que significa uma comunidade de terreiro, para além do que aparece para servir a sociedade

15 Veja o filme *Custódio, o príncipe de Porto Alegre*, disponível em <https://youtu.be/vlaZu0Jc0t8>
Acesso em: 5 jan. 2021.

branca. Com Muniz Sodré, sinteticamente, demonstro o que pretendo dizer sobre o que são comunidades de terreiro:

Forma social negro-africana por excelência, porque além da diversidade existencial e cultural que engendra, é um lugar originário de força ou potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais. Através do terreiro e de sua originalidade diante do espaço europeu, obtêm-se traços fortes da subjetividade histórica das classes subalternas do Brasil (Sodré, 1988, p. 19).

Acompanhando Muniz Sodré, entendemos que há uma complexidade material e imaterial, subjetiva e composta por sujeitas e sujeitos e não objetos de utilidade doméstica. Assim, parto para discutir de forma que, amparada pela perspectiva sociológica do que é um terreiro, possamos ir descortinando argumentos racistas sobre este espaço que tenho afirmado que é de possibilidade de vida negra. Local de reconstrução e afirmação da humanidade negra e que, para além de pensar seu povo, acolhe outros povos e desenvolve esquemas que respeitem suas diversidades, como, por exemplo, os povos nativos.

Além disso, os valores que organizam as comunidades de terreiro, são distintos, por origem, de valores que se tornaram grandes mazelas da sociedade ocidental, tais como o patriarcado, a individualidade, a relação com os outros seres e o desprezo à velhice, seja ela de coisas ou pessoas.

O espaço de terreiro apresenta outras arquiteturas sociais e morais e considera que seres imateriais e outras formas de vida

sejam partícipes, escutadas, representadas e consideradas no cotidiano comunitário.¹⁶

3. AÇÃO POLÍTICA HISTÓRICA

Se pesquisarmos um pouco, podemos verificar algumas bibliografias que descrevem sobre a importância das mulheres negras e de terreiro, principalmente sobre a fundação das casas mais tradicionais do Brasil, situadas na Bahia. Minha dissertação de mestrado se inclui nessa bibliografia, saindo do eixo Bahia-Rio de Janeiro. Nela pesquisei junto com cinco Iyalorixás do Batuque, a força e o repertório político discutido pelo povo de terreiro. Nessas bibliografias, podemos perceber que ação política pelo bem estar do povo sempre esteve no repertório das comunidades de terreiro na diáspora e no Brasil genericamente. Desenvolveu-se na prática a filosofia política das religiosidades afro-brasileiras (Anjos, 2008) em prol da coletividade, por meio da ancestralidade negro africana.

A filosofia em questão se pauta por noções de pessoa identificada dentro das comunidades de terreiro, composta por uma complexidade de valores de si e dos outros, entendendo também que culturalmente a diferença se faz necessária para o pleno desenvolvimento humano. Assim, nas relações com os diferentes é que vamos sendo, existindo e conformando vieses de elaboração abstratas e concretas da vida material e imaterial do povo.

¹⁶ Poderia aqui dissertar sobre isso, mas explicar que as comunidades de terreiro não apresentam na escala hierárquica de poder com os homens no topo, os jovens e muito menos os humanos. Se entende o mundo com presenças imateriais fortes, tais como a ancestralidade, sendo a senioridade relativa a que conta, independe do gênero da pessoa.

Nesse processo histórico e diaspórico vivido no Brasil, politicamente se criaram diversas instituições para além dos terreiros, instituições tais quais os conselhos africanos, associações de ajuda mútua, federações de religiões afro. Essas, em sua maioria, tinham essencialmente a proposta de dialogar com a política institucional com força coletiva em prol de conquistar direitos coletivos de liberdade e cidadania, sempre negados. Esse esquema político de representação, sempre vulnerável à uma cooptação, foram elementos essenciais e importantes na trajetória dos movimentos sociais de uma maneira geral inclusive.

Além disso, vale salientar, desconstruindo mais uma visão limitada sobre a população negra, que sempre houve linhas de comunicação com países africanos. Esses intercâmbios ocorreram em busca da “reafricanização” das culturas negras no Brasil, desde o século XVIII. Mas já no século XX, quando a ditadura começou a se abrir no Brasil, no início da década de 1970, a busca pelo conhecimento das línguas e filosofias africanas (as mais populares são o yorubá e as línguas banto) se tornou mais intensa, repercutindo primeiramente nos movimentos sociais, chegando aos espaços de formação de conhecimento — as universidades, o conhecimento através da linguagem e da busca profunda das culturas negras africanas.

Importantes ações políticas do povo de terreiro mobilizaram as pessoas nacionalmente, começando a acontecer para divulgar mais o protagonismo. A Conferência Mundial da Tradição Orixá e Cultura foi um importante evento em que um coletivo de Iyás da Bahia, escreveram um manifesto que considerava a importância histórica e de resistência do sincretismo, mas que decidia que a partir daquele momento iriam

se desvincular do calendário conjunto e de diversos atos realizados em consonância com o sincretismo católico, fazendo um deslocamento dos rituais e liturgias católicas, impondo um protagonismo ao pensamento de terreiro, africano e negro.

Vale citar o surgimento, já nos anos iniciais do século XXI, das grandes redes e coletivos sociais, atuantes neste momento e que pensam, em suas diferentes formas e pautas, indicativos sobre como deve ser a atuação do povo de terreiro com o Estado, em busca de políticas públicas que beneficiem e reduzam as desigualdades sócio-raciais.

Invariavelmente, o que podemos afirmar é que essas ações sempre discutiram e denunciaram que os terreiros são acolhedores da população empobrecida, vulnerável e carente, independente de seus pertencimentos raciais, sexuais ou de classe. Isso demanda ao movimento localizar o racismo como deflagrador de desigualdades para o povo preto e discutir raça internamente de forma desafiadora e bem particular. Como exemplo, no Rio Grande do Sul, a população branca está cada dia mais presente dentro das comunidades de terreiros e não mais como clientela, mas como vivenciadores e lideranças religiosas inclusive e, nesse contexto, é necessário cada vez mais discutir sobre racismo religioso que se sofre por estar representando a cultura negra.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

Como já citei anteriormente, a postura de incluir as religiões afro e a capoeira na cultura nacional, deslocou eficazmente para o paradigma do mito da democracia racial estes dois grandes ícones culturais negros

do país. Talvez, por isso, tenhamos o fenômeno de embranquecimento dos terreiros e o preteamento das igrejas neopentecostais, mas isso é outro assunto. Reflitamos.

Mas na Constituição promulgada em 1988, um importante documento de bases democráticas, é que temos a inserção de garantias de direitos fundamentais para o exercício da cidadania brasileira. O termo liberdade religiosa é colocado nela, assim como a institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Fundação Cultural Palmares. Estas instituições são fundamentais para as populações negras e de terreiro no Brasil.

O SUS atua diretamente com a maioria do povo preto e de terreiro e, pela força da Constituição, inclui formas participativas de gestão, chamadas de controle social. O controle Social gera espaço que amplia o desenvolvimento social das lideranças comunitárias em geral e as iyás e os babás se aproximam dessa proposta e atuam com grande desenvoltura em prol das suas comunidades. Essa afirmação foi sendo desenvolvida através dos debates nos Seminários Nacionais da Rede de Religiões Afrobrasileiras que, nas plenárias de presença do povo de terreiro, foi encaminhando também que houvesse maiores participações do povo de terreiro no controle social, e aí, não somente na participação na saúde, mas também na cultura, assistência social e demais conselhos participativos que os municípios e estados tivessem para maior capilaridade e articulação em prol de políticas públicas que beneficiassem o povo.

Assim como a Fundação Palmares, nesse processo se tornou um meio potente de desenvolvimento de projetos socioculturais direciona-

dos a esta população, fomentando inclusive financeiramente o trabalho de formação e produção cultural dos terreiros e grupos de cultura negra em geral.

Portanto, nos anos de 2005/2006 cresce a participação do povo de terreiro que diretamente atua nas políticas públicas e soma-se nesse processo à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (a SEPPIR), ao Ministério de Desenvolvimento Social, ao Programa Cultura Viva, além das leis como a PNSIPN – Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, as Leis 10639/11465,¹⁷ o Estatuto da Igualdade Racial, Pronasci,¹⁸ Projovem¹⁹ e tantos outros programas de desenvolvimento das populações pobres e, portanto, no Brasil, negra.

Todos esses espaços políticos institucionais abriram-se para o protagonismo das mulheres e homens de terreiro que tinham muitas demandas para discutir. Assim, o fazer político em conferências e conselhos tomou um ritmo crescente e a inclusão das pautas uma constante. E é nessa dinâmica que chegamos até aos movimentos de marchas e caminhadas contra intolerância religiosa em todo o país e que aqui no Rio Grande do Sul culmina na instauração do Conselho Estadual do Povo de Terreiro do Estado do RS – o primeiro e único conselho com o objetivo de discutir políticas públicas específicas para o povo de terreiro no Brasil.

17 A Lei 10639 entrou em vigor em 2003 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, cinco anos mais tarde a Lei 11645 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

18 Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) destina-se à prevenção, controle e repressão da criminalidade, atuando em suas raízes socioculturais, além de articular ações de segurança pública com políticas sociais por meio da integração entre União, estados e municípios.

19 Projovem é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens que se destina a ajudar na formação educacional, ajudando a elevar a escolaridade e promover a formação e a qualificação profissional de muitos jovens no país. O foco é em pessoas que ainda não possuem o ensino fundamental completo, mas que sabem ler e escrever.

5. A AÇÃO POLÍTICA NO RS

Paradoxalmente, a imagem que temos do Rio Grande do Sul é a de ser um estado que valoriza prioritariamente as culturas italianas e alemãs — onde a imagem do gaúcho, que inicialmente deveria ser etnicamente indígena, e a população negra são constantemente invisibilizadas — é onde temos observado grandes feitos de luta antirracista.

O conhecimento sobre as culturas negras e indígenas no estado são encontrados em espaços de produção destas culturas ou em registros não oficiais, tais como em acervos familiares ou relatos de memórias e histórias coletivas. Escolas, sejam públicas ou privadas, ainda se encontram muito herméticas para divulgar sobre, e as discussões sobre a aplicação da Lei que coloca o estudo da cultura africana e indígena nos espaços escolares, se apresentando ainda em forma de capacitação, não fazendo parte do cotidiano de aprendizagem que sabemos, deve ser mútua.

Paralelamente a isso, há o crescimento relatado acima da inserção do povo de terreiro nos debates políticos, seja nas esferas municipais, estaduais e também nacionais, tornando mais visíveis as demandas e as intenções políticas como Povo e por isso se elaborou essa autodenominação — Povo de Terreiro — para esse momento.

No Rio Grande do Sul, os eventos nacionais, como o Fórum Social Mundial,²⁰ puderam articular no estado um maior protagonismo frente aos estados do nordeste e sudeste, pois somado a isso, tivemos longos períodos de administrações democráticas e populares que viabilizaram não somente politicamente como financeiramente encontros baseados

20 FSM começou a se realizar em Porto Alegre. A primeira edição foi em 2001.

numa lei importantíssima para o povo de terreiro e quilombola que é o Decreto 6040/2007.²¹

A RENAFROSaúdeRS²² é que pensa, em 2007, a Marcha Pela Vida e Liberdade Religiosa com o lema UNIDOS SOMOS FORTES a se realizar no dia 21 de janeiro — instituído nacionalmente como o dia Contra a Intolerância Religiosa²³ — nas ruas do centro de Porto Alegre. Inicialmente dando as mãos ao movimento social negro mais amplo e capilarizado por diversos municípios do estado e atualmente contando com diversas vozes religiosas, inclusive cristãs.

Ainda hoje, apesar dos grandes retrocessos políticos, o Conselho do Povo de Terreiro do Estado do RS e a Marcha Estadual pela Vida e Liberdade Religiosa, que são ações importantes e que ampliaram a importância do Povo de terreiro em todos os debates sociais, ainda resistem, mesmo que os setores progressistas de direita estejam incluindo e se apropriando deste debate.

6. AUTODENOMINAÇÕES E AFRO PERSPECTIVAS

Nesse contexto de protagonismo social, as lideranças dos movimentos sociais cada vez mais expõem seus poderes de se autodenominar, sabedoria desenvolvida com a convivência diária do racismo que se apropria e que inferioriza as categorias e palavras das culturas negras.

21 Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

22 Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde — Núcleo Rio Grande do Sul

23 O Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, celebrado em 21 de janeiro, foi instituído no ano de 2007, pela Lei 11.635 em homenagem à Mãe Gilda, Iyalorixá que foi vítima de intolerância religiosa no fim de 1999. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=53045>.

A necessidade de se autodenominar se intensifica quando há o direito diálogo com o Estado. Pela sua forma de se organizar, é necessário apresentar argumentos embasados, apresentações em formatos e linguagem que o estado reconhece. Sendo assim, quando se apresenta, deve se dizer o que é. Assim, o debate sobre se somos de fato religião ou se somos povo de tradição se torna cerne quando nos deparamos com o argumento de laicidade do estado.

Sabemos que o Brasil está longe de ser laico. Apresenta crucifixos na maioria das instituições legislativas e do judiciário. Mas, quando o povo de terreiro começa a acessar fundos de verbas públicas, o argumento da laicidade começa a aparecer com mais ênfase, tentando impedir o progresso dessas populações e comunidades e, com uma grande reação conservadora, temos uma crescente retomada cristã aos espaços de poder como um braço forte da direita reacionária. Contraditoriamente, muitas das vezes, apresenta-se sendo laico e afirma-se no argumento de que não pode fomentar ações de religiões. Nessa falácia, o movimento do povo de terreiro começa a entender os processos. Um deles é que o Estado não financia diretamente as igrejas cristãs, mas sim as organizações civis – ongs – criadas por e para elas. Da mesma forma, esse conhecimento é compreendido, e as comunidades de terreiro fazem o mesmo movimento, virando os terreiros em pessoas jurídicas para concorrer para verbas públicas e privadas.

Mas, como já escrevi aqui, as instituições de Estado são racistas e cada vez mais aparecem movimentos reacionários que tentam impedir o progresso das comunidades de terreiros.

Com o ato nacionalmente conhecido em que um pastor chutou uma imagem da Nossa Senhora Aparecida, o termo intolerância religiosa começou a tomar corpo. De fato, este ato mostra como operam os valores dessas igrejas, também cristãs, mas de confissão pentecostal. Ali, tem um debate de disputa de narrativas, em prol do crescimento de adeptos. Nada de novo. O problema é que, em relação às comunidades de terreiros, os argumentos para ações entendidas como intolerantes, sempre circulam pelo caminho do racismo.

Crença no demônio, dedicação para maldade ou mais comumente chamado de magias negras, são narrativas que baseiam grandes corporações religiosas a atacarem as comunidades de terreiro, com uma força que utiliza inclusive concessões para os canais televisivos em programas de massa.

Os fundamentos para a realização das violências que acometem o povo de terreiro são todas fundamentadas na origem cultural, que é negro-africana. Assim é que concluímos que lutamos contra o racismo religioso. Pois mesmo que possamos entender tolerância como uma virtude do ocidente, o desejo do Povo de Terreiro é que haja respeito pela sua liberdade religiosa.

Em todo o território tradicional, incluindo os chamados “terreiros” ou “roças”, são vivenciados valores civilizatórios e tradições, incluindo a relação com o sagrado, mas não somente. Esse reducionismo das práticas tradicionais de matriz africana apenas a “religião”, nega a real dimensão histórica e cultural dos territórios negros constituídos no Brasil, e, ainda nos coloca diante de uma armadilha, a do Estado Laico, que

na prática ainda está longe de ser real, mas o É quando está em “risco” a hegemonia cultural eurocêntrica no país.

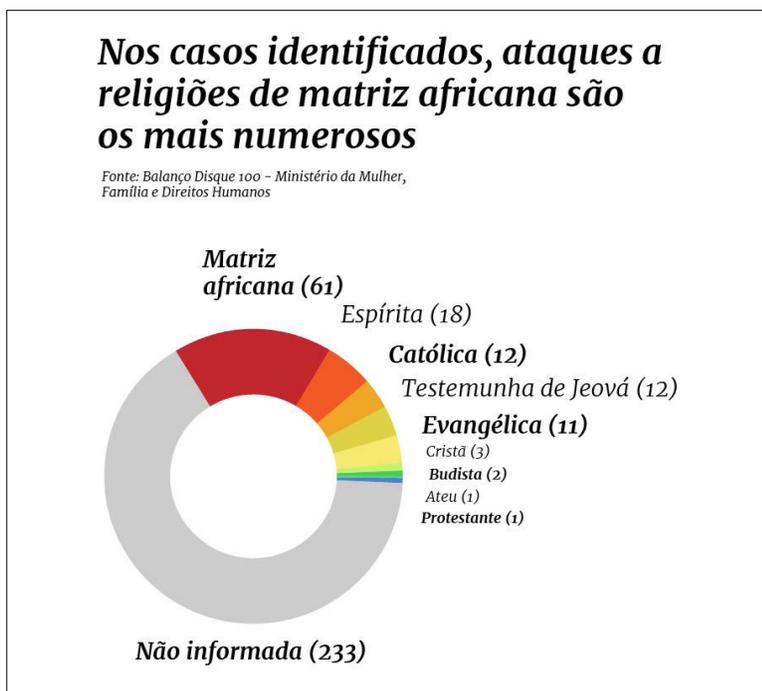
Ademais, concordamos plenamente que o Estado deve SER LAICO, para toda e qualquer manifestação religiosa, garantindo sua liberdade de existir, mas não promovendo-a. Entretanto, é dever do Estado promover e valorizar as diversas tradições que formam o país. [...] Intolerância Religiosa – expressão que não dá conta do grau de violência que incide sobre os territórios e tradições de matriz africana. Esta violência constitui a face mais perversa do racismo, por ser a negação de qualquer valoração positiva às tradições africanas, daí serem demonizadas e / ou reduzidas em sua dimensão real. Tolerância não é o que queremos, exigimos sim respeito, dignidade e liberdade para SER e EXISTIR; [...] (Parte do texto coletivo lido por Makota Valdina na III CONAPIR – fonte site SEPPPIR).

No texto acima, construído coletivamente por intelectuais de terreiro e lido por Makota Valdina na III CONAPIR, podemos entender perfeitamente os argumentos que se fundam para que possamos criticamente avançar na discussão sobre estado laico, intolerância e racismo religioso.

Mas por que discutir esse tema quando se fala nas religiosidades de matriz africana e afro-brasileiras?

Dados mostram que os ataques às comunidades de terreiro são “terrivelmente” mais frequentes do que para outras religiosidades, apesar do ato do pastor contra a santa nos anos 1990, como nos mostra o gráfico abaixo:

Figura 1 - gráfico de denúncias de acordo com as identificações religiosas



Fonte: Brasil de Fato²⁴

Assim como a maioria dos identificados são de matriz africana, a parte não informada é superior e, nesse caso, tendemos a pensar que essa subnotificação tem a ver com o racismo, onde para muitas pessoas, assumir a religiosidade negra perpassa numa incapacidade de assumir a religiosidade, por conta da baixa auto-estima provocada pelo racismo.

²⁴ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 5 jan. 2021.

Figura 2 - gráfico comparativo dos últimos 4 anos



Fonte: Brasil de Fato²⁵

Já que é o povo de terreiro que é o mais atacado, portanto, é o povo de terreiro que começa também a combater e criticar que a luta não é somente pela tolerância e sim é antirracista.

A dignidade de ter liberdade para cultivar seus ritos é uma das buscas mais fundamentais pela justiça social que um estado laico e democrático deve ouvir e buscar soluções para tantas divergências que culminam em violência.

Vinda do povo preto, as religiosidades de matriz africana, assim como são preenchidas por simbologias mais distintivas para estereótipos racistas, também é uma das identidades mais fortes que o povo negro encontra para dar significado a sua negritude.

25 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 5 jan. 2021.

A denúncia consiste em que o mito da democracia racial tem vigorado no Brasil e que sua última atualização está se dando pelo pensamento da intolerância religiosa, pois se organiza estruturalmente junto à branquitude neo-liberal, que pensa um estado nação que faz fortalecer o projeto de eugenia, de embranquecimento da população, que embranquece as imagens das e dos orixás, invade as comunidades de terreiro e insufla valores capitalistas, individualistas e elitistas.

A alteridade denunciadora provocada por Makota Valdina no discurso na Conferência, deve ser matada, segundo o pensamento dos racistas e, não é à toa que, nos últimos anos, essas religiosidades cristãs entram nas facções criminosas que expulsam os terreiros nas comunidades pobres.

Por fim, o racismo religioso tem se apresentado com muita perseguição e violência para as comunidades de terreiro em todo o território nacional. Assim como sabotagens e dominação dos corpos de indivíduos negros e negras que originam deste saber cultural, mas o despreza em busca de inserção na sociedade racista. Segundo Baba Sidney Nogueira (2020, p. 89):

O racismo condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre os pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens, as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a

uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida.

É provável que o termo “intolerância” seja mais aceito por conta dos mitos da democracia racial e da democracia religiosa (laicidade) – casa no mito do brasileiro cordial.

Portanto, o racismo religioso está se constituindo, seguindo o raciocínio de Baba Sidney, o caminho vitorioso de opressão às pessoas negras, ao mesmo tempo que as coopta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os valores que organizam as comunidades de terreiro são negro-africanos e, portanto, são base da luta antirracista que esse grupo lidera.

Assim, o povo de terreiro mostra que sabe muito sobre política, pois desenvolve cotidiana e mutavelmente um cardápio variado com diversos tipos de políticas: a política de identidade, da ancestralidade, da afrocentricidade e da senhoridade, para citar algumas, que se relacionam diretamente com a política tradicional, reconhecendo-a como proposta hegemônica, para bem se colocar em diálogo com ela.

Ciente disso, não foge de seus paradigmas, pois o objetivo é a luta constante e histórica por justiça e igualdade social. Enquanto esses objetivos não estiverem próximos de serem alcançados, as batalhas serão travadas na cotidianidade em que aparecem os golpes contra a possibilidade de existência cidadã que se acomete ao povo de terreiro; impe-

dindo os cultos, não dando liberdade para exercermos os isolamentos, recessos, no caso necessários em relações trabalhistas; superfaturando os produtos que consumimos, realizando um monopólio com empresários que geralmente não são da tradição; ridicularizando nossos símbolos e comportamentos em trabalhos artísticos de ficção — seja em novelas ou em teatros; enfim, nos atos racistas que fazem com que nossa imagem seja sempre desprezada e/ou apropriada.

Finalizando, sendo esse um capítulo promovido em prol do crescimento de uma pedagogia antirracista cada vez mais ampla, este serve para tentar se constituir como ferramenta para a desconstrução dos estereótipos dado ao povo de terreiro e assim também estar para a construção da luta antirracista. Onde o senso crítico fortalecido por essa experiência traduzida em pesquisa, possa sensibilizar experiências que sejam traduzidas em práticas, em vivências e em compreensão sobre um universo cultural que sistematicamente foi rechaçado e oprimido.

REFERÊNCIAS

ANJOS, José Carlos G. dos. A filosofia política da religiosidade afro-brasileira como patrimônio cultural africano. *Revista Debates do NER*, n. 13, 2008.

CUNHA, Janine Nina Fola. Conselho do povo de terreiro do estado do Rio Grande do Sul: protagonismo e ação política do movimento do povo de terreiro do RS. In: CUNHA, Janine Nina Fola. *Direitos do povo de terreiro*. vol. 2. Salvador: *Mente Aberta*; IBDU, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro-Ed Jandaira, 2020.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Vozes, Petrópolis, 1988.

7

Literatura, representatividade e decolonialidade: uma reflexão itinerante

Sílvia Barros

1. INTRODUÇÃO

Nomeio o presente texto como “reflexão itinerante”, porque ela se dá em deslocamento não só no tempo mas também no espaço. Sou professora de um colégio federal na cidade do Rio de Janeiro e meu trabalho como escritora, professora e pesquisadora tem me levado a outras cidades deste estado e de outros estados do Brasil, como a cidade de Porto Alegre, onde se situa o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, espaço em que, a partir de encontros síncronos em salas de aula virtuais, desenvolvi algumas falas a respeito do tema representatividade e decolonialidade no ensino de literatura. Estar física ou virtualmente em outros espaços, diferentes do que me encontro cotidianamente, faz parte desse processo de descolonização do fazer acadêmico. Não que atuar em congressos, palestras e aulas em diferentes instituições não faça parte da atuação tradicional de acadêmicos e acadêmicas: pelo contrário, o prestígio acadêmico se dá também pelos convites e homenagens. Porém os afetos que movem esses trânsitos, no meu caso, são outros. Sou chamada à reflexão sobre a presença de corpos e vozes negras na sala de aula de literatura, sou chamada porque meu corpo e minha voz de mulher negra são também recursos de ocupação desse espaço. Quando nós, intelectuais negras, professoras negras atuantes em instituições públicas e privadas, saímos dos nossos espaços para falar e trocar experiências em outros territórios, fazemos o movimento de alteração desse território, especialmente quando chegamos lá e encontramos pares, outras pessoas negras em seu quilombo, por vezes solitário, a dar as boas-vindas cheias de axé.

O objetivo deste texto é dar continuidade a uma discussão a respeito do ensino de literatura, representatividade e decolonialidade. Acredito que, quando se trata de letramento literário e de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, há um caminho longo a percorrer, apesar dos avanços já obtidos. Sabemos que, como disse Jurema Werneck, “nossos passos vêm de longe” e estamos aqui para dar continuidade aos desejos de nossos ancestrais e seguir honrando nossa história.

2. A REPRESENTATIVIDADE E SEUS LIMITES

Representatividade é um termo que se tornou bastante popular nos últimos anos impulsionado pela reivindicação de mais pessoas negras e de outros grupos subalternizados em espaços de poder ou visibilidade, tais como altos cargos em empresas, papéis em produtos audiovisuais e cargos na política. Há, nesse sentido, uma busca por equilíbrio entre as representações de identidades sociais na mídia, na política e também na literatura. Isso se reflete também em um movimento em direção à publicação de autores e autoras negros e negras por editoras pequenas, mas também por parte de grandes casas editoriais.

No entanto, considero importante levantar alguns questionamentos acerca da representatividade. Uma das grandes limitações da representatividade é a narrativa do negro único, aquela pessoa que tem a oportunidade de adentrar algum espaço de prestígio conferindo apaziguamento às tensões raciais. Como diz Audre Lorde: “O tokenismo¹ que

1 Termo difundido durante os Movimentos por direitos civis, nos Estados Unidos, na década de 60, que significa a prática de recrutar poucos indivíduos originários de uma minoria social para criar a impressão de inclusão.

às vezes nos é estendido não é um convite para nos unirmos ao poder” (2019, p. 147), ou seja, há um interesse do grupo que detém o poder em “abrir esse espaço” para uma única pessoa, de forma que seu poder não seja ameaçado. Com frequência essas ações praticadas por empresas, produções televisivas e organizações políticas são ainda autodenominadas antirracistas, sem que as práticas corriqueiras dessas instituições de fato mudem.

Muitas vezes essa postura é adotada nas escolas e universidades. A seleção de uma obra de autoria negra ou um conteúdo relacionado à cultura africana e afro-brasileira de forma isolada não altera o currículo já consolidado e naturalizado. O que se apresenta é uma versão pedagógica da narrativa do negro único que responderá a uma demanda social e legal de inclusão de conteúdos.

Outra questão crucial é que não se faz antirracismo sem antes entender o que há de racista nas práticas pedagógicas e institucionais, nas ações cotidianas e nos protocolos oficiais das instituições de ensino. Ou seja, há uma ação contínua de isolar a pessoa negra ou a pessoa indígena como “outro/a” objetificado e estereotipado quando se adota um discurso apresentado como antirracista e em favor da diversidade sem estudo e aprofundamento nos temas.

Dessa forma, a literatura na escola não pode estar pautada apenas na representatividade. Existe valor na representatividade. Em um mundo de referências brancas, conhecer pessoas negras, ver personagens ilustrados com cabelos crespos, tranças e turbantes, pessoas negras felizes, dignas de afeto e reconhecimento, causa um impacto positivo na autoestima de crianças, adolescentes e adultos negros e

negras. Porém, para além disso, é necessário que o mesmo grupo de profissionais que acolhe essas narrativas lute para que a representatividade esteja presente no corpo docente, no corpo discente, nos cargos de gestão, nas referências bibliográficas e no projeto político pedagógico da escola.

É urgente também que ampliemos os sentidos da experiência escolar para que possamos nos aproximar de linguagens, referências e procedimentos que desloquem nosso olhar da Europa para os territórios ao sul. Penso em um itã² de Exu citado, entre outros, no livro *Mitologia dos Orixás* (Prandi, 2001), intitulado “Exu atrapalha-se com as palavras” (p. 66). Nessa narrativa de fundação do mundo, Orunmilá precisava definir os lugares a serem ocupados pelos orixás, humanos e animais. Exu, então, sugere que Orunmilá pergunte a cada uma dessas entidades e criaturas onde gostaria de viver, se dentro ou fora. Os humanos respondem que gostariam de viver dentro; assim, passam a habitar as casas. Quando Orunmilá dirige a mesma pergunta a Exu, ele se atrapalha na resposta, afirma que gostaria de viver fora, mas depois tenta se corrigir e diz que gostaria de viver dentro. Orunmilá aceita a primeira resposta e Exu passa a viver em campo aberto, sob o céu, na passagem. Um itã como esse pode ser lido em sala de aula como um exemplo de narrativa mitológica de origem africana, iorubá, o que já é uma prática bastante progressista se pensarmos nos entraves que o pensamento conservador impõe às nossas práticas pedagógicas e às tradições religiosas de matrizes africanas. No entanto, proponho irmos além. Como pensar nessa narrativa como chave de alteração das nossas práticas? Como a

² Os itãs são relatos míticos da tradição iorubá, transmitidos oralmente e preservados, no Brasil, especialmente por meio do Candomblé.

prática da pergunta e a responsabilidade pela resposta, assim como o direito às escolhas, pode ser guia para nossas práticas educacionais? Orunmilá respeita igualmente as escolhas de orixás, humanos e animais. Como trabalhar com o valor da palavra para além das hierarquias que o cânone literário nos impõe?

3. REFLEXÕES PARA UM ENSINO DECOLONIAL DE LITERATURA

Início esta seção com uma citação que também ecoa Exu nas encruzilhadas:

[...] sacar que se essas formas “ocidentais”, amparadas por seu capital, elegeram a si mesmas como formas universais e superiores, não nos cabe responder com simplismo do “eles são ruins, nós somos bons”, porque essa dicotomia rastaqueira também não faz parte de nossa cultura, mais habituada a lidar com as contradições complexas, o movimento da roda e os horizontes das encruzilhadas (Rosa, 2019, p. 26).

Allan da Rosa, na introdução de seu livro *Pedagogia, autonomia e mocambagem* (2019), ressalta como a criação e organização de um livro se relaciona com formas ocidentais de organizar e divulgar conhecimento. Aqui, nos apropriamos dessa citação para pensar o contexto da escola básica formal em que/com a qual trabalhamos. Apontar suas falhas, seus defeitos, faz parte da nossa responsabilidade crítica cidadã. Contudo, esse é o espaço que temos para trabalhar. Tal espaço é tido pela sociedade como via de acesso ao conhecimento, ele-

vação de status social, portal de entrada para o mundo do trabalho e da educação superior.

Apesar de sabermos a falácia que subjaz muitas dessas afirmações, especialmente ao fazer o recorte racial, temos o compromisso de oferecer o melhor possível e promover educação que emancipe estudantes e permita que façam essa crítica à educação tradicional e à nossa sociedade racista.

Costumamos dizer que trabalhamos nas brechas, que entramos no espaço que o currículo tradicional não (pre)vê. Porém lutamos por visibilidade, lutamos para que a autoria negra seja currículo oficial, registrado e “cotidianizado”. Ocupamos a brecha, mas estamos nos espalhando e nos corporificando para ocupar todos os espaços. Para promover essa ocupação, nós, docentes, devemos reconhecer a importância dos papéis desempenhados por cada um dos atores no cenário escolar e na sociedade como um todo.

Já temos disponível ampla bibliografia acerca do conceito de decolonialidade e outros termos que abarcam um conjunto de ideias que visa o deslocamento da matriz de conhecimento do norte para o sul, o deslindamento do prejuízo da colonialidade sobre nossa psique, nossos corpos e nossos conhecimentos. Para este texto, trarei referências de intelectuais que estejam pensando tanto a educação quanto a literatura nas perspectivas da denúncia das consequências da colonialidade, das possibilidades de reparação, e da alteração da realidade a partir de outros sentidos de mundo.

Pensamos também em como agir usando os parâmetros, textos e documentos de que já dispomos. Desde 2003, temos uma lei que obriga

as escolas a incluírem história e cultura afro-brasileira e africana em seus currículos. A lei é constituída de um punhado de frases, mas é ampliada por uma série de documentos e programas elaborados para orientar as secretarias de educação, redes de ensino, gestores e docentes em sua implementação. Dentre eles, podemos citar *A cor da cultura*,³ desenvolvido, em 2004, como pacotes pedagógicos distribuídos nas escolas e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Desse segundo, destaca-se o seguinte parágrafo:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Mahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros) (Brasil, 2004, p. 22).

3 A Cor da Cultura é um programa de valorização da cultura negra, criado em 2004, que inclui material de estudo para escolas de educação básica. A Cor da Cultura é resultado de parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Cultural Palmares (FCP), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a Fundação Roberto Marinho.

Embora os textos e pareceres falem de modo geral em História e Cultura dos africanos e afro-brasileiros, é possível notar, no trecho citado, que, entre as personalidades sugeridas como destaques na atuação negra em diferentes áreas, encontramos escritores e escritoras como Cruz e Souza, Solano Trindade, Cuti, Alzira Rufino e outros. Ou seja, o campo literário é espaço fértil para as expressões culturais afro-brasileiras. Além disso, o texto chama atenção para o fato de que a notabilidade das figuras negras brasileiras também se dá no plano da luta social. Não é possível dissociar a produção negra das lutas no campo social, isso se reflete nas áreas da literatura e da educação.

Podemos citar o artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” (2012), de Nilma Lino Gomes, em que a autora afirma que as leis 10.639/03 e 11.645/08 são ações rumo à descolonização dos currículos. A autora também pontua que essas leis são fruto da luta do Movimento Negro que, no Brasil, tem intensa relação com a educação e a promoção dos saberes negros e das memórias do povo que construiu o país. Ou seja, conhecer os processos que culminaram na criação das leis e de outras políticas e ações afirmativas também faz parte do processo de revisão de currículos e práticas.

No artigo citado, Nilma Lino Gomes parte do espetáculo “Besouro Cordão-de-Ouro” para refletir sobre a educação brasileira. Nesse sentido, seu artigo já parte de uma proposta decolonial ao se distanciar do formato de discussão acadêmica tradicional, uma vez que, além de tratar de uma peça teatral de autoria e temática negra, ela privilegia uma experiência com a arte, em vez de uma produção intelectual academicamente validada como artigos e ensaios filosóficos:

O espetáculo teatral cuja cena de abertura foi acima descrita representou um momento ímpar e, ao assisti-lo, não tive como deixar de relacionar a experiência ali narrada com a história de luta da população negra, no Brasil, e os processos de educação e reeducação que esse segmento implementa a si mesmo e à nossa sociedade. Processos esses ainda invisibilizados pelos currículos escolares e pela própria teoria educacional (Gomes, 2012, p. 101).

Aquilo que foi encenado no palco do teatro e que, segundo a autora, emocionou pessoas negras de todas as idades e formações — porque essa produção de memória e herança histórica nos foi e ainda é usurpada — deveria fazer parte do cotidiano escolar. Tanto a chance de ter acesso à cultura negra, como à emoção que essas experiências geram fogem da matriz colonial em que estamos inseridas:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência (Gomes, 2012, p. 102).

Não só em termos de seleção de “matérias e conteúdos escolares”, a exclusão dos sentidos de mundo africanos e afro-brasileiros se dá na

ausência de um paradigma que valoriza o corpo e que não separa corporeidade de mentalidade, materialidade física de espiritual etc. Entender que os procedimentos ocidentais colonizam nossos saberes e nossos corpos é um caminho fundamental para descolonizar a educação.

Do ponto de vista do ensino de literatura, os caminhos para uma educação decolonial passam pelo entendimento de que a literatura pode produzir e cristalizar na cultura ideias e estereótipos negativos em relação aos sujeitos negros. A história da literatura nos mostra que homens brancos dominam a autoria de obras amplamente divulgadas e consumidas. Esse perfil não mudou na contemporaneidade, como indicam estudos como os de Regina Dalcastagnè (2012) e a pesquisa de Fernanda Miranda (2019), que, ao elencar romancistas negras brasileiras para seu trabalho de doutorado, encontra apenas oito romances publicados entre 1859 e 2006.

O questionamento desse paradigma tem propiciado algumas mudanças no cenário da literatura contemporânea. Há um crescimento visível da oferta de obras escritas por pessoas negras, inclusive romances de autoria feminina negra, de 2006 para cá. Entre as romancistas negras publicadas de lá para cá, estão Miriam Alves (*Bará*, 2015; *Maréia*, 2019), Eliana Alves Cruz (*Água de Barrela*, 2016; *O crime do Cais do Valongo*, 2018; *Nada digo de ti que em ti não veja*, 2020; *Solitária*, 2022), Elisa Lucinda (*Livro do avesso, o pensamento de Edite*, 2019), Lu Ain-Zainla (*(In)Verdades. Duologia Afro-Brasil, vol. 1*, 2016; *(R)Evolução. Duologia Afro-Brasil, vol. 2*, 2017), Lilia Guerra (*Rua do Larguinho*, 2021), Sandra Menezes (*O céu entre mundos*, 2021) e Jarid Arraes (*Corpo desfeito*, 2022).

Grande parte desses livros foi publicada de forma independente ou por editoras que privilegiam a autoria negra. Portanto, para sair da lógica das grandes editoras e dos lançamentos mais divulgados e festejados, precisamos acompanhar os projetos editoriais de casas que se dedicam à publicação de obras de autoria negra e indígena, como as editoras Malê e a Pachamama. É preciso também acompanhar os trabalhos de autoras negras e autores negros, bem como conhecer publicações tradicionais da literatura afro-brasileira como *Cadernos Negros*, editados há 43 anos pelo Quilombhoje.

Ao deparar com essas publicações, invisibilizadas, marginalizadas e colocadas no campo do ativismo (como se ativismo fosse algo incompatível com o fazer literário), encontramos vasto repertório de motivações e influências do passado histórico, dos traumas e das desvantagens sociais e econômicas com as quais a população negra sofre. Mas encontramos também o desejo de se expressar para além dos estereótipos criados pela branquitude e a elaboração de uma estética outra, que, por vezes, não pode simplesmente ser lida a partir dos parâmetros da crítica tradicional.

Entender o lugar da escrita como um direito deve refletir no entendimento da educação literária também como um direito que precisa levar em conta a diversidade racial brasileira. Essa proposta não beneficia exclusivamente as pessoas negras, mas sim a todo cidadão e cidadã brasileira. Ora, não valorizamos tanto que todos leiam Machado de Assis, homem negro considerado um dos maiores escritores do país e do mundo? Esse prestígio se constituiu a partir da invisibilização da racialidade de Machado, o que hoje nos custa esfor-

ços para (re)enegrecer sua imagem. Devemos dar a todos o direito de ler Conceição Evaristo, por exemplo, grande escritora, uma das maiores da contemporaneidade, mulher negra que assim se coloca em sua vida pública e profissional, não deixando margens para que sua imagem e escrita sejam colonizadas.

No artigo “Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira” (2005), Conceição Evaristo explica a importância das produções literárias de mulheres negras:

Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida (2005, p. 54).

Ao rejeitar a ideia de representação, um conceito baseado na criação literária de homens brancos, heterossexuais, cisgêneros pautados

por ideias eurocentradas, a proposta de Conceição Evaristo já aponta para a descolonização da literatura brasileira que se desloca da investigação dos corpos de mulheres negras realizada por homens brancos, para a criação narrativa e poética das próprias mulheres negras.

Pode-se concluir que na escre(vivência) das mulheres negras, encontramos o desenho de novos perfis na literatura brasileira, tanto do ponto de vista do conteúdo, como no da autoria. Uma inovação literária se dá profundamente marcada pelo lugar sócio cultural em que essas escritoras se colocam para produzir suas escritas (Evaristo, 2005, p. 54).

O conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo, se opõe a uma ideia arraigada de que se deve separar o eu que escreve do que é escrito e que entende o resultado literário como um produto da técnica, que não traz marcas da personalidade de quem o criou. Isso faz sentido somente a partir de um eu-universal (masculino e branco) ou da ideia de gênio elaborada no período do romantismo. A marcação socio-cultural apresentada na literatura negro-brasileira não inviabiliza o trabalho com elementos estéticos, pelo contrário, oferece mais chaves de leitura que podem criar novas conexões com o público leitor.

4. ESCREVIVÊNCIAS E DOCÊNCIAS

Na prática, textos teóricos, diretrizes e pareceres são orientações e propostas que podem nos ajudar a seguir em direção a uma nova sala de aula de literatura. Para sair de uma atuação estática que permanece vinculada à tradição, precisamos dinamizar os diálogos entre o cânone e

o que está “à margem”. Vejamos como o poema “Serão sempre as terras do Senhor?”, de Esmeralda Ribeiro, pode auxiliar na elaboração de questões para refletirmos:

É invasão
quando gente do campo
planta o espírito de Palmares
e dá vazão ao desejo de criar
um Quilombo
e trabalhar com seus pares?

É invasão
se as terras do Senhor
cobrem-se de mato
enquanto olhares à espreita
esperam que uma estrela
traga-lhes justiça e
desfaça o temor?

É invasão
quando em Luiza Mahin
outra mulher se transforma
pra acabar com a dor
de ser tratada como
coisa-ruim?

É invasão
o homem
fincar os pés na terra, pois
será a própria Terra que
vai devorá-lo como
um João-ninguém?

Um dia, quem sabe,
depois dos 300, 400, 1000 anos de Palmares

gestaremos novos Zumbis, Acotirenes
para redesenhar
a Nação
e talvez do rubro solo
verdes frutos surgirão.
(Ribeiro, 1994, p. 20-21)

A educação é uma terra de senhor? Como podemos ocupar esse espaço com novos saberes? A literatura será sempre terra de senhor? Quem está autorizado a se denominar escritor/escritora? Quem lê no Brasil? Como você vê o mercado editorial hoje? Como ficam os jovens leitores brasileiros? Como a escola muda a cultura literária brasileira? Reavivando a memória quilombola, o eu poético do texto de Esmeralda Ribeiro reaviva também a esperança da recriação de uma nação. Pensando na perspectiva da escola, entendemos, como no poema, a necessidade do resgate do passado não só com a finalidade de reparação, mas como forma de entender a constante atualização das opressões sobre corpos negros. Nesse sentido, o *corpus* literário selecionado para as aulas de literatura deve tanto dignificar as vivências negras e indígenas no Brasil, como questionar os posicionamentos preconceituosos cristalizados pela própria literatura. Além disso, em um país multicultural e multiétnico, nosso compromisso com a educação democrática, de qualidade e para a liberdade, deve incluir a todos. Sobre isso, Edimilson de Almeida Pereira salienta que:

Se a escola e os currículos, por um lado, têm sido simultaneamente palco e cartilha ideológica que geram situações nas quais os afrodescendentes são constrangidos em função de sua procedência sociocultural, por outro lado, a escola e os

currículos apresentam instâncias propícias aos debates e às ações que poderão levar à superação das referidas situações de discriminação. A esse propósito, a inserção de valores que dão forma e sentido às culturas afrodescendentes contribui para gerar práticas pedagógicas que atendam não só aos interesses dos afrodescendentes, mas dos diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem (2007, p. 54).

A partir dessa perspectiva, apresentarei um exemplo de seleção de textos e temas para a aula de literatura na educação básica, com o objetivo apenas de garantir que uma parte deste diálogo se ocupe de ações mais práticas.

5. GALANGA LIVRE

A história de Chico Rei, ou Galanga, é entremeada por fatos históricos e fantasia, o que é característica de parte da história negra brasileira, pois, sem registro oficial, a narrativa oral se transforma e se ficcionaliza (o que não deixa de ser um aspecto enriquecedor). Da *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*, consta o verbete sobre Chico Rei:

Nasceu no Congo, onde teria sido, ainda com o nome de Galanga, um misto de monarca e sacerdote. Tendo sido vendido para o Brasil, na primeira metade do século XVIII, junto com toda a sua corte, chegou a Ouro Preto, no atual estado de Minas Gerais, em 1740, acompanhado somente do filho Muzinga, pois a mulher e uma filha teriam morrido durante a viagem (Lopes, 2011, p. 193).

Após ser escravizado por cinco anos, Chico teria conseguido comprar sua alforria e de seu filho com capital que juntou escondendo restos de ouro entre os fios de cabelo. Segundo a história, ele também teria conseguido comprar uma mina de ouro supostamente esgotada, mas que, com seu trabalho, rendeu capital para alforriar mais de quatrocentos negros que se tornaram seus súditos no lendário reino que resultou na denominação Chico Rei. Devoto de santas católicas, Chico Rei empregou seu dinheiro na construção de igrejas. Algumas pessoas relacionam a história de Chico Rei à criação de uma das tradições religiosas afro-brasileiras: o congado. Outras fontes indicam que a tradição do congado se inicia antes da data atribuída à chegada de Galanga ao Brasil: “A coroação dos Reis do Congo teve registro já em 1674” (Pereira, 2007, p. 88). As danças e cantos são característicos do congado. Além de mostrar o sincretismo religioso que une o culto a divindades bantos, a antepassados e a santos católicos, os cantos entoados nas congadas registram as cenas do cotidiano dos afrodescendentes, registram elementos linguísticos de idiomas africanos sincretizados na língua portuguesa e revelam sentidos de mundo dos nossos ancestrais. Pereira cita um canto do Congado que denuncia a violência policial:

Ei, tava na rua de baixo
Eu tava na rua de cima
O Seo guarda mandô me prendê
Eu gritei: Ô, Sá Rainha!
Sinhô Rei mandô me soltá.
(2007, p. 96)

A tradição dos congados data do século XVII. Esse período é inserido nos currículos de literatura brasileira, na perspectiva histo-

riográfica, como época do florescimento do barroco no Brasil. Dá-se bastante ênfase ao cenário artístico e cultural mineiro e à relação desse estilo com o catolicismo e a temática religiosa. Ou seja, apesar de as expressões artísticas do barroco estarem aproximadas temporal e geograficamente das manifestações dos congados, a tradição afro-brasileira não é contemplada pelos currículos. Perdemos, com isso, a possibilidade de comparar visões de mundo, práticas religiosas e expressões da espiritualidade. Além disso, perde-se a oportunidade de reconhecer a oralidade como elemento problematizador das culturas africanas e afro-brasileiras que darão origem a outras expressões artístico-literárias orais, como o rap.

Em 2017, o rapper paulistano Rincon Sapiência lançou um álbum intitulado *Galanga Livre*. A referência explícita a Chico Rei na concepção do álbum se reflete também nas influências de ritmos africanos e afro-diaspóricos. Reproduzo, a seguir, um trecho da primeira faixa do álbum, “Crime Bárbaro”:

Capangas armados estão a procura
Escravos apanham, meu ato de loucura
Fugido eu tô correndo pela mata
Na pele eu levo a marca da tortura
O crime deixa doido o bagulho
Carrego um pouco de medo e orgulho
Atrás da orelha deles eu sou a pulga
Se eles chegar, tô pronto pra dar a fuga

Por mim estaria tudo em paz
Minha terra, meu povo e ninguém mais
Liberdade por aqui ninguém traz
Sim senhor, não senhor não satisfaz

Arrependimento, isso eu não tenho
O meu movimento sempre mantenho
Escravos apoiam meu desempenho
Fui eu que matei o senhor do engenho
O nego fujão alguém viu
(Nossa senhora, neguinho passou a mil)

Ter canela fina é pra correr
Se me pegarem vai doer
Mesmo estando em desvantagem
A sensação é de poder
Eu sou nego fujão
Pega nego fujão
Corre nego fujão
Ei (eu vou me embora daqui)

Na letra da música, esse homem negro em fuga declara que assassinou o senhor de engenho e que os outros escravos o apoiam, o consideram um herói. É interessante, ao produzir uma aula que envolva o *corpus* aqui sugerido, incluir a exibição do videoclipe da música de Sapiência. Na peça audiovisual, o rapper corre de um policial que dispara inúmeras vezes contra ele, o atinge, mas ele continua correndo enquanto o policial usa armas cada vez mais potentes na tentativa de matá-lo. A letra da música completa mostra os abusos dos escravocratas contra os negros e revela que esse assassinato só pode ter sido em legítima defesa. Ao fim do clipe, o protagonista e seu algoz caem no chão exaustos, mas não mortos, o que sugere que o povo negro, perseguido e ferido, continua a medir forças com inimigos com maior poder bélico, resistindo sempre. Ao fim da discussão sobre a música (apresentada a partir de todo esse contexto histórico, cultural e literário), entendemos a ambiguidade em

seu título: o crime que o protagonista cometeu é uma reação ao crime bárbaro contra a humanidade que foi a escravidão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Azoilda Loretto da Trindade, pedagoga negra brasileira, grande intelectual que já partiu para a ancestralidade, fala sobre a importância de valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação infantil (Trindade, 2010). Dentre eles, cito a oralidade e a circularidade. O processo de elaboração das propostas decoloniais deve ter como premissa esse olhar para os valores civilizatórios de matriz africana, para que possamos resgatar o que foi tirado, o que perdemos e o que dispensamos por termos sido levadas a acreditar em valores eurocêntricos que menosprezam saberes ancestrais. O trabalho em roda, por exemplo, é muito comum em salas de aula de educação infantil, mas e nos segmentos subsequentes, por que não aderir à roda, ao chão? Por que não assentar nossa prática? Por que relegar certas atividades apenas à infância? Não seria a infância um lugar ancestral dentro de todas nós?

Muitas vezes são razões materiais que impedem esse tipo de ação, como espaço físico da escola e tempo para realização de atividades, outras vezes o problema pode ser a resistência por parte do corpo discente, da supervisão ou coordenação pedagógica. Sabemos de todas as barreiras colocadas para impedir a alteração dos eixos sobre os quais giram as engrenagens da escola, mas é necessário tentar ao máximo fazê-las girar, não mais pensando na engrenagem, mas pensando na roda (de samba, de capoeira), nos ciclos que compõem a vida. Mesmo trabalhos

pontuais, como rodas de leitura, rodas de conversa, oficinas de poesia podem ser recursos de circulação dos corpos pela geografia escolar e pela literatura.

A oralidade, tão importante para nossa formação, socialização e expressão de identidade, perde a força na escola, com o passar do tempo. O silêncio, a concentração e a disciplina são atrelados ao estudo, aquisição de conhecimento, leitura e escrita. A ludicidade, a fala, o riso são relacionados à imaturidade intelectual, à indisciplina e ao mundo externo à escola. Porém esse mundo que (dizem) não pertence à escola é justamente o mundo das tradições afro-brasileiras e dos povos originários do Brasil: o canto do pregoeiro, o rap, o repente, os cantos das congadas e tantas outras tradições que poderiam e deveriam estar também na escola.

O ataque às discussões sobre raça (assim como àquelas que versam sobre gênero e sexualidade) mostra uma reação conservadora ao avanço da ocupação dos currículos e da estrutura escolar em si por pessoas negras que entendem a impossibilidade de continuar operando numa lógica que ignora e violenta suas existências. O ensino de literatura não pode estar apartado dessas tensões sociais, já que a própria literatura está em constante diálogo com elas. Portanto, cabe a nós, docentes, empreender um processo de revisão dos nossos valores e conhecimentos a partir de critérios racializados, considerando as interseccionalidades de gênero, classe e raça, avaliar em que ponto estamos dessa discussão e traçar estratégias de ação para mobilizar a mudança em nós e nas nossas práticas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. de 2003.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.
- BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares*, v. 1, n. 1, Ago. 2005b.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MIRANDA, Fernanda. *Silêncios prescritos: estudos de romances de autoras negras*. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ROSA, Allan da. *Pedagogia: autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Esmeralda. Serão sempre as terras do senhor? *Cadernos Negros*, São Paulo, v. 17, p. 20-21, 1994.

SAPIÊNCIA, Rincon. Crime Bárbaro. *Galanga livre*. Boia Fria Produções, 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da. (org.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

8

Desentortando¹ bibliotecas: fortalecendo redes de afeto para espaços antirracistas

Aliriane Ferreira Almeida

¹ Quem utiliza esse verbo em suas falas é o escritor Daniel Munduruku, e gentilmente tomo emprestado para inspirar e direcionar o caminho epistêmico deste texto.

1. PXXXX! SILÊNCIO! AQUI É UMA BIBLIOTECA!!

[...] *Deixa os black crescer,
deixa os black se amar,
quando o caso escurecer,
Pretx aprenda a se armar*

*Deixa “us menó” crescer
Deixa “us menó” rimar
Dá um livro pra ele ler
Pra tu ver no que vai dar
Vai dar..vai dar..vai dar
Vai dar..mais pretx na facul
Quem duvidou, tô aqui
Tem pretx no sul!*

*Toma pra baixo
Toma pra cima
toma rajada de letra e de rima
Poetas vivos! Toma! [...]
(Poetas Vivxs, 2019)²*

Um grupo de jovens negros/as/es dentro de uma biblioteca dançando funk em frente às estantes e segurando livros. Uma cena que parece improvável, inusitada e talvez, para algumas pessoas mais conservadoras, uma ousadia; para outros, ainda pode até parecer um ultraje ao espaço culto e sagrado intelectual. É possível que essa imagem suscite inclusive reações mais, digamos, racistas. Sim, racistas.

Para muitos, a biblioteca é um local que não pode ter sua imagem profanada, e nada melhor do que um funk para tal. “Profanar: tratar

² *Toma Rajada*. Letra: Agnes | Deds | Natalia Pagot | Danova. Produção: @jay_gueto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FeEkJPTsiXw>.

com desprezo as coisas sagradas ou fazer delas uso profano.” (Profano, 2008). O uso do verbo profanar cabe bem em tempos de um governo cujo lema anuncia um “Deus acima de todos”. Um mesmo governo que vem desconstituindo a área do livro, da leitura e das bibliotecas gradativamente e que, justamente, incita a censura de livros. A exemplo disso, há o episódio ocorrido com um livro da editora Companhia das Letras em rede nacional de televisão, em 2018, quando da época da campanha eleitoral. Antes, porém, houve uma caça às bruxas nas bibliotecas públicas por um livro que supostamente estaria sendo ofertado às crianças, relacionado à exposição Queer, do Santander Cultural, além de outros episódios que poderiam ser aqui listados.

Sem intenção de fazer uma revisão histórica do surgimento do livro e das bibliotecas, o que já é sabido é que a origem de ambos no Brasil está totalmente ligada ao seu consumo por uma minoria privilegiada. Isso porque a Educação e a Cultura eram territórios exclusivos das elites brasileiras.

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (Candido, 2011, p. 189).

Antonio Candido, em seu clássico texto “O direito à literatura”, ao incluir a literatura como um dos direitos básicos humanos, fala-nos sobre as culturas consideradas eruditas e populares e ao público que cada uma se destinava. Mesmo que existam pontos realmente de mudança, muito persiste esse pensamento, com adaptações aos tempos atuais, com variações, escamoteado nas misturas da falsa democracia, ainda persiste o preconceito com relação a determinadas culturas. A premissa de Candido vem sendo atualizada e aprofundada por intelectuais, principalmente das áreas de Letras e Biblioteconomia, como, por exemplo, na atualidade, a destacada bibliotecária colombiana Silvia Castrillón (2011).

No campo das políticas públicas, a leitura concentra-se, primordialmente, nas áreas da Educação e da Cultura e, dependendo da lente dos gestores públicos, pode ser relegada apenas à primeira, ficando restrita ao ambiente escolar sem considerar seu aspecto cultural. Tal prática mina as potencialidades da literatura enquanto fruição e expressão artística de múltiplos conceitos (Lajolo, 1986; Cosson, 2010). Além disso, muito embora a cultura esteja prevista poeticamente nas linhas de nossa Constituição Federal de 1988, a linha do tempo das políticas culturais no Brasil, e por consequência, das políticas do livro, leitura, literatura e bibliotecas, poderia ser a metáfora de um coração com arritmia cardíaca. O autoritarismo, o caráter tardio, as discontinuidades e a fragilidade institucional como tradições na política cultural brasileira são características de nossa sociedade (Calabre, 2007; Martins, 2019; Padilha, 2019; Pinheiro, 2016; Rubim, 2007; Rubim, 2011; Silva, 2018)

que ocasionam um atraso na área da Cultura, por si só tão nova quanto a nossa Democracia.

Ligadas a uma institucionalidade que traz consigo justamente o aspecto “erudito”, as bibliotecas não deram conta de chegar até a vila, até o bairro, até a periferia. E também não tinham a intenção de dar conta. Na década de 1990, percebe-se uma virada de objetivos com relação ao aspecto social desses espaços públicos. Um bom exemplo é o Manifesto sobre bibliotecas públicas, da Unesco e da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA).

Vejamos como o manifesto inicia:

A liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse da informação que lhes permita exercer os seus direitos democráticos e ter um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória, como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. A biblioteca pública – porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais. (IFLA/UNESCO, 1994, *online*).

A passagem do tempo parece ser em câmara lenta no que diz respeito às políticas públicas, muito embora, quando existe um esforço, as coisas aconteçam com mais fluidez. “Nas sociedades de extrema desigualdade, o esforço dos governos esclarecidos e dos homens de boa

vontade tenta remediar na medida do possível a falta de oportunidades culturais” (Candido, 1995).

Entre 2005 e 2012, no Brasil, houve o compromisso de investir na área das bibliotecas, livros e leitura. As políticas públicas foram implementadas, e, embora o histórico delas na área da Cultura (Calabre, 2007; 2009) nos traga a década de 1930 como referência inicial, as pesquisas são unânimes em afirmar o Plano Nacional de Cultura (PNC) como marco democrático no campo das políticas culturais (Martins, 2019; Padilha, 2019; Pinheiro, 2016). No ensejo do PNC é que encontraremos os Planos Setoriais, incluindo o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) (Brasil, 2011) cujos eixos são:

- 1) Eixo 1 - Democratização do acesso
- 2) Eixo 2 - Fomento à leitura e à formação de mediadores
- 3) Eixo 3 - Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico
- 4) Eixo 4 - Desenvolvimento da economia do livro

Vale destacar que a respeito da denominação da política, embora o Plano Nacional contemple apenas “livro e leitura”, as discussões que se seguiram nas áreas trouxeram para a maioria dos planos estaduais implementados o acréscimo das palavras literatura e bibliotecas (Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas). Entende-se que não é possível silenciar a palavra biblioteca e, por se tratar de um Plano constituído em conjunto com a Cultura e a Educação, o termo abraça todos os tipos de bibliotecas, principalmente as públicas, as comunitárias e as escolares. O PNLL foi permeado de discussões e debates desde 2004, com a instituição, por decreto, em 2011, ou seja, há 10 anos. Além

dele, temos como embasamento a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), sancionada em 2018.

Foi nesse tempo de investimento nas políticas públicas de leitura e de cultura, pertencimento territorial e identitário, que as bibliotecas comunitárias ganharam força, embora já existissem em anos bem anteriores.³ Elas se enraizaram nas comunidades mais vulneráveis, surgindo da identificação de que as bibliotecas públicas não representavam e não supriam com as necessidades culturais e informacionais de determinadas localidades.

A imagem inicial apresentada neste texto, dos jovens subvertendo e “profanando” o espaço de uma biblioteca ainda não é uma cena comum, mas ela somente se faz possível dentro deste contexto descrito brevemente de um percurso das políticas de leitura no país, de mudanças e giros no conceito do que é uma biblioteca, e a que(m) ela serve. Podemos citar também o videoclipe da música *Passarinho*, do cantor Emicida com a cantora Vanessa da Mata⁴ que, embora se passe em um sebo, mostra o quanto a leitura pode ser decisória em destinos. Longe de achar ingenuamente que os livros são “neutros”, volto à premissa de que a literatura é um direito humano. Também é interessante citar um perfil que tem subvertido a literatura no Instagram, o @funkeiroscults que traz jovens da periferia comentando títulos clássicos da literatura na sua linguagem, o que não é bem visto por muitas pessoas conservadoras e que entendem que é preciso que todos esses jovens “se encaixem”, inclusive na linguagem.

3 A principal pesquisa sobre bibliotecas comunitárias que marca esse período de expansão das comunitárias é de Elisa Machado, ex-coordenadora do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (MACHADO, 2008).

4 Disponível em: www.youtube.com/watch?v=IJcmLHjjAJ4.

[...] A literatura está tão próxima da periferia quanto a linguagem do funk. Este é apenas um dos ensinamentos disseminados pelo perfil do Instagram “Funkeiros Cults”, que tem espalhado posts de obras literárias de nomes como Angela Davis, Karl Marx, Silvio Almeida, Freud, José Saramago e muitos outros intelectuais por meio de frases adaptadas para o vocabulário comum a periferias de diferentes regiões e estados do Brasil [...] o perfil compartilha fotos de seguidores acompanhados de livros e de pensamentos que resumem a obra. “A história da humanidade é a história da luta dos crias” é o que diz o post referente ao “Manifesto do Partido Comunista 1848”, de Karl Marx e Friedrich Engels, na didática e informativa linguagem da página. (Martins, 2020, *online*).

Figura 1 - A página já tem 259 mil seguidores no momento desta escrita



Fonte: www.instagram.com/funkeiroscults

Se os jovens negros estão desentortando a literatura nas redes sociais e ocupando os espaços das bibliotecas, os povos indígenas também. Daniel Munduruku, um dos mais conhecidos e principais nomes da literatura indígena no Brasil teve seu encontro com os livros justamente numa biblioteca escolar que, ao contrário do que poderíamos esperar, não era uma biblioteca “lúdica” que atraísse crianças, ou que elas frequentassem. Na sua crônica *Sobre aranhas e livros*, o escritor conta um pouco sobre esse encontro:

[...] Um dia fui escalado para limpar a biblioteca. Esse era um lugar para mim indiferente porque quase nunca íamos lá. Parecia-me hermético demais para ser visitado. Adentrei o estabelecimento. Estava bastante organizada, mas um pouco suja. Passei a varrer o chão do lugar. De repente notei que tinha uma aranha que fazia sua teia em uma estante de livro. [...]

Quando voltei no dia seguinte vi que a aranha tinha feito novamente a teia na mesma prateleira sem se importar com meu trabalho. Não pensei duas vezes e fui logo limpando o local para não permitir acúmulo de sujeira. Teia retirada, trabalho realizado. Tudo conforme a ordem estabelecida. O pior, no entanto, foi voltar no terceiro dia – que seria meu último naquela função – e ver que a maldita aranha tinha novamente montado sua teia naquele mesmo lugar. Fiquei tão furioso que quis saber por quais motivos a bendita insistia com aquela armação toda. Sem desespero fui até a estante e olhei sobre quais livros a teia estava montada. O primeiro livro que tirei me chamou a atenção porque trazia um menino

louro usando uma roupa colorida na capa. Comecei a folhear o objeto. Não era um livro comum. As letras eram um pouco maiores que os de leitura obrigatória e logo na primeira página tinha a imagem de uma cobra que engolira um elefante. Achei aquilo muito esquisito e passei a ler do que se tratava. Contava a história de um menino que se perdera de seu mundo e tinha vindo parar no deserto. Era a história de O Pequeno Príncipe.

Não consegui parar de ler o livro. Queria logo saber como acontecera aquele acidente e como o menino tinha resolvido o problema. Pedi para o colega que iria me substituir na função me deixasse ficar ali mesmo por mais alguns dias. Ele topou desde que eu fizesse alguns favores a ele. Eu concordei sem pestanejar.

Todos os dias eu voltava para a biblioteca e lia um pouco aquela obra. Fui decorando as falas e as repetia para os outros colegas para não esquecer-las. Além daquele livro passei a buscar outros que me ensinassem algo tão fantástico assim. Peguei gosto pela leitura e nunca mais parei de frequentar bibliotecas em todos os lugares por onde passava.[...] (Munduruku, 2016, p. 82-84).

É necessário que o conceito de biblioteca seja cada vez mais desentortado. Para quem trabalha com mediação da leitura, parece muito óbvio que a biblioteca não seja apenas um acervo de livros, que tenha aspectos lúdicos, que represente um lugar simbólico nas e para além de suas paredes. Porém, nas legislações — e mesmo para alguns

grupos de intelectuais —, a biblioteca e os livros ainda permanecem no imaginário elitista do conhecimento.

2. O QUE AS BIBLIOTECAS TÊM A VER COM AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008?

Pessoas negras e indígenas frequentando bibliotecas, bibliotecárias negras e indígenas e jovens da periferia em livrarias ou gravando clipes de funk em bibliotecas são situações ainda encontradas em exceção. Existem iniciativas e projetos que são formações oferecidas com o intuito de descolonizar os currículos e as práticas na Educação, como o Mulheres Negras na Biblioteca⁵ e o Leia Mulheres Indígenas.⁶ Outro exemplo é o curso de Aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, ofertado pelo programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista”, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que busca fomentar ações para o diálogo entre a formação de professores e a educação para as relações étnico-raciais (ERER).⁷

Enquanto não houver uma equidade na presença de pessoas negras e indígenas em todos os espaços, essas iniciativas são indispen-

5 Projeto de incentivo à leitura de obras de escritoras negras, idealizado e organizado por profissionais de Biblioteconomia e Letras, que se dedicam a promover atividades culturais a fim de contribuir para a formação e aumento do público leitor de livros de autoria de mulheres negras, com o objetivo de tornar notável a importância da inclusão dessas obras nos acervos das bibliotecas. Perfil: @mulheresnegrasnabiblio. Disponível em: <https://www.instagram.com/mulheresnegrasnabiblio/>.

6 Iniciativa de visibilização de escritoras indígenas por meio do perfil de Instagram @leiamulheresindigenas que traz curadoria de conteúdo digital relacionado às literaturas indígenas. Disponível em: <https://www.instagram.com/leiamulheresindigenas/>.

7 Mais informações sobre os cursos e eventos realizados pelo LEA são encontradas em: www.ufrgs.br/lea

sáveis para o combate à sociedade racista na qual vivemos. Chegamos no século XXI e que imagem vem na nossa cabeça quando ouvimos a palavra índio ou indígena? O que sabemos de sua existência? Os principais indícios do desconhecimento vão no sentido de que, quando se trata dos povos indígenas, existe a fiscalização e a cobrança de que haja um certo tipo “índio verdadeiro/puro”. Quando indígenas estão na universidade, ou dirigem um carro e usam celular, logo se ouve a sentença: eles “não são mais índios”. Se saíram do meio da floresta e usam roupas, perdem a sua identidade. Essa é uma falácia perversa ligada às perspectivas de racialização da humanidade. Mas quem é que julga e com qual embasamento?

Nossa versão da história é uma só: a do colonizador. Como descolonizar a educação e criar alternativas ao perigo de uma única história? A Lei 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008), vem com esse objetivo. Embora existam diversas críticas à efetivação da Lei e à atuação do Estado, ela é um dispositivo legal que favorece a

[...] compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais. (Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2016, p. 2).

Quando se fala na Lei 11.645/2008, é justamente sobre não realizar tarefas pontuais e estereotipadas em datas exclusivas, as quais a autora Sandra Regina e Lourival José chamam de “atividade espetacularosa” (Fontes; Martins Filho, 2018). A crítica é para que as práticas pedagógicas realizadas por bibliotecárias/os e educadoras/as sejam incorporadas de forma ampla, sem excluírem, mas sem estarem presas na caixinha do 19 de abril ou no 20 de novembro. Espera-se que sejam ações qualificadas, com ética e compromisso, deixando no passado apenas a sociedade racista.

Conforme o bibliotecário Vagner Amaro, o sistema literário e o mercado editorial influenciam práticas na área das bibliotecas que colaboram na manutenção de uma sociedade racista: “[...] práticas biblioteconômicas como seleção e aquisição de acervo, disseminação seletiva da informação, mediação da leitura literária e até a indexação de documentos. [...]” (Amaro, 2019). Nesse sentido, é necessário que autorias negras e indígenas componham acervos de bibliotecas e façam parte das mediações e das atividades. No momento, a regra ainda é uma ausência significativa dessas autorias no que diz respeito às escolas e às bibliotecas públicas.

O desconhecimento de professores/as e bibliotecárias/os é justamente a ignorância sobre os temas, e a queixa de uma suposta ausência de materiais para trabalhar em sala de aula e em bibliotecas. Essa última é o primeiro item a ser desmistificado, pois, ao realizar qualquer formação, ainda que de curta duração, todas as pessoas acabam se surpreendendo com a quantidade de materiais existentes. Levando em consideração que já são 19 anos da Lei 10.639 e 14 anos da Lei 11.645,

diversos tipos de materiais pedagógicos e literários já foram produzidos. No entanto, o que se verifica é que seguem sendo invisibilizados. Coincidência ou não?

Se a situação não é favorável nos espaços não indígenas, tanto mais nas próprias escolas indígenas que não acessam uma produção adequada ao seu contexto, à sua realidade e a seu povo, nem a produção escrita com qualidade editorial de seus parentes. Desse modo, os espaços escolares ficam restritos apenas ao conteúdo do livro didático, na luta para manter a tradição da oralidade. A professora Sueli Krengre Cândido, em seu trabalho de conclusão de curso, em uma narrativa que por si só já é um livro, registra esses dilemas:

Somente na escola são repassadas umas histórias que já vêm escritas nos livros didáticos que chegam às nossas escolas, mas são histórias de outros povos e não do nosso povo. Alguns professores que sabem contar histórias tentam manter esses contos, mas esta é uma parte difícil que é a de contador, pois nem todos têm a vocação dos nossos velhos contadores. (Cândido, 2014, p. 25).

Exemplificando com o Manifesto sobre Bibliotecas Públicas, “[...] as coleções e serviços das bibliotecas devem incluir todos os tipos de suporte e tecnologias modernas apropriados assim como fundos tradicionais; [...] devem refletir as tendências atuais e a evolução da sociedade, bem como a memória da humanidade e o produto da sua imaginação” (IFLA/UNESCO, 1994).

Ainda nas missões expressas no manifesto, uma delas se refere à valorização da tradição oral que, juntamente com a memória da huma-

nidade são elementos que se conectam diretamente com as populações indígenas, e também com o que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p. 12) fala a respeito da história única.

[...] Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente.

As bibliotecas, de todos os tipos, têm o compromisso de possibilitar histórias diferenciadas, pontos de vista divergentes, levando em consideração os princípios democráticos, entendendo que entre opinião e discurso de ódio racista existe uma grande diferença.

3. “O FUTURO É ANCESTRAL”

Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma de quase 400 páginas na mão.

Umas mina cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.

Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando versos na calçada.

O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.

A Vida não é mesmo loka? (Vaz, 2015, online)

O papel da Biblioteca como instituição que preza pela diversidade cultural e que leva informação de forma democrática à comunidade precisa ser salvaguardado, tendo em vista que, no projeto de sucateamento, tanto da escola pública como da Cultura, as bibliotecas estão carentes de todo tipo de incentivo e investimento para que desempenhem suas funções e missões. Nesse contexto, é necessário destacar a importância de uma ferramenta norteadora de ações: a Agenda 2030 da ONU. Um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. São objetivos e metas para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades e atuem no espírito de uma parceria global que

orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro.

Destaca-se o empenho da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB) para sensibilizar a classe bibliotecária, demarcando o papel das bibliotecas como parceiras estratégicas para o cumprimento dos ODS. Em consonância com a Agenda 2030 da ONU, entendemos que cabe às bibliotecas “[...] Conhecer as iniciativas da difusão da cultura indígena para que [...] possam desfazer estereótipos e preconceitos e busquem reverberar informações confiáveis para suas comunidades. (FEBAB, 2021).

Ainda que exista muita desinformação, uma ínfima presença de livros de autoria indígena nos acervos das bibliotecas e a abordagem para o tema nos livros didáticos seja problemática, as redes encontram formas de encontro e fortalecimento. Além disso, é preciso cobrar a parte que cabe ao poder público, sem deixar de buscar alternativas. Esta publicação é um exemplo de como semear afetos gera frutos e assim é que as coisas vão acontecendo, e a troca de informações vai sendo fermento natural para o pão de cada uma. Nutrir é preciso.

A biblioteca de Alexandria é histórica, milenar, e durante séculos guardou quase todo o conhecimento do mundo (não todo certamente). Os povos africanos e orientais detinham conhecimentos muito mais avançados durante milênios até o contato com as civilizações colonizadoras e epistemicidas. Nosso DNA é uma biblioteca contendo a memória da humanidade. O Google é uma imensa biblioteca que queria copiar a ideia de Alexandria, virtualmente. Uma biblioteca é um organismo em crescimento: é uma das cinco leis de Ranganathan. Um organismo vivo.

Esses movimentos e metáforas me remetem agora, como no enrolar de uma serpente, às flechas lançadas em 2021 pelo Ciclo Selvagem, em uma ideia de Ailton Krenak para adiar o fim do mundo, realizadas junto com Anna Dantes, serão 06 flechas lançadas, sendo que na Flecha 1:

Viajamos por teorias científicas contemporâneas e memórias das culturas ancestrais. O fio condutor deste episódio costura duas narrativas: a da canoa cobra, memória originária de povos rio negrinos, e a serpente cósmica, presente em mitos de origem de diferentes culturas, vista como a dupla hélice do DNA, código de memória presente em tudo que é vivo. A viagem percorre uma sequência que entrelaça saberes indígenas e hipóteses científicas sobre o surgimento da Vida. (Flecha Selvagem, 2021, *online*)

Em todos os tempos, existem os que seguram o céu e os que adiam o fim do mundo. Multiplicar e fortalecer redes para que não esqueçamos, contar histórias para que não esqueçamos. No momento em que você lê este texto, você suspende o tempo. Minha ideia para adiar o fim do mundo começa sugerindo que você leia o texto que finaliza este escrito, um texto que marca meu início de caminhada junto ao grupo de mulheres tão acolhedoras do LEA e que quero compartilhar. Um texto livre que traz muita influência da linguagem dos slams.

Ao terminar esta leitura, assista à Flecha 1 e busque qualquer pedaço de céu que tenha ao alcance de seus olhos — e realmente desejo que você tenha muito céu disponível, assim como tenho tido na minha vida. Olhe. Apenas olhe, com os olhos que dispuser, segure o céu com seu olhar e ouça o que ele diz. Sinta qualquer brisa suave que possa

passar pela sua pele, ou talvez possa ser um forte vento. Se sentir vontade, feche seus olhos, e só se entregue a sentir. O céu que não desaba há de lhe contar alguma história no pensamento. E depois disso, respire e recomece.

Minha língua, minha geografia

Eu sou filha da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Antigamente terra chamada de entre-rios. Nasci e estou num entre-lugar. Eu falo numa língua que eu não escolhi. E eu...eu tô achando que não aprendi a amar essa língua mãe que me impuseram!

À noite, aqui na minha cidade, os aparelhos captavam melhor o sinal das rádios hermanas. Me encantavam nas madrugadas aquelas rádios AM, trazendo em suas ondas um espanhol vindo não sei de que bandas.

Pequena eu me encantava por outras línguas. Pensava em outras línguas. Inglês, espanhol, árabe, até esperanto eu quis aprender. Pero es una cosa que... yo no hablo very well no one língua. Nunca soube o meu lugar.

Eu nasci numa fronteira de histórias violentas. Reza a lenda que se fez democrática, agora que findaram os tempos das guerras sangrentas. Aqui só ficou o silêncio dos bois pastando no campo, num simulacro de paz apática. Não existe racismo aqui não! Ninguém viu, nem ouviu.

Mas então me conta...por que minha colega boliviana era motivo de chacota todos os dias na sala de aula? No fundo eu sei. Era pela sua cor, sua língua, sua cara de índia, e ela vivia triste sem amigas. Até que um dia só sumiu...

Mas então me conta...por que eu tenho família negra, vó negra, vô indígena, mas só que... “_Pxx... ninguém pode falar sobre isso.” ? Me conta! Por que a minha pele fala e me pergunta “de onde eu vim?!” Eu pergunto.. Mas só que... “_Pxx...ninguém podia falar sobre isso.” E ora bolas, como é difícil ter respostas!

Miscigenação: por favor não romantizar. Filhas das filhas das filhas sem pai, das violências dos senhores das casas grandes. Também nas geografias das identidades, eu fiquei no meio do caminho. Estou num entre-lugar.

Me entristeço e penso em pedir colo para minha mãe natureza, mas então em que língua falo eu? Existem palavras para traduzir a minha dor e vergonha quando nós humanos a queimamos e destruimos dia após dia?

Se estou vendo seus peitos sendo sugados até que sangrem, que digo eu para minha mãe natureza? Há palavras que traduzam ou justifiquem, ou expliquem? Em que língua? Me digam por favor.

I still ask myself en que idioma hablaria yo ahora en esta charla? Si nuestra madre indígena não tivesse sido estuprada e assassinada.

Por quem?

Ah é! Pelos generais e seus comparsas. E para que suas façanhas servissem de modelo a toda terra, estas terras a eles foram dadas de bandeja! Enormes extensões destes largos pagos, acordos hipócritas, distribuição ilícita.

Índigenas e negros eram a grande massa desses exércitos, só que aqui o racismo é covardemente implícito. Glorificaram quem? Os generais. Nadie vê a los negros nombres en las calles, nas placas das calçadas nomeando ruas. Ninguém vê a estátua do indígena no meio da praça.

Resistência abaixo de porrada. Quantas mulheres nuas violentadas? Quantos corpos negros mortos pelo chão? Desses guerreiros só ouço dizer que eram e são “tudo preguiço, sujo, ladrão.”

Dói ver a natureza vendida, memórias apagadas, morrendo de fome as existências ancestrais, para alimentar a ganância de lucro dos verdadeiros homens selvagens e seus dinheirais.

Eu nasci numa fronteira de histórias violentas. Reza a lenda, que se fez democrática, agora que findaram os tempos das guerras sangrentas. Aqui só ficou o silêncio dos bois pastando no campo, num simulacro de paz apática.

Não existe racismo aqui não! Ninguém viu, nem ouviu.

Nas geografias das terras e identidades, eu sou filha de entre rios do Brasil, Uruguai, Argentina. Entre rios que escorrem dos olhos e do meio das pernas das Negras e Indígenas. Eu fiquei no meio do caminho. Estou num entre-lugar.

Yo hablo una lengua que yo no he elegido. Latino-America, Abya Yala, minha verdadeira mãe terra viva, perdoa tuas filhas e filhos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMARO, Vagner. As bibliotecas e a redução das desigualdades. *Geledes*, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-bibliotecas-e-a-reducao-das-desigualdades/>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 set. 2011.

- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. de 2003.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Ministério da Educação. Lei 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 2018.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 2016.
- CALABRE, Lia. *Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas*. Políticas culturais no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.
- CALABRE, Lia. *Políticas culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. (Série Sociedade e Cultura).
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CÂNDIDO, Sueli Krengre. *Histórias Kaingang*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2010.
- DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FEBAB. *Voices dos povos originários nas bibliotecas*. Conversa com Anapuaka Tupinanbá, Sônia Kaingáng, Ana Lucia Pontes e Adriana Ferrari. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kz9ICsifKEM>. Acesso em: 10 out. 2021.

FLECHA SELVAGEM. Flecha Selvagem 1. 2021. Disponível em: <http://selvagemiciclo.com.br/flecha/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

FONTES, Sandra; MARTINS FILHO, Lourival José. Práticas pedagógicas relações étnico-raciais em educação nas bibliotecas escolares. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos (org.). *Bibliotecári@s Negr@s*: ação, pesquisa e atuação política. Florianópolis, SC: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018.

IFLA/UNESCO. *Manifesto sobre bibliotecas públicas*. 1994. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MACHADO, Elisa Campos. *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINA, Bárbara. 'Funkeiros Cults' une literatura a referências musicais e linguísticas da periferia. 2020. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/06/funkeiros-cults-une-literatura-a-referencias-musicais-e-linguisticas-da-periferia/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MARTINS, Carlos Wellington Soares. *Há uma luta de classes nos livros: política cultural para a democratização do livro e leitura no Brasil no contexto neoliberal*. 2019. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Memórias de índio: uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

PADILHA, Eufrásia Conceição Ponce. *Análise das políticas públicas culturais na cidade de São Borja—Rio Grande do Sul de 2005-2015: avanços e retrocessos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2019.

PINHEIRO, Ricardo Queiroz. *Política pública de leitura e participação social: o processo de construção do PMLLLB de São Paulo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Profano. 2008. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/profano>. Acesso em: 04 jan. 2022.

RUBIM, A. A. C. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. *In*: RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A. *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Cultura e políticas culturais*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011.

SILVA, Camila de Almeida. Cultura e ideologia: a ditadura civil-militar e alguns de seus reflexos na democracia brasileira. *In*: PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro; EPITÁCIO, Sara de Sousa Fernandes; JOVINO, Danilo Pedro. *Identidade, cultura política e políticas públicas: saberes e práticas interdisciplinares*. Jaguarão: CLAEC, 2018.

VAZ, Sérgio. A vida é loka. *Geledes*, 2015. Disponível em: www.geledes.org.br/vida-e-loka-por-sergio-vaz. Acesso em: 04 jan. 2021.

9

Comunicação não violenta e cultura de paz: conexões e possibilidades de transformação de conflitos

Fernanda Francisca da Silva

Fernanda Lanhi da Silva

1. INTRODUÇÃO

Tratar relações étnico-raciais e cultura de paz já traz o desafio na interposição das duas questões emergentes em uma mesma frase. Juntas. Vivemos, historicamente, a luta dos descendentes de pessoas escravizadas por sobrevivência. Uma história que é marcada por muitas coisas e paz não é uma delas.

Em algumas linhas de pensamento, parece haver a crença de que o racismo e as desigualdades entre os descendentes dos povos que formaram este país estão no passado. Uma cultura que tenta sugerir que todas as pessoas são iguais e que, havendo esforço, todos podem ter os mesmos acessos. Porém, o que os números têm nos mostrado não corrobora esta ideia. Os dados do Atlas da Violência do ano de 2021, construído pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), demonstram isso. Conforme consta no referido Atlas, a

intensa concentração de um viés racial entre as mortes violentas ocorridas no Brasil não constituiu uma novidade ou mesmo um fenômeno recente. Pelo menos desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começam a crescer no país, vê-se também crescer os homicídios entre a população negra, especialmente na sua parcela mais jovem. Embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais da violência, as organizações que compõem o movimento negro há décadas tematizam essa questão, nomeando-as de diferentes modos, conforme apontado por Ramos (2021): discriminação racial (1978-1988), violência racial (1989-2006) e genocídio negro

(2007-2018). Nesse sentido, a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo e parece não dar sinais de melhora, mesmo quando os números mais gerais apresentam queda. Os números deste Atlas, mais uma vez, comprovam essa realidade (Cerqueira et al., 2021, p. 49).

A título de ilustração, podemos mencionar: em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77 % das vítimas de homicídios; as mulheres negras representaram 66 % do total de mulheres assassinadas no Brasil; a redução geral das taxas de homicídios nos anos de 2009 a 2019 se concentrou muito mais sobre a população não negra do que entre a população negra. Em quase todos os estados brasileiros, um negro tem mais chances de ser morto do que um não negro, com exceção do Paraná e de Roraima, que em 2019, apresentaram taxa de homicídios de não negros superior à de negros (Cerqueira et al., 2021. p. 49-57).

Para além dos números, é necessário e importante considerar as dores das pessoas em situações de conflito envolvendo raça, implícitas nesses dados quantitativos e que certamente seguem exigindo atenção e respeito.

A cultura de paz se propõe a ser uma contraposição, uma proposta de ação que ofereça outras ferramentas que não se baseiam no medo, na coerção, na punição ou outras formas de opressão da vontade. Falar de paz é partir da ideia de que as pessoas buscam a vida, o bem-estar, as relações de qualidade e oportunidades de assim viver. Cultura de paz seriam diversas maneiras de cultivar esse modelo de vida. Existem os

Círculos de Construção de Paz, os encontros de Mediação, as atividades circulares com os mais diversos focos, os encontros de Conciliação, alguns modelos que trabalham conflitos com foco na vítima (mesmo que se compreenda que vítima e ofensor podem ser papéis voláteis) e diversos conhecimentos que podem ajudar na execução destas propostas, como, por exemplo, a Comunicação Não Violenta. Em um olhar rápido, faz todo o sentido usarmos as técnicas e reflexões oferecidas por essa cultura para tratar uma questão que gera tantos conflitos como as relações étnico-raciais. Há o incentivo de órgãos internacionais inclusive para o aprendizado e uso das ferramentas ofertadas pela cultura de paz para tratar conflitos.

Escolhemos tratar, neste texto, não necessariamente dos dados ou dos conceitos, mas dos cuidados que são necessários ao tratar de conflitos raciais utilizando as ferramentas que a cultura de paz pode oferecer.

2. POR ONDE COMEÇAR?

Uma reflexão importante para propor ações voltadas para a paz é pensarmos de onde partimos. Podemos dizer que a população brasileira, segundo dados do IBGE, é majoritariamente negra. Para além disso, temos também os dados sobre o genocídio dessa população onde jovens negros são o principal corpo a padecer em situações violentas. Nossas escolas públicas, em sua grande maioria, servem a comunidades que vivem as agruras da desigualdade socioeconômica.

E é para estas pessoas que podemos, com a melhor das intenções, ofertar espaços de construção de paz. Contudo, será que a comunidade escolar irá acolher nossa proposta de paz?

DA PAZ

Eu não sou da paz.

Não sou mesmo não. Não sou. Paz é coisa de rico. Não visto camiseta nenhuma, não, senhor. Não solto pomba nenhuma, não, senhor. Não venha me pedir para eu chorar mais. Secou. A paz é uma desgraça.

Uma desgraça.

Carregar essa rosa. Boba na mão. Nada a ver. Vou não. Não vou fazer essa cara. Chapada. Não vou rezar. Eu é que não vou tomar a praça. Nessa multidão. A paz não resolve nada. A paz marcha. Para onde marcha? A paz fica bonita na televisão. Viu aquele ator?

Se quiser, vá você, diacho. Eu é que não vou. Atirar uma lágrima. A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada. Vem governador participar. E prefeito. E senador. E até jogador. Vou não.

Não vou.

A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho para fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo não está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz não vai estragar o meu domingo.

A paz nunca vem aqui, no pedaço. Reparou? Fica lá. Está vendendo? Um bando de gente. Dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta. Não fede nem cheira. A paz

parece brincadeira. A paz é coisa de criança. Tá uma coisa que eu não gosto: esperança. A paz é muito falsa. A paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue.

Já disse. Não quero. Não vou a nenhum passeio. A nenhuma passeata. Não saio. Não movo uma palha. Nem morta. Nem que a paz venha aqui bater na minha porta. Eu não abro. Eu não deixo entrar. A paz está proibida. A paz só aparece nessas horas. Em que a guerra é transferida. Viu? Agora é que a cidade se organiza. Para salvar a pele de quem? A minha é que não é. Rezar nesse inferno eu já rezo. Amém. Eu é que não vou acompanhar andor de ninguém. Não vou. Não vou.

Sabe de uma coisa: eles que se lasquem. É. Eles que caminhem. A tarde inteira. Porque eu já cansei. Eu não tenho mais paciência. Não tenho. A paz parece que está rindo de mim. Reparou? Com todos os terços. Com todos os nervos. Dentes estridentes. Reparou? Vou fazer mais o quê, hein?

Hein?

Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim? Eu é que não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida. Marchar não vou, ao lado de polícia. Toda vez que vejo a foto do Joaquim, dá um nó. Uma saudade. Sabe? Uma dor na vista. Um cisco no peito. Sem fim. Ai que dor! Dor. Dor. Dor.

A minha vontade é sair gritando. Urrando. Soltando tiro. Juro. Meu Jesus! Matando todo mundo. É. Todo mundo. Eu matava, pode ter certeza. A paz é que é culpada. Sabe, não sabe?

A paz é que não deixa.

(Freire, 2008)

Uma das propostas da cultura de paz é ofertar escuta. Ofertar escuta de qualidade para, através dos achados da comunicação, buscar alternativas à violência tão comum nas relações onde há conflito. Se pensarmos nas escolas e no seu dia a dia, o que não falta são conflitos, falas duras, ofensas, vozes alteradas, ideias de mundo diversas, realidades também.

Acima, neste conto, podemos interpretar haver uma mulher, uma mãe, uma mãe de um jovem morto, uma mulher moradora de um lugar que não é “lá embaixo” e onde muitas coisas não chegam. Ela mostra a própria realidade, faz comparações e demonstra sua dor. Acolher uma dor como essa pode não ser simples.

A Comunicação Não Violenta, também conhecida como CNV, traz para reflexão a existência de necessidades humanas.¹ Necessitar de algo e não o obter por questões que não dependem da vontade e do esforço pessoal apenas pode ser algo extremamente violento. Essa mulher pode desejar ter paz e a realidade de seus dias a impedir de acessar essa paz. A paz como um privilégio vivenciado por poucos.

Precisamos partir do ponto de que mesmo que nossa intenção seja de ofertar paz, podemos receber como público pessoas tão doloridas por experiências violentas que nossa oferta pode ser rechaçada. Muitas vezes é citada a necessidade de empatia, mas essa capacidade também pode ser perigosa dependendo da forma como a colocamos em prática. Como, não sendo uma pessoa negra, se pode entender o que uma pessoa negra sente? Ou, estando em uma equipe de trabalho da educação,

¹ Rosenberg, Marshall. *Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

já tendo acessado ensino formal até a graduação, ofertar espaços que não respeitam as linguagens e formas de ser das comunidades?

Para começar a falar de paz, precisamos estar dispostos a acolher quem não está com a mesma intenção, e respeitar limites. É necessário reconhecer que, por vezes, nossa própria existência pode ser motivo de dor para outras pessoas. As relações raciais falam de um juízo de valores baseado na cor da pele. Estamos dispostos a ver nossa dificuldade em tratar das relações étnico-raciais? Estamos dispostos a olhar para as falas e ideias racistas com que fomos nos acostumando em nossos processos de crescimento? Estamos realmente cientes das situações que podem ser fortuitas e das quais só tivemos acesso porque nascemos em lugares e famílias privilegiadas econômica e simbolicamente?

Crescer em uma cultura que se acostuma a conviver com o racismo nos torna, no tempo, pessoas insensíveis a essa dor. Com tendências a achar formas simplistas de “resolução” dos conflitos que envolvem raça. Resolver conflitos que envolvem relações étnico-raciais pode ser considerada uma intenção importante, mas um desejo ingênuo. Tratar de racismo é problema social, político, de saúde e que envolve outros tantos âmbitos. Então, ao invés do foco em resolução, talvez pudéssemos compreender nosso papel no que poderia ser uma forma de tratamento coletivo desta demanda. Olhar para a dor de pessoas negras e sugerir o que pensar e o que sentir, não conseguir escutar as demandas de pessoas negras acerca das relações com a branquitude e o racismo estrutural, não acolher a dor das vivências e situações trazidas por estas pessoas, é perpetuação do silenciamento que vivem historicamente.

Que não usemos a busca pela paz para legitimar mais violência contra descendentes de povos violentados há tanto tempo.

3. A ESCOLA COMO POTÊNCIA

Lendo este livro, você já está se propondo a saber mais sobre relações raciais. Neste capítulo, se propondo a olhar para as possibilidades que a cultura de paz oferece para tentar falar sobre as questões que envolvem a ERER.

Quem participa da escola, o faz dentro de grupos já bastante reconhecidos como, por exemplo, as equipes diretivas, os grupos de professores, as famílias, as crianças, os jovens. Estes grupos, mesmo que haja conflitos, elegem o ambiente escolar como espaço de convivência e cuidado. Independentemente das motivações em estar numa instituição educacional, as ações propostas nesses locais têm a expectativa, pelos públicos que lá convivem, de serem pedagógicas. Se espera, nesses espaços e nas propostas lá vivenciadas, aprender algo.

Podemos propor o diálogo acerca das relações étnico-raciais usando processos circulares.² Há, com alguma constância, notícias amplamente divulgadas nas quais as questões raciais são o ponto principal. Estudar temas ligados a aspectos raciais em ambientes preparados para acolher e ensinar, onde haja combinações que ajudem as pessoas presentes a se sentirem propensas a compartilhar suas dúvidas e dores, é uma das possibilidades ao usar os processos circulares. A educação infantil já utiliza momentos em que as crianças e adultos ficam em círculo

² Pranis, Kay. *Processos Circulares de construção de paz*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

e cara a cara trocam informações. A pessoa adulta fica com a incumbência de organizar o momento, porém as crianças participam ativamente aprendendo sobre convivência e compartilhamento. A cultura de paz promove a busca por relações de qualidade. Relações de qualidade podem ser a base sólida na qual alunos e demais integrantes da comunidade escolar se sintam acolhidos quando trouxerem suas experiências envolvendo questões étnico-raciais: sejam pessoas negras ou não.

Os círculos de construção de paz são parte de propostas de tratamento de conflito reconhecidas como Justiça Restaurativa. Em nosso país, muitas iniciativas em cultura de paz são propostas ligadas a áreas do direito e a espaços jurídicos. No entanto, relatos em espaços escolares falam, como o nome já diz, das possibilidades de restauratividade das iniciativas.

Construir espaços educativos que apresentem perspectivas de paz, usando processos circulares não é algo fácil, nem simples. Tão pouco transformará o ambiente num lugar sem conflitos. Integrar no cotidiano olhares, escutas, conversas, percepções com vistas a gerar práticas relacionadas à cultura de paz, processos circulares de diálogo, passa por promover rodas de conversas, dinâmicas, práticas, espaços que reúnam as pessoas de modo que:

- Todos sejam respeitados;
- Todos tenham igual oportunidade de falar [e de serem escutados], sem serem interrompidos;
- Os participantes se expliquem contando suas histórias; [...]
- Aspectos emocionais e espirituais da experiência individual são acolhidos (Pranis, 2010, p. 20).

Segundo a autora Kay Pranis (2010), o formato circular pressupõe liderança compartilhada, igualdade, conexão e inclusão. Promove escuta, responsabilidade e participação de todos. Deve ser suficientemente forte para conter emoções diversas, seja raiva, frustração, alegria, dor, verdades, conflitos, visões de mundo diferentes, silêncios, paradoxos, etc. Objetiva criar um espaço onde os participantes se sintam seguros para serem totalmente autênticos. Isto é, trata-se de criar, promover e oferecer intencionalmente espaços que criem o hábito de compartilhamento de emoções, sentimentos, histórias. Nesses espaços, quem participa estabelece um conjunto de valores e diretrizes. Cria-se um espaço no qual estas combinações permitem que quem participa sensibilize-se para acolher as diversidades. Porém, isso somente é possível, considerando as realidades raciais, econômicas, sociais e culturais do nosso país, se racializarmos o processo. Essa é a “encomenda” para quem se dispõe a utilizar as ferramentas da cultura de paz para tratar dores raciais. Precisamos investir em desenvolver formações, em internalizar valores que considerem a pauta racial, seus atores e protagonistas. Não é possível apenas ter boa vontade, é necessário investir em escutar quem se debruça sobre ERER.

Nesse sentido, a educação para a cultura de paz passa também por ensinar e aprender a ser e a conviver, a reconhecer e ensinar a reconhecer o racismo como estrutura fundante da sociedade brasileira atual e que, como afirma Djamila Ribeiro (2019, p. 15), “o antirracismo é uma luta de todas e todos”.

Conforme os preceitos da CNV, poderíamos, ainda, pensar os processos circulares no sentido de aprender e ensinar a distinguir entre

observação (relatar, descrever fatos tal como são) e juízo de valores, sentimentos e opiniões, necessidades individuais e estratégias, pedidos e ameaças (exigências).

Marshall Rosenberg (2019) sugere que para que nossa comunicação seja não violenta, estejamos abertos a realizar uma mudança de paradigma ao nos comunicarmos, isto é, que estejamos dispostos a deixar de diagnosticar, punir, condenar, julgar, achar culpados quando nos expressamos verbalmente, o que reverbera, potencializa a violência, e nos foquemos em nos expressarmos com a intenção de humanizar as pessoas, as situações, os processos. Para tanto, segundo o autor, se faz necessário estarmos atentos a pelo menos quatro elementos: observação, sentimentos, necessidades e pedidos/demandas. Isso significa abrir mão de dar juízo de valores quando narramos um conflito/acontecimento, priorizando descrever os fatos e situações tal como ocorreram. Focar em expressar como cada pessoa se sentiu diante da situação, ao invés de opinarem, trazerem falas, interpretações, julgamentos do que possa ter passado com o outro, movido a atuação da outra pessoa. Deixar explícita a necessidade sentida, que moveu cada ação, cada fala, cada entendimento. Evidenciar de forma nítida o que gostaria que tivesse acontecido, seus pedidos sinceros, ao invés de impor ameaças, se colocar numa posição autocentrada e defensiva. Abrindo espaço para falas sinceras e escutas ativas. Quer dizer, implica que cada um comunique com honestidade o que observou, o que sentiu, o que necessitou, as escolhas tomadas para agir da forma que agiu, o que gostaria que a outra pessoa tivesse feito. Ser empático no momento de realizar os pedidos numa conversa ou divergência é fundamental, conforme o autor:

Ser empáticos com discordâncias para que as pessoas se sintam seguras ao discordar. Quando conseguimos isso, todos os acordos são respeitados. [...] Todas as vezes que alguém atende a um pedido motivado por culpa, vergonha, dever, obrigação ou medo de punição haverá um preço a pagar. (Rosenberg, 2019, p. 63).

A CNV propõe que façamos algo movidos pelo prazer de contribuir. Diferenciando as ideias de “poder sobre” e “poder com”:

Com poder sobre os outros obtemos resultados a partir da submissão das pessoas. Podemos castigar ou premiar. Isso é poder sobre. É um poder fraco porque pagamos um preço por ele. Pesquisas revelam que empresas ou escolas que usam a tática do poder sobre têm um custo indireto que se revela em problemas com um clima de insatisfação geral, violência e ações sutis contra o sistema. O poder com permite que as pessoas ajam de bom grado por perceberem que contribuem para o bem-estar de todos. Isso é CNV. Uma das formas mais poderosas de criar poder com as pessoas é demonstrar que o grau de interesse que temos por suas necessidades é o mesmo que temos pelas nossas. Criamos mais poder com as pessoas na medida em que avaliamos com honestidade e vulnerabilidade, sem críticas. As pessoas se preocupam mais com o nosso bem-estar quando partilhamos o poder do que quando lhes apontamos seus erros. (Rosenberg, 2019, p. 67-68).

Isso só pode ser possível, se a comunicação se der modo honesto na fala e, na mesma medida, na escuta, ou seja, que estejamos disponí-

veis para ouvir as observações, sentimentos, estratégias/necessidades/escolhas e demandas da outra pessoa, tal como são.

Em termos de educação para as relações étnico-raciais, podemos então nos questionar: como construir espaços de fala e escuta seguros para todos? Numa sociedade estruturalmente racista, como a brasileira, quais estratégias didáticas, quais conhecimentos, quais autores, quais vídeos, quais livros, quais jogos, meu grupo de convivência precisa acessar para desenvolver uma comunicação não violenta, honesta, que seja empática com todos os grupos étnico-raciais? Quais transformações internas no meu coração, no modo que vejo, ouço, comunico gostaria que ocorressem? Há como desenvolver comunicação não violenta e espaços de paz sem questionar o sistema de opressão racial?

Como afirma Djamila Ribeiro (2019, p. 107), “Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas”. Qual a disponibilidade interna e institucional existe para esse despertar? Há possibilidade de comunicações, falas, escutas empáticas e construções para a paz sem o reconhecimento dos privilégios raciais? Existe disponibilidade por parte das pessoas brancas (minha se sou uma delas, ou daquelas presente em suas comunidades de atuação) em se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, para não reproduzi-los (p. 108)? Qual a abertura possível e como construí-la para abordar as discordâncias presentes na multiplicidade presente na pauta racial, trazida por diferentes movimentos, grupos e pessoas?

“Fala-se muito em empatia, em colocar-se no lugar do outro, mas empatia é uma construção intelectual, ética e política”. Para que se possa manifestar ações para o combate de opressões raciais é necessário “questionar as próprias ações” [...]. A escuta, portanto, é fundamental (Ribeiro, 2019, p. 91).

Há lugar no teu coração para escutar uma alma armada e apontada para a cara do sossego? Para construir paz com voz e voz sem medo? Paz com justiça, responsabilidade e reparação social?

4. OS DESAFIOS

No âmbito educacional, o desafio de estudar sobre as relações étnico-raciais reflete a urgência, a necessidade e a importância do cumprimento da legislação que fala sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). Ao mesmo tempo, vem ajudando que a comunidade escolar perceba que muitos de seus conflitos do dia a dia têm motivação racial. Há também que se envolver toda a comunidade escolar nas propostas, ter graduação e mesmo títulos não exime ninguém de ter, no dia a dia, falas racistas, olhares enviesados pelo racismo e dificuldades em lidar consigo no processo.

Se temos que falar em relações étnico-raciais, precisamos ouvir vozes múltiplas. Trazer as pessoas historicamente marginalizadas para lugares de destaque em nossas propostas. Escutar povos indígenas e pessoas negras buscando descolar essa escuta do clichê muitas vezes reforçador de conflitos, transcendendo visões estereotipadas e precon-

ceituosas, as quais expressam visões colonizadoras brancas. A busca pela paz passa por reconhecer e respeitar o outro em sua singularidade, porém abrindo espaço para que se discuta o fato do racismo tornar algumas singularidades mais importantes que outras historicamente. É permitir reparação no reconhecimento. É oferecer escuta legítima às populações historicamente marginalizadas. Como já propunha o compositor Marcelo Yuca, em letra que se tornou famosa, “paz sem voz, não é paz, é medo” (1999).

Trabalhar com propostas em Cultura de Paz é assumir a noção que povos originários que habitavam as terras que vieram a compor o território brasileiro, já traziam saberes, culturas, visões de mundo, de educação, de política, de religião/espiritualidade, etc. É conhecer e dar a conhecer historicamente as leis que oficializaram a marginalização da população negra e, portanto, a obrigação legal e humanitária de reparação. É transformar essa consciência em ações transformadoras no cotidiano em que atuamos; considerar e ofertar espaços de escuta e voz em que relações étnico-raciais sejam transversalizadas, assumindo que nem sempre serão confortáveis. Os desassossegos que estas atividades podem trazer, são também a certeza de se estar enfrentando com outra proposta a desigualdade de oportunidades que pessoas negras vivem em nosso país. O trabalho é árduo. Que não esmoreçamos.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, Daniel, *et al.* Atlas da violência 2021. São Paulo: FBSP, 2021.
Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FREIRE, Marcelino. Da paz. In: FREIRE, Marcelino. *Racif: mar que arrebenta*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PRANIS, Kay. *Processos circulares de construção de paz*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSENBERG, Marshall. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall. *A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo*. São Paulo: Palas Athena, 2019.

MINHA alma (A paz que eu não quero). Intérprete: O Rappa. Compositores: O Rappa; YUCA, Marcelo. In: LADO B, Lado A. Intérprete: O Rappa. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1999. (CD, Faixa 6).

10

Práticas pedagógicas em educação antirracista: um olhar ao sul

Luciana Dornelles Ramos

Me chamo Luciana Dornelles Ramos, mulher negra, filha de Gilberto e Neiva, irmã caçula de Fabiano e Rafael, sobrinha de professoras incríveis, nas quais

me inspirei e inspiro diariamente em meu modo de ser e existir no mundo. Encantada pelas trocas que o estudo nos proporciona, sou também uma ativista pela luta antirracista. Sou professora de Educação Física, e o processo de me tornar uma professora antirracista, trazendo a minha luta para as minhas práticas pedagógicas, é o que pretendo compartilhar com vocês neste capítulo.

Tenho um curto, porém intenso percurso no Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul. Acompanhando, a minha vida toda, a luta incansável das minhas tias na educação pública, fugi o quanto pude da licenciatura: dava aulas de dança e ginástica em clubes e academias referências aqui em Porto Alegre, mas não me via em sala de aula na educação formal, muito menos trabalhando com adolescentes. Em 2015, fui chamada em um concurso e, pensando na estabilidade que me tornar funcionária pública traria para a minha vida, resolvi parar de nadar contra a correnteza e deixar que as águas me levassem para o caminho que tanto me chamava, a escola.

Já nos primeiros dias de aulas, me deparei com uma realidade que eu não esperava encontrar: os alunos negros da escola viviam violências racistas que eu havia vivido quando aluna. Eu tinha fé que algumas coisas houvessem mudado, já que havia, desde 2003, uma lei que obrigava a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, a Lei 10.639/03.

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 Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003).

Apesar da lei, pude perceber, dialogando com alunos e outros professores, que ela se mantinha somente no papel, e que, ao falar sobre povos negros na escola, a abordagem ainda era toda relacionada à escravização. Em uma atividade no Dia da Consciência Negra, em 2015, quando a palestrante perguntou aos alunos quem se declarava negro, pouquíssimos alunos levantaram as mãos, mesmo eles sendo grande maioria naquele espaço. Fiquei reflexiva sobre isso, pois mesmo as crianças mais retintas (de pele mais escura) não se declaravam negras. Mas como elas vão se declarar ou sentir orgulho de algo que lhes é apresentado de maneira pejorativa? Como vão querer se identificar com um povo que, segundo o que aprendem na escola, é um povo subordinado, que aceitou servir na escravidão (como ensinam na escola) sem resistência? Como eles podem se orgulhar de uma história que não conhecem? De uma história que não é contada? Isso me remete a Chimamanda Adichie,

que faz uma reflexão sobre o perigo de uma história única e da relação desta com o poder: “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 23).

Na escola, historicamente, quem detém o poder sobre as histórias contadas é o colonizador, por isso, conhecemos sempre a história a partir de sua versão. Aqui no Rio Grande do Sul, temos como exemplo a Guerra dos Farrapos. Nas escolas, durante todo o mês de setembro, as crianças são retiradas das salas de aula, cantam um hino Rio-grandense que diz que “povo que não tem virtude acaba por ser escravo”, sentam-se em roda, usando vestidos de prenda e pilcha, tomam chimarrão, comem pipocas e ouvem histórias românticas sobre uma dita revolução da qual devemos nos orgulhar. Somente mais tarde, alguns têm acesso a outros lados dessa história. Chimamanda nos diz: “Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente” (Adichie, 2019, p. 23). Foi adulta que conheci a história da Guerra dos Farrapos, da dita Revolução Farroupilha, a partir da narrativa dos Lanceiros Negros, homens escravizados que foram chamados para lutar na guerra com a promessa da liberdade, que faziam linha de frente nas batalhas, com suas lanças e sua coragem, e ficaram conhecidos como os bravos guerreiros que eram. Quando os Farrapos perderam a guerra, sem saber o que fazer com aqueles homens negros, corajosos guerreiros, temendo sua liberdade, negociaram com o Império seu extermínio, desarmando-os e deixando-os vulneráveis para o ataque dos soldados inimigos em Porongos. Os homens por trás dessa covardia hoje tem estátuas gigantes

em sua homenagem e são nomes de ruas no Rio Grande do Sul. Dos Lanceiros Negros, nas escolas, mal ouvimos falar de sua história, quem dirá de seus nomes.

Trago este exemplo para mostrar como a escola tem papel fundamental na construção de um imaginário social sobre um povo, e, quando ela leva somente uma narrativa de um fato para dentro da sala de aula, ela impede que seus estudantes conheçam outros lados da história, que muitas vezes é exatamente o lado do qual o aluno e sua família fazem parte. Para mim, teria sido muito diferente saber da história dos Lanceiros Negros naquelas rodas de contos sobre a Guerra dos Farrapos. Eu me orgulharia em saber que, em uma guerra que se iniciou com grandes estancieiros questionando impostos e o valor do charque, aqueles homens negros lutaram por sua liberdade, lutaram bravamente, e foram traídos por quem na escola me ensinaram a tratar como heróis. Teria sido muito diferente, e tenho certeza que não somente para mim.

Encontrei então um grande desafio, como eu poderia oferecer para os meus alunos uma educação antirracista que nunca me foi ofertada? Busquei respostas nele, que se tornou e é até hoje, meu melhor professor: o Movimento Negro. Segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 23-24):

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos, e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de

rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (grifo do autor).

Comecei a pesquisar os eventos do Movimento Negro que aconteciam em Porto Alegre, comecei a assistir palestras, a ler autores negros e negras e essa experiência foi libertadora. Primeiro porque comecei a conviver com mais pessoas negras (conforme subimos o grau de escolaridade mais brancos os espaços vão se tornando), pessoas que afirmavam positivamente sua negritude, que também tinham suas batalhas pessoais e coletivas, e que também sentiam a solidão que o racismo causa ao povo negro. Ler mulheres negras foi como descobrir um novo mundo, era uma outra escrita, um outro olhar, e eu me via nelas como se ao ler eu estivesse me olhando em um espelho. Aquelas mulheres que eu tanto admirava tiveram inseguranças como eu, medos como os meus, dores como as minhas, tiveram raiva, tristeza, amores e alegrias, e, o mais importante, permitiam-se compartilhar essas vivências em suas escritas. Nunca vou me esquecer quando escutei, na reitoria da UFRGS, Jarid Arraes compartilhando que precisou se autorizar para se tornar escritora, ou quando li bell hooks dizendo que “Embora desde a infância eu quisesse fazer da escrita o trabalho da minha vida, tem sido difícil reivindicar a palavra ‘escritora’ como parte do que identifica e configura minha realidade cotidiana” (hooks, 2019, p. 37). Quando Djamila Ribeiro contou sua experiência na escola dizendo que “O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido” (Ribeiro, 2019, p. 24), ou quando Grada Kilomba me ajudou em minha escolha política de escrever meus

textos de uma maneira que meus alunos, seus pais e a comunidade não acadêmica compreendessem, pois ela disse, “Eu como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito *branco*, pois escrevemos de lugares diferentes” (Kilomba, 2019, p. 58-59). Aquelas mulheres incríveis viveram processos que eu vivi, elas também precisaram superar a insegurança, tiveram que se autorizar, como estou fazendo neste exato momento ao escrever para vocês. Então, posso dizer que meu processo começou assim, me aproximando do Movimento Negro, sendo escuta ativa sobre suas demandas, e lendo mulheres e homens negros que tratavam dos mais diversos temas e olhares sobre a negritude.

Falando em negritude, algo que cabe ressaltar, é que nem todas as pessoas negras têm consciência de sua negritude. Cansei de ver colegas brancos me relatarem em tom de julgamento, “a fulana disse isso, e olha que ela é negra”, “o aluno x falou isso, e olha que ele é negro”. Agora, pensem comigo, como nós negros que vivemos em um país que teve quase 400 anos de escravização (ressaltando que vivemos mais tempo neste processo do que em liberdade), que desumanizou corpos negros, negou ao nosso povo o acesso à moradia, à educação, à saúde, a direitos básicos, não seríamos afetados pela colonialidade? As pessoas brancas tratam nossos conhecimentos como se eles viessem no DNA, sendo que, para aprender sobre os nossos, precisamos fazer uma aventura autodidata, correndo por fora, estudando nos espaços não formais de educação enquanto sobrevivemos nos espaços formais que se negam a incluir nossa cultura, nossa história e nossos saberes em seus currículos.

A negritude é algo construído, segundo Aimé Césaire, “A Negritude resulta de uma atitude proativa e combativa de espírito. Ela é um despertar; despertar de dignidade. Ela é uma rejeição; rejeição da opressão. Ela é luta, luta contra a desigualdade. Ela também é revolta...” (Césaire, 1987, p. 109). Toda essa construção demanda tempo, trabalho e muito estudo, por isso, precisamos sim valorizar pessoas negras que trabalham sobre temas relacionados à negritude, e compreender que todos nós somos afetados pelas sequelas da colonização. Como já dito, precisamos estudar por fora o que a escola não nos ensina, precisamos aprender sozinhos ou em espaços não formais de educação o que deveríamos aprender nas instituições escolares, já que isto é lei, já que essas outras narrativas fazem parte dos povos que são essenciais na construção social do nosso país.

Do que trata então a educação antirracista? Ela não trata de falar sobre o racismo, mas sim de trazer para a sala de aula as potências de povos negros, indígenas e outros povos oprimidos que o racismo impede que cheguem na escola. E como construir, na prática, essa educação antirracista? “Acredito que compartilharmos práticas e experiências pedagógicas é uma maneira de inspirarmos outros profissionais a também se desacomodarem e abraçarem a educação como prática da liberdade” (Ramos, 2021, p. 51). Retorno a minha dissertação de mestrado pois acho que dialogar com outros professores que adotam uma pedagogia antirracista é sempre um exercício rico de trocas. Quase sempre teremos que adaptar a atividade à realidade da nossa comunidade escolar, mas muitas vezes podemos, a partir de algo que outro professor já trabalhou e compartilhou conosco, substituir materiais, modificar a prá-

tica, adaptá-la à turma que será trabalhada, e dessas trocas, podem sair práticas fantásticas. Muitas vezes, um colega, com uma atividade que compartilha, pode nos dar ideias para diversas outras atividades com nossas turmas. Por isso, neste capítulo, irei compartilhar com vocês algumas atividades que fiz com meus alunos na escola, mas também ideias que surgiram a partir dessa troca com outros professores antirracistas, afrocêntricos ou decoloniais com os quais tenho o prazer de aprender.

Cabe ressaltar que não existe receita de bolo, manual, cartilha de como criar uma prática antirracista. O que podemos é mostrar caminhos para que cada escola e cada professor adequem as atividades e pense novas práticas de acordo com sua realidade. Um ponto de princípio, que deveria ser consenso, talvez seja sobre o que não fazer. Não cabe mais, em pleno ano de 2021, professores fazendo bonecos e cartazes com os alunos, utilizando esponja de aço para representar o cabelo de pessoas negras. É de uma insensibilidade enorme não perceber que dos piores apelidos que perseguem a infância dos jovens negros é o dito “cabelo de bombril”. Outra coisa que não cabe é professores se pintarem de preto para representarem uma pessoa negra. As discussões sobre o *blackface* e sua problemática acontecem há anos: ele tem raízes no racismo e serviu durante muitos anos como forma de ridicularização e reforço de estereótipos negativos sobre pessoas negras. Vejo atividades absurdas também, que colocam pessoas negras como exóticas, turmas de crianças brancas observando e tocando os cabelos de alunos negros, o que me causa um grande mal-estar, pois me lembro dos zoológicos humanos, exposições públicas de seres humanos não brancos que aconteceram até o século XX. Dentre tantas referências negativas que

a sociedade construiu sobre pessoas negras e indígenas, cabe sempre ao professor se questionar: esta referência que estou trazendo para a sala de aula é negativa ou positiva? Como vai ou vão se sentir meus alunos negros ou indígenas nesta atividade? Professores, principalmente os não negros, ao construírem seus projetos e suas atividades ditas antirracistas, precisam romper com a bolha da branquitude, pesquisar a partir de intelectuais negros e indígenas e tratar dessas temáticas com o respeito que elas merecem.

Compartilho, então, alguns movimentos que fiz a partir de diferentes perspectivas para pensar uma educação antirracista e decolonial. Um movimento importante foi uma mudança geopolítica do meu olhar. Já perceberam que sempre que buscamos alguma referência, algum caminho a seguir, temos o costume de dizer “preciso de um Norte para me guiar”? E aí, pergunto, por que não um Sul? Por que temos sempre Europa como referência? E se mudarmos esse olhar para África, para América Latina, como isso iria se refletir em nossas práticas?

Nas escolas, sempre temos atividades como as famosas Feiras das Nações, gincanas, Copas escolares, e os países escolhidos para as pesquisas e trabalhos dos alunos acabam sendo sempre os mesmos. Uma vez, organizando uma Copa escolar na escola, resolvi mudar essas escolhas, e somente incluí países da América Latina, África e países que não são considerados grandes potências do futebol. Em um primeiro momento, os alunos se mostraram muito frustrados, mas ao longo do trabalho, conforme foram pesquisando sobre os “seus países”, me encontravam nas aulas encantados com as coisas que descobriam. Contavam entusiasmados sobre as curiosidades dos países, sobre as semelhanças de

alguns com a cultura brasileira, e, em um simples movimento geopolítico de uma atividade, os alunos puderam ampliar seus olhares, conhecendo novos lugares e culturas, diferentes dos que estavam acostumados a estudar todos os anos nas atividades da escola.

Não podemos falar em educação antirracista no Brasil sem pensar nos povos originários. Até hoje, crianças aprendem na escola sobre o “descobrimento do Brasil”, ignorando completamente a existência dos povos indígenas que aqui viviam antes da chegada dos europeus. Aproximei-me da educação antirracista pelo Movimento Negro, mas sempre me incomodou que assim como muitas escolas só falam nos povos africanos no Dia da Consciência Negra, só se fale nos povos indígenas no dia 19 de abril. Pensando em como trabalhar esta temática na Educação Física, provoqueei outros professores da escola sobre fazermos um trabalho interdisciplinar sobre os povos indígenas que culminasse em abril. Somente alguns professores não aceitaram participar, os outros, dentro das suas disciplinas, foram trabalhando cultura, mitologia, as lutas e modo de viver dos povos originários.

Comecei meu projeto questionando com os alunos o dito descobrimento do Brasil, e, da simples pergunta: “Se pode descobrir um lugar que já é habitado?”, tivemos uma discussão muito rica sobre como a escola invisibiliza a existência dos indígenas que têm papel essencial na formação da sociedade brasileira. Dividindo os alunos em grupos, começamos uma pesquisa sobre os jogos indígenas, e cada grupo deveria fazer um trabalho teórico contando sobre dez modalidades dos jogos. Os alunos adoraram conhecer essas novas práticas, tentaram pronunciar o nome das modalidades nas línguas indígenas, e também perceber

ram que algumas das modalidades são semelhantes a brincadeiras que eles faziam desde pequenos. Depois da entrega do trabalho teórico, cada grupo escolheu uma modalidade para adaptar, criando uma aula de educação física com aquecimento, atividade central e finalização que tivessem relação com a atividade escolhida. Foi um projeto muito interessante, com o qual aprendi tanto quanto os alunos. Pudemos conhecer melhor as práticas esportivas indígenas e dar muitas risadas nas aulas adaptadas. No final de abril, todas as turmas fizeram uma grande exposição para os pais, mostrando o que haviam estudado em cada disciplina sobre os povos originários. Foi um projeto potente e enriquecedor para toda a escola.

Índio eu não sou
Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.
Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.
Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.
Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.
“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê
Sou Kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou Tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé
(Kambeba, *online*)

Outro olhar importante, que contemplou muito meus alunos na prática em sala de aula, foi sobre os saberes produzidos nas periferias. Quando conheci o movimento Slam (batalhas de poesias que acontecem nas ruas), me encantei pela quantidade de jovens, que traziam com tanta potência suas realidades em seus versos. Algo que me preocupa muito é a dificuldade de muitos meninos falarem sobre seus sentimentos na adolescência. Sabemos que isso é causado por um machismo estrutural que silencia os meninos fazendo com que eles achem que precisam performar uma masculinidade tóxica que os afasta de qualquer tipo de sensibilidade. Percebi que, através da Poesia Marginal, muitos meninos conseguiam se abrir um pouco, e esse foi o maior motivo que me fez querer aproximar o movimento Slam da escola. Convidei uma colega de português e uma colega de artes e juntas fizemos um projeto interdisciplinar sobre poesia para trabalhar com os alunos. Quando expliquei em

aula que iríamos iniciar um projeto sobre poesia, os alunos reviraram os olhos. Primeiro, porque tinham um padrão pré-estabelecido de pessoas que fazem poesia, um padrão elitista muito diferente do deles, e, segundo, porque eles não entendiam o que poesia poderia ter a ver com educação física. Eles diziam rindo: “Lá vem a Sôra Lu com os projetos malucos dela”.

Iniciamos com uma aula inaugural sobre Poesia Marginal, ressignificamos o termo marginal, e contamos para os alunos sobre como surgiu este tipo de poesia, até chegarmos no movimento Slam. Aí a mágica aconteceu. Ao final da aula, colocamos o vídeo de cinco poetas aqui de Porto Alegre: Agnes Mariá, Cristal, Bruno Negrão, Felipe Deds e Hércules Marques. Jovens negros, declamando para eles uma realidade que meus alunos também conheciam, em forma de poesia. Os alunos ficaram em êxtase, era nítido que eles estavam se vendo naqueles jovens. A partir dali, eles se autorizaram a também começarem a escrever sobre suas realidades, entenderam que eles também tinham o que dizer. O projeto possibilitou que alguns alunos que, antes se mostravam desinteressados, se envolvessem nas atividades querendo escrever e compartilhar suas poesias.

Eu e as duas professoras parceiras nos dividimos, com o intuito de que nosso projeto culminasse em um sarau no qual cada turma criaria seu livro de poesias, com cada aluno participando com uma poesia autorral e escolhendo uma de tema livre para homenagear algum poeta que gostassem. A professora de Português trabalharia com eles a estrutura das poesias; a de artes ajudaria eles a pensarem o design de suas páginas e as ilustrações para as suas poesias, e eu, de educação física, trabalha-

ria o declamar. Foi dos trabalhos em que mais vi meus alunos se envolverem e mudarem.

Fizemos uma vaquinha entre os professores e compramos Fanzines (publicações caseiras feitas por esses poetas com suas poesias autorais), os quais distribuímos para os alunos. Alguns, antes de chegarem em casa, já haviam lido todo o material. A partir dali, percebi um interesse maior deles em ler e escrever, me chamavam nos corredores para me mostrarem suas poesias, foi lindo. Esse movimento deles me lembrou meu movimento quando comecei na Pós-Graduação a estudar intelectuais negros e negras: eu me vi, em um espaço formal de educação, e sim, isso fez toda a diferença.

Poderia descrever aqui diversas atividades interessantes que podemos fazer com nossos alunos. Conversando com outros professores, entre nossas trocas, surgiram atividades como, por exemplo, uma “viagem pela África”. Confeccionamos um passaporte e um carimbo com os alunos e, “viajando” através de uma pesquisa com os alunos sobre diferentes países africanos, descobrimos suas bandeiras, suas culturas, seus costumes, suas culinárias. Carimbamos o passaporte dos alunos a cada país “visitado”, rompendo com a ideia errônea que muitas pessoas têm de que a África é um país, apresentando-a aos alunos como o continente rico e diverso que é.

Fazer atividades em cima de informações sobre a origem das coisas também é muito interessante. O semáforo e o GPS, por exemplo, foram inventados por pessoas negras e essa simples informação pode culminar em um projeto legal sobre trânsito. Nele os alunos podem estudar as placas, sinalizações, e, no caso da educação física, seria uma ótima

oportunidade de trabalhar lateralidade. Em um material criado por professores da Escolinha Maria Felipa, aprendi que a escova de dentes teve origem na África, e fui incentivada a pensar sobre as possibilidades de um trabalho lindo sobre saúde bucal a partir desta informação. Podemos levar representatividades negras e indígenas para conversarem com os alunos, desde pessoas mais famosas a líderes comunitários e pessoas importantes para o bairro que também devem ser muito valorizadas. Existe uma gama imensa de possibilidades que podemos aplicar na prática em sala de aula, tornando nossas atividades mais atrativas, diferenciadas e mais próximas das realidades dos nossos alunos, e, no caso de escolas particulares, rompendo com a bolha eurocêntrica, mostrando para os alunos a pluralidade de nossa sociedade e outras possibilidades de modo de ser e existir no mundo.

Esses movimentos na construção de práticas de uma educação antirracista e decolonial me fizeram sentir mais prazer em pensar minhas aulas. Porém, ao mesmo tempo, ter somente dois períodos de educação física por semana com cada turma me limitava, e não deixava que eu desenvolvesse os projetos como eu gostaria. Senti que precisava fazer mais, e daí surgiu a ideia de criar um grupo de estudos com os alunos, um espaço no qual pudéssemos debater assuntos urgentes que geralmente não são tratados em sala de aula. Minhas alunas comentavam muito sobre meus cabelos. Tenho cabelos cacheados e posso dizer que aprendi a cuidar deles, entender os produtos com que meu cabelo melhor se adaptava, por volta dos trinta anos. Elas elogiavam muito meus cabelos, mas, quando falávamos sobre os cabelos delas, eram reativas. Em sua maioria, as meninas negras alisavam seus cabelos, as que não

alisavam andavam com eles sempre presos. Os meninos negros viviam de touca, boné ou raspavam suas cabeças. Eles viviam, em comum, um esforço diário para disfarçar seus traços de negritude. Aquilo me doía, eu sabia o quanto um cabelo com volume é motivo de chacota na escola. Passei minha infância ouvindo “Por que não alisa? Teu cabelo não é tão ruim como o de muitas pessoas”. Quando o cabelo secava um pouco e começava a ganhar volume, eu corria para prendê-lo antes que os colegas comessem a soltar as piadas. E notem que falo de um cabelo cacheado, que ainda é mais tolerado socialmente do que um cabelo crespo. Entendi que o cabelo poderia ser uma “isca” para aproximar alunas do grupo de estudos. Passei em todas as turmas, fiz o convite, e um grupo de 13 meninas topou fazer parte do projeto. A partir do tema “cabelo crespo”, começamos outras discussões relativas ao racismo, à homofobia, ao machismo, a questões de gênero e tantas outras questões. Não consegui remuneração nem as horas para o projeto, que aconteceu então de forma totalmente voluntária. Depois de três meses de atividades no contraturno das aulas, pudemos ver as meninas se empoderando, pudemos perceber, naquelas jovens, os efeitos do acesso a uma educação antirracista. Efeitos não somente estéticos, mas principalmente no seu jeito de participar em sala de aula, de se posicionar no mundo. No final do ano de 2016, visitamos uma escola pública em uma comunidade periférica de Porto Alegre, e, ao ver o brilho nos olhos dos alunos vendo as meninas ali, empoderadas, mostrando para eles que se amavam e tinham orgulho de suas origens e de sua identidade, compreendi que o projeto era sobre tornar as alunas referências reais para outros jovens de escolas públicas. Elas não eram atrizes, cantoras, pessoas famosas,

mas alunas de escolas públicas como eles, que estavam empoderadas, se permitindo sorrir, se permitindo se amar.

O projeto, batizado pelo grupo de Empoderadas IG (IG é o apelido que os alunos dão para a escola Ildefonso Gomes, onde iniciamos o projeto), em 2017, foi para as redes sociais e tomou uma proporção imensa. O grupo recebeu novos participantes, inclusive ingressaram os primeiros meninos, e foi muito interessante nessa época nosso estudo sobre as masculinidades, para compreender como o machismo afeta também homens e meninos. Começamos a ser convidadas para programas de rádio, televisão, e, quando se viram em jornais impressos, meus alunos compartilhavam em suas redes sociais as reportagens com a seguinte legenda: “Tem Preto no jornal, e não é na página policial”. O que me deixou bem reflexiva sobre os lugares onde eles costumam se enxergar nestes espaços. Ali eles não estavam nas páginas policiais, estavam aparecendo como jovens de escolas públicas que estavam compartilhando com outros jovens o que juntos estavam aprendendo sobre educação antirracista, e isso tinha muito significado, gerava um orgulho imenso neles.

Nos estruturamos assim: o primeiro semestre era nosso período de estudos, no qual recebíamos os convidados, assistíamos palestras, participávamos de eventos, e, no segundo semestre, mais empoderados, partíamos para as visitas a outras escolas públicas, compartilhando com outros jovens o que juntos aprendemos.

Em 2019, um susto. A direção da escola pediu nosso espaço, tirando o Empoderadas do IG. Falar sobre racismo na escola não é fácil, uma mulher negra fazendo isso é ainda mais difícil. Tivemos que respi-

rar, nos permitir chorar, erguer a cabeça e recomeçar, e assim fazemos até hoje, com este projeto lindo que segue vivo resistindo, existindo e reexistindo. Posso dizer que o Empoderadas me empoderou como professora. Ao sairmos do IG, na necessidade de movimentar minha vida, tomei coragem de me inscrever para o processo seletivo do mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Depois de 11 anos desde que havia me formado, acreditando que a academia não era um lugar para mim, enfrentei o processo seletivo levando o Empoderadas comigo, e juntas adentramos a Pós-Graduação. O Empoderadas estava na UFRGS. No dia da nossa qualificação do mestrado, para a surpresa de todos, a banca indicou nossa mudança de nível direto do mestrado para o doutorado, foi uma vitória coletiva, passamos por um processo interno na UFRGS de três meses para a finalização do mestrado e para nos tornarmos, enfim, doutorandas.

Hoje, no doutorado, faço uma pesquisa colaborativa junto as minhas alunas, e pretendemos analisar nossas vivências com o projeto para pensarmos juntas possibilidades para a construção de uma educação antirracista. Neste processo, me descobri mais freiriana do que imaginava. Ao buscar para os meus alunos uma educação antirracista que eu também não havia recebido, não só pude acompanhá-los se permitindo se tornarem suas melhores versões, como também me libertei, para me tornar uma profissional e, acima de tudo, uma pessoa melhor.

Abraçar a educação antirracista é um dever dos profissionais que acreditam em uma sociedade mais justa, equânime e igualitária. Finalizo este capítulo agradecendo a escuta (leitura) atenta, convidando vocês a abraçarem a educação antirracista como prática diária e comprometida

em sala de aula, e deixo as palavras de Chimamanda como reflexão sobre as possibilidades existentes quando rompemos com a história única.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] Eu gostaria de terminar com essa ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (Adichie, 2019, p. 32-33).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. de 2003.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.
- KEMBEBA, Márcia. *Índio não sou. Arte & Manhas da Língua*, 2021. Disponível em: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2021/08/atividade-sobre-o-poema-indio-eu-nao.html>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RAMOS, Luciana Dornelles. *Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

11

Educação, relações étnico-raciais e experiência: reflexões para uma prática pedagógica antirracista

Thiago Martins Rodrigues

O presente capítulo é, antes de tudo, resultado de experiências. O que tenciono construir neste

texto consiste em uma reflexão que pode ser sintetizada na seguinte pergunta: para onde me levaram as práticas pedagógicas e as experiências a que fui exposto ao longo de minha trajetória educacional como aluno? O intento aqui, contudo, passa longe de uma linha do tempo. Trata-se de uma mirada reflexiva para um conjunto de aprendizagens, saberes e vínculos a que fui exposto desde a educação básica até o ensino superior e sobre como eles repercutem em minha atuação presente como professor na educação básica. Tomo a escola pública como um marco que molda minhas percepções e reflexões, sobretudo no que tange às relações étnico-raciais, uma vez que ela é uma (in)tenso arena de conflitos e de violências, mas também um espaço de construção de mentalidades antirracistas.

Como um corpo negro, estar — e permanecer — dentro da escola pública, como docente, carrega minha prática, desde o princípio, de sentidos políticos frente ao contexto de constantes violências raciais em que vivemos. Com esse recorte, proponho-me a discutir a constituição de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista. Esse debate está compreendido nos marcos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), tal como ela está conceituada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER) (Brasil, 2004).

O documento que orienta a aplicação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a ERER como um projeto de sociedade. A concretização desse projeto depende de um esforço conjunto de diferentes grupos e segmentos da sociedade e do encadeamento de diversos aspectos:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 13).

Um programa dessa envergadura traz para o centro da discussão o modo como historicamente o racismo baliza a constituição do processo social brasileiro, arraigado nos mais diferentes campos de nossa coletividade como um procedimento de subalternização e de aprisionamento, físico e subjetivo, da população negra do país. A forma como se concebe, no Brasil, Estado, governo, política públicas, cidadania, educação, escola, entre outros componentes essenciais de uma sociedade como a que vivemos, é definida por uma linha de corte racial. Reconhecer este impasse está na base da construção das possibilidades de enfrentamento ao contexto de insuportáveis desigualdades a que estamos submetidos todos os dias.

Parece óbvio dizer que para solucionar um problema é preciso conhecê-lo como tal e, assim, enfrentá-lo. No entanto, quando se trata

da pauta étnico-racial dentro das escolas, há uma interdição. Instaurou-se uma cultura do silenciamento dentro das instituições de ensino, uma vez que descortinar o racismo faz emergir todos os medos e inquietações construídos historicamente pelo mito da democracia racial. No artigo “Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares”, Petronilha Gonçalves e Silva (2018), analisando algumas produções acadêmicas sobre a EREER, observa que:

O “silenciamento” é uma das ações, atitudes, estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. Os referidos artigos ressaltam que há pouca ou nenhuma intervenção das professoras em relação às situações de rejeição e discriminação vividas pelas crianças. A pouca ou a ausência de intervenção causa sofrimento junto às crianças negras, intensificando a baixa autoestima, além de promover segregação e pouca convivência entre crianças negras e não negras (Silva, 2018, p. 131).

Romper com o silêncio é, portanto, o desafio constante de docentes que assumem o compromisso com a luta antirracista dentro das escolas. Por consequência, esse movimento carrega consigo a necessidade de uma mudança de perspectiva. Educar as relações étnico-raciais implica reeducar também os nossos olhares como docentes, com atenção especial para as concepções de ensino que são, desde muito, difundidas em

diferentes esferas da sociedade, como as universidades, a mídia e a política institucional. Penso aqui em conjunto, novamente, com Petronilha Gonçalves e Silva (2007, p. 491):

Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação.

A autora aponta para uma tentativa sistemática de assimilação das populações subalternizadas ao sistema ideológico engendrado pelo colonialismo europeu. Nesse contexto, a escola aparece como instrumento fundamental para a difusão de um determinado modo de pensar, de agir e de ser. A consequência disso é a inadequação e a exclusão, física e simbólica, dos corpos dissidentes. Nesse sentido, Silva (2007) chama a atenção para as teias históricas que permeiam nossa prática pedagógica e para a falta de agilidade que muitas vezes assola o corpo docente quando se apresenta a necessidade de reação a algum tipo de discriminação. No fim das contas, esses aspectos apenas confirmam uma visão hegemônica de educação e acabam por invisibilizar as diferentes formas utilizadas pelos estudantes para aprender.

O projeto da EREER, assim, precisa ser compreendido em suas aspirações mais profundas. Sua prática depende de uma conjunção que envolve conteúdos, temáticas e conhecimentos curriculares junto de uma observação profícua da realidade. Os dois núcleos somados desembocam, não de maneira linear e acrítica, em uma prática pedagógica reflexiva. Isso implica considerar as práticas pedagógicas em um espec-

tro mais amplo, que não se dão somente nos momentos em que se está diante de estudantes em uma sala de aula. Estão envolvidos uma série de fatores, tais como, para ficar em três exemplos, a estrutura física e simbólica da instituição e a forma como nos relacionamos com ela, os momentos em que os estudantes estão interagindo entre si e construindo as suas sociabilidades e as reuniões pedagógicas e os momentos em que o corpo docente toma decisões relacionadas aos rumos da instituição.

Por essa ótica, o trabalho dentro da sala de aula, a partir de conhecimentos, temáticas, saberes e vivências baseadas nas experiências de pessoas não brancas, se prolonga no modo como vivenciamos o ambiente escolar em sua amplitude, nas relações e nos embates. Com base na observação crítica da realidade, percebendo onde estão os corpos negros, com quem estão se relacionando, como são tratados cotidianamente, é que será possível estabelecer estratégias de intervenção naquele contexto, com vistas a consolidar uma educação efetivamente antirracista. A EREER como um projeto significa, portanto, uma intervenção efetiva no pensamento excludente que permeia a sociedade brasileira. Isso não se faz somente com aprendizagens descontextualizadas e uma acumulação de informações sobre uma ou outra cultura africana ou personalidade negro-brasileira.

Ao ser colocada nesses termos, a EREER compreende um processo que tem um ponto de partida, que consiste no momento em que cada professor, e logo em seguida o coletivo de professores de uma escola, assume o compromisso conjunto de atuar para dirimir os múltiplos e perversos efeitos do racismo dentro da sua comunidade escolar, mas que não se encerra quando saímos da sala de aula ou quando não estamos

no mês da consciência negra. A proposta de construção de uma nova mentalidade não tem um ponto em que se encerra. Todo o tempo ela deve ser debatida, reelaborada e reafirmada pelas pessoas envolvidas, uma vez que as desigualdades e as violências raciais moldaram nossa formação enquanto sociedade e exigem uma radical transformação.

Como todo projeto, o da Educação das Relações Étnico-Raciais não foge à indispensabilidade de uma ação coletiva calcada nas especificidades de cada grupo, segmento ou comunidade. As DCNs EREER (Brasil, 2004) oferecem caminhos possíveis, apresentados por diferentes vozes dos movimentos negros brasileiros sem estabelecer uma única forma se pôr em prática os pressupostos da EREER. Por esse motivo é que me refiro à observação da realidade como um componente fundante para reeducar as relações entre todos os grupos étnico-raciais. Observando a realidade em que se está inserido e conhecendo a forma como os conflitos raciais emergem ali é que será possível traçar estratégias de intervenção de modo a conectar as pessoas e promover uma luta conjunta.

Um dos princípios que baseia o trabalho com a EREER, segundo o documento de 2004, é o “fortalecimento de identidades e de direitos” (Brasil, 2004, p. 19), que deve orientar, entre outras repercussões, “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (Brasil, 2004, p. 19) e o “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (Brasil, 2004, p. 19). Para o fortalecimento dessas identidades, parece-me imprescindível reconhecer os lugares que os corpos negros vêm ocupando historicamente dentro do espaço escolar e compreender a dimensão política da permanência da

população negra nos espaços de instrução formal. As práticas pedagógicas que se querem antirracistas não podem reiterar as discriminações e as exclusões que foram sendo produzidas ao longo da história disfarçadas como metodologias de ensino. O conhecimento sobre as contribuições dos povos negros, indígenas, ciganos, asiáticos, entre outros, não está desvinculado de práticas que de fato olhem para esses sujeitos como seres de conhecimento, capazes de aprender e escrever a sua própria história. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2005, p. 147) aponta:

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

A autora assinala a necessidade de que a prática pedagógica comprometida com a reeducação das relações étnico-raciais desperte no corpo docente uma sensibilidade para perceber as nuances dos conflitos raciais. Essa sensibilidade, além de transformar-se em conteúdos de sala aula, se manifesta em todos os momentos do cotidiano escolar. A luta antirracista na escola orienta-se, portanto, por princípios éticos, que

atuam sobre o campo dos valores, no qual é necessário problematizar as representações sobre o negro que docentes e discentes, sejam negros, brancos ou mestiços, possuem (Gomes, 2005).

Com essa reflexão, acredito ser possível qualificar as práticas pedagógicas antirracistas, vistas de modo mais extenso, como sendo o nosso estar na escola, enquanto experiências. Tal proposição justifica-se pela possibilidade que os sujeitos se reconheçam para além do racismo. A ERER produz experiências significativas que nos tocam e vão nos construindo em nossa humanidade. Esse encontro com nossa própria condição de humanos resiste radicalmente ao pensamento racista colonial, que desumaniza a população negra e estabelece, como escreve Sueli Carneiro (2005), um “dispositivo de racialidade”. O dispositivo redefine todas as relações em função da proximidade com o ser branco. O ser negro, por consequência, converte-se no “não ser”, destituído dos caracteres específicos que garantem ao sujeito branco a sua humanidade.

O teórico indígena brasileiro Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo*, questiona as construções que criaram a ideia de humanidade que temos contemporaneamente. Para Krenak, fomos alienados de nosso exercício de ser a partir de uma abstração civilizatória criadora de ausências:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convoca-

dos a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida (Krenak, 2020, p. 26-27).

Uma das ideias que o autor sustenta que podem adiar o fim deste mundo agonizante é a possibilidade de sempre se poder contar mais uma história. Por essa perspectiva, amplia-se o olhar em relação ao mundo e os contatos que mantemos uns com os outros, com a natureza e com todos os elementos que compõem essa existência. Assim, o objetivo é vivenciar as nossas subjetividades com liberdade e capacidade de invenção e possibilitar um encontro fértil com a diferença (Krenak, 2020). Nesse sentido, a cosmovisão expressa por Ailton Krenak representa um paradigma insurgente que é próprio aos compromissos assumidos pelo projeto apresentado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e pelas DCNs EREER (Brasil, 2004).

Já dezoito anos depois da aprovação do texto legal de 2003, cabe olhar para o que queremos daqui para frente. O programa da EREER tem de avançar, a meu ver, para tornar a escola pública brasileira um lugar que desperte experiências significativas vivenciadas com base no encontro com as diferenças. No fim das contas, as práticas pedagógicas antirracistas tentam construir visões de mundo que tensionam a noção hegemônica de humanidade. Isso acontece a partir de encontros significativos com as pessoas e com os conhecimentos que estão circulando pelo ambiente escolar nos mais diversos momentos. A interação, o olhar atento, a disponibilidade para o diálogo fazem parte de um conjunto de práticas que convertem as diferenças em uma ponte para um contato transformador com a realidade em que vivemos.

Com isso, retomo a pergunta que coloquei no início do capítulo. Ao examinar retroativamente minha trajetória como estudante de escolas

públicas de Porto Alegre/RS, observo como fundantes os momentos em que pude experimentar cenários de participação e de protagonismo no cotidiano escolar. Pensando a partir da ERER, percebo que envolver estudantes negras e negros em práticas nas quais tenham a oportunidade de protagonizar, propor caminhos e construir conjuntamente suas ações é um passo significativo para desencadear experiências significativas. A escola brasileira tem se revelado incapaz de manter os corpos negros assíduos em seus domínios (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018). Desta forma, conferir espaço para a efetiva participação de crianças e adolescentes negras e negros em projetos, decisões e planejamentos contrapõe a representação distorcida que se tem desses sujeitos.

Uma das experiências que marcaram minha trajetória foi a participação, durante o ensino fundamental, no grupo de contadores de histórias *Voelendo*, na EMEF Senador Alberto Pasqualini, localizada no bairro Restinga, periferia de Porto Alegre, em que estudei ao longo de todo o ensino fundamental.¹ A iniciativa de criação do grupo foi possibilitada quando fomos contemplados, junto com algumas outras escolas da capital, por um concurso que visava premiar escolas que apresentassem projetos voltados para a difusão da leitura literária nas comunidades escolares, envolvendo docentes, estudantes e famílias. Com o prêmio, iniciou-se um processo de remodelação do espaço físico da biblioteca escolar, um trabalho intenso de reorganização, de atualização e de expansão do acervo e a formação do grupo de contadores de histórias.

O ano era 2012, já o meu último no ensino fundamental. Realizamos com o *Voelendo* uma série de eventos dentro da própria escola, como sa-

¹ Reportagem sobre o grupo feita pelo jornal *Diário Gaúcho*. Disponível em: <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2013/07/no-bairro-restinga-o-foco-e-na-leitura-4189732.html>.

raus e rodas de leituras, com grande destaque para a nossa biblioteca. Logo em seguida, o grupo começou a ganhar projeção e extrapolou os muros da escola. Passamos a receber convites para participar em eventos de outras instituições e chegamos até a programação infanto-juvenil da Feira do Livro de Porto Alegre. Recordo que naquela época ir participar da feira do livro era um momento importante, porque saíamos da comunidade em direção ao centro da cidade com um status diferente, como participantes, como as estrelas de um espetáculo.

A participação no grupo de contação de histórias, mais do que uma atividade escolar, propiciou o meu encontro com a leitura e uma identificação com o ambiente da escola, que deixou de ser uma obrigação. Frequentar a biblioteca passou a fazer sentido, uma vez que ali encontrava a possibilidade de protagonizar acontecimentos que eram vistos por toda a comunidade. Projetos como esse, desenvolvidos em escolas públicas, impactam diretamente na permanência de estudantes negras e negros nos sistemas de ensino. A sensação de pertencimento preenche uma lacuna que é histórica e que marginaliza esses grupos. Ainda que o projeto não tivesse, de partida, uma orientação voltada para as literaturas de autoria negra, por exemplo, integrá-lo significava um importante gesto de empoderamento por meio do conhecimento.

O *Voelendo* continua promovendo a leitura literária dentro e fora da EMEF Senador Alberto Pasqualini. O protagonismo de jovens negras e negros faz do projeto uma prática pedagógica antirracista no que ela pode ter de mais profundo, que é proporcionar experiências significativas e, assim, contribuir para a manutenção desses sujeitos dentro da escola. Por meio da leitura, rompe-se com uma série de ima-

gens negativas acerca desses estudantes, que em geral são associados ao fracasso escolar.

Anos depois, já como professor, percebo que fui exposto a práticas pedagógicas, como a do *Voelendo*, que me marcaram por seus sentidos de participação e protagonismo. Ante essa compreensão, tornei-me um professor observador, que a todo momento busca reconhecer as posições que os sujeitos negros estão ocupando dentro do espaço escolar. As formas de intervenção são variadas e dependem do arranjo de cada comunidade. Contudo, o fortalecimento das identidades só será possível com um esforço coletivo que mude, primeiro, as mentalidades e as representações racistas do corpo docente. Sem que se promova de fato uma reestruturação do pensamento do conjunto de professores e professoras, toda prática que tente trabalhar com história e cultura afro-brasileira e indígena, como prevê a legislação, ainda será parcial. Não há EREER sem reeducar o ponto de vista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. de 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei 10.639 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

12

Caminhos teóricos e práticos para a educação para as relações étnico-raciais no ensino de filosofia

Rúbia Vogt

Rafael Cortes

A Lei 9.394/96, popularmente conhecida como
“LDB” – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

— estabelece, em seu Artigo 26-A, que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Essa previsão legal, contudo, não acompanhou a LDB desde a sua promulgação, em 1996. Foram necessários mais sete anos para que, em 2003, a legislação previsse o ensino sobre história e cultura afro-brasileira enquanto uma obrigatoriedade (Lei 10.639/03). E mais cinco anos se passaram para que a história e a cultura indígena também estivessem previstas em lei (Lei 11.645/08).

O Artigo 26-A da LDB foi uma conquista a partir da luta de movimentos sociais. Nogueira (2014, p. 17) relata que

[...] em linhas muito gerais, o movimento negro brasileiro, através de estratégias, negociações, ponderações e alianças, protagonizou a formulação da Lei 10.639/03 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/08. Esta, por sua vez, foi um resultado das articulações dos povos indígenas. As referidas leis instituíram a mudança do Art. 26-A da Lei 9.394/96, a LDB.

Uma vez que o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena se torna obrigatório em todas as modalidades de ensino e níveis da educação básica, o ensino de filosofia deve também atentar para o multiculturalismo e para a educação das relações étnico-raciais (ERER). Neste artigo, pretendemos discutir quão desafiador pode ser o atendimento à legislação diante de uma história da Filosofia eurocentrada, que por séculos tem deliberadamente apagado as contribuições nos âmbitos da cultura produzidos por homens e mulheres do sul,¹ sobretudo

1 Neste artigo, por “sul” entendemos o global, isto é, povos e culturas não hegemônicos e historicamente invisibilizados.

em se tratando das produções das pessoas pretas e/ou não brancas que possuem perspectivas culturais não hegemônicas, isto é, não eurocêntricas.² Em contrapartida, intentamos compartilhar algumas possibilidades pedagógicas para o ensino de filosofia, em especial, a partir de suas metodologias, para o atendimento do Art. 24-A da LDB.

Antes de avançarmos, gostaríamos de firmar uma posição acerca da questão de base legal para o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Entendemos que a presença no texto da lei é uma conquista, e também uma garantia. Contudo, mesmo que não houvesse a previsão legal — ou que venha a não mais haver, visto o momento de profundo ataque aos avanços no campo da educação — ainda assim seria fundamental a presença no currículo da educação básica de

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 1996).³

Essa posição está alinhada com o que defendemos para a educação para o exercício da cidadania, conforme prevê a Constituição. Entendemos, a exemplo de Verrangia e Silva (2010), que a educação para as relações étnico-raciais é um direito humano fundamental. Assim, a

2 Neste artigo, por “eurocêntrico” entendemos a referência à Europa e, a partir do século XX, também aos Estados Unidos.

3 Conforme o Art. 26-A, § 1 da LDB.

formação para a cidadania requer a “(...) construção de relações sociais positivas e o engajamento em lutas pela eliminação de quaisquer formas de desigualdade social e discriminação” (Verrangia; Silva, 2010. p. 705), para o que a educação para as relações étnico-raciais é, mais que fundamental, indispensável. Isso significa dizer que, ainda que não existisse a determinação legal para a educação para as relações étnico-raciais na educação básica, como pressuposto pedagógico e humanístico, devemos resgatar as contribuições sociais, econômicas, políticas e culturais feitas pelos dois povos principais responsáveis pela formação do nosso país — negros e indígenas. A presença da EREER na educação básica trata-se, por isso, não só de um compromisso legal a ser assumido por professores e professoras, mas, isto sim, de um compromisso histórico, cultural e epistêmico para com a geração atual e as gerações futuras de estudantes que não podem continuar tendo sonogado de suas formações o direito à uma educação comprometida com a verdade e com os direitos humanos.

Filósofos e filósofas estão sempre às voltas com a pergunta “o que é a filosofia?”. Tal questão carrega em si um problema filosófico, uma vez que não há resposta correta, que qualquer tentativa de resposta será parcial e vinculada a determinada posição. Não vamos nos aventurar a responder essa difícil questão. Mas podemos levantar alguns pressupostos do filosofar. Vejamos a seguinte reflexão de Bornheim (2003, p. 124):

Para a consciência filosófica surge [...] um novo sentido de verdade, radicado num comportamento que abdica do pré-conceito [...]. Surge, portanto, o sentido de necessidade de

um autêntico dispor-se ao real [...]. [...] Todo o sucesso do conhecimento filosófico vai depender da fidelidade deste ato de abertura, de disponibilidade ao real; e longe de contrapor-se à liberdade, implica em sua realização.

Como vemos, o fazer filosófico demanda busca pela verdade, abdição de preconceitos, disposição ao real, abertura e liberdade. Diante dessas palavras, não pareceria descabida a expectativa de que a área de filosofia fosse aberta e receptiva, quiçá pioneira, na previsão de conteúdos oriundos da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Entretanto, a educação para as relações étnico-raciais no ensino de filosofia pode se apresentar como um grande desafio. Os primeiros empecilhos estão na própria formação docente, pois o(a)s futuro(a)s professore(a)s não são preparado(a)s para tal. De acordo com Nogueira (2014, p. 16), “[...] até o ano de 2014, somente a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) tinha uma disciplina específica denominada Filosofia Africana”. A ausência do pensamento filosófico indígena, africano e afro-brasileiro nos cursos de graduação em filosofia explicitam o racismo epistêmico praticado ao largo na área. Acompanhamos Nogueira (2014, p. 27) na sua definição de racismo epistêmico e de como esse se apresenta na Filosofia:

[...] racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais. Em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento. Com isso, o conhecimento gestado den-

tro de um desenho geopolítico ocidental é privilegiado em relação a outros. No caso específico da filosofia, o racismo epistêmico sustenta que apenas o mundo ocidental pode garantir a *filosoficidade* de um saber. Vale dizer que por filosofia se deve entender aquilo que diferencia um saber filosófico de saberes que não são filosóficos (grifos do autor).

O(a) docente que tentar superar sua formação deficitária em relação a filosofias decoloniais,⁴ logo esbarrará em outra dificuldade: a falta de material didático e paradidático. Não bastasse todo esse cenário desfavorável à educação para as relações étnico-raciais, o ensino de filosofia é prejudicado pela história da filosofia, ou, melhor dizendo, por uma certa visão da história da filosofia.

Consagrada área, a história da filosofia acompanha o desenvolvimento da filosofia por meio de uma linha histórica, dividindo a produção filosófica em períodos, dentro dos quais nós podemos localizar os filósofos,⁵ os conceitos e os problemas filosóficos. Mas, afinal, quando começa essa história? A história da filosofia tradicionalmente reconhece um tempo e um espaço bastante precisos para localizar o nascimento da filosofia: trata-se aproximadamente do séc. VI a.C. na Grécia Antiga. É possível, inclusive, indicar mais precisamente quem inaugurou essa tradição. Nas palavras de Aristóteles (*Metafísica*, 983 b 20): “[...] Tales [de Mileto], o fundador deste tipo de filosofia [...]”.

4 Neste artigo, por “filosofia decolonial” entendemos aquelas perspectivas filosóficas não hegemônicas e contra-hegemônicas, em especial não eurocêtricas.

5 Não é sem motivo que aqui falamos em “filósofos” no masculino. Os apagamentos na filosofia não se restringem às questões raciais, envolvendo também o preconceito de gênero. E, para quem se ilude explicando a ausência de filósofas por meio de razões históricas e sociais passadas, a pesquisa da filósofa e professora Carolina Araújo (UFRJ) é muito elucidativa: em 2019, as mulheres compunham menos de 30 % do corpo docente da pós-graduação e não chegavam a 20 % do corpo docente da pós-graduação em filosofia no Brasil. Os dados da referida pesquisa, que promoveu o movimento “Quantas filósofas?”, estão disponíveis em: www.filosofas.org.

Se algo tão especial quanto a filosofia nasceu no séc. VI a.C. na Grécia Antiga, é natural que se pergunte o que havia de tão diferente por lá — e que, por outro lado, não havia em nenhum outro lugar, povo, cultura — que permitiu que a filosofia nascesse e florescesse. Essa hipótese tem um nome curioso para um saber que se pretende racional, a saber, “milagre grego”:

Milagre por sua originalidade, pois nada nas culturas vizinhas e contemporâneas se assemelha a ela. Milagre porque esse feito é súbito e repentino, não podendo ser explicado por relações de causa e efeito que se desenrolam no tempo. Milagre porque é imprevisível e decorrente exclusivamente do “gênio helênico”. [...] A expressão milagre grego significa não só que, de modo absolutamente original e espontâneo, os gregos criaram a filosofia e a ciência, isto é, modos de pensar e de intervir sobre a realidade que permaneceram como um legado imperecível para toda a posterioridade ocidental (Chauí, p. 22).

E a ideia do “gênio helênico” persistiu e chegou à contemporaneidade. O nascimento da filosofia é apresentado como uma questão pacífica:

Um dos modos talvez mais simples e menos polêmicos de se caracterizar a filosofia é através de sua história: forma de pensamento que nasce na Grécia antiga, por volta do séc. VI a.C. De fato, podemos considerar tal caracterização praticamente como uma unanimidade, o que costuma ser raro entre os historiadores da filosofia e os especialistas na área (Marcondes, 2004, p. 19).

Todavia, a “certidão de nascimento” da filosofia — a qual apresenta data, local e pai — levanta algumas questões que demandam resposta. Primeiro, podemos estranhar que, antes da Grécia Antiga, nenhum ser humano havia filosofado. Há quem se esquive de assumir essa hipótese absurda fazendo a distinção artificial entre filosofia e filosofar, como se fosse possível fazer filosofia sem filosofar; ou como se o filosofar que não se sistematizasse conforme os pressupostos lançados desde a filosofia grega configurasse talvez algum tipo de pensamento, mas nada tão grandioso quanto a filosofia. O problema, aqui, é que o critério continua sendo autorreferencial, pois define-se o que é filosofia somente a partir da matriz grega.

Outra questão diz respeito às produções e pensadores de outros povos da Antiguidade: mesopotâmios, egípcios, fenícios, persas, chineses, hindus, cretenses, hebreus, macedônios, etruscos. Novamente, a saída pela tangente se apresenta. Fala-se em “conhecimentos” e “saberes” possivelmente interessantes, mas que não são filosofia. Mais uma vez, a definição do que é filosoficidade fica a cargo das origens gregas da filosofia. No caso da filosofia de povos colonizados, o corte entre o que é ou não filosofia se apresenta também como racismo epistêmico, que escancara

[...] o problema do conhecimento, da validade dos saberes e da produção intelectual. Pois bem, a colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudossaberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica. Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibilizar os saberes tradicionais,

proporcionando uma completa desconsideração do pensamento filosófico desses povos (Nogueira, 2014, p. 27).

A questão do nascimento da filosofia nos interessa porque a história da filosofia se tornou um método de ensino. Assim, é bastante comum que estudantes da educação básica tenham contato com a filosofia através dessa história que começa lá na Grécia Antiga. Ilustramos essa situação a partir de um livro didático que se fez presente em todas as edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que contemplaram livros exclusivos de filosofia. Certamente, trata-se de somente um exemplo, e há outros livros que se organizam de outro modo. Contudo, o exemplo selecionado não deixa de ser significativo.

A referida obra divide sua primeira unidade em três capítulos, sendo o último denominado “O nascimento da filosofia” e composto pelos seguintes subcapítulos: 1. Situando no tempo; 2. Uma nova ordem humana; 3. Os primeiros filósofos; 4. Mito e filosofia: continuidade e ruptura. Como esperado, assim é caracterizado o nascimento da filosofia:

Costuma-se dizer que os primeiros filósofos foram gregos e surgiram no período arcaico, nas colônias gregas. Embora reconheçamos a importância de sábios que viveram na mesma época em outros lugares, suas doutrinas ainda estavam mais vinculadas à religião do que propriamente à reflexão filosófica (Aranha; Martins, 2009, p. 37).

A mesma história que caracteriza o nascimento da filosofia como uma ruptura com o mito, cria o mito do nascimento grego da filosofia. O problema, além da desconsideração dos conhecimentos e saberes de

tantos outros povos da Antiguidade, é que a África tem uma contribuição significativa para esse florescer da filosofia na Grécia Antiga. Conforme sintetiza Silva (2007, p. 450),

somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de tantos outros equívocos.

Em Noguera (2014), encontramos a tese de George James, condensada no título de seu livro, aqui apresentado em livre tradução: “Legado roubado: a filosofia grega é um roubo da filosofia egípcia”. Noguera (2014) nos informa, a partir dos estudos históricos anti-hegemônicos de James, que Pitágoras, antes de retornar à sua ilha nativa, onde estabeleceu uma escola, e por fim migrar para Croton, recebeu sua formação no Egito, onde permaneceu por cerca de duas décadas. E tantos outros – Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes também tiveram sua formação filosófica no Egito Antigo. Noguera (2014, p. 55) nos explica que “na tese jamesiana, o *legado roubado* significa que os primeiros filósofos gregos têm uma dívida impagável com os filósofos egípcios que permaneceram pouco conhecidos e raramente aparecem nos manuais e compêndios de história da filosofia” (grifo do autor).⁶

⁶ Em Noguera (2014), há exemplos contundentes de conceitos e ideias dos antigos egípcios que guardam grande semelhança com os futuros conteúdos filosóficos elaborados pelos filósofos gregos antigos.

Esse é apenas um exemplo do quadro de sistemático apagamento da contribuição da África para a filosofia, apagamento esse que se perpetua no tempo. Como a história da filosofia é um método consagrado e largamente adotado para o ensino de filosofia, é necessário ensinarmos considerando toda a influência africana, a começar pelo legado egípcio no nascimento da filosofia. Se considerarmos que o espírito filosófico tem compromisso com a problematização da realidade e com a verdade, é urgente trazer a África para a filosofia e para seu ensino.

Sem desprezar a história da filosofia que já está consolidada e tem seu préstimo, é necessária uma história da filosofia mais plural — e, portanto, mais condizente com a diversidade humana. Parte dessa tarefa demanda revisitar o passado com mais justiça, como no caso da primordial ligação dos ditos filósofos gregos com o Egito. Outra parte consiste em trazer para o currículo saberes e conhecimentos de outros povos, pensadores e pensadoras, teorias, ideias e conceitos não eurocêntrico(a)s. A esse respeito, traçamos a seguinte consideração: por vezes, é preciso explicitar a educação para as relações étnico-raciais na sala de aula, isto é, demarcar as desigualdades, discriminações, preconceitos e o racismo. Mas, também é preciso abordar as produções não hegemônicas e contra-hegemônicas de forma “naturalizada”. Com isso, queremos dizer: por vezes, destacar teorias, ideias, conceitos, pensadores e pensadoras por si só, como é natural para a branquitude. Afinal, não se lê, por exemplo, “Kant, filósofo branco”. Isso ocorre, certamente, porque “[...] pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca atenção para sua identidade racial, uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade” (Silva, 2007, p. 492). No máximo, encontramos algo como “Kant, filósofo

alemão”, o que já é uma imprecisão histórica, para não dizer um equívoco, visto que Immanuel Kant (1724-1804) era prussiano, e a Unificação Alemã veio a ocorrer somente em 1871. Assim, podemos falar em “Achille Mbembe, filósofo camaronês”, ou apresentar o(a) pensador(a) somente pelo seu nome, junto à sua foto, sem demais adjetivações. Reforçamos que a estratégia a ser adotada deve estar alinhada com a proposta pedagógica como um todo, de modo que faz todo o sentido falar também em “Lélia Gonzales, filósofa brasileira negra”, ou em “Angela Davis, filósofa estadunidense, militante do movimento negro”, ou ainda, em “Aílton Krenak, filósofo brasileiro, indígena”.

O ensino via história da filosofia não é a única metodologia disponível. Aliás, a esse respeito, já manifestamos e justificamos em outro artigo nossa maior inclinação para a abordagem da filosofia a partir de seus problemas, pois, “(...) se a Filosofia em si é um problema, se defini-la é um problema — como o é — faz sentido escrutiná-la a partir de seus problemas (Vogt; Cortes, 2020, p. 5). Assim, ao invés de partir da história da filosofia ocidental conforme fora a abordagem tradicional por muitos anos, assume-se os problemas como fio condutor principal das aulas. Sendo assim, por exemplo, o(a) professor(a) organiza seu programa curricular mediante a proposição de problemas filosóficos canônicos da história da filosofia: “o que é verdade?”, “a moral é relativa?”, “a arte é subjetiva?”, “o que é a justiça?”, “o Estado é necessário?”, “o que é a mente?”, etc. Essa perspectiva é bastante louvável por diversas razões: motiva o(a)s jovens estudantes a elaborarem suas próprias reflexões, à luz de contribuições identificadas ao longo da história da filosofia (ocidental); introduz a análise e estudo de conceitos relevantes não só sob o

ponto de vista da filosofia, mas de várias outras áreas de conhecimento; e não se restringe a repetir informações meramente históricas, as quais não exigiam qualquer envolvimento intelectual mais profundo do(a)s estudantes. Contudo, como pôde-se perceber nos exemplos elencados acima, os problemas filosóficos canônicos por vezes podem soar distantes da realidade cotidiana do(a)s estudantes, podendo ser associados a uma espécie de devaneio profundo com pouca conexão com a vida prática das pessoas. Evidentemente que se trata de uma interpretação superficial da filosofia e de seus problemas que, ainda assim, não pode ser desprezada.

Em nossas práticas pedagógicas, os conceitos estão imbricados nos problemas filosóficos:

[...] os conceitos são aliados dos problemas filosóficos. Se, por um lado, os conceitos podem introduzir os problemas, por outro eles também podem ser postos como a definição do que está em questão. Por exemplo, em se tratando de ética, do que é certo ou errado, estamos lidando com o conceito de 'justiça' (além dos próprios conceitos de 'ética', 'certo' e 'errado'). A análise conceitual pode promover o isolamento do problema em questão para um exame minucioso, e pode também melhor localizá-lo na história das ideias. E a relação da Filosofia com os conceitos é intrínseca, pois podemos localizar conceitos nas mais variadas produções filosóficas. Ao situá-los na História da Filosofia, podemos promover, ainda, uma conciliação entre as perspectivas historicistas e problemáticas. Os conceitos são ainda um caminho viável para o diálogo interdisciplinar [...] (Vogt; Cortes, 2020, p. 6).

Retomando a questão da necessária conexão do(a)s estudantes com os conteúdos abordados em sala de aula, lembramos que muitos problemas científicos, artísticos, literários e filosóficos nascem e se tornam pertinentes num determinado contexto histórico e cultural. Sendo assim, alguns problemas filosóficos, tais como alguns dos exemplos mencionados, também possuem sua localização e pertinência histórica. Ora, nada mais adequado, portanto, que o(a)s professore(a)s de filosofia que adotam a perspectiva de seu ensino a partir de problemas assumam o compromisso de pautarem em sala de aula questões atuais, que eclodam, por assim dizer, em “nosso tempo”, tais como: a luta antirracista e o ensino de educação para as relações étnico-raciais contra o racismo estrutural, as reivindicações dos movimentos feministas e suas diferentes vertentes teóricas, a luta dos movimentos sociais pela garantia de direitos, a luta pelo reconhecimento de direitos de pessoas LGBTQIA+ e o reconhecimento dos direitos dos povos originários brasileiros, suas filosofias de vida e cosmovisões. Por se tratar de problemas filosóficos emergentes, atuais desse início de século, novos conceitos ou novas leituras de antigos conceitos precisam também ser pautadas e/ou atualizadas. Nada mais adequado do que realizar esse trabalho com o(a)s estudantes em sala de aula.

Independente da perspectiva filosófica e metodológica assumida pelos professores e pelas professoras na educação básica, o trabalho com a linguagem e com os conceitos servirá sempre como fio condutor. Às vezes acabamos menosprezando a importância dos conceitos em nossa vida cotidiana em prol de ações e reflexões de caráter mais práticos. Contudo, não é demais atentar para o fato de que mesmo a vida prática, em seus diferentes âmbitos (artístico, político, técnico, etc.),

frequentemente possui como pano de fundo a teoria, a linguagem, enfim, os conceitos. Os conceitos dão sentido aos discursos, mobilizando ações nem sempre boas, tal como observou o conselheiro especial para a prevenção do genocídio na ONU, Adama Dieng, em junho de 2019, ao dizer que “todos temos de lembrar que crimes de ódio são precedidos por discurso de ódio”.⁷ No Brasil atual, temos presenciado diariamente as consequências do reiterado discurso de ódio, preconceituoso, bélico e machista perpetrado pelo próprio presidente da república e/ou por seus seguidores contra a imprensa, contra os povos indígenas, contra as políticas públicas, contra negros e negras, contra a comunidade LGBTQIA+. Ou seja, embora pareçam meros aglomerados de palavras jogados ao vento — em “tom de brincadeira” como algumas pessoas costumam dizer ao tentar minimizar falas — esses discursos abrem caminho para práticas que, ao fim e ao cabo, acabam por autorizar seguidores e simpatizantes a cometerem ações agressivas, violentas e violadoras de direitos de toda a sorte.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre a importância do uso e do significado dos conceitos, principalmente sobre aqueles que são motivos de dúvidas e confusões ou mesmo que possuem uma carga histórica racista para, conseqüentemente, repensá-los. Como nos alerta Silva (2007, p. 501), “para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos [...]”. Além de combater o uso de conceitos e expressões racistas, é importante assumirmos uma postura antirracista e propositiva. Entendemos que assumir tal postura passa também pela

⁷ Fonte: <https://news.un.org/pt/story/2019/06/1678221>. Acesso em: 15 dez. 2021.

introdução e pelo estudo de e sobre novos conceitos, cujos significados evocam a compreensão do legado negro e indígena para a cultura brasileira. São exemplos desses conceitos que merecem ser estudados na educação básica: afroperspectivismo, intolerância religiosa, racismo recreativo, interseccionalidade, apropriação cultural, colorismo, negritude, quilombismo, eurocentrismo, racismo estrutural, epistemicídio, bem viver e lugar de fala.

Assim como o uso da linguagem e dos conceitos é algo que independe da perspectiva filosófica adotada, a postura crítica também é uma característica que deve estar sempre presente no fazer filosófico, seja eurocêntrico, seja suleare e decolonial. Muitas vezes, somos questionados sobre uma espécie de critério demarcatório do que há de filosofia (ou não há) em certas cosmovisões tradicionais ou suleares — a tal filosoficidade da qual Noguera (2004) nos fala. Em qualquer perspectiva existente diante do mundo, a capacidade crítica não pode estar ausente para que algo seja considerado filosofia, mesmo que assuma uma nomenclatura diferente dessa. Dito com outras palavras, a criticidade e o questionamento devem sempre estar presentes na atividade que se pretende ser filosófica, seja ela exercida por quem for: pelo pensamento eurocêntrico ou pelo pensamento decolonial/sulear.

Para ilustrar essa questão, traçamos a seguinte análise de um conceito fundamental para a luta antirracista e que, infelizmente, ainda é bastante subestimado, gerando confusões e mal-entendidos: o conceito de 'lugar de fala'. Para tanto, tomaremos como referencial bibliográfico fundamental o livro da filósofa brasileira Djamila Ribeiro, *Lugar de Fala* (2020).

Antes de seguirmos é preciso pontuar, conforme Ribeiro (2020), que não é possível determinar a origem do conceito de lugar de fala. Contudo, com o advento das redes sociais e, conseqüentemente, da maior publicização nesses “ambientes” da luta dos movimentos sociais – principalmente os negros, LGBTQIA+ e feministas – e do pensamento decolonial, o discurso contra-hegemônico que unifica, em certa medida, tais lutas, passa a colocar em xeque o discurso tradicional: branco, heteronormativo, eurocêntrico, masculino.

O conceito de lugar de fala se refere ao exercício do discurso pelas pessoas que ocupam certo lugar social. O discurso envolve o exercício de poder; portanto, reconhecer que certas pessoas possuem autoridade para falar sobre determinados assuntos significa reconhecer também que elas ocupam certo lugar social que as concede maior competência devido a sua vivência, sua experiência. Evidentemente, no caso de pessoas pertencentes a povos marginalizados, essa experiência pode trazer consigo a memória de episódios de dor e revolta. Não se trata, contudo, de um desprezo da teoria em favor da vida prática, como se só essa fosse importante e válida, mas sim de reconhecer que certos discursos podem ser mais qualificados e potentes quando proferidos por pessoas com lugar de fala sobre o tema em causa. Como bem lembra Ribeiro (2020), em alusão à noção foucaultiana de discurso, não se trata de um mero aglomerado de palavras ou concatenação de frases com significado. O discurso é muito mais profundo e complexo do que isso na medida em que pode operar “[...] como um sistema que estrutura determinado imaginário social [...]” (Ribeiro, 2020, p. 55). É nesse sentido que a importância do conceito de lugar de fala deve ser compreendida, isto é, como o

reconhecimento e a assunção pelo(a) falante do lugar social que ocupa e que lhe confere maior autoridade sobre a temática demandada, uma vez que ele(a) sofreu os prejuízos causados por ser tomado(a) como alvo de agressões, preconceitos de toda a sorte, discurso de ódio, etc. Da mesma forma que o(a) ouvinte precisa reconhecer essa autoridade epistêmica do falante que tem lugar de fala sobre um dado assunto e respeitar sua experiência, sobretudo se ele(a), o(a) ouvinte, não compartilha do mesmo lugar de fala. Ou seja, ao se colocar na posição de ouvinte de uma pessoa negra acerca de determinado assunto, o sujeito branco, por exemplo, poderá tentar compreender uma perspectiva de mundo que ele jamais conseguirá ter devido à cor da sua pele que, felizmente, não carrega consigo uma carga histórico-social que somente as pessoas pretas e não brancas são capazes de sentir e enfrentar. Por isso, Ribeiro (2020, p. 60) pontua sobre o teor do discurso de uma pessoa preta com lugar de falar, por exemplo, que expõe sua perspectiva sobre como é viver numa sociedade racista e a posição de escuta:

Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades. [...] [Uma mulher negra] [...] terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma.

Ainda que desconsiderássemos o lugar de fala enquanto autoridade epistêmica do(a) falante negro(a) (mas também do(a) LGBTQIA+, do(a) indígena e da mulher), colocar-se na condição de ouvinte dessas pessoas, no mínimo, auxilia a quem não possui esses lugares de fala — mesmo que seja um(a) defensor(a) da luta antirracista, da luta

antilgbtqifóbica, das lutas dos povos originários e das lutas feministas — a melhor compreender a realidade as quais suas condições biológicas (cor da pele e gênero) e geográfico-culturais jamais o(a) permitirão compreender na plenitude.

Disso não se segue, contudo, que pessoas que pertençam aos grupos socioculturais hegemônicos — homens, brancos, ocidentais, heterossexuais, por exemplo — não possam falar sobre racismo, sobre LGBTQIA+fobia, sobre feminismo, sobre os direitos dos povos indígenas, pois o conceito de lugar de fala não propõe silenciamentos, mas sim o reconhecimento dos limites de cada *locus* enunciativo. Na verdade, todos, todas e todes possuem lugar de fala. Ocorre que o discurso de um homem sobre o feminismo precisa reconhecer, por exemplo, que ele nunca foi nem será vítima de machismo. Nas palavras de Ribeiro (2020, p. 82-83):

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa.

Como vemos, o conceito de lugar de fala é importante para valorizarmos, reconhecermos e entendermos as vivências de determinados grupos. Por outro lado, há uma má compreensão do conceito, a qual pode levar a silenciamentos. A filosofia, por meio de sua analiticidade e criticidade, é uma excelente ferramenta para elucidar conceitos, trabalho esse que deve ser desenvolvido desde a educação básica. Os e as

estudantes serão muito beneficiados em sua formação cidadã se bem compreenderem ‘lugar de fala’, a exemplo de outros conceitos fundamentais para uma educação para as relações étnico-raciais.

A educação para as relações étnico-raciais no ensino de filosofia não encontra empecilhos nas metodologias já disponíveis. Muito pelo contrário, elas são terreno fértil para esse trabalho. O desafio está na necessidade de revisitar a história da filosofia, fazendo justiça a pensadores e pensadoras, teorias, ideias e conceitos que foram sistematicamente ignorados em prol da hegemonia eurocêntrica. É preciso também abrir espaço no currículo para a abordagem dos problemas filosóficos relativos às relações étnico-raciais, antirracistas, feministas, dos povos originários etc., problemas estes reais e presentes na vida dos e das estudantes da educação básica no Brasil. Ainda, urge investigar novos conceitos, que sustentam e qualificam a educação para as relações étnico-raciais. Por fim, assim como no movimento da vida, podemos ressignificar: história, problemas, conceitos — e também símbolos. Talvez o ensino de filosofia será ainda mais significativo para o(a)s estudantes se ao invés da postura da Coruja de Minerva, adotarmos o comportamento da galinha-d’angola, que “é o animal que retrata bem o espírito da filosofia, pois cisca de um lado para outro procurando sementes, comidas, ‘ideias’” (Nogueira, 2014, p. 45).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Globo, 1969.

BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. São Paulo: Globo, 2003.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

NOGUERA, Renato. *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, v. 36 n. 3, p. 705-718, 2010.

VOGT, Rúbia; CORTES, Rafael. Concepções pedagógicas da área de Filosofia do Colégio de Aplicação da UFRGS: teorias e práticas a partir do filosofar com conceitos. *Cadernos do Aplicação*, v. 33. n. 1, p. 1-9, 2020.

13

Experiência, teoria, prática e educação em bell hooks

Halina Leal

1. bell hooks: EXPERIÊNCIAS E TEORIZAÇÕES

Gloria Jean Watkins nasceu em 1952, em Hopkinsville, Kentucky, numa família norte-americana da classe trabalhadora. Gloria adota o pseu-

dônimo bell hooks em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, e em letras minúsculas para enfatizar o conteúdo do que é expresso por ela, e não a sua pessoa, numa tentativa de contrariar perspectivas auto-centradas. Suas reflexões emergem de suas experiências, as quais são fundamentais para a interpretação de suas narrativas. Mas, que experiências são essas?

hooks, durante sua infância, vivenciou o período de segregação racial e, durante sua adolescência, o processo de “dessegregação” que ocorreu nos Estados Unidos em consequência do movimento pelos direitos civis para pessoas negras. Enquanto mulher e negra, suas experiências foram resultado da encruzilhada interseccional que a colocou à margem da sociedade, sendo submetida à vulnerabilidade política e social, invisibilidades e violências. É a partir desse lugar que hooks teoriza a respeito das opressões de gênero, de raça e de classe, constituintes de sociedades racistas e sexistas.

Tais reflexões a respeito das opressões de gênero, raça e classe perpassam sua vasta obra que pode ser delimitada em quatro grandes áreas de análise: o feminismo (o feminismo negro), a crítica cultural, o amor e a educação. No que se refere ao feminismo, no seu primeiro livro, *E eu não sou uma mulher?*, ela afirma:

[...] Escolho apropriar-me do termo “feminismo”, para focar no fato de que ser “feminista”, em qualquer sentido autêntico do termo, é querer para todas as pessoas, mulheres e homens, a libertação dos padrões de papéis sociais, da dominação e da opressão sexistas (hooks, 2019, p. 307).

Seu olhar para o feminismo aponta, sobretudo, para a ideia de que o feminismo é para todo mundo e para cada um/a. No que se refere ao interior do movimento feminista, isso significa considerar as necessidades de grupos distintos de mulheres, partindo-se do pressuposto de que não há “a” categoria mulher e que, portanto, as mulheres experienciam realidades diferentes que devem ser consideradas pelo movimento feminista. hooks defende que a realidade da opressão racial deve ser assumida como pauta do movimento. Caso contrário, relações de opressão presentes na sociedade tendem a se reproduzir no próprio feminismo. No contexto social mais amplo, hooks defende que, por vivermos numa sociedade estruturalmente racista e sexista, não somente os grupos que sofrem as opressões devem abraçar a causa feminista, mas todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, consciente ou inconscientemente, colaboram para a manutenção de preconceitos e violências de gênero e de raça.

Com respeito à crítica cultural, hooks questiona o lugar de negras e negros na mídia e como estereótipos e preconceitos são reproduzidos sob narrativas de representatividade, mas, principalmente, de prazer e diversão no contato da hegemonia branca com a “diferença”. Em *Olhares negros: raça e representação*, no Capítulo 2, intitulado “comendo o outro, desejo e resistência”, ela nos diz:

Dentro dos debates recorrentes sobre raça e diferença, a cultura de massa é o local contemporâneo que ao mesmo tempo declara publicamente e perpetua a ideia de que existe prazer a ser descoberto no reconhecimento e na apreciação da diferença racial. [...] Certamente, do ponto de vista do patriarcado supremacista branco capitalista, a esperança é que

os desejos pelo “primitivo” ou fantasia sobre o Outro possam ser explorados de modo contínuo, e que tal exploração ocorra de uma maneira que force e mantenha o *status quo*. Se o desejo pelo contato com o Outro, pela conexão baseada no anseio pelo prazer, pode agir ou não como um ato de intervenção crítica que desafia e subverte a dominação racista, convidando e possibilitando a resistência crítica, essa é uma possibilidade política que ainda não foi realizada (hooks, 2019, p. 65-66).

A pensadora, nesse sentido, aponta para o cuidado que as pessoas negras devem ter do “uso” que a mídia faz de suas imagens e de seus corpos. Segundo ela, a partir de propostas e discursos de abertura e “reconhecimento da diferença”, muitas vezes são reproduzidas e mantidas projeções que objetificam as pessoas negras, as instrumentalizando e as colocando num lugar de satisfação de desejos da branquitude pelo “diferente”. Nesse sentido, se mantém, no imaginário social, a ideia de exploração e dominação.

Sobre o amor, hooks escreve uma trilogia: *All About Love: New Visions* (2000), *Salvation: black people and love* (2001), *Communion: the female search for love* (2002). Entre outras coisas, ela ressalta o aspecto do amor enquanto ação e atuação no mundo. Em *All About Love*, ela diz:

Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assumam responsabilidade e comprometimento. [...] o amor é o que o amor faz (hooks, 2021, p. 55).

Nessa perspectiva de amor-ação, hooks reafirma seu trabalho de “teorizar a experiência ou experienciar a teoria” e, a partir do seu lugar no mundo, ela reflete sobre o amor e as mulheres negras. Em *Vivendo de Amor*, ela expressa:

Onde está o amor, quando uma mulher negra se olha e diz: “Vejo uma pessoa feia, escura demais, gorda demais, medrosa demais — que não merece ser amada, porque nem eu gosto do que vejo” Ou talvez: “Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar para ela porque não sei o que fazer com essa dor”. Aí o amor está ausente (hooks, 2010, p. 13).

O amor, para hooks, transcende uma perspectiva sentimental egóica e possibilita romper ciclos de perpetuação de opressões e violências, na medida em que é assumido como uma ética. Nesse sentido, em contextos sociais racistas e sexistas resultantes de mentalidade colonial e patriarcal, a prática do amor é vista como subversiva e transformadora. Com sua ética do amor, bell hooks coloca o amor como força capaz de transformar todas as esferas da vida, de relações íntimas ao âmbito político. Ela compreende o pessoal na interação com o coletivo e defende que o poder individual de autoagenciar-se (*self-agency*) determina o autoagenciamento coletivo, e se o processo ocorrer cuidadosa e amorosamente, possibilita a construção de uma sociedade amorosa.

Assim como no amor, na educação, hooks expressa e articula suas reflexões por meio de uma trilogia: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994), *Teaching Community: a Pedagogy of Hope* (2003), *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom* (2013). Nessa trilo-

gia, podemos identificar a construção de sua proposta referente à educação como teoria-prática libertadora.

2. bell hooks E PAULO FREIRE

Sob a influência da proposta educacional de Paulo Freire, bell hooks desenvolve suas reflexões acerca da educação, articulando questões teóricas com demandas de grupos socialmente subalternizados em virtude de atravessamentos de opressões de gênero, raça e classe. Suas reflexões educacionais envolvem uma preocupação permanente com o processo de descolonização daqueles que vivem dentro da cultura da “supremacia branca” resultante de processos coloniais. Sua referência é o contexto estadunidense, mas é possível afirmar que suas reflexões transcendem tal ambiente. hooks enxerga e salienta o elo existente entre o processo de descolonização e a “conscientização” proposta por Freire. Segundo ela, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*:

Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação — aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nos-

sa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (hooks, 2017, p. 67).

O papel das ideias de Paulo Freire no pensar crítico de bell hooks vai muito além de uma compreensão teórica da obra do educador. Ela assume Freire não somente como um pensador que apresenta uma abordagem a ser seguida na reflexão do processo educacional, mas como o teórico que a permitiu compreender suas vivências enquanto mulher negra de família da classe trabalhadora estadunidense. O que significou tal compreensão? Significou a identificação dos processos de opressão de gênero, raça e classe pelos quais ela havia passado e que constituem sociedades com raízes patriarcais e racistas. A identificação dos processos de opressão é um dos passos para a tomada de decisão de resistir às dominações e hooks defende, juntamente com Freire, que essa identificação deve estar presente na prática educacional. Em outras palavras, segundo ela, a teoria freiriana não faz sentido se desvinculada de uma prática. Afirma hooks (2017, p. 66):

Muitas vezes, quando os estudantes e professores universitários leem Freire, eles abordam a sua obra a partir de um ponto de vista voyeurístico. Quando leem, veem duas posições na obra: a posição subjetiva do educador Freire (em quem, muitas vezes, estão mais interessados do que nas ideias e temas de que ele fala) e a posição dos grupos oprimidos/marginalizados de que ele fala. Em relação a essas duas posições, eles próprios se posicionam como observadores, como quem está de fora. Quando encontrei a obra de Paulo Freire, bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política da domi-

nação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro dos próprios Estados Unidos, me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados de que ele fala e com meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas da Guiné-Bissau.

Na sequência, ela complementa:

Repetidamente, Freire tem de lembrar os leitores de que ele nunca falou da conscientização como fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma práxis significativa. Gosto quando ele fala da necessidade de tornar real na prática o que já sabemos na consciência (hooks, 2017, p. 68).

Freire foi o pensador que forneceu para hooks uma linguagem que a fez refletir “profundamente” sobre a construção de uma identidade de resistência (hooks, 2017, p. 66). Foi a obra de Freire que a desafiou a lutar contra o processo de colonização e a mentalidade colonizadora que emerge a partir daí. Ela ainda diz: “Sempre me espanto quando as pessoas progressistas agem como se a crença de que nossa vida deve ser um exemplo vivo de nossa política fosse, de algum modo, uma posição moral ingênua” (hooks, 2017, p. 69).

Contudo, sua admiração pelo trabalho de Freire não a fez simplesmente idealizar o educador sem identificar, por exemplo, o sexismo de sua linguagem:

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo como ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do Terceiro Mundo, como

Fanon, Memmi, etc.) constrói um paradigma falocêntrico — onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa. Isso é sempre motivo de angústia para mim, pois representa um ponto cego na visão de homens que têm uma percepção profunda. [...] O sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. Não é preciso pedir desculpas pelo sexismo. O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição (hooks, 2017, p. 70).

hooks não vê a não rejeição do pensamento de Freire como uma contradição de seu próprio pensamento, tendo em vista seu engajamento em movimentos feministas:

É o pensamento feminista que me dá força para fazer a crítica construtiva da obra de Freire (da qual eu precisava para que, como jovem leitora de seus trabalhos, não absorvesse passivamente a visão de mundo apresentada), mas existem muitos outros pontos de vista a partir dos quais abordo sua obra e que me permitem perceber o valor dela, permitem que essa obra toque o próprio âmago do meu ser (hooks, 2017, p. 70-71).

Seguindo essa perspectiva, de não rejeitar Freire e, muito pelo contrário, adotá-lo como fonte de inspiração e fundamento para sua incursão no campo da educação, hooks reforça a ideia de que a educação deve envolver a interação entre teoria e prática, produzindo conscientização e efetivas modificações na vida dos indivíduos.

Nessa incursão, dentre outros pontos, é possível identificar sua ênfase na conscientização dos sujeitos em suas experiências e na “radicalidade da teoria e da prática”. Segundo ela, considerar tais pontos pode trazer a educação para um lugar que contribui para o enfrentamento e superação de diferentes formas de opressão e de dominação sociais.

3. EDUCAÇÃO: RADICALIDADE DA TEORIA E DA PRÁTICA

Cheguei à teoria porque estava machucada — a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender — apreender o que estava acontecendo ao redor de mim e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria [...] um local de cura (hooks, 2017, p. 83).

bell hooks, baseada na sua experiência pessoal e na ideia de uma teoria que liberta, defende que, na educação, quando a experiência de vida faz parte da teorização, não existe separação entre a teoria e a prática. Teorizar, segundo ela, é um processo crítico que pode conduzir a uma mudança, a uma prática, ao que ela denomina de cura do indivíduo ou da coletividade. Refletir e desenvolver um pensamento crítico acerca de sua própria experiência, ou seja, da experiência vivida, é, segundo hooks, chave para a compreensão, por parte dos sujeitos, do que os atravessa, os machuca, situando o lugar a partir do qual podem iniciar seus processos de “resgate” de si mesmos.

Ela diz que:

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de liberação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas — um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks, 2017, p. 86).

Essa interação entre teoria e prática é fundamental. A teoria, por si só, não liberta e só cumpre essa função quando dirigida para a experiência e atuação prática do indivíduo no seu contexto. Segundo hooks, o modo como a teoria é apresentada em ambientes como o acadêmico provoca um abismo entre a teoria e a prática. Nesses ambientes, ela vê a produção de teorias que não possuem relevância para a maioria das pessoas, reforçando a falsa dicotomia entre teoria e prática. Ela aponta para o fato de que “a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática”; uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer o termo. Para exemplificar este ponto, ela menciona a questão das mulheres e do feminismo, mas aqui podemos utilizar o exemplo do racismo. Uma pessoa pode “praticar” a resistência ao racismo sem utilizar o termo “racismo”. Por outro lado, há pessoas que empregam determinados termos, mas não incorporam esses termos enquanto práticas. Voltando ao racismo, uma pessoa pode conhecer teoricamente o termo “racismo” sem necessariamente ser praticante ou se engajar nas lutas antirracistas.

A noção de “radicalidade da teoria e da prática” desafia essas teorias e práticas que se constituem separadamente. Em outras palavras, a “radicalidade da teoria e da prática”, proposta por hooks, desafia a produção de saberes que mantêm o *status quo* da classe intelectual

dominante e que produz conhecimentos compreendidos por um círculo restrito de pessoas, sem pretensão de intervenção prática na realidade social, não servindo, assim, para acessar e educar um público mais amplo.

hooks rejeita os formatos acadêmicos tradicionais e, inclusive, defende que a teoria não acadêmica como a tradição oral, por exemplo, seja tão valorizada quanto a acadêmica e concorda que existe a prática sem a teoria. Mas não descarta, em hipótese alguma, a importância da teoria na prática, através do pensamento crítico.

O pensamento crítico, segundo ela, requer discernimento: “É uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia.” (hooks, 2020, p. 34). Uma das condições do pensamento crítico é “manter a mente aberta” (hooks, 2020, p. 35). Isso significa manter uma atitude de abertura radical que faz com que não nos apeguemos nem protejamos o nosso ponto de vista, descartando outras perspectivas.

Para hooks, as teorias não fazem sentido se não produzirem um pensamento crítico sobre experiências e práticas. Ao mesmo tempo, movimentos de atuação numa realidade social perdem inteligibilidade, força e direcionamento se não houver uma perspectiva teórica resultante de um pensamento crítico. Cito:

Assim como alguns acadêmicos de elite cujas teorias da “negritude” a transformam num território crítico onde só uns poucos escolhidos podem entrar — acadêmicos que usam os trabalhos teóricos sobre a raça como meio para afirmar

sua autoridade sobre a experiência dos negros, negando o acesso democrático ao processo de construção teórica — ameaçam a luta pela libertação coletiva dos negros, aqueles entre nós que promovem o anti-intelectualismo, declarando que toda teoria é inútil, fazem a mesma coisa. Reforçando a ideia de uma cisão entre a teoria e a prática ou criando essa cisão, ambos os grupos negam o poder da educação libertadora para a consciência crítica, perpetuando assim condições que reforçam nossa exploração e repressão coletivas (hooks, 2017, p. 95).

A partir dessa perspectiva, saberes práticos são produzidos:

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente de teoria e fato, associada à consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência. Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, conseqüentemente, como sabemos o que sabemos — e, da mesma forma, como usamos o que sabemos (hooks, 2020, p. 277).

Para hooks, o despertar do conhecimento e do reconhecimento de experiências, produzindo sabedoria prática, resultam numa educação libertadora que tem como fundamentos a democracia e o engajamento.

4. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA

Nesse âmbito, a educação efetiva se desenvolve num ambiente democrático, em que os educadores devem se desafiar a ensinar para além do espaço da sala de aula e aprender com uma diversidade de estilos de se comunicar. hooks assume que a conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático e, embora conheça o “valor da norma culta da língua”, este sabe dar importância à diversidade na linguagem e no ambiente em que ocorre o ensino-aprendizagem. Isso é o que hooks expressa como “honrar a diversidade”, vivenciando-a. O educador democrático deve trilhar o caminho que cria “intimidade que não aniquila a diferença”:

Muitos educadores abraçam a noção de diversidade enquanto resistem ao pluralismo ou a qualquer modo de pensar que sugira que eles não podem encorajar a cultura do dominador (hooks, 2019, p. 205).

bell hooks, nesse sentido, aponta para a importância de que a diversidade, em escolas ou universidades, não seja somente em termos de discursos e narrativas de inclusão, mas de convivência efetiva com o diverso, algo que as ações afirmativas, apesar de suas muitas fraquezas, conseguiram fazer.¹ Tais ações, segundo ela, foram efetivas em “romper barreiras à inclusão racial e de gênero [...]” (hooks, 2019, p. 205).

À medida que nossas escolas se tornaram mais diversas, professores passaram a ser profundamente questionados. Velhas ideias sobre estudar o trabalho de outras pessoas

¹ bell hooks se refere ao contexto estadunidense, mas podemos refletir a respeito do contexto brasileiro.

a fim de encontrar nossas próprias teorias e defendê-las foram e estão sendo constantemente desafiadas (hooks, 2019, p. 205).

A educação democrática contribui para a educação libertadora, na medida em que reconhece a legitimidade do diverso, instiga a consciência crítica e a reflexão de modos de estruturação da “cultura dominante”, provocando o “pensar” na direção de modificar tais estruturas e buscar a justiça social (abarcando as questões de gênero, raça e classe). A educação libertadora, com base na educação democrática, valoriza, assim, o trabalho com vistas ao bem coletivo e não à competitividade. Tudo isso se traduz numa pedagogia engajada que, segundo hooks (2020, p. 51):

[...] é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes [na sua diversidade]. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer o bem comum.

Em última análise, a educação libertadora não enxerga os estudantes de forma meramente passiva, mas, ao contrário, estimula e exige o despertar da criticidade sobre a sociedade em que se vive. Criticidade

que envolve o acolhimento de si e o desenvolvimento de um senso de comunidade e conexão com a coletividade.

Segundo ela,

Um dos perigos que enfrentamos em nosso sistema educacional é a perda do sentido de comunidade, não somente a perda de proximidade com quem trabalhamos e com os nossos estudantes, mas a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo para além da academia. A educação progressiva, educação como prática da liberdade, habilita-nos a confrontar o sentimento de perda e a restaurar nosso senso de conexão. Ensina-nos como criar uma comunidade (hooks, 2003, p. XV).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Estudar bell hooks é tentar compreender as experiências de uma mulher negra na encruzilhada interseccional de sociedades reprodutoras de opressões de gênero, raça e classe.

Pensar a educação através das reflexões de bell hooks é, por um lado, compreender a influência de Paulo Freire em sua proposta educacional, na qual ela articula questões teóricas com demandas de grupos socialmente subalternizados. Por outro lado, é compreender que hooks anda com e vai além de Freire, na medida em que parte de suas experiências como mulher, negra, professora e educadora, convocando a identificar as distintas opressões que recaem sobre os distintos grupos subalternizados. Nesses grupos, segundo ela, considerar as questões de

raça e de gênero permite aprofundar no entendimento das situações sociais opressoras e, a partir daí, tentar atuar no sentido de modificar tais situações.

Pensar teoria, prática e educação em bell hooks é pensar numa educação que envolva crítica e acolhimento; numa educação em que a prática se faça presente e que o engajamento entre todas as pessoas envolvidas no processo educacional ocorra de tal forma que conduza à consciência sobre o lugar de cada um/a, respeitando-se as diversidades de gênero, raça e classe em sala de aula e, para além dela, no contexto social mais amplo. Tudo isso conduz a um “pensar-prático” na educação que não se finda, se iniciando e renovando a cada novo contexto de interações, experiências e trocas.

REFERÊNCIAS

hooks, bell. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York and London: Routledge, 2003.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes WMF, 2017.

hooks, bell. *E eu não sou uma mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

14

Educação geográfica, ERER e o combate ao racismo ambiental

Maíra Suertegaray Rossato

No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família

de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para as montanhas, dão comidas, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (Krenak, 2019, p. 18-19).

1. INTRODUÇÃO

Ailton Krenak (2019) nos desafiou a pensar e propor alternativas para adiar o fim do mundo, nos desafiou a pensar nossa (des)conexão com a Terra. Entendo ser, a educação, um dos caminhos mais seguros para esta mudança. Neste sentido, a educação geográfica por meio das práticas espaciais insurgentes (Straforini, 2018), que promoverá o debate e a reflexão a respeito das relações espaciais socioambientais racializadas e desiguais, tem um potencial importante de transformação. Neste texto, este será nosso sul.

Nosso objetivo é apresentar a discussão sobre a temática do racismo e da injustiça ambientais a partir da ótica geográfica na educação. Para isso, será apresentado o que entendo como uma educação geográfica de perspectiva decolonial e antirracista na Educação Básica, a partir das conexões de conceitos relacionados a esta discussão.

2. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Rego e Costella (2019), ao discutirem as distinções entre ensino de Geografia e educação geográfica, apontam que, para educar geograficamente, é importante incluir na construção de conhecimentos escolares as questões vivenciadas pelos/as estudantes, buscando a reflexão a partir de argumentos científicos. Justificam este entendimento, indicando Oliveira (2000 *apud* Rego; Costella, 2019, p. 8-9):

uma possibilidade do trabalho educativo consiste em problematizar o que não é percebido como problema pelos educadores e desproblematizar o que é visto só como problema, isto é, problematizar o ato de ver somente como problema. Com isso, evidenciar as lacunas de leituras simplistas.

Seguem a discussão, apontando que educar o olhar para a busca de visões alternativas, tirando da invisibilidade determinadas realidades, constitui um importante exercício para superar o entendimento de ensino apenas como transmissão e recepção do que já está dado.

Com o intuito de enriquecer essa compreensão, destaco as palavras de Giordani (2020, p. 326) sobre a profundidade da Geografia na escola.

A Geografia que existe nas escolas é, fundamentalmente, uma Geografia que existe a partir das escolas, a partir dos encontros dos sujeitos que habitam esses espaços, tencionando, assimilando, criando, recriando, construindo, destruindo, inventando, significando e ressignificando os espaços e os conhecimentos geográficos ali produzidos.

Essa (des)educação do olhar, que aqui apontamos como um olhar muitas vezes colonizado, é um movimento essencial nesta proposição de educação geográfica que se propõe a refletir criticamente a realidade, de modo contextualizado, conectando diferentes escalas, vinculando-se às existências dos estudantes e apresentando diferentes possibilidades de entendimento de ser e estar no mundo. Nesta proposta, também chamamos a atenção que, para além do olhar, é preciso, também, (des)educar a escuta para ouvir outras vozes, outras experiências.

O pensamento decolonial possui como uma de suas características fundamentais a crítica da colonialidade e o destaque para as vozes de atores silenciados ao longo do tempo (mulheres, indígenas, negros, lgbtqi+, entre outros). Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano* (2019), faz uma analogia do colonialismo com a pintura da escrava Anastácia, retratada com uma máscara que cobre sua boca, pois ao mesmo tempo que a máscara a impede de comer, também impõe o silêncio. Para a autora, esta máscara representa a afirmação do projeto colonial, pois simboliza as políticas sádicas de conquista e dominação e legitima a política de silenciamento daqueles que não são autorizados a falar (Rossato, 2020).

Ribeiro (2019) destaca que o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais empobrece o debate público em diversas instâncias. Sendo o Brasil um país de maioria negra, suas produções devem ser lidas e conhecidas, pois é falso pensar que somente um grupo possa produzir conhecimento. Para esta autora, “o privilégio social resulta em privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder” (Ribeiro, 2019, p. 65).

Oliveira (2018, p. 101-102) traz para o campo da educação o debate decolonial e destaca

Decolonizar significaria uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva — portanto não somente denunciativa — por isso o termo ‘DE’ e não ‘DES’ — em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outras palavras, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Nesta perspectiva, educar geograficamente pressupõe escutar, ler e debater essas vozes há tanto silenciadas, esses saberes que confrontam a história única e abrem possibilidades de pensar o mundo de forma diferente. Neste contexto, o debate do racismo e das injustiças ambientais apresentam-se como algo relevante e atual, tendo em vista o agravamento dos impactos da degradação ambiental e o ainda existente silenciamento das vozes que lutam pelos seus territórios e pelo direito de uma existência que se ampara num diferente entendimento a respeito da relação com a natureza e com a comunidade.

3. ENTENDENDO O RACISMO AMBIENTAL E OUTROS CONCEITOS RELACIONADOS

O conceito racismo ambiental tem origem nos Estados Unidos, no contexto das lutas dos movimentos pelos direitos civis no final da década de 1970 e início dos anos 80. Protestos contra um depósito de resíduos tóxicos no Condado de Warren, no estado da Carolina do Norte entre os anos 1978 e 1982 indicavam que, naquele momento, a maior parte de aterros deste tipo localizavam-se em bairros habitados por negros, sendo, portanto, o componente racial definidor do destino dado aos rejeitos poluentes (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009).

Assim, “em resposta às iniquidades ambientais, ameaças à saúde pública, proteção desigual, constrangimentos diferenciados e mau tratamento recebido pelos pobres e pessoas de cor” (Bullard, 2004 *apud* Pacheco, 2007), em 1982, Benjamin Chavis Jr., reverendo e líder afro-americano de direitos civis, cunha o termo racismo ambiental para indicar discriminação racial na formulação de políticas ambientais, na aplicação de regulamentos e leis, no direcionamento deliberado de comunidades não brancas para instalações de resíduos tóxicos, na sanção oficial da presença de venenos e poluentes com risco de vida em comunidades e na história de exclusão de pessoas não brancas da liderança dos movimentos ecológicos. Refere-se, assim, a qualquer política, prática ou diretiva que afete ou gere desvantagens de maneira diferenciada (seja intencional ou não) a indivíduos, grupos ou comunidades com base em raça ou cor (Bullard, 2005).

Para que a luta conquistasse a academia e as grandes organizações não governamentais ambientalistas brancas dos Estados Unidos, em

1991, a partir da primeira Conferência Nacional das Lideranças Ambientistas de Cor, em Washington, passou-se então a adotar o termo justiça ambiental.

Ao longo de três dias, os participantes ampliaram sua visão, e duas importantes assertivas foram estabelecidas: a primeira, que o Racismo Ambiental se apresentava de diversas outras formas para além da contaminação química; a segunda, que seus efeitos ultrapassavam os limites das comunidades negras e atingiam não só povos indígenas, como os nativos do Alasca, mas também fazendeiros mexicanos, latinos em geral, asiáticos e outros grupos discriminados, do campo e das cidades (Pacheco, 2020b).

Inserir-se na discussão ambiental a dimensão social da desigualdade, trazendo para o campo das lutas ambientais o olhar interseccional que passa a considerar a relação existente entre risco ambiental, classe social e raça. A concepção de justiça ambiental garante a todos

o direito a um meio ambiente seguro, sadio e produtivo para todos, onde “meio ambiente” é considerado em sua totalidade, incluindo suas dimensões ecológicas, físicas construídas, sociais, políticas, estéticas e econômicas (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009, p. 16).

Esse movimento rompe com a ideia amplamente veiculada de que a degradação ambiental é democrática. É comum escutarmos que a crise ecológica é global e generalizada, atingindo a todos de maneira indistinta, não importando onde vivem. Neste discurso, somos entendidos

como seres humanos ou humanidade, um todo indiferenciado responsável pelo processo de destruição da natureza.

No Brasil, o termo justiça ambiental chega com Robert Bullard na ECO 92 no Rio de Janeiro e gradualmente vai sendo incorporado pelas instituições acadêmicas e Organizações Não Governamentais. Em 2001, é criada a Rede Brasileira de Justiça Ambiental que

afirma, na Declaração de Princípios que marcou sua criação: “Entendemos por injustiça ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis” (Pacheco, 2007).

Somente em 2005, começa a ganhar espaço no Brasil o termo Racismo Ambiental, em virtude da luta de movimentos sociais. Assim, no I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental define o termo como:

injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre grupos étnicos vulnerabilizados e sobre outras comunidades, discriminadas por sua ‘raça’, origem ou cor. [...] O Racismo Ambiental não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente através de ações que tenham impacto racial, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem (Pacheco, 2007).

Considerando esse breve histórico, fica evidenciada a reflexão que perpassa essa discussão: a disputa pelo território e a crítica ao modelo de desenvolvimento predatório no qual vivemos. O racismo ambiental é consequência da colonização tradicional, que se apossou de territórios já ocupados por povos originários, com uso de poder militar e político, subtraindo direitos e bens. A partir daí, passa a estratificar pessoas (por raça/etnia, classe social), lugares (centro-periferia, áreas rurais, territórios indígenas) e trabalhos (trabalhadores com mais proteção e direitos do que outros), subjugando populações cujas matrizes culturais consideram a natureza base de sua própria sobrevivência, material, cultural e espiritual (Bullard, 2005).

Há alguns anos, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental em parceria com a Fiocruz e comunidades envolvidas vem elaborando o “Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil”. O objetivo do mapeamento é

identificar, sistematizar e tornar públicos os conflitos ambientais provenientes das lutas contra as injustiças e o racismo ambiental nos territórios onde foram, estão ou serão realizados diferentes projetos econômicos e políticas governamentais. Este constitui um mapeamento ainda em processo, foi lançado oficialmente em março de 2010, com um total de 297 conflitos, abrangendo todos os estados brasileiros, exceto o Distrito Federal e, desde então, cerca de uma centena de casos a ele foram agregados, ao mesmo tempo que muitos outros, já inclusos no mapa, tinham seus dados complementados com fatos novos (Porto; Pacheco; Leroy, 2013, p. 15-16).

Todos os percentuais que apresentaremos a seguir foram extraídos deste mapeamento (Porto; Pacheco; Leroy, 2013; Pacheco, 2020a) construído a partir das vozes das populações que lutam contra as injustiças e são discriminadas e invisibilizadas pelas instituições e pela mídia. Com relação à espacialização dos conflitos, os principais resultados apontam para uma concentração maior em áreas rurais (60,85 %) quando comparados às áreas urbanas (30,99 %).

No contexto rural, identifica-se o avanço da pecuária, das monoculturas de soja e cana de açúcar e dos grandes empreendimentos eletrointensivos, isto é, consumidores de considerável quantidade de energia elétrica, e, em consequência, determinantes de mais hidrelétricas, termelétricas e usinas nucleares para suprir sua demanda energética. Na região nordeste, no litoral particularmente, observa-se a disputa entre a carcinicultura (criação de camarões) e os vultuosos empreendimentos turísticos que impactam manguezais e apicuns e privatizam as praias e o mar. Os mais vulnerabilizados nestes conflitos em áreas rurais são os povos indígenas (18 %); os agricultores familiares (17 %); os quilombolas (12 %); os pescadores artesanais (8 %); os ribeirinhos (7 %); os caiçaras (2 %); as quebradeiras de coco babaçu, as marisqueiras, os catadores de caranguejos, os extrativistas, os faxinalenses, os geraizeiros, os seringueiros (todos contabilizando 1 %).

Nas áreas urbanas, a especulação imobiliária responde por muitas injustiças. Os grupos que estão expostos aos conflitos são moradores de aterros contaminados (8 %), operários (6 %); moradores de bairros “normalmente” atingidos por acidentes ambientais (4 %); sem tetos e pessoas que vivem nas ruas ou em condições precárias nos centros das

idades (3 %); moradores de periferias inóspitas por diferentes motivos (2 %); pessoas que vivem no entorno de lixões (2 %); e moradores de encostas e de favelas horizontais (1 %).

Ao analisar os responsáveis por estes conflitos, identificam-se atividades que negam o território à população de direito ou que a expulsam para utilizá-lo em grandes projetos. Neste sentido, destaca-se, no apontamento das comunidades, a omissão ou conivência do poder público por meio de “Ações das autoridades governamentais” (22 % dos casos), “Políticas públicas e legislação ambiental” (8 %), “Atuação do Judiciário ou do Ministério Público (4 %). Já evidenciados neste texto, o levantamento aponta também para “Monoculturas” (14 %); “Mineração, garimpo e siderurgia” (7 %); as “Madeireiras” e as “Barragens e hidrelétricas” (ambas com 6 %); a “Indústria química e de petróleo/gás” (5 %); a “Pesca industrial e carcinicultura” (4 %); a “Pecuária”, as “Hidroviás, rodovias e gasodutos” e os “Agrotóxicos” (todas com 3 %). Classificados como outros (12 %) estão a “Indústria do turismo”, “Setor imobiliário”, as “Carvoarias”, os “Aterros sanitários e depósitos de resíduos” e a “Infraestrutura portuária”.

Quando se analisa os danos à saúde destas populações vulnerabilizadas, destacam-se: a “piora na qualidade de vida” (25 % dos casos, urbanos e rurais); a violência (24 % e predominante nas áreas rurais); “insegurança alimentar e desnutrição” (14 %); “doenças não transmissíveis ou crônicas” (13 %); “falta de atendimento médico” (9 %); “doenças transmissíveis” (6 %); “acidentes” (4 %); e “suicídios” (1 %).

Por meio destas informações ficam evidentes as injustiças geradas por um modelo de desenvolvimento marcado pela concentração de ri-

quezas, por processos decisórios pouco democráticos, pela exploração insustentável dos recursos naturais e pelo desrespeito aos direitos humanos fundamentais das populações — à saúde, à moradia, ao ambiente saudável, à participação ou à preservação da cultura e da integridade comunitárias (Porto; Pacheco; Leroy, 2013, p. 15).

Neste sentido, Tânia Pacheco (2007), faz um questionamento:

Como construir um espírito de fraternidade, de equidade e de justiça, social e ambiental, enquanto vivermos sob a égide de um modelo que exige, para a sua própria sobrevivência e perpetuação, a existência da exploração, da opressão e até da “invisibilização” de diferentes partes da maioria, para viabilizar o lucro de uns poucos?

Para uns, isso se desdobra num exercício abusivo da noção de cidadania plena; para outros, significa simplesmente a falta sequer da garantia dos direitos básicos, ou seja: a não-cidadania.

Como levar, para a Educação Básica, essa discussão essencial que, como vimos, está espacializada no território brasileiro tendo a desigualdade social e étnico/racial na base das injustiças ambientais? Como integrar a temática do racismo e injustiça ambientais em práticas pedagógicas voltadas para Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a partir do olhar da Educação Geográfica numa perspectiva decolonial? Vamos pensar juntos/as.

4. A ERER COMO RESISTÊNCIA, COMO JANELA PARA OUTRAS EXISTÊNCIAS

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) aponta para urgência de fomentarmos em nossas práticas pedagógicas o desenvolvimento de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Pressupõe a valorização de diferentes matrizes culturais, entendidas como diferentes formas de existir no e com o território. A prática da educação antirracista é fundamental para que os/as estudantes possam protagonizar novas possibilidades de exercício da cidadania (Rossato, 2020).

Soma-se a isso, a urgência de implementar currículos, de fato, descolonizados, isto é, que rompam com o discurso que torna hegemônica uma única forma de pensar o mundo, que afastem e problematizem a reprodução da história única, como alerta Adichie (2019). Machado e Alcântara (2020, p. 5), ao discorrerem sobre o conteúdo apresentado nos currículos de várias áreas do conhecimento, indicam que “[...] da forma como é usualmente concebido, aborda o conhecimento do ponto de vista hegemônico, ou seja, branco, masculino e segundo a lógica do agente colonizador.”

Essas narrativas hegemônicas definirão quais são as vozes a serem ouvidas e quais devem ser silenciadas. E mais: definem quais grupos podem representar a si e aos outros e quais grupos podem ser apenas representados ou, até mesmo, excluídos de qualquer representação. Ainda, “[...] as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e

idade” (Gomes, 2019, p. 228). A colonialidade impõe a desqualificação histórica de grupos cujas matrizes culturais se pautam pela comunidade e pelo respeito à natureza.

Em diálogo com o que está posto até aqui, destaco o letramento racial como prática fundamental na Educação Básica. Identificar e questionar os papéis que normalmente são atribuídos a brancos e negros é fundamental para que estudantes possam, desde pequenos/as, desnaturalizar o racismo entranhado na sociedade (Rossato, 2020). Mostrar o protagonismo e a força dos movimentos que lutam no combate ao racismo e às injustiças e suas conquistas é relevante para que estudantes se vejam representados/as e possam visualizar uma realidade diferente.

Aqui, trago o entendimento de currículo como produção cultural (Lopes; Macedo, 2011 *apud* Straforini, 2018, p. 191), assumido pelo grupo de pesquisa denominado Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (Apegeo).

Trata-se de uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado.

Nessa perspectiva, destaco as práticas espaciais na educação geográfica como caminho para essa reflexão, uma vez que, conforme Souza (2013 *apud* Straforini, 2018, p. 188) a prática espacial é, também, uma prática social. Para este autor

práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”) é um componente nítido e destacado de forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetos a serem alcançados. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente toda prática social é uma ação (um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de relações sociais. Por isso é importante articular o conceito de prática espacial com os de relação social e ação social.

Dentre elas, aponto para as práticas espaciais insurgentes (Straforini, 2018), que advêm da luta contra as forças hegemônicas — podemos incluir aqui as lutas que valorizam outras histórias e existências — e reportam-se à ideia de práxis, ou seja, à ação para transformação da realidade. Ação com sentido e refletida a partir do conhecimento produzido com os sujeitos envolvidos e com eles compartilhados. Segundo o autor (Straforini, 2018, p. 192), “as práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana”. Isto porque a educação geográfica apresenta elementos para uma reflexão crítica, a partir das contradições da sociedade expressas espacialmente. Esta análise, que aqui defendemos que deve ser interseccional, gerará um inconformismo e um movimento para mudança do presente, abrindo possibilidades para pensarmos uma outra condição para a existência humana.

5. E AS ALTERNATIVAS?

Assim, voltando ao início, e tentando pensar em alternativas para adiar o fim do mundo, entendo ser importante construir uma ideia de educação geográfica que não nos separe da natureza, uma vez que somos natureza, entretanto no processo de acumulação do capital, nos alienamos, tornamo-nos dependentes e subjugados. Ailton Krenak (2019, 2020) chama atenção para a ideia de humanidade que foi construída e justificou a violência da colonização, uma vez que hierarquizou povos, subjugando-os e promovendo o seu apagamento. Ideia esta que contribuiu para desvincular os seres humanos do organismo Terra e permitir a sua apropriação enquanto recurso.

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atribuído exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista (Krenak, 2019, p. 49).

Vivemos e reproduzimos a narrativa de que somos humanos, humanidade, seres superiores e descolados dos demais. Seres inteligentes que dominaram a natureza através da técnica e do trabalho e dela extraem tudo aquilo que é necessário para uma vida confortável. Esse mesmo discurso também diz que nós, humanos, humanidade, estamos destruindo o ambiente e que, como consequência, sofreremos as mais duras consequências; todos, sem exceção. Será o fim do mundo!

Sabemos que esse entendimento mascara as desigualdades que perpassam o debate ambiental. É urgente fazer uma leitura crítica e in-

terseccional do tema, uma vez que as injustiças sociais e ambientais têm origens comuns. O racismo é estruturador dos espaços, é responsável pela distribuição seletiva das pessoas no espaço; influencia o uso do solo, os padrões de habitação e o desenvolvimento de infraestrutura.

Nessa lógica, que tem como pano de fundo um modelo de desenvolvimento econômico cada vez mais excludente, a desigualdade cria condições de degradação crescente para muitos em contraposição com condições de garantia plena de direitos e lucro para poucos. Essas condições são exacerbadas no atual contexto político, em que se observa o desmonte das políticas sociais e ambientais, vulnerabilizando ainda mais essas populações.

A educação geográfica numa perspectiva antirracista e decolonial pode romper com esta lógica, uma vez que o diálogo intercultural que se desenvolve, constrói um entendimento mais amplo e diverso das relações com a natureza, uma compreensão que nos resgate enquanto natureza (também), mas que não perca de vista a análise crítica em relação à atual forma predatória imposta pelo modelo de desenvolvimento econômico vigente. Entender que os ambientes são plurais, assim como são as formas de se relacionar com eles, é essencial. Assim, essa proposição consiste num processo educativo de desalienação, na medida em que rompe com a subordinação à alienação imposta hegemonicamente.

Essa proposta de prática educativa geográfica insurgente permitirá entender nossa posição neste(s) contexto(s) e ter subsídios para nos posicionarmos em relação às questões que se colocam, sejam elas no cotidiano em uma escala local, sejam elas em outras escalas. Essa proposta nos permitirá, como diz Krenak (2019), continuar a contar as nos-

sas diversas histórias, histórias de luta, de resistência, de sonhos para o futuro. E assim vamos adiando o fim do mundo.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. do A.; BEZERRA, G. N. *O que é justiça ambiental?* Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ADICHIE, C. *O Perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BULLARD, R. Ética e racismo ambiental. *Ambiente Brasil*, 2005. Disponível em: https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/textos_educativos/etica_e_racismo_ambiental.html. Acesso em: 5 dez. 2021.
- GIORDANI, A. M. Reverberações das fronteiras entre a Geografia e a Educação. In: LIMONAD, E; BARBOSA, J. L. (org.). *Geografias: reflexões conceituais, leituras da ciência geográfica, estudos geográficos*. São Paulo: Ed. Max Limonad, 2020.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, J. B; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MACHADO, E. R.; ALCÂNTARA, C. N. Vozes inauditas em um currículo colonizado — “Eu quero um país que não está no retrato”. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2020.
- OLIVEIRA, L. F. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro, Editora Selo Novo, 2018.

PACHECO, T. Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor. *Racismo Ambiental*, 2007. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

PACHECO, T. O Mapa da injustiça ambiental e saúde e o direito à cidade, ao campo, à vida. *Racismo Ambiental*, 2020a. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/o-mapa-da-injustica-ambiental-e-saude-e-o-direito-a-cidade-ao-campo-a-vida/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

PACHECO, T. Racismo ambiental: o que eu tenho a ver com isso? *Racismo Ambiental*, 2020b. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/racismo-ambiental-o-que-eu-tenho-a-ver-com-isso/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

REGO, N.; COSTELLA, R. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *Signos Geográficos*, Goiânia, v. 1, 2019.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSSATO, M. S. Geografia e leitura literária na escola: representatividade, identidade e empoderamento. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 11, n. 21, p. 14-37, 2020.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037.

Sobre as(os) autoras(es)

ALAN ALVES-BRITO

Filho de Janice Alves Brito e de Daniel da Silva Brito, é o terceiro de seis filhos (cinco vivos; uma irmã). O primeiro da família, em gerações, a ingressar na universidade e a concluir doutorado. Baiano de Feira de Santana, é bacharel em Física pela UEFS, Mestre e Doutor em Ciências (Astronomia) pelo IAG/USP. Realizou estágios de doutorado no Chile, Estados Unidos e Austrália. Foi pesquisador visitante em centros de pesquisa em Portugal e Alemanha. Realizou estágios de pós-doutorado no Chile e na Austrália. Atualmente é Professor Adjunto no Instituto de Física da UFRGS, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, divulgação científica e administração. Membro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Física e em Ensino de Física, coordena o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da UFRGS. Atua em temas voltados para a evolução química de diferentes populações estelares da Via Láctea, educação e divulgação de Astronomia e Física, incluindo questões decoloniais, étnico-raciais, de gênero e suas intersecções nas ciências exatas. Membro da União Astronômica Internacional, SBPC, SAB, SBF e ABPN, foi eleito em 2014 Membro Correspondente da Academia de Ciências da Bahia. Foi diretor do Observatório Astronômico da UFRGS (2017-2020) e membro da diretoria da SAB (2018-2020). Coordena o Portuguese Language Office

of Astronomy for Development e é representante brasileiro no Office for Education, ambos da União Astronômica Internacional. Integrou os Grupos de Trabalho para Questões de Gênero e Equidade Racial da SBF. Idealizador e coordenador dos projetos de pesquisa ação colaborativa Zumbi-Dandara dos Palmares e Akotirene Kilombo Ciência, ambos voltados para a promoção da equidade racial na educação básica, com foco principal na educação escolar negra e quilombola. É autor de livros de divulgação em ciências, um deles finalista do Prêmio Jabuti 2020, maior honraria do livro brasileiro, na categoria Ensaios de Ciências.

E-mail: alves.brito.a@gmail.com

ALIRIANE FERREIRA ALMEIDA

Bibliotecária formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenadora da Biblioteca Municipal Mário Quintana (Alegrete-RS). Mestranda em Ciência da Informação (PPGCIN/UFRGS), especialista em Informação Científica e Tecnológica em Saúde, especialista em Cultura e Literatura. Nasceu com a democracia em 1985, em Alegrete. É uma das idealizadoras e mediadoras do Leia Mulheres Alegrete (integrante da rede nacional de clubes de leitura). Conselheira no Conselho Regional de Biblioteconomia, coordena a comissão de Fiscalização. Com experiência na área de bibliotecas comunitárias e também Saúde Coletiva, já participou do Conselho do Livro e Leitura de Porto Alegre e do Conselho de Políticas Culturais de Alegrete. Aquariana com ascendente em poesia. Nas horas vagas, estuda astrologia, se apaixona e escreve.

E-mail: nanea@gmail.com

ANTONIA MARIA ALMEIDA ALVES

Nasceu em Salvador - BA em 13 de junho de 1952, filha de Antônio Teixeira e Almeida, e de Francisca Pereira e Almeida. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Centro de Estudos e Pós-Graduação Olga Methiggi (CEPOM), Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira: Fundamentos e Metodologia, no Centro de Pós-graduação e Pesquisa Visconde de Cairu CEPPEV, e em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Atuou como Professora em diferentes Níveis de Ensino, além do Cursos de Magistério no Instituto Central de Educação Isaías Alves, e também como formadora na área temática Fundamentos da Educação no Programa de Formação de Professores em Exercício-PROFORMAÇÃO. Ministrou Cursos de Língua e Civilização Yorùbá no Centro de Estudos Afros Orientais-UFBA. Exerceu as funções de Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador, Instrutora do Curso de Formação de Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores do PACTO-UFBA. Possui experiência na área de Educação com ênfase em formação de Professores, nas áreas de Planejamento, Avaliação, Currículo e Avaliação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) e do Grupo de Estudos ERÊ - Educação e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, ambos na Faculdade de Educação da UFBA. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), atua no Conselho das Comunidades Negras da Cidade do Salvador. Consultora, palestrante, ministra cursos

com abordagem nas temáticas: Contos Africanos, Relações Étnico-Raciais. Autora de trabalhos acadêmicos individuais e coletivos.

E-mail: abanil13@gmail.com

ARA NJILA COUTO

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Monitora da Disciplina de Relações Étnico-Raciais no ano de 2021. Pesquisadora Discente do Grupo de Estudos Debate Crítico sobre Racismo Religioso (GEDECRIRR), que integra o Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisas e Extensão Serviço Social, Questão Racial, Direitos Humanos e Religiosidades (NUSSRA-DIR) da Escola de Serviço Social (ESS-UFF); do Grupo de Estudos Linguagem, Educação, Docência e Diversidade (GELEDD) da Faculdade de Educação (FEUFF); do Projeto de Extensão Literatura, Infância e Formação (FEUFF); do Laboratório de Estudo de Relações Étnico-Raciais e Subjetividades (LabErês) na Faculdade de Educação (FEUFF). Temas de pesquisa e interesse: Educação Antirracista; Práticas Emancipatórias; Relações Raciais; Questões de Gênero; Epistemologia Subversiva; Corpo e Sexualidade; Educação e Terreiro.

E-mail: aranjila@id.uff.br

BRUNA BARROS DE BORBA

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem como área de interesse Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Atua como monitora de inclusão no Colégio Nossa

Senhora do Bom Conselho, foi bolsista no programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a EREER e a formação de professores” e atualmente integra o programa de extensão “Educação Especial e Processos Inclusivos: trajetórias, formação e práticas pedagógicas”, promovido pelo Colégio de Aplicação da UFRGS. Tem experiência na área da educação com ênfase na educação especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, escola, inclusão, educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista.

E-mail: bruna.barros.borba@gmail.com

BRUNO FERREIRA KAINGANG

Possui graduação em História – Licenciatura Plena pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Especialista em Educação, Diversidade e Cultura Indígena pela Escola Superior de Teologia-EST; mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil. Atuação em História da educação e Educação das Relações Étnico-Raciais. Pesquisa educação escolar e educação indígena – métodos próprios de aprendizagem; políticas públicas de educação escolar. Integra o Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS). Professor de História no *Instituto Estadual De Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel*, Terra Indígena Inhacorá, São Valério do Sul-RS, Brasil.

E-mail: brunokaingag@gmail.com

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA JASKULSKI

Licenciada em Letras – Português/Inglês (2008) e Mestra em Letras – Linguística Aplicada (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda em Letras – Linguística Aplicada, pela mesma instituição. Possui curso de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (2021) pela Universidade Federal de Uberlândia. Trabalhou como professora de inglês no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS (2009-2011) e no Instituto Federal Sul-rio-grandense (2010-2012). Desde 2012, atua como professora de inglês no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Comunicação, na área de Línguas Estrangeiras. É integrante do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da UFRGS e membro do Grupo de Trabalho Relações Étnico-Raciais na Letras (IL/UFRGS). Atualmente, integra o conselho editorial da Revista Bem Legal do Instituto de Letras da UFRGS e compõe a coordenação do programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a EREER e a formação de professores”, que promove cursos e eventos voltados para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Seus principais interesses de pesquisa são nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada, com foco em educação linguística, letramentos, inglês como língua adicional, educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, currículo e formação de professores.

E-mail: clau.jaskulski@gmail.com

EDILAINE (DEDY) RICARDO MACHADO

Conhecida no meio teatral porto-alegrense como Dedy Ricardo, Edilaine Ricardo Machado é mulher, negra, mãe do João Francisco, filha, irmã, esposa, atriz e professora. Iniciou sua carreira em 1994, por meio do Projeto de Descentralização da Cultura, que levava oficinas de artes para as periferias de Porto Alegre. Trabalhou como artista-educadora nos abrigos municipais Casa de Acolhimento, Casa de Passagem e Serviço de Acolhimento Noturno, em Porto Alegre. Foi professora da rede pública municipal de São Leopoldo, onde desenvolveu o projeto Oficina de Teatro e Cultura Negra, no Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo. É licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora associada ao Grupo de Estudos em Educação Teatro e Performance e compõe a Comissão Editorial do selo Arte e Cultura, da Editora da UFRGS/DDC (Departamento de Difusão Cultural da Pró-Reitora de Extensão da UFRGS). Atualmente, trabalha como professora do Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação da UFRGS, na área de Teatro; integra o Coletivo Atinuké, que estuda o pensamento das mulheres negras; e atua, desde 2000, no grupo Usina do Trabalho do Ator, em Porto Alegre.

E-mail: dedyricardo.dr@gmail.com

ÉRIKA ELIZABETH VIEIRA FRAZÃO

É mulher negra, mãe, professora de história, doutora em Educação pelo PPGE-UFRJ (2018) e Mestre em Educação pelo PPGE/UFRJ (2014). Atualmente é Professora Adjunta de Relações Étnico-Raciais na Escola na Universidade Federal Fluminense (UFF). É líder do Laboratório de estudo de Relações Étnico-Raciais e Subjetividades (LabErês/UFF/CNPq) na Faculdade de Educação da UFF, cujo objetivo é reunir professores e estudantes em torno de pesquisas que visam descolonizar os currículos acadêmicos e escolares por meio de uma luta antirracista e feminista. É membro do Grupo de Estudos Linguagem, Educação, Docência e Diversidade (GELEDD/UFF), integrante do Laboratório de Ensino de História (LEH - UFF), do Projeto de Extensão Literatura, Infância e Formação (FE/UFF), pesquisadora do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH/UFRJ/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, currículo, feminismo negro, literatura negro brasileira, musicalidade antirracista, intelectualidade negra, subjetividades, teoria do discurso, democracia.

E-mail: erikafrazao@id.uff.br

FERNANDA FRANCISCA DA SILVA

Filha de Salete e neta de Joracy, mulher negra, moradora de uma das vilas da zona sul de Porto Alegre. Resultado de várias políticas públicas, psicóloga. Trabalhadora da Secretaria Municipal de Educação

de Porto Alegre e atende terapêuticamente pacientes em psicoterapia. Palestrante acerca de Relações Étnico-Raciais, Cultura de Paz e Justiça Restaurativa.

E-mail: fernandafrancisca@gmail.com

FERNANDA LANHI DA SILVA

Professora. Aprendiz. Em sua experiência docente, descobriu cedo que antes de chegar na matemática ou em outras áreas, precisava se conectar com as pessoas, crianças, adolescentes, famílias e respeitar suas histórias e ancestralidades. Facilitadora de Círculos de construção de paz. Estuda temáticas como cultura de paz, educação sistêmica, psicologia e disciplina positiva, comunicação não violenta.

E-mail: fernanda.lanhi@gmail.com

GLÁDIS ELISE PEREIRA DA SILVA KAERCHER

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é professora Associada nível 1 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenadora do UNIAFRO/UFRGS, Coordenadora do PNAIC/UFRGS, Membro do GT 26A do TCE/RS, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, literatura infantil, educação antirracista, infância, texto e identidade e diferença.

E-mail: gskaaercher@gmail.com

HALINA MACEDO LEAL

Doutora em Filosofia pela USP (2005), com estágio na Universidade de Stanford, Califórnia. Mestre em Filosofia pela UFSC (2001), Bacharel em Filosofia pela UFRGS (1998) e possui Pós-Doutorado em Filosofia pela UNIOESTE – Toledo/PR (2014). Professora da FURB (Universidade Regional de Blumenau). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR-FURB). Líder do GENERA – Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Gênero, Raça e Poder (FURB). Desenvolve projetos na Rede Brasileira de Mulheres Filósofas e na Red de Mujeres Filósofas de América Latina da UNESCO; faz parte do núcleo estruturante do GT de Filosofia e Gênero da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. É pesquisadora associada da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN).

E-mail: halina.leal@gmail.com

JANINE “NINA FOLA” CUNHA

Mãe e mulher negra e de terreiro, socióloga, mestra e doutoranda em Sociologia UFRGS/PPGS/CAPES. Concentra seus estudos em racismo (estrutural, institucional e religioso), mulheres negras, povo de terreiro na sociologia política e do conhecimento. Cantora, compositora, percussionista e produtora cultural.

E-mail: ninafola@gmail.com

LUCIANA DORNELLES RAMOS

Professora Antirracista. Mestra e Doutoranda em Educação pelo PPGEdu/UFRGS. Especialista em atividade física adaptada e saúde. Produtora Cultural pela empresa Malê Afroproduções, uma das idealizadoras do Afrofit Projeto e idealizadora do Projeto Empoderadas IG.

E-mail: lu16ramos@gmail.com

MAÍRA SUERTEGARAY ROSSATO

Professora Titular do Departamento de Humanidades, na área de Geografia, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, na linha de Ensino. Com graduação e pós-graduação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluiu o Bacharelado em Geografia em 2000 e a Licenciatura em Geografia em 2003. Na sequência, obteve o título de Mestre em Geociências no ano de 2002 e o de Doutora em Geografia em 2011. Atua na Educação Básica, na área de ensino de Geografia, formação de professores e Educação para as Relações Étnico-Raciais. É também escritora de literatura infantil, com temas ligados à Geografia, questões étnico-raciais, e questões de gênero.

E-mail: mairasuerte@gmail.com

MARIA CRISTINA GRAEFF WERNZ

Graduada em Letras (FAFIAL), especialista em Literatura (UNISC), especialista em Informática na Educação (UFRGS), mestre em Educação (UFRGS) e doutora em Educação (UNISC). Atuou como professora da rede básica pública de ensino por 30 anos. Atua na Universidade Federal do Pampa. Participa do Grupo de Estudos em Informática na Educação (UNIPAMPA). É membro do NEABI João Brás da Silva – Unipampa/Campus Alegrete. Participa, como pesquisadora, do Grupo de Pesquisa Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/UNISC). Coordena o curso de extensão “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação”, na quarta edição em 2021. Pesquisa com indígenas acadêmicos da Unipampa, em ações promovidas pelo NEABI João Brás da Silva. Tem experiência na área de Educação, principalmente no que se refere aos seguintes temas: educação-tecnologia; literatura-tecnologia; inclusão digital, formação de leitores, educação a distância e interculturalidade.

E-mail: maria.cristinagw@gmail.com

MAYARA COSTA DA SILVA

Licenciada em pedagogia (2012), Mestra em Educação (2015) e Doutora em Educação (2020) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também é especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos. Atua como professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, na área de Educação Especial. É inte-

grante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/FACED/UFRGS), vice-coordenadora do Centro de Documentação Tesituras Inclusivas (NEPIE/FACED/UFRGS) e integra a coordenação do programa de extensão LEA – “Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a ERER e a formação de professores”, que promove cursos e eventos voltados para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Seus principais interesses de pesquisa são na área de educação, com foco na educação especial na perspectiva inclusiva, formação de professores, práticas pedagógicas, educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista.

E-mail: mayacsilva@gmail.com

ONORIO ISAÍAS DE MOURA

Possui graduação em Comunicação Social – Relações Públicas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (2017). Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação, PPGedu – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutorando em Educação pela mesma instituição. Participa do grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade, em parceria com a (UNISC/UFRGS). Faz parte da equipe executora do Curso de Extensão Aprendizagens Interculturais: produção de sentidos na educação – IV edição.

E-mail: onoriodemoura@gmail.com

RAFAEL CORTES

Licenciado, mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de Filosofia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo da Universidade Federal do ABC (UFABC). Desenvolve pesquisa sobre o ensino de filosofia na educação básica com concentração na temática curricular, normas e diretrizes nacionais para a educação básica. Também desenvolve pesquisa sobre a filosofia prática de Kant, mais especificamente sobre os conceitos de Sumo Bem, Metafísica, Esclarecimento e Sistema. Atua como coordenador e co-coordenador de projetos de extensão na UFRGS focados na formação de professores de filosofia para atuarem na educação básica. Foi professor supervisor dos sub-projetos Interdisciplinar e Filosofia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) UFRGS no Colégio de Aplicação. Na mesma unidade da UFRGS, orienta estudantes de licenciatura em Filosofia na disciplina de Estágio Docência em turma do Ensino Médio regular.

E-mail: raf.cortes@yahoo.com.br

RÚBIA VOGT

Licenciada, bacharela, mestre – com estágio na Universidade de Tel Aviv, Israel – e doutora em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciada em Letras Português e Alemão pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É Professora de filosofia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (CAp/UFRGS) desde 2011 – onde vem exercendo a docência especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e docente permanente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) no Núcleo da Universidade Federal do ABC (UFABC). Atua na formação de professores, tendo já participado de modo interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica (RP). É uma das coordenadoras do Programa de Extensão “Formação Inicial e Continuada para o Ensino de Filosofia” (FOCOFIL), que promove atividades formativas com vistas a metodologias e didáticas de ensino e questões de gênero, classe e raça. Tem trajetória de pesquisa em filosofia da ciência, abordando controvérsias, racionalidade científica e persuasão racional, e atualmente vem investigando as possibilidades curriculares de ensino de filosofia diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

E-mail: rubiavogt@yahoo.com

SÍLVIA BARROS

Professora do Colégio Pedro II, doutora em literatura brasileira, pela UFRJ, atua na educação básica e na especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ). É líder do Núcleo de Estudos em Literatura de Autoria Negra (Litan) e integrante do Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas (coordenadora na gestão 2019–2021). Como escritora, tem poesia e prosa publicadas em diversas antologias brasileiras, como *Cadernos Negros* volumes 41 e 42, *Poetas negras brasileiras: uma antologia*, *Negras crônicas*, entre outras. Publicou livro fruto da pesquisa de doutorado, *O belo trágico na literatura*

brasileira contemporânea, em 2019, e dois livros de poesia, *Em tempos de guerra* (poesia) e *Poemas para meu corpo nu* (poesia), em 2021.

E-mail: profsilviabarros@gmail.com

THIAGO MARTINS RODRIGUES

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Estudos de Literatura, linha de pesquisa Literatura, Sociedade e História da Literatura. Licenciado em Letras, com habilitação em Português, Espanhol e suas respectivas literaturas, pela mesma Universidade. Atualmente, é professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Leopoldo/RS. É membro da Comissão de Apoio e Acompanhamento de Ações Afirmativas do PPG Letras/UFRGS (2021–2023). Desenvolve pesquisa na área de literatura brasileira, voltado para o romance de autoria negra. Conjuntamente, tem interesse pelo campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

E-mail: thiago.martinsr2@gmail.com