

anômala

Revista do Grupo de Pesquisa Anômalos/UFCAT/CNPQ

V. 3 N.1 JAN/JUN 2023

**20 anos da Lei 10.639/03:
Pluriepistemologias,
perspectivas e desafios**

Universidade
Federal de
Catalão



A **RAL – Revista Anômalas** é um periódico editado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Gênero, Sexualidades, Classe e Etnicidades/Raça (ANÔMALOS) e também pelo Instituto de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Catalão, que tem por objetivo a publicação de artigos, entrevistas, documentos, resenhas, ensaios e dossiês temáticos, que contemplem os estudos que atravessam o eixo produzido pelos distintos marcadores sociais da diferença a partir da utilização da categoria interseccionalidades, ressaltando a capacidade contestatória dos grupos, sujeitas, sujeitos e sujeites para além da norma.

Editora Chefe (2021-2023)

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Editores Gerente (2021-2023)

Rhanielly Pereira do Nascimento Pinto (PPGH-UFSC)

Izabela Pereira e Lopes (UFCAT/UEG)

Diagramação

Izabela Pereira e Lopes (UFCAT/UEG)

Conselho Consultivo (2021-2023)

Alejandra Oberti (UBA)

Ana Maria Colling (UFGD)

James Naylor Green (BROWN)

Luciana de Oliveira Dias (UFG)

Olga Magalhães (UNIVERSIDADE DE ÉVORA)

Renan Honório Quinalha (UNIFESP)

Sarah Wagner York

Conselho Editorial (2021-2023)

Anne Caroline Fernandes Alves (FES-GO)

Débora de Faria Maia (ANÔMALOS - UFCAT)

Eriziane de Moura (ANÔMALOS – UFCAT)

Flávia Pereira Machado (IF-GOIANO)

Getúlio Nascentes da Cunha (UFCAT)

Guilherme Passamani (UFMS)

Janaina Ferreira dos Santos Silva (UFF)

Jorge Luiz da Silva Alves (PPGH – UFSC)

Keides Batista Vicente (UEG)

Marcos Marinho (UFG)

Marcos Vinícius da Silva (ANÔMALOS – UFCAT)

Rodrigo Espíúca dos Anjos Siqueira (UFRGS)

Santiago Joaquin Insausti (UAM)

Vinícius Correia Zanolli (FU-BERLIN)

Comitê de Avaliadoras/es – 2023 v. 3 n. 1

Tatiana Maria de Moura, Bruno Silva de Oliveira, Lorraine Gomes da Silva, Márcia Pereira dos Santos, Luzia Marcia Resende Silva, José Soares, Victor Hugo Basilio Nunes, Ludimila Stival Cardoso, Ordália Cristina Gonçalves Araújo, Dannyel Teles de Castro



20 anos da Lei 10.639/03: Pluriepistemologias, perspectivas e desafios

REVISTA ANÔMALAS, Catalão – GO, v.3, n.1, p.1-103, jan./jun. 2023



Universidade Federal de Catalão

Apoio:

Instituto de História e Ciências Sociais - UFCAT

SUMÁRIO

20 anos da Lei 10.639/03: Pluriepistemologias, perspectivas e desafios

Apresentação	7
Luciana Leite da Silva e Patrícia Emanuelle Nascimento	

Artigos Dossiê

No chão da escola: a lei 10.639/03 no contexto do novo ensino médio cearense	10
Thiago Sousa de Jesus e Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo	

A lei 10.639/03 e sua aplicabilidade: um relato de experiência sobre a produção de vídeos em uma perspectiva antirracista – IFAP Campus Macapá.....	30
Elisangela Araújo dos Passos, Nilcelia Amaral Leal, Fatima Sueli Oliveira dos Santos e Wesley Oliveira	

Epistemologias originárias e pluriversalidade filosófica	44
Danniel Teles de Castro	

Histórias Para Ninar Gente Grande: ações pedagógicas antirracistas na Rede pública estadual do Rio de Janeiro	66
Carla Lopes e Tiago Dionísio	

Artigos Livres

A Memória dos Triângulos Rosa: relato de construção de uma Aula-Oficina	84
Raphael Vinicius de Almeida Escritório	

Resenha

A terra dá, a terra quer	100
Luciana Leite da Silva	

CONTENTS

20 years of Law 10,639/03: Pluriepistemologies, perspectives and challenges

Presentation.....	7
Luciana Leite da Silva and Patrícia Emanuelle Nascimento	

Articles Dossier

On the school floor: law 10.639/03 in the context of the new high school in Ceará	10
Thiago Sousa de Jesus and Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo	

Law 10.639/03 and its applicability: an experience report on video production from an anti-racist perspective – IFAP Campus Macapá.....	30
Elisangela Araújo dos Passos, Nilcelia Amaral Leal, Fatima Sueli Oliveira dos Santos and Wesley Oliveira	

Original epistemologies and philosophical pluriversality	44
Danniel Teles de Castro	

Stories to Bedtime Gente Grandes: anti-racist pedagogical actions in the state public network of Rio de Janeiro.....	66
Carla Lopes e Tiago Dionísio	

Free Articles

The Memory of the Pink Triangles: report on the construction of a Workshop Class	84
Raphael Vinicius de Almeida Escritório	

Review

The earth gives, the earth wants.....	100
Luciana Leite da Silva	

SUMARIO

20 años de la Ley 10.639/03: Pluriepistemologías, perspectivas y desafíos

Presentación7

Luciana Leite da Silva y Patrícia Emanuelle Nascimento

Expediente de Artículos

En el ámbito escolar: la ley 10.639/03 en el contexto de la nueva escuela secundaria en Ceará10

Thiago Sousa de Jesus y Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo

La ley 10.639/03 y su aplicabilidad: relato de una experiencia de producción de vídeo desde una perspectiva antirracista - IFAP Campus Macapá.....30

Elisangela Araújo dos Passos, Nilcelia Amaral Leal, Fatima Sueli Oliveira dos Santos y Wesley Oliveira

Epistemologías originales y pluriversalidad filosófica.....44

Dannyel Teles de Castro

Cuentos para Dormir Gente Grandes: acciones pedagógicas antirracistas en la red pública estatal de Río de Janeiro66

Carla Lopes e Tiago Dionísio

Artículos Gratis

La Memoria de los Triángulos Rosas: informe sobre la construcción de una Clase Taller 84

Raphael Vinicius de Almeida Escritório

Revisar

Una terra dá, uma terra quer.....100

Luciana Leite da Silva

Apresentação

Presentation

Presentación

Luciana Leite da Silva ¹

Patrícia Emanuelle Nascimento ²

Após séculos de resistências, exercidas de distintas formas e nos mais diversos contextos, estamos completando 20 anos de um marco histórico na educação brasileira. A lei 10.639/2003 trouxe para nosso cenário de pesquisas, ensino e ação social o reconhecimento da urgência do combate ao racismo que, transversalmente, atinge os âmbitos econômicos, políticos, educacionais, éticos e ambientais de nosso país. Em 2008, a Lei 11.645 também veio fortalecer os diálogos com temáticas próprias dos universos epistêmicos de sociedades indígenas e afrodiaspóricas.

A busca pela valorização dessas experiências e saberes milenares nos proporcionou ainda o diálogo com pensadoras/es negras/os e indígenas, até então quase inexistente no contexto do ensino básico e superior. Reconhecendo os inúmeros desafios ainda não superados, esse dossiê traz reflexões acerca da construção de uma educação intercultural que desafie a monotopia ocidental eurocentrada.

A primeira parte do dossiê traz quatro artigos, sendo que no primeiro, intitulado No chão da escola: a lei 10.639/03 no contexto do novo ensino médio cearense, o autor Tiago Sousa de Jesus e Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo evidencia uma trajetória de professores afrodescendentes em escolas públicas da cidade de Pacatuba-CE. Sob o contexto do “velho” Ensino Médio e o que chamamos de Novo Ensino Médio, essas experiências juntam-se ao processo de luta pela implementação da Lei 10.639 de 2003 com o objetivo de discutir o atual sufocamento pedagógico. A metodologia utilizada foi a da afrodescendente de pesquisa em que se analisa os aspectos levantados sob a ótica dos conceitos de base africana. Apesar da educação do Ceará geralmente ser associada ao sucesso, os desafios encontrados no chão da escola não são menores e o que se vê são lutas diárias, sobretudo ao que se refere a educação antirracista. Para tal, utilizou-se como base teórica os estudos de Cunha Junior (2001, 2008, 2021), Nilma

¹ Doutora em História, UFG. Professora no curso de História e no Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: luciana_leite@ufcat.edu.br

² Doutora em História, UFG. Professora no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: patricia.nascimento@ufu.br.

Lino Gomes (2002, 2005a, 2005b) Kabengele Munanga (2004, 2010) e Clóvis Moura (1994, 2014).

O segundo artigo foi escrito por Elisangela Araújo dos Passos, Nilcelia Amaral Leal, Fatima Sueli Oliveira dos Santos e Wesley Oliveira tem como título A lei 10.639/03 e sua aplicabilidade: um relato de experiência sobre a produção de vídeos em uma perspectiva antirracista – IFAP Campus Macapá. O objetivo do texto consiste em relatar uma experiência interdisciplinar desenvolvida por professores das diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), com ações voltadas às questões étnico-raciais. Para isso, relata-se a historicidade da Lei 10.639/03 e suas dificuldades para implementação nas instituições de ensino. Além disso aborda-se a importância das instituições de ensino para o desenvolvimento de práticas amparadas pelas políticas de cotas, para que a educação antirracista seja realmente implementada envolvendo os vários atores sociais. Como metodologia foram utilizadas pesquisas bibliográficas e qualitativas.

Em Epistemologias originárias e pluriversalidade filosófica Dannyel Castro propõe o estudo das filosofias e epistemologias originárias brasileiras. Parte do problema de que a construção histórica da filosofia moderna ocidental, desde uma perspectiva eurocentrada, descredibilizou outras formas de conhecimentos e autodesignou-se universal. Em decorrência disso, discute a noção de pluriversalidade filosófica a partir de Ramose (2011), bem como suas possíveis contribuições para a construção de um outro horizonte para a filosofia. Como meio de demonstração destas possibilidades, são evidenciados aspectos centrais das epistemologias originárias Krenak e Yanomami, presentes nas obras dos pensadores Ailton Krenak (2019; 2020) e Davi Kopenawa (2015).

O quarto artigo, Histórias Para Ninar Gente Grande: ações pedagógicas antirracistas na Rede pública estadual do Rio de Janeiro, foi escrito por Carla Lopes e Tiago Dionísio. Nesse texto, o autor e a autora trazem considerações sobre as perspectivas e os desafios para implantação da Lei 10.639/2003 no sistema educacional brasileiro. Tem como objetivo central apresentar duas experiências de práticas pedagógicas antirracistas na educação básica da Rede pública do estado do Rio de Janeiro. Para além dos componentes curriculares de História, Artes e Literatura, propõe-se a inserção da Geografia nos estudos da história e cultura afro-brasileira, apontando as contradições abertas no processo de formação socioespacial deste País.

Na sessão de artigos livres temos o texto de Raphael Vinicius de Almeida Escritório, intitulado A Memória dos Triângulos Rosa: relato de construção de uma Aula-Oficina. O autor busca refletir sobre o processo de construção de uma Aula-Oficina em História sobre o conteúdo

substantivo Holocausto, e em particular sobre os Triângulos Rosa, temática que diz respeito aos homossexuais que foram perseguidos, presos e enviados aos campos de concentração durante o regime nazista, sendo utilizado para marcá-los um triângulo rosa. O texto ainda apresenta as principais dificuldades encontradas no processo de produção, assim como os pontos positivos da experiência relatada.

O dossiê é composto ainda pela resenha da obra *A terra dá, a terra quer* do pensador e ativista Antônio Bispo, publicada em 2024 pela editora UBU. Essa é um importante obra para se pensar temas como agronegócio, decolonialidade, cosmofofia, contracolonialismo, moradia e arquitetura a partir dos modos de viver dos quilombos e das favelas.

A equipe da Revista *Anômalas* deseja a todas as pessoas uma excelente leitura e esperamos que as experiências e reflexões aqui compartilhadas inspirem novos projetos educacionais capazes de desestruturar a hegemonia da matriz eurocentrada.

No chão da escola: a Lei 10.639/03 no contexto do novo ensino médio cearense

On the school floor: Law 10.639/03 in the context of the new high school education in Ceará

En el suelo escolar: la Ley 10.639/03 en el contexto de la nueva educación secundaria en Ceará

Tiago Souza de Jesus¹

Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo²

Resumo: Este artigo buscou evidenciar uma trajetória docente vivenciada por professores afrodescendentes em escolas públicas de tempo integral da cidade de Pacatuba-CE, sob o contexto do “velho” ensino médio e o que chamamos hoje de Novo Ensino Médio. As experiências juntam-se ao processo de luta pela implementação da Lei 10.639 de 2003. Tem por objetivo evidenciar o sufocamento pedagógico existente no conjunto de atividades educativas previstas no quadro de novos cursos do currículo apresentado pela Lei do Novo Ensino Médio. O problema enxergado é que essa nova composição didático-pedagógica, no contexto cearense, dificultou as possibilidades de se trabalhar com a Lei 10.639/03, uma vez que em sua composição do quadro de Trilhas de Aprofundamento não constam temáticas relativas à Lei Federal citada. A metodologia utilizada foi a da afrodescendente de pesquisa em que se analisa os aspectos levantados sob a ótica dos conceitos de base africana. A educação do Ceará, por vezes é associada ao sucesso, com suas práticas e inovações que por vezes serviram de base para pensar e formatar políticas públicas no âmbito nacional, contudo, os desafios encontrados no chão da escola não são menores e o que se vê são lutas diárias, sobretudo ao que se refere a educação antirracista. A disputa no campo do currículo, neste sentido, não se difere de outras realidades. Para tal, utilizou-se como base teórica os estudos de Cunha Junior (2001, 2008, 2021), Nilma Lino Gomes (2002, 2005a, 2005b) Kabengele Munanga (2004, 2010) e Clóvis Moura (1994, 2014).

Palavras-chave: Antirracismo; Lei 10.639; Letramento racial crítico; Novo Ensino Médio.

Abstract: This article sought to highlight a teaching trajectory experienced by Afro-descendant teachers in full-time public schools in the city of Pacatuba-CE, under the context of the “old” high school and what we call today New High School. The experiences join the process of struggle for the implementation of Law 10,639 of 2003. It aims to highlight the pedagogical suffocation that exists in the set of educational activities foreseen in the framework of new courses in the curriculum presented by the Law of New Secondary Education. The problem seen is that this new didactic-pedagogical composition, in the context of Ceará, hindered the possibilities of working with Law 10.639/03, since in its composition of the Trails of Deepening framework there are no themes related to the aforementioned Federal Law. The methodology used was that of afro-descendant research in which the aspects raised from the perspective of African-based concepts are analyzed. Education in Ceará is sometimes associated with success, with its practices and innovations that sometimes served as a basis

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na rede pública do Ceará (SEDUC/CE).

² Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na rede pública do Ceará (SEDUC/CE).

for thinking and formatting public policies at the national level, however, the challenges found on the school floor are not minor and what you see these are daily struggles, especially with regard to anti-racist education. The dispute in the curriculum field, in this sense, is not different from other realities. For this purpose, studies by Cunha Junior (2001, 2008, 2021), Nilma Lino Gomes (2002, 2005a, 2005b) Kabengele Munanga (2004, 2010) and Clóvis Moura (1994, 2014) were used as a theoretical basis.

Key-words: Antiracism; Critical Racial Literacy; Law 10.639; New High School.

Resumen: Este artículo buscó resaltar una trayectoria docente vivida por docentes afrodescendientes en escuelas públicas de tiempo completo de la ciudad de Pacatuba-CE, en el contexto de la “vieja” escuela secundaria y lo que hoy llamamos Nueva Escuela Secundaria. Las experiencias se suman al proceso de lucha por la implementación de la Ley 10.639 de 2003. Tiene como objetivo evidenciar la asfixia pedagógica que existe en el conjunto de actividades educativas previstas en el marco de nuevos cursos en el currículo presentado por la Ley de Nueva Educación Secundaria. El problema visto es que esa nueva composición didáctico-pedagógica, en el contexto de Ceará, obstaculizó las posibilidades de trabajar con la Ley 10.639/03, ya que en su composición del marco de los Caminos de Profundización no hay temas relacionados con la referida Ley Federal. La metodología utilizada fue la de investigación afrodescendiente en la que se analizan los aspectos planteados desde la perspectiva de conceptos de base africana. La educación en Ceará a veces se asocia al éxito, con sus prácticas e innovaciones que a veces sirvieron de base para pensar y formatear políticas públicas a nivel nacional, sin embargo, los desafíos que se encuentran en el suelo escolar no son menores y lo que ves estos son cotidianos. luchas, especialmente en lo que respecta a la educación antirracista. La disputa en el campo curricular, en este sentido, no es diferente a otras realidades. Para ello, se utilizaron como base teórica los estudios de Cunha Junior (2001, 2008, 2021), Nilma Lino Gomes (2002, 2005a, 2005b) Kabengele Munanga (2004, 2010) y Clóvis Moura (1994, 2014).

Palabras-clave: Alfabetización racial crítica; Anti racismo; Ley 10.639; Nueva Escuela Secundaria.

Introdução

O Novo Ensino Médio está com seu cronograma de implementação suspenso, conforme determinação do Governo Federal no ano de 2023. Contudo, suas atividades no chão da escola continuam até que o Ministério da Educação retorne da suspensão com respostas plausíveis à população no que se refere à educação do país.

O Novo Ensino Médio começou a ser elaborado por volta do ano de 2009, durante o segundo governo do atual presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Passou por todos os dois Governos de Dilma Rousseff e acelerou os passos no que tange a sua estruturação após Michel Temer assumir a presidência da República por meio de uma ruptura institucional intencional arquitetado por grupos políticos de oposição do então Governo do Partido dos Trabalhadores e alinhados com o poder judiciário e grupos de empresários dos mais diversos ramos da economia, desde o agronegócio até as comunicações.

A Medida Provisória nº 746, de 2016 cerceou a possibilidade de a população participar ativamente na construção do Novo Ensino Médio, ficando a cargo de grupos políticos e institutos de educação de vertente ideológica neoliberal pensar o formato da Reforma Educacional. Transformada em Lei, o Novo Ensino Médio visa tornar essa importante etapa escolar mais atrativa aos jovens, apresentando maior flexibilidade curricular e caráter personalizado ao seu público.

Na prática, formou-se uma educação alinhada ao pensamento neoliberal em que o aumento das desigualdades e diminuição das condições das populações empobrecidas de transformar sua própria realidade por meio da educação. Essa nova realidade cria desafios a todos os grupos da sociedade, em especial a população negra e os adeptos da luta antirracista.

Com muito custo o movimento negro tem lutado por políticas de ações afirmativas em prol das populações negras, com destaque para as mudanças curriculares. A lei 10.639/2003 visa tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico foi uma importante conquista. Porém, passados 20 anos de sua aprovação, ainda encontra resistências para implementação. Amparada por essa lei, a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar apresenta muitos desafios, tais como a formação de professores, projetos que possibilita a discussão mais ampla com a comunidade escolar, a inclusão dessas temáticas nos livros didáticos de todas as áreas do conhecimento e reflexões sobre a formação da identidade.

No Ceará, é comum ouvir que não houve presença de negros no estado. Costa (2016) demonstra que a invisibilidade que o negro teve na historiografia cearense até época recente não se sustenta quando se observa a presença de marcadores importantes, como as manifestações culturais do Maracatu, Reisado de Congo e a utilização de palavras de origem bantu que nomeia lugares no território cearense, bem como percentagem de 72% da população autodeclarada negra em 2019, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2020).

Sob esses aspectos, demonstra-se que a educação para as relações étnico-raciais não pode ser desvinculada da localidade em que a escola está inserida. A utilização do letramento racial possibilita a realização de atividades que provocam essas reflexões e questionamentos no ambiente escolar. Os indivíduos, mesmo que não percebam, passam por letramentos que moldam a sua identidade de acordo com suas vivências em espaços familiares, religiosos, escolares, rodas de amigos, consumo de mídias digitais e muitos outros.

Entendendo que o letramento é múltiplo é importante especificar que letrar para o mundo contemporâneo é trabalhar com letramentos multissemióticos, usar de linguagens orais, escritas e imagéticas, letramento multicultural, uso dos conhecimentos escolares e conhecimentos populares, o letramento crítico e protagonista, uso de abordagens que permitam compreender textos identificando características ideológicas, ética e democráticas. Segundo Aparecida de Jesus Ferreira, o letramento racial crítico é:

[...] refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015. p.138).

O letramento em uma perspectiva educacional antirracista ganha espaço relevante dentro da teoria racial crítica, classificando-o como a necessidade de uma educação voltada a discutir raça e racismo nas práticas cotidianas.

Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância da educação étnico-racial na escola e a utilização do letramento racial, sob o contexto do Novo Ensino Médio, por meio de estratégias pedagógicas que visam dar espaço à sufocante realidade do Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio consiste em uma reforma educacional implementada no Brasil. Após a conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016, foi transformada na Lei nº 13.415/2017 e tem em seu seio justificativas de que esta reforma visa atualizar e aprimorar a estrutura, os currículos do ensino médio para torná-lo mais flexível, ao permitir que os estudantes possam escolher parte das disciplinas que deseja cursar, de acordo com suas aptidões e interesses. Contudo, na prática, observamos que essas justificativas não se sustentam.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2022).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte desse processo de mudanças proposta no currículo, que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais a todos os estudantes. Além disso, o Novo Ensino Médio busca organizar o currículo em áreas do conhecimento, como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional.

Dentre as propostas de reforma das quais trouxe a Lei nº 13.415 de 2017, destacamos que a carga horária anual passou de 800 para 1.000 horas nos estabelecimentos de ensino de tempo parcial, com objetivo de fomentar garantias no que se refere ao tempo hábil para desenvolvimento das atividades da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IF).

A FGB e os IF formam a nova estrutura da grade curricular do estudante do Ensino Médio sendo, 60% da nova carga horária voltada para os componentes curriculares da FGB e 40% restante para o desenvolvimento de atividades dos IFs, nas escolas de tempo parcial. Nas escolas de tempo integral com 9 tempos de aula diária (45 horas semanais), a composição muda, ficando 60% destinada ao desenvolvimento dos IFs e 40% voltada para o desenvolvimento da FGB.³

A esse processo estabeleceu-se um cronograma no qual teria início em 2022 e término em 2024. Com isso, celebrou-se também uma nova forma de avaliar estudantes que desejam ingressar no Ensino Superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois este, segundo o Governo, será atualizado e ajustado ao formato do Novo Ensino Médio.

A tônica da propaganda do Governo Federal em relação ao Novo Ensino Médio é viabilizar a possibilidade de os estudantes escolherem itinerários formativos de acordo com seu interesse, dando assim, um caráter mais personalizado ao ensino que será ofertado pelos estabelecimentos de ensino formal dos Estados. Os IF são conjuntos de disciplinas e atividades relacionadas a uma ou mais áreas específicas do conhecimento ou a uma formação técnica/profissional. Neste sentido, os estudantes poderiam optar por aprofundar seus

³ Toda essa estrutura do Novo Ensino Médio refere-se a arquitetura elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Ceará que visou, por meio das orientações do MEC, criar condições mais equânimes no que se refere à distribuição da carga horária dos componentes curriculares ao longo dos três anos do Ensino Médio e estão expressas no Documento Curricular Referencial do Ceará, publicado em versão provisória em 2021.

conhecimentos e voltar seus estudos para uma ou mais áreas do conhecimento.

No Ceará, os IFs buscam promover um diálogo entre as áreas do conhecimento. Então, formaram-se itinerários que incentivam o diálogo entre Linguagens e Códigos (LGC) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) ou Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (CN) e Matemática (MT) ou até mesmo MT e CHSA. A formação Técnica ou profissional ficou sob a responsabilidade das Escolas de Educação Profissional (EEEP).

As mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 tem como objetivo estruturar o Ensino Médio, de modo que este seja mais atrativo, sob o pretexto de contextualizar e alinhar o ensino ofertado no Brasil às demandas do mundo atual, ao proporcionar aos estudantes formação em tempo integral e preparando-os com maior qualidade para os desafios da vida acadêmica e profissional.

A Lei 10.639/03: Mecanismo legal de luta da população negra no Brasil.

A homologação da Lei 10.639/03 é resultado de um longo processo de luta por acesso à educação que a população negra empunha há séculos. O Jornal O Homem de Cor, lançado em 1833 no Rio Grande do Sul, desempenhou um importante papel no que se refere à busca do conhecimento da população negra. Sua leitura, realizada coletivamente entre a população negra, de forma que os não alfabetizados tivessem acesso ao conteúdo veiculado no jornal. Conteúdo este que prezava por assuntos de interesse da população negra.

Outro importante registro histórico é a proposta de criação de uma escola de artes e letras voltada para a população negra, sob a coordenação e orientação do professor Pretextato Passos e Silva no período imperial no Brasil (CUNHA JR, 2001). O professor Pretextato viu a necessidade de criar essa instituição uma vez que os pais das crianças brancas estavam incomodados com a presença de crianças negras na mesma sala de aula.

Os movimentos negros, em sua grande maioria, constituíram-se como instrumentos educativos para a população negra, atuando não somente na educação não formal e informal, mas também na educação formal. A Frente Negra Brasileira, importante movimento negro que atuou ao longo da década de 1930 no Brasil tinha escola para crianças negras. O Teatro Experimental do Negro, difusor das ideais da *négritude* antilhana que circulava na França,

sustentou dentro de sua organização espaços escolares que atendia crianças negras e pobres do Rio de Janeiro durante a década de 1940.

Na década de 1970 surge o movimento de Consciência Negra, encabeçado por vários jovens intelectuais negros e posteriores que colocaram em sua pauta o acesso a educação, moradia e a liberdade em expressar-se culturalmente. Em 1997 aconteceu a Marcha para Zumbi, no mesmo ano em que o Brasil reconheceu oficialmente a existência de racismo. Em 2001 o Brasil foi signatário na Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul. Nesta ocasião, Edna Rolan, uma mulher negra brasileira, foi relatora. Todo esse histórico, ainda que breve e resumido, aponta importantes momentos da história em que a população negra empunhou em sua luta o acesso à educação.

O quadro abaixo é organizado em preto e branco, com um título e em tópicos, em que cada um sintetiza data e fato histórico de luta da população negra por educação no Brasil, entre os séculos XIX e XXI.

O tema da educação sempre foi caro a nós afrodescendentes	
➤	Primeiro jornal negro, “O Homem de Cor”, lançado em 1883 (os letrados narravam o jornal aos não letrados)
➤	Pretextato Passos e Silva 1856 à Inspetoria Geral da Instrução Pública (Proposta de escola de artes e letras para crianças negras)
➤	Década de 1930, a Frente Negra Brasileira tinha escola para crianças negras
➤	Em 1940 o Teatro Experimental do Negro tinha escola para crianças negras e pobres
➤	Na década de 1970 o MNU é fundado com fortes atuações na cultura e educação
➤	2003 é sancionado a Lei 10.639/3, que altera a LDB

Fonte: autoria própria

O artigo 26, alínea A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, altera toda a carta magna da educação no Brasil. Conhecida como Lei 10.639/03, determina obrigatoriedade o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino formal do país (BRASIL, 2003). A aprovação da Lei sinaliza uma vitória dos movimentos negros e diversos seguimentos da sociedade brasileira que estiveram e estão engajados na superação do racismo brasileiro. Porém, a promulgação não foi suficiente e desde então, intensificaram-se os movimentos para sua implementação.

Visando orientar, o Conselho Nacional de Educação lança o parecer CNE/CP nº. 03, 10 de março de 2004 que, dentre outras coisas, evidencia os motivos históricos que levaram à aprovação da citada lei 10.639/03. Motivos esses que apontam para a necessidade de

reconhecimento da população Afrodescendente, bem como reparações das desigualdades históricas.

Entendemos reconhecimento como "justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira" (BRASIL, 2004, p. 03). Isso implica, segundo o Parecer, em uma mudança estrutural na sociedade brasileira, transformando os "discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras" (BRASIL, 2004, p. 3).

O racismo no ambiente escolar

Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola é o título de um artigo publicado pelo intelectual negro Henrique Cunha Junior em 2008, no qual descreve aspectos de como o racismo brasileiro atua no ambiente escolar. Segundo Cunha Junior,

[...] uma das causas frequentes, dentre muitas, da evasão, dos baixos aproveitamentos, ou, pelo menos, dos desconfortos e constrangimentos dos afrodescendentes nas escolas está relacionada com os afrodescendentes nas escolas está relacionada com os procedimentos de xingamentos, piadas e ações de fundo racistas (CUNHA Jr., 2008, p. 229).

Parte significativa das dificuldades de empunhar práticas pedagógicas que atendam a Lei 10.639/03 no ambiente escolar decorre de incompreensões acerca da luta antirracista e práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar. Essas incompreensões por vezes barram projetos e propostas elaboradas por professores antirracistas.

Lembramos da proposta de elaboração de um jornal negro na escola, ao longo desse ano de 2023, em que docentes envolvidos na reunião propuseram a criação de um jornal da diversidade escolar. Entendemos a importância de se trabalhar na perspectiva da diversidade na escola. Contudo, a proposta configura-se como uma tentativa (ainda que não combinada previamente) de impedir a criação de um espaço específico da população negra (professores negros e estudantes negros) dentro da instituição.

Outro ponto importante relacionado a luta antirracista dentro da escola está relacionado aos esforços empunhados para determinadas atividades. Esse ponto também está relacionado à incompreensão do que seja racismo e como ele opera na sociedade brasileira. Aqui, precisamos

entender a que ordem pertence determinada ação ou prática racista presente na escola e na sociedade, são elas: problemas situacionais e os problemas estruturais.

Os problemas ocasionais ou situacionais são, segundo Cunha Junior:

[...] de dimensões menores, não menos importantes, entretanto de solução mais fácil, que demandam menor esforço econômico na solução. As inclusões de problemas ocasionais na sociedade são feitas com mobilizações menores de recursos materiais e imateriais, pois são mais fáceis de resolver, como é o caso da acessibilidade aos edifícios públicos. (CUNHA JR. 2019).

Os problemas estruturais estão relacionados a um longo período histórico e que afetam de forma significativa milhões de seres humanos, que por vezes são impedidos de seguir o curso natural da vida pelo fato de que os problemas de ordem estrutural serem capazes de produzir ideologias que permeiam todos espaços, até mesmo os mais estreitos da sociedade e ressignificam relações institucionais. Segundo Cunha Júnior, são:

[...] problemas de longa duração e demandam esforços econômicos importantes na sua solução. As necessidades das populações negras são estruturais e determinadas por causas estruturais, resultantes de processos sociais estruturais da sociedade brasileira, o escravismo criminoso e o capitalismo racista antinegro. (CUNHA JR. 2019).

A mudança da situação de vida é um problema estrutural. É necessário compreender conceitualmente as diferenças entre preconceito e discriminação (ocasionais e situacionais) e o racismo antinegro (estrutural). O preconceito ou discriminação racial é todo tipo de julgamento que discrimina de forma negativa uma raça/etnia, que o considera menos capaz ou inferior. Já o racismo, sob a perspectiva de Clóvis Moura e Kabengele Munanga, é uma “sofisticada tecnologia” (MOURA, 1994) que produz “um crime perfeito” (MUNANGA, 2010), e mantém a população negra na mesma condição por séculos e mais séculos.

Clóvis Moura enxergava o racismo como uma arma ideológica de dominação (MOURA, 1994) e a cultura de dominação é um aspecto efetivo do racismo e que para a emancipação do povo negro brasileiro pudesse ser efetivada era necessário enfrentamento dessa cultura de dominação. Portanto, para o intelectual negro marxista, o motor da história no Brasil são as insurreições negras contra o escravismo (MOURA, 2014).

Por sua vez, Kabengele Munanga vê o racismo por vezes interpretado sob a ótica da ideia de raça, que dificulta a compreensão do que de fato seja o racismo. O racismo, em sua

perspectiva, é uma crença na existência de uma hierarquia natural entre raças. Essa conceituação cria a ideia sociológica de raça, que se expande e transpassa a estrita definição biológico-hereditário. Mas, agora, relacionado ao comportamento, a forma de ser e estar no mundo (MUNANGA, 2004).

Portanto, falar de educação na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais é atacar diretamente um problema estrutural do Brasil, a construção de uma educação na perspectiva da afrodescendência. O racismo antinegro precisa ser pauta das nossas discussões no ambiente escolar ao mesmo tempo que deve ser encarado como problema social estrutural urgente e que influencia a vida de todos os grupos étnicos.

As bases teóricas.

A perspectiva da afrodescendência é uma das bases conceituais deste artigo científico. A interpretação das experiências no contexto escolar cearense parte da perspectiva da afrodescendência, base conceitual que surge no Brasil na esteira pan-africanista de elaborações de conceitos de base africana. A afrodescendência, segundo Henri Cunha Júnior (2001), é o reconhecimento de uma etnia de base africana. Sua conceituação, ainda segundo Cunha Junior (2021) é necessária visto a confusão existente em torno do conceito de negro. Para tal, a afrodescendência e a africanidade são conceitos que embasam o conceito de população negra, ruptura epistêmica, vista a complexidade sistêmica dos estudos no campo da afrodescendência.

Para entender as relações étnico-raciais faz-se necessário compreender o conceito de raça como categoria de estudo, consequentemente como categoria de análise científica no campo das ciências sociais. Nilma Lino Gomes (2005) analisa a discussão em torno dos conceitos sobre relações raciais, pontuando que o termo raça ainda é usado por dar conta da complexidade existente nessa relação entre negros e não negros, além de ser utilizada por militantes do movimento negro e intelectuais negros que utilizam o termo partindo de uma resignificação que permite delinear as questões históricas, culturais e sociais do negro na sociedade brasileira.

Silvio Almeida (2019) analisa três concepções em que a sociedade brasileira assimila o racismo: individual, institucional e estrutural. Na concepção estrutural há o questionamento de ordem social que entende as instituições como a materialização das estruturas que regem o racismo, tendo o entendimento de que o racismo é fruto da sociedade. Almeida (2019) afirma:

O racismo é uma ocorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2019, p.30).

Ao entender a escola como uma instituição do Estado, faz-se necessário compreender que a educação deve ser um espaço de aprendizagem antirracista. Gomes (2005) defende a formação cidadã pautada nos saberes escolares, na realidade social e diversidade étnica-cultural, tal entendimento tem como obstáculo a prática educacional dos professores, pois assim como na sociedade brasileira, a escola afirma a existência do racismo, mas mantém um discurso de negação do mesmo.

Sobre a ideia de racismo, utilizamos a perspectiva de Clóvis Moura (1994) que define racismo como uma arma ideológica para subjugação da população negra. Tem-se a cultura como aspecto alienador e que efetiva a prática do racismo nos meandros da sociedade brasileira. Sob esse aspecto, as insurreições, guerras e lutas da população negra é o motor de desenvolvimento da história (MOURA, 2014) e fator de emancipação da população negra. Cunha Júnior sintetiza as insurreições como “sistemáticas reações ao escravismo criminoso” (CUNHA JÚNIOR, 2022, p. 108). Essas perspectivas de base africana viabilizam a compreensão da totalidade das experiências afrodescendentes no contexto brasileiro.

Compreendemos a análise da totalidade, o que Cunha Junior (2021) chama de complexidade sistêmica, que considera na investigação aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e étnicos. Essa perspectiva distancia-se das análises simplificadas sobre a população negra que consideram apenas a ideia de classe social sob a ótica das variáveis trabalho e capital. A perspectiva afrodescendente de pesquisa atua sob análise de múltiplas variáveis, algo que torna mais complexo o trabalho do pesquisador da afrodescendência.

No chão da escola: experiências da afrodescendência em Pacatuba-CE.

O Novo Ensino Médio aponta que os processos pedagógicos devem relacionar a escola com a realidade do estudante numa intenção de aproximar esses dois aspectos da vida do estudante:

[...] a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2022)

A cidade de Pacatuba está localizada na região metropolitana da cidade de Fortaleza, no Ceará, estado do Nordeste do Brasil. Com área total de 133 km² e aproximadamente 81 mil habitantes que têm rendimentos mensais médio de 1,7 salário mínimo (Censo, 2022), a cidade de Pacatuba tem 32 escolas de ensino fundamental sob administração municipal e seis escolas públicas de ensino médio sob a administração estadual. As experiências sintetizadas e estudadas neste trabalho aconteceram em escolas de ensino médio. Dentre essa quantidade de escolas estaduais, tem-se: 2 escolas de educação profissional, 1 escola de ensino de tempo parcial, 1 escola de educação indígena e 2 escolas de tempo integral.

As experiências que serão apresentadas em seguida, aconteceram entre os anos de 2019 e 2023 nas duas escolas de tempo integral que serão identificadas aqui como escola integral n° 1 e escola integral n° 2. Ambas as escolas apresentam realidades semelhantes do ponto de vista geográfico, étnico e econômico e atendem, em sua maioria, jovens de 15 a 17 anos autodeclarados pretos ou pardos. Estão localizadas em bairros distantes do centro da cidade de Pacatuba e atendem públicos dos mesmos bairros, apenas com variações de oferta de vagas para os bairros do entorno da escola. Possuem, em sua maioria, um grupo de estudantes matriculados no Programa Bolsa Família, programa federal de transferência de renda para famílias de baixa renda. Ambas as escolas atendem estudantes residentes em regiões rurais da cidade de Pacatuba, com um adendo à escola n° 1, que atende um número relativamente maior de estudantes residentes em região rural.

No que se refere ao ambiente escolar, atendem cerca de 400 estudantes por ano e iniciaram a transição para o tempo integral em 2018 sendo, desde 2020, escolas 100% de tempo integral. Contam com corpo docente relativamente numeroso, com cerca de 30 a 40 docentes. As experiências da afrodescendência aqui sintetizadas foram coordenadas por 3 docentes (dois homens e 1 mulher) autodeclarados pretos e que se conheceram em 2019 na escola n° 1, onde desenvolveram uma série de trabalhos até se separarem em escolas distintas. Dos três professores, dois se encontraram novamente em 2023 na escola n° 2 e retomaram as atividades educativas antirracistas no chão da escola.

1. Semana de Humanidades: Aproximações África-Brasil - 2019.

A semana de humanidades ocorreu na escola integral nº 1. As atividades foram desenvolvidas nos espaços disponíveis na escola, quadra, salas e pátio e em espaços externos como pontos históricos da cidade, museu da Pacatuba e o espaço cultural José de Alencar⁴. Os espaços foram utilizados para a apresentação de oficinas, palestras, apresentações e cine-debates.

A participação da comunidade foi por meio de oficinas e palestras sobre a formação da cidade, capoeira, oficina de percussão e oficina de turbante. A proposta do evento foi organizada pela área de ciências humanas tendo dois professores negros e uma professora negra como idealizadores (as) e organizadores (as). É importante ressaltar que houve o envolvimento de todos os estudantes, técnicos, gestores, professores e demais membros-convidados da comunidade local apenas na culminância, sendo, o desenvolvimento e preparação das atividades junto aos estudantes uma tarefa desenvolvida apenas por dois professores negros e uma professora negra.

Para a apresentação foram elencadas 7 categorias culturais referente ao tema das relações entre o Brasil e o Continente Africano e sorteado entre as turmas dos primeiros e segundos anos. Por conta da aproximação do vestibular as turmas da 3ª série do ensino médio não participaram das atividades. As categorias foram de dança, músicas, artes, literatura, religião e moda. A apresentação de cada turma teria que envolver pesquisa, escrita das informações consideradas mais relevantes, decoração das salas de acordo com a sua categoria sorteada, apresentação e organização da sala.

O evento intitulado *Semana de Humanidades* durou em torno de dois meses, sendo dividido entre atividades externas, que possibilitam as pesquisas, orientações e formação crítica dos estudantes sobre as relações étnico-raciais, até a culminância que foi a semana propriamente dita da organização das salas temáticas com as apresentações. O evento também marcou a fundação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) na instituição de ensino.

2. ÉtnicoLeituras - 2020 -2021.

⁴ O espaço cultural está localizado na cidade de Fortaleza e está sob cuidados da Universidade Federal do Ceará. O espaço recebe exposições e atividades culturais voltadas para a população.

O grupo ÉtnicoLeituras ocorreu na escola integral nº 1 e surgiu de uma demanda coletiva não combinada entre os professores-autores deste artigo, um amigo professor de língua portuguesa e estudantes negros de uma escola pública da cidade de Pacatuba. Tal demanda é posterior a ideia de se criar um espaço coletivo dentro da instituição de ensino que estivesse alinhado aos ideais de um NEAB, como proposto no ano de 2019. Contudo, dois meses depois da ideia iniciou-se no mundo todo a pandemia de Covid-19 que impediu as reuniões presenciais.

Com isso, criou-se o grupo ÉtnicoLeituras como estratégia de driblar as condições impostas pela pandemia. O grupo se encontrou periodicamente de forma virtual, via *google meet* e contou com a presença de três professores e 5 alunos, inicialmente. Em alguns momentos fizeram-se presentes outros (as) estudantes e professores (as), contudo, a formação inicial permaneceu do início ao fim tendo um ou outro membro participando menos, porém sempre ligado ao grupo de alguma forma.

As temáticas dos encontros ficavam a cargo do próprio grupo, que escolhia o tema a ser discutido e o texto a ser lido. Na maior parte do tempo em que o grupo esteve ativo, o professor-autor Victor esteve à frente das reuniões. Por vezes, o grupo assumiu um formato de encontro para desabafos de estudantes e professores (as) negros (as), que expunham ali situações cotidianas de dores. O grupo, em determinado momento de maturação, passou a ser convidado para fazer presença em momentos formativos de outros grupos. Estudantes e professoras (es) representaram o grupo em outros espaços. Neste momento, percebemos que a ideia inicial havia de fato tomado corpo. Ainda que virtualmente, havíamos criado um espaço para nós negros e negras.

O grupo parou de se encontrar após a formação dos estudantes que, precisando trabalhar, sentiram dificuldade de conciliar as reuniões com estudo e trabalho. O grupo não renovou e, logo após a virada do ano de 2021 para 2022, parou de se encontrar. É importante frisar que os momentos formativos promovidos pelo grupo foi objeto de estudos de uma dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC⁵.

⁵ A dissertação *Escrita (auto) biográfica e círculo de leitura literária no desenvolvimento do letramento racial crítico com jovens do Ensino Médio*, defendida em 2022, é de autoria do professor-pesquisador Victor Figueiredo.

3. Semana (virtual) da Consciência Negra – 2021

Em 2021 aconteceu a Semana Virtual da Consciência Negra, que ocorreu na escola integral nº 2, devido às condições impostas pela Pandemia de Covid-19. Todos os momentos de interação aconteceram de forma virtual via Instagram com lives de debates, dicas de livros antirracistas e *post* da beleza negra no *feed* do Instagram de uma escola pública da cidade de Pacatuba. Desse momento surgiu o Papo reto, momento de discussão com temas que eram levantados por estudantes e envolviam um convidado e um membro da escola, geralmente um (a) professor (a) e um (a) estudante.

4. Semana da África – 2022

A Semana da África aconteceu de forma presencial na escola integral nº 2 e teve um caráter de celebração alusiva ao processo de independência dos países africanos. Na ocasião foram convidados estudantes guineenses e um professor do curso de Pedagogia na UNILAB-Redenção, que fizeram apresentações científicas e artísticas e oficinas para os (as) estudantes da escola. Este momento contou com a colaboração e organização de um professor ex-estudante guineense da UNILAB.

5. Jornal Negro - 2023

O Jornal Negro está em processo de formação e acontecendo na escola integral nº 2. Houveram 4 encontros este ano de 2023 em que foram distribuídos os cargos entre os (as) estudantes e docentes envolvidos. O projeto envolve mais de uma área do conhecimento e estudantes da primeira e segunda série do Novo Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral da cidade de Pacatuba. A intenção com o Jornal é que se crie uma escola da negritude no ambiente escolar, em que as (os) estudantes possam se expressar por meio do jornal e assim contribuir para criação de um espaço democrático.

Logo abaixo, apresentaremos uma série de registros fotográficos compilados em um mosaico, sobre todo esse período aqui relatado. É interessante ressaltar as cores presentes nos registros, a multiplicidade de cores faz parte de uma concepção da africanidade em que na

diversidade existe uma unidade. A multiplicidade de imagens traduz o esforço docente ao longo do período temporal aqui recortado.

O quadro abaixo é em formato de mosaico colorido, que reúne uma série de registros fotográficos de experiências docentes da afrodescendência entre os anos de 2019 e 2022.

Figura 1. Registros fotográficos de experiências docentes. #PraTodoMundoVer



Fonte: Acervo histórico da Associação Comunitária da Rosalina, s/d.

Todas essas atividades aqui registradas são parte significativa de trabalhos empunhados por professoras (es) negras (os) antirracistas que se propuseram a lutar contra o problema estrutural que é o racismo antinegro e que buscou conversar diretamente com a vida e a realidade estudantil. Todos os momentos aqui apresentados tiveram um caráter de trabalho permanente em sua concepção. A Semana de Humanidades, o EtnicoLeituras, a Semana virtual da consciência negra, a semana da África, o Jornal Negro, nenhum deles tiveram continuidade.

A descontinuidade dos projetos na escola é ponto significativo para entender como o racismo opera dentro das instituições de ensino. A tentativa de criar um espaço voltado para a população negra é vista como subversiva. Não acreditamos que os outros grupos étnicos se juntam em reunião secreta para planejar como acabar com as ideias dos professores antirracistas, mas é como se fosse.

Parafraseando Cida Bento, em seu livro *Pacto da Branquitude*, as ações desenvolvidas mostraram-se pertinentes e relevantes para a realidade em que a escola está inserida, demonstrando que as categorias culturais trabalhadas por cada sala eram de conhecimento popular dos alunos. O que faltava aos alunos era uma sistematização desses conhecimentos que dialogassem com a realidade escolar.

Todas essas atividades foram desenvolvidas no âmbito das disciplinas eletivas de Educação para as relações étnico-raciais (ERER). Exceto o grupo ÉtnicoLeituras e o Jornal negro que foram iniciativas independentes. As atividades possibilitaram ações que desenvolveram letramento racial entre os estudantes, promovendo na comunidade escolar uma mudança de postura para com as temáticas raciais, como respeito e maior conhecimento entre a história e a sua realidade social.

A ERER no Ceará é uma ação que existe há alguns anos e vinha dando certo pois criava-se um espaço de 2h aula destinadas para educação das relações étnico-raciais. Com a chegada do Novo Ensino Médio e com ele as Trilhas de aprofundamento, pulverizou-se a política de ERER no mar de estratégias pedagógicas distantes da realidade das (os) estudantes.

Trilhas de aprofundamento são unidades pré-fixadas que serão percorridas pelas (os) estudantes, com duração de um semestre, voltada para o aprofundamento na Área do Conhecimento escolhida pela (o) estudante e deverão garantir a mobilização das habilidades de cada eixo estruturante. Os estudantes não escolhem as unidades curriculares.

No Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) existe uma infinidade de Trilhas de Aprofundamentos (TRA) que foram construídas para atender as demandas do Novo Ensino Médio e que estão sendo desenvolvidas pelas escolas do Ceará. Observa-se que não existe no documento orientador qualquer menção de estratégia que venha a coadunar com o proposto pela lei 10.639/03, nem propostas de TRAs que venham trabalhar em uma perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Conclusão

As trajetórias vivenciadas e sintetizadas ao longo deste trabalho expõem desafios em relação a implementação da Lei 10.639/03 no contexto do Novo Ensino Médio. A estrutura até então apresentada elenca uma série de atividades já pré-elaboradas e tematizadas, que foram apresentadas como sugestivas para as escolas.

Todas as experiências relatadas neste artigo tiveram o envolvimento direto de professoras (es) / autoras (es) negras (os) de duas escolas públicas da cidade de Pacatuba-CE. Parte significativa da dificuldade de manter uma continuidade dos trabalhos decorrem da falta de espaço físico e de tempo na carga horária dos (as) discentes, no sentido de que o dia-a-dia do (a) professor (a) de escola pública de tempo integral do novo ensino médio tem uma nova

dinâmica que envolve a lotação propriamente dita do (a) professor (a) em sala de aula, com inúmeras atividades relacionadas aos itinerários formativos e a formação geral básica.

Consideramos que as práticas de letramento racial foram exitosas por conseguirmos debater temas importantes para que os (as) estudantes pudessem alcançar uma compreensão maior do racismo. Em algumas ocasiões, foram surpreendentes as ações das (os) estudantes em ir além da pesquisa superficial e organizarem exposições, curtas metragens e danças. Essas ações nos fortaleceram em perseverar com os projetos na escola, demonstrando que apesar das adversidades a educação para as relações etnico-raciais é de interesse das (os) alunas (os).

O fato de não acontecer apoio para a continuidade ou desenvolvimento das atividades ao longo de todo processo de elaboração diz respeito a incompreensões de professores e demais membros das instituições com relação a luta antirracista. Os esforços são voltados ao que é situacional. Uma roda de conversa sobre racismo em um dia comum é menos cansativo e mais barato, do ponto de vista econômico, do que a criação de espaços permanentes voltados para a luta antirracista.

O Novo Ensino Médio inchou o cotidiano do professor, com estratégias distantes da realidade de estudantes e de docentes. As Trilhas de Aprofundamento criaram uma realidade paralela dentro do currículo das instituições de ensino de forma que não há um diálogo entre as duas partes que se propõe o Novo Ensino Médio (FGB+IFs). Desta forma, criou-se uma estrutura que não levou em consideração a exequibilidade, de uma forma que falta tempo para planejamento e para formação.

Se antes a (o) docente de uma escola pública de tempo integral tinha sua disciplina de formação e disciplinas eletivas agora, além de ser lotado em sua disciplina de formação, precisará ser lotado também nos múltiplos componentes curriculares dos Itinerários Formativos que, por vezes, não conversam com o que está sendo desenvolvido na Formação Geral Básica.

Essa nova rotina torna superficial o trabalho docente, pois não permite o trabalho do ponto de vista da especificidade científica, sob a justificativa estéril da interdisciplinaridade. Tal estratégia pedagógica é realizada sob a justificativa de que o conhecimento compartimentado é algo do passado. De fato, as áreas do conhecimento precisam “conversar” entre si, para que se possa construir um conhecimento multidisciplinar, em torno de uma especialidade. Utiliza-se, no geral, o exemplo do médico, que necessita conhecer uma série de conhecimentos de diversas áreas no seu processo formativo. É verdade!

Contudo, o que se vê é um fundamentalismo da interdisciplinaridade travestido de Trilha de Aprofundamento, que descaracteriza o núcleo dos conhecimentos especializados e transforma-se em algo superficial, que podemos chamar aqui de conhecimentos pulverizados. É necessário que se preserve o núcleo de saberes das áreas do conhecimento, de forma que cada um possa ser potencializado pelos demais grupos de saberes constituídos pela ciência. Essa nova realidade afeta significativamente todas as estratégias de uma educação antirracista que vinha sendo posta em prática com a política de EREER no Ceará.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.
- BRASIL. Senado Federal. *Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016*. Disponível online em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> acesso em 21/05/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 627, de 4 de Abril de 2023*. Disponível online em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>
- BRASIL. Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Cidades. Brasília-DF, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº. 03, 10 de março de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação e Cultura debatem ações conjuntas*. 2015. Disponível online: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35860> acesso em 20/08/2020.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC. Fortaleza, 2021.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui a escola. In: CUNHA JUNIOR, Henrique; GOMES, Ana Beatriz Souza. *Educação e Afrodescendência no Brasil*. Fortaleza: UFC Edições, 2008. 287 p.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Africanidade, Afrodescendência e Educação*. Educação em Debate, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14604/3/2001_art_hcunhajr.pdf. Acesso em 20 jun. 2023.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. História dos afrodescendentes: disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, n. 232, p. 99-113, 2022.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Bairros negros: ruptura epistêmica do pan-africanismo no Brasil*. EXTRAMUROS – Revista de Extensão da UNIVASF, Petrolina, v. suplementar, 2021.

Disponível em
<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/1964/1213>. Acesso em 20 jun. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Bairros negros: epistemologia dos currículos e práticas pedagógica*. In: Anais do Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 2017. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em <https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/bairros-negros-epistemologia-dos-curriculos-e-praticas-pedagogica?lang=pt-br> acesso em 21 mar. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. (2019). *Bairros negros: a forma urbana das populações negras no Brasil*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, 2019. 11. 65-86. 10.31418/2177-2770. 2019.v11.c.1.p65-86.

COSTA, M de F.V. *Ecos do silêncio em narrativas (auto) biográficas*. In: ATEM, Erica e Costa, Maria de Fátima V. (Org.). *Alteridade: o outro como problema*. V.1, p. 50-61. 1ed. Fortaleza Gráfica Ltda, 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades reflexivas*. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.21, pp.40-51.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005a.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais; refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In: MUNANGA, Kabengele; organizador. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisado p. 143-154. Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 5ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2014.

MOURA, Clóvis. *O racismo como arma ideológica de dominação*. Revista Princípios, São Paulo, 1994, n. 34, ago./out. p. 28-38.

MUNANGA, Kabengele. *Nosso racismo é um crime perfeito - Entrevista com Kabengele Munanga*. Revista eletrônica Fundação Perseu Abramo, 2010. Disponível online em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoasDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf acesso em 20 ago. 2023.

Artigo recebido em 11/07/2023

Artigo Aceito em 30/09/2023

A lei 10.639/03 e sua aplicabilidade: um relato de experiência sobre a produção de vídeos em uma perspectiva antirracista – IFAP Campus Macapá

Law 10.639/03 and its applicability: an experience report on video production from an anti-racist perspective – IFAP Campus Macapá

La ley 10.639/03 y su aplicabilidad: relato de una experiencia de producción de vídeo desde una perspectiva antirracista - IFAP Campus Macapá

Elisangela Araújo dos Passos¹

Nilcelia Amaral Leal²

Fatima Sueli Oliveira dos Santos³

Wesley Vaz Oliveira⁴

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral relatar uma experiência interdisciplinar desenvolvida por professores das diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – Campus Macapá, com ações voltadas às questões étnico-raciais implementado como Projeto de Ensino no mês de novembro de 2022. Para isso, fizemos um breve relato da historicidade da Lei 10.639/03 e suas dificuldades para implementação nas instituições de ensino. Além disso abordamos, em uma das seções, a importância das instituições de ensino para o desenvolvimento de práticas amparadas às políticas de cotas, para que a educação antirracista seja realmente implementada envolvendo os vários atores sociais que fazem parte da instituição, podendo, assim, reverberar essas práticas para fora do ambiente escolar. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica e a qualitativa.

Palavras-chave: Antirracismo; Educação; IFAP.

Abstract: This article aims to report on an interdisciplinary experience developed by teachers from different disciplines in the area of Human Sciences at the Federal Institute of Science and Technology of Amapá (IFAP) - Campus Macapá, with actions focused on ethnic-racial issues implemented as a Teaching Project in November 2022. To do so, we briefly discuss the historicity of Law 10.639/03 and its difficulties to be implemented in educational institutions. In one of the sections, we also address the importance of educational institutions in the development of practices supported by quota policies, so

¹ Professora de Sociologia do Ensino Básico e Tecnológico EBTT no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5249-4474>. E-mail: elisangela.passos@ifap.edu.br

² Professora de História do Ensino Básico e Tecnológico EBTT no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9095-3053>. E-mail: nilcelia.leal@ifap.edu.br

³ Professora de Geografia do Ensino Básico e Tecnológico EBTT no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8893-558X> E-mail: fatima.santos@ifap.edu.br

⁴ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1828-6935>. E-mail: wesleyvzoliveira@gmail.com

that anti-racist education can be truly implemented involving the various social actors that are part of the institution, thus being able to reverberate these practices outside the school environment. As methodology, we used bibliographic and qualitative research.

Keywords: Anti-racism; Education; IFAP.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo relatar una experiencia interdisciplinaria desarrollada por profesores de diferentes asignaturas del área de Humanidades del Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Amapá (IFAP) - Campus Macapá, con acciones centradas en cuestiones étnico-raciales implementadas como Proyecto de Enseñanza en noviembre de 2022. Para ello, hicimos un breve informe de la historicidad de la Ley 10.639/03 y sus dificultades para la implementación en las instituciones de enseñanza. Además, en uno de los apartados, abordamos la importancia de las instituciones educativas para el desarrollo de las prácticas sustentadas en las políticas de cupo, para que la educación antirracista sea realmente implementada involucrando a los diversos actores sociales que forman parte de la institución, pudiendo así reverberar estas prácticas fuera del ámbito escolar. Como metodología utilizamos la investigación bibliográfica y cualitativa.

Palabras clave: Antirracismo; Educación; IFAP.

Introdução

Há quase vinte anos a legislação tornou obrigatório o Ensino da História Afro-brasileira e Africana nas unidades de ensino básico, público e particular no Brasil. Porém, ainda devemos percorrer um longo caminho para que escolas tornem a temática uma responsabilidade de todas as disciplinas, e que essas temáticas sejam desenvolvidas em uma agenda de necessidades e responsabilidades que cabem ao universo dos envolvidos no processo educacional da escola.

O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), além de uma preocupação com a implementação dessa legislação, tem o compromisso de alicerçar essas discussões, que envolvem os povos africanos afro-brasileiros e indígenas, na construção histórica e social da própria região. Isto porque a criação do estado do Amapá está inserida na vinda destas populações para a construção de seu território. Portanto, o estado possui uma população que apresenta uma forte influência da cultura afro-brasileira e indígena e ao IFAP, como instituição de ensino, cabe elaborar propostas educacionais que contemplem as diferentes culturas e sujeitos, criando políticas afirmativas de valorização da pluralidade étnica e cultural para a comunidade escolar.

Ao longo dos anos, o IFAP traz a discussão sobre as populações africanas e povos indígenas como planejamento e inserção de conteúdos de vários componentes curriculares. Algumas vezes, a partir de um planejamento, docentes oportunizam a construção de Projetos

de Ensino integradores, que possibilitam a elaboração e a apresentação de temáticas relacionadas às populações africanas e indígenas dentro do plano de ensino das áreas de humanas e linguagens, discussões essas socializadas, geralmente, no mês da consciência negra.

Seguindo o cenário nacional de políticas de valorização da cultura afro-brasileira e indígena, o IFAP insere nos currículos conteúdos que abordem a História dos povos afro-brasileiros e indígenas, trabalhando de forma positiva os aspectos históricos, culturais e identitários desses povos. Dessa forma, o IFAP busca cumprir a Lei nº 10.639/2003, que inclui nos currículos a obrigatoriedade do ensino de História afro-brasileira e africana.

Destacamos que a implementação da Lei 10.639/2003 é uma conquista da luta do movimento negro, constituindo avanços para educação étnico-racial no país. Para Silva (2007), a educação das relações étnico raciais tem como alvo a formação para a cidadania de mulheres e homens capazes de exercer de forma igualitária seus direitos.

No campo educacional, inseridos na busca pela implementação da Lei 10.639/2003, convém citar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essas diretrizes, instituídas em 2004 pelo Ministério da Educação, apontam os caminhos a serem seguidos pelos professores no âmbito das relações étnico raciais através da seleção de conteúdo. Dessa forma, o IFAP, através do conhecimento e das abordagens no ensino da história, memória, territorialidade e práticas culturais dos povos afro-brasileiros, busca fortalecer a identidade étnica e racial dos alunos e combater as desigualdades, preconceitos e racismo na instituição.

É sob esse olhar inclusivo que o IFAP implementa seus projetos de ensino, buscando educar para a diversidade por ações desenvolvidas continuamente, inseridas no projeto pedagógico e curricular da instituição. Nesse aspecto, Gomes ressalta que:

A lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores (as) de forma mais contundente. (GOMES, 2011, p. 117)

Portanto, as ações desenvolvidas para a implementação da Lei 10.639/2003 estão inseridas no currículo da instituição. Além disso, através da implementação de projetos interdisciplinares, busca-se o protagonismo e a importância de educar para a diversidade, valorizando as diferenças, elaborando ações de combate ao racismo e identificando as abordagens que inferiorizam grupos étnicos historicamente subalternizados.

De forma complementar à preocupação em cumprir a Lei 10.639/2003, é importante destacar a formação dos professores na instituição – todos os professores do colegiado possuem vasta formação voltada para a diversidade étnica e cultural. Gomes (2005) destaca que a escola obterá êxito no trato das questões étnica e cultural, relações raciais e diversidade se o educador perceber que essas temáticas não devem ser abordadas somente como conteúdos em sala, mas como parte constituinte do processo educativo, fazendo parte do cotidiano da escola.

Essa também é uma preocupação dos membros do Colegiado de Ciências Humanas e Artes (COCHA)⁵ do IFAP, que busca perceber os processos contínuos educacionais, com vias a permitir que os educadores vivenciem e percebam a importância das ações que devem ser implementadas para que se tenha experiências exitosas no desafio de educar para a diversidade. Contudo, um bom planejamento e ações conjuntas em consonância com as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais contribuem para que a Lei 10.639/2003 seja cumprida, possibilitando o respeito as diferenças, a valorização da História e cultura afro-brasileira, o fortalecimento da identidade étnica e cultural e a criação de estratégias de combate ao racismo.

Para dar prosseguimento nos planejamentos alicerçados na Lei 10.639/2003, no ano de 2022, o COCHA promoveu, por um projeto de ensino Interdisciplinar, a implementação de trabalhos em salas de aula, visitas técnicas em Quilombos e produções de vídeos com a pauta antirracista, para serem socializados no mês da Consciência Negra dentro da instituição.

A partir desse planejamento, apresentaremos neste artigo um relato de experiência, baseado nas ações realizadas através do projeto citado, na qual abordamos a implementação da Lei 10.639/2003 no IFAP, os relatos dos estudantes no desenvolvimento do projeto e os desafios enfrentados pela instituição na implementação de políticas antirracistas.

⁵ O Colegiado de Ciências Humanas e Artes no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), passou a existir no ano de 2019. Até então, as disciplinas de História, Geografia, Artes, Sociologia e Filosofia, ficavam sob as coordenações dos diferentes cursos técnicos ofertados na instituição.

A produção de vídeos com a temática do antirracismo

No Planejamento do Componente Curricular Sociologia no 2º ano dos cursos técnicos Integrados, tivemos como proposta temática para o 3º bimestre a discussão sobre Raça, Etnia e Multiculturalismo, visto que tal ementa se apoia na discussão atinente à construção histórica e social do racismo. Além desta e como enfoque central, também buscamos trabalhar a perspectiva de uma educação antirracista, que visualiza, para além de uma discussão necessária, o enraizamento do racismo em nossa sociedade, ressaltando que todos os envolvidos na vivência educacional precisam se educar e replicar ações e posturas éticas de combate ao racismo em todos os ambientes sociais.

É sabido que a ausência de práticas antirracistas acaba reforçando e reverberando o racismo como uma lógica constante em nossa sociedade, expressando, seguramente, o modo pelo qual o racismo ambíguo opera no contexto brasileiro. Sobre esse assunto, a ativista e pedagoga Nilma Gomes afirma:

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos um racismo ambíguo no Brasil, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p.76)

Conforme alega a autora, negar a presença do racismo corresponde a afirmar sua existência e, conseqüentemente, a perpetuar sua prática, pois se não o identificarmos com vistas a eliminá-lo, corroboramos para sua existência, haja vista que não podemos lutar contra o que não conhecemos. Um dos empecilhos que historicamente intentou escamotear o racismo no Brasil foi o projeto ideológico e teórico do mito da democracia racial, que ainda prevalece no pensamento social.

Tal mito se assenta na ideia que no decorrer da história existiu uma harmonia racial entre negros e brancos, logo, negando a violência e a desigualdade racial. Como processo

ideológico, o mito pode ser compreendido como uma narrativa construída visando falsear uma dada realidade. Neste particular, o discurso consegue dissuadir o olhar da população e do próprio Estado Brasileiro das crueldades cometidas contra africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, criando barreiras que as esferas estatais de agirem de maneira eficaz na superação do racismo (GOMES, 2005).

Como uma tecnologia social que se retroalimenta em diversos espaços-tempos, a operacionalização do racismo ocorre de diversas formas no contexto educacional, dentre elas, podemos citar o “humor racista”. Conforme assevera Kilomba (2019), piadas racistas reforçam a superioridade branca e a ideia de que pessoas negras deveriam permanecer em posições subordinadas. Elas expressam a relutância branca em renunciar à ideologia racista. Tais comentários supostamente engraçados, piadas racistas e formas de ridicularização, são integrados e apresentados como conversas casuais para ventilar seus verdadeiros significados racistas.

Outra interpretação para o “humor racista” consiste no Racismo Recreativo, definido por Adilson Moreira (2019). Embora nem todo humor que representa grupos raciais seja racista, para o professor e jurista brasileiro há aqueles que são nocivos, pois propagam imagens negativas de minorias sociais. Tal humor se baseia em discursos e mensagens que reproduzem a concepção de que certos grupos possuem defeitos morais, reproduzindo estereótipos negativos sobre grupos minoritários, causando danos psicológicos e sociais às suas vítimas.

Compreendemos, portanto, que a relação entre identidade negra e educação escolar é complexa, entre avanços e contradições, visto que, conforme argumenta Gomes (2002), na esfera escolar comumente a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade, sendo que essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, em grande medida, sobre a classe trabalhadora:

Quem de nós já não ouvimos frases como: “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo”; “o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento”; “eles vêm de uma família desestruturada”; “basta dar alimentação e emprego que os alunos negros se sairão bem na escola e o negro encontrará um lugar na sociedade”. (GOMES, 2002, p. 40)

Diante do exposto, observamos como a diferença pode ser incorporada de forma estigmatizante e reproduzir estereótipos que fortalecem práticas excludentes e racistas. Em contrapartida a tal pensamento, é válido assinalar que a diferença é um componente importante para o nosso processo de humanização, e o fato de sermos diferentes enquanto sujeitos sociais corrobora para entendê-la como uma das nossas maiores semelhanças.

É nesse contexto que emerge a premência de uma educação antirracista no ambiente escolar, e para trabalharmos com os alunos elencamos como referencial teórico a obra “O Pequeno Manual Antirracista” (2019), de Djamila Ribeiro. Como passo inicial, além de abordarmos a perspectiva histórica e social de construção do racismo no Brasil, em formato de mesa redonda, dividimos os capítulos do referido livro e os distribuímos para grupos de aproximadamente cinco estudantes, para que fossem apresentados em forma de discussão e reflexão de como nossas práticas e posturas precisam ser colocadas em combate à educação antirracista por parte do corpo educacional.

Assim, nesse primeiro momento buscamos clarificar para a turma que a prática antirracista se dá nas atitudes mais cotidianas, e que o racismo não é um fenômeno social distante de nossa existência; pelo contrário, ele pode existir no ambiente familiar, na roda de amigos, na escola, dentre outros. Além disso, foi evidenciado que: o antirracismo é uma luta de todas e todos; pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente e que produz desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não os reproduzir (RIBEIRO, 2019).

Após essa discussão, orientamos como proposta para os grupos a produção de um vídeo sobre algum fato que tenha acontecido, nacionalmente, com características de racismo ou injúria racial. Feito isso, posteriormente, os alunos deveriam trazer como esse fato poderia ser criminalizado com base na legislação brasileira ou nos Direitos Humanos, e de que forma a educação antirracista – como proposta de intervenção – pode funcionar para tais atos serem combatidos em vários ambientes sociais.

Cabe ressaltar que a produção do vídeo, inicialmente, exigia a produção de um roteiro que, além de contextualizar o fato, deveria trazer ações propositivas no âmbito educacional, o que demonstra que a ideia concordava com um roteiro de construção de uma redação, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Aplicamos esta mesma atividade em 12 turmas do 2º ano dos cursos integrados, o que gerou um total de 48 vídeos; destes, elegemos 2 vídeos de

cada turma para serem socializados no dia da culminância do projeto em 21/11/2022, que ocorreu nas dependências do campus Macapá, na área de convivência e no auditório.

Após a apresentação dos vídeos, os estudantes eram convidados a fazer uma fala sobre a produção dos vídeos e, em geral, sobre o que tinham apreendido sobre a luta antirracista. Ao término da atividade, realizamos a aplicação de uma ficha de avaliação dos vídeos por parte do alunado, incluindo seis perguntas abertas. A seguir, destacaremos alguns relatos de alunos envolvidos na elaboração dos vídeos, tendo como eixo norteador a seguinte indagação: qual a importância de ter participado desse projeto em sala de aula?

Foi para adquirir melhor conhecimento. (Informação oral).

Esses projetos conscientizam e auxiliam na mentalidade para combater o racismo, sendo importante para que no futuro, finalmente o racismo não exista mais. (Informação oral).

Foi de extrema importância para rever nossas atitudes antirracistas e perceber que infelizmente o racismo está presente no nosso cotidiano. (Informação oral).

Foi importante não só para a disseminação do assunto, voltado para termos ações antirracistas, mas também para nós termos consciência. (Informação oral).

Participar de projetos como estes é relevante para que pautas como estas sejam mais discutidas. (Informação oral).

Me mostrou como o racismo é presente no nosso país e como combater esse problema. (Informação oral).

Ele foi importante porque mostrou como reagir ao preconceito e racismo, mostrou uma variedade de formas para combater o preconceito. (Informação oral).

Porque com esse projeto pudemos ter mais conhecimento, ter ideias de ações, acompanhar casos no dia a dia e até mesmo na TV sobre racismo. (Informação oral).

Tivemos oportunidade de discutir sobre o tema de forma didática. (Informação oral).

Para podermos entender o quanto o racismo está enraizado na nossa sociedade. (Informação oral).

Conforme a amostra acima, observamos que a palavra “importante” aparece em seis das dez respostas analisadas, o que nos possibilita compreender que na maioria as (os) estudantes internalizaram a relevância do debate e a urgência de práticas antirracistas em nosso cotidiano, em diversas esferas sociais e midiáticas. Ademais, também foi destacado pelas (os) estudantes a necessidade de discutir e combater o racismo, reverberando para compreender que a inação é contribuir para práticas racistas, visto que “o silêncio é cúmplice da violência” (RIBEIRO, 2019, p. 38). Nesta perspectiva, tanto estudantes quanto docentes não devem se

silenciar diante das discriminações e preconceitos, que precisam construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

É válido frisar que, ao participarem da produção de vídeo, os alunos tiverem acesso a textos e discussões científicas sobre a temática racial, conhecendo outras epistemologias e produções científicas de autores e autoras negros e negras que, em grande medida, são apagados tanto no currículo do ensino médio quanto no ensino superior. Tal processo caracteriza-se como o epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos (RIBEIRO, 2019). Visto isso, além da relação docente-discente, o papel das instituições de educação no combate ao racismo é de suma importância, como será demonstrado na seção a seguir.

O papel das instituições de educação no combate ao racismo.

As práticas racistas constituem elemento a ser combatido nas instituições de ensino, preocupadas com o avanço deliberado do racismo que existe na sociedade, isso porque, como bem afirma Silvio de Almeida, “As instituições são racistas pela sociedade ser racista” (2019, p. 39). Assim, temos que refletir, e não ocultar, que o racismo no Brasil teve uma construção histórica e social que, inclusive, se alimentou de teorias próprias para fundamentar a diferença entre negros e brancos na sociedade brasileira, além da ocorrência de uma marginalização da população negra através da inexistência de políticas públicas voltadas a quem sofreu com mais de trezentos anos de escravidão.

Por esta perspectiva, a construção social e histórica de práticas e atitudes excludentes economicamente permeia as relações sociais cotidianas, e caso isto não seja combatido e refletido no contexto educacional, passa a se manifestar como algo inerente àquela instituição. Como bem afirma Almeida: “Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irá facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 39).

O IFAP, como uma instituição de educação que preza pelos valores plurais, precisa se alinhar com as práticas antirracistas em seu ambiente institucional para que corpo técnico, docentes e discentes possam resignificar suas práticas cotidianas em um ambiente de

pluralidade. Seguir os direcionamentos apontados por Almeida (2019) pode ser o fio condutor para a implementação das práticas antirracistas na instituição:

É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (p. 40).

Com base nesses referenciais, analisamos que a instituição precisa adotar medidas que combatam o racismo em suas práticas internas, por exemplo, a política de cotas. Para Ribeiro, o racismo constituído estruturalmente na sociedade brasileira facilita o acesso a instituições públicas de ensino, principalmente às universidades, de “pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio” (RIBEIRO, 2019, p. 43). Por isso, adotar a política de cotas abre as portas para a construção de uma sociedade de oportunidades.

Dado isso, a Lei nº 12.711/2012 foi adotada como ingresso aos cursos técnicos, subsequentes e superiores do IFAP, a partir de janeiro de 2013, e desde então tem sido uma constante na política da instituição, conforme podemos observar no trecho do último edital para vagas dos cursos Técnico Integrado, de 2023:

Cota 5 (C5) Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, independentemente de renda.

Cota 6 (C6) Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental em escolas públicas, independentemente de renda. (AMAPÁ, 2022, p. 6)

Porém, a política antirracista, além de institucionalizar ações afirmativas que representem a população negra, parda e indígena, necessita de ações internas e externas que fundamentem a instituição em um pilar de ações antirracistas, porque o imaginário coletivo que marginaliza e constrói estereótipos sobre a população negra e indígena precisa ser combatido com ações cotidianas.

O fato de o racismo ter uma construção histórica e social nos remete à ideia de que a política de cotas, por si só, não minimiza as práticas que, associadas a um imaginário popular, se escondem atrás de atitudes e posturas que diferenciam grupos sociais, sejam estas pela intolerância religiosa, pelos aspectos físicos ou pelos padrões comportamentais. A instituição antirracista precisa recriar um espaço de convívio coletivo, onde diferenças sejam percebidas e respeitadas pelos diferentes sujeitos que fazem parte da instituição, sejam eles professores, alunos, técnicos ou terceirizados.

As salas de aulas precisam ser, além de um ambiente acolhedor entre as diferenças de pensamentos, estimuladoras na construção de ideias e teorias que dialoguem com a diversidade regional que temos ao nosso redor. Trazer referenciais que, além de discutir conceitos, possam situar os alunos socialmente, geograficamente, historicamente e artisticamente dentro desse ambiente antirracista, atribui às disciplinas de ciências humanas um papel importantíssimo no combate ao racismo. Isto porque, através de um planejamento interdisciplinar, podem ser proporcionadas ações cotidianas a serem desenvolvidas em forma de trabalhos e seminários, que possam culminar em práticas cotidianas de ações antirracistas.

Queremos aqui deixar claro que isso não impossibilita que as disciplinas da área técnica não possam também estabelecer esse diálogo com a implementação da Lei 10.639/03, porém, nosso objetivo neste artigo é trazer à tona experiências consolidadas das disciplinas de ciências humanas para, em paralelo com a implementação da lei na instituição, possamos fortalecer o diálogo antirracista no processo educacional.

Desde 2019, a construção de um Colegiado de Ciências Humanas e Artes no IFAP proporciona um olhar mais atento para o planejamento de ações integradoras e, assim, tem desenvolvido trabalhos interdisciplinares, com as diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Artes), visando sistematizar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula que atentem para as temáticas antirracistas e perceptivas de práticas de valorização da cultura afro-brasileira e indígena. Essas ações são só o início de propostas que podem ser desenvolvidas, não somente no mês de novembro, quando se comemora o mês da consciência negra, mas ao longo do ano, e que servem de estímulo para poder atingir outras disciplinas que fazem parte da área técnica dos diferentes cursos e das diferentes modalidades de ensino. Isso porque a Lei 10.639/2003, em seu artigo 2, propõe que: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros

serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2003).

Conforme podemos analisar neste artigo, as disciplinas em destaque devem ser algumas das, mas não somente elas, responsáveis pela aplicabilidade da legislação. Isso nos leva a analisar que apesar, de a lei estar em vigor há quase vinte anos, as instituições de ensino ainda necessitam de uma melhor interpretação dela, porque muitos docentes acabam até desconhecendo a responsabilidade de sua aplicabilidade e assim, de seu desenvolvimento no contexto escolar e educacional para uma melhor propositura das ações antirracistas dentro das instituições de ensino. Desta forma, acreditamos que a implementação da política de cotas é somente uma primeira fase de todo um processo a ser construído internamente na instituição, que deslegitime uma educação elitista que estimula um processo de desigualdade social.

Considerações finais

Conforme a análise e a interpretação dos dados, podemos inferir inicialmente que a luta por uma educação antirracista é um processo histórico capitaneado pelo movimento negro e intelectuais negros e não negros, em prol da superação do racismo na sociedade brasileira. A conquista da Lei 10.639/03, embora tenha garantido legalmente a abordagem de conteúdos referentes à história africana e afro-brasileira, notadamente não é incorporada de forma substantiva em sala de aula, nas programações artísticas e acadêmicas e na cultura institucional das escolas, desenvolvendo problemas em identificar e eliminar práticas racistas.

Como locus desse estudo, compreendemos o IFAP como uma instituição social estratégica para produzir uma educação para a diversidade étnico-racial, com o compromisso social e regional de trabalhar história, memória, territorialidade e práticas culturais da população negra e, sobretudo, fortalecer a identidade negra de forma positiva, bem como combater as diversas facetas do racismo. Todavia, a partir da experiência do Projeto de Ensino relatado no transcurso do artigo, constatamos que ainda há lacunas que precisam ser remediadas para consolidar uma instituição de ensino com valores plurais e práticas antirracistas.

Evidenciamos, por exemplo, que os conteúdos e eventos relacionados à temática racial em grande medida são trabalhados pelas disciplinas concernentes às Ciências Humanas, através do COCHA. As disciplinas técnicas, única e exclusivamente, buscam trabalhar seu conteúdo específico, independente da questão racial. É preciso, portanto, que o corpo docente busque

formas didáticas e criativas de trabalhar seu componente curricular em diálogo com a dimensão racial, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, haja vista que tais conteúdos são amparados juridicamente.

Em termos institucionais, depreendemos que é preciso desenvolver ações e projetos envolvendo a questão racial não somente em datas pontuais, como no mês da consciência negra, mas durante todo o ano letivo. Em outras palavras, a temática racial precisa ser incorporada como um *ethos* no IFAP, visto seu compromisso com a educação e a sociedade amapaense, nortista e amazônica. Para alcançar tais objetivos, a adoção de políticas internas é essencial para promover a superação de práticas racistas e estabelecer um espaço equânime e acolhedor para a diversidade étnico-racial.

Como exemplo destacado no artigo, a política de cotas foi adotada no IFAP em 2013, sendo uma das medidas para combater o racismo e uma possibilidade de oportunidades para grupos historicamente excluídos do processo educacional.

Por último e sem a pretensão de exaurir o assunto, notamos que o Projeto de Ensino realizado no segundo semestre de 2022 pelo COCHA foi fecundo para a instituição em termos formativos, educacionais e políticos, em especial para o alunado, no sentido do despertar de uma consciência crítica e para a luta antirracista em face de práticas racistas que operam em diversos espaços sociais em seu cotidiano. Nessa luta, o diálogo institucional entre professores, pedagogos, técnicos e alunos, juntamente com os coletivos, movimentos sociais e ativistas, em consonância com a legislação antirracista, se configura como uma trilha fértil para a construção de uma instituição e sociedade mais democrática, equânime e antirracista.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. 255p.

AMAPÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. *Edital nº 22/2022/DIPSE/PROEN/IFAP*: Processo Seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada modalidade presencial para o 1º semestre de 2023. 21 de outubro de 2022. Macapá-AP.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

PASSOS, Elisangela A. LEAL, Nilcelia A., SANTOS, Fatima S. O., OLIVEIRA, Wesley V.
A lei 10.639/03 e sua aplicabilidade: um relato de experiência sobre a produção de vídeos
em uma perspectiva antirracista – IFAP Campus Macapá

BRASIL. MEC/SECADI. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*.
Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no
Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei
federal n. 10.639/2003*. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade, p. 39-62, 2005a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de
atuação. *Superando o racismo na escola*, v. 2, p. 143-154, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:
desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*,
v. 27, n. 1, 2011. <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>.

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

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia de Letras, 2019. 1ª
ed.

SILVA, Maurício Pedro. Novas Diretrizes Curriculares para o estudo da História e da Cultura
Afro-brasileira e Africana: a Lei 10.639/2003. *Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-
52, 2007.

Artigo recebido em 28/04/2023

Artigo Aceito em 27/07/2023

Epistemologias originárias e a pluriversalidade filosófica

Indigenous epistemologies and philosophical pluriversality

Epistemologías originarias y la pluriversalidad filosófica

Danniel Teles de Castro¹

Resumo: O artigo propõe o estudo das filosofias e epistemologias originárias brasileiras. Parte do problema de que a construção histórica da filosofia moderna ocidental, desde uma perspectiva eurocentrada, descredibilizou outras formas de conhecimentos e autodesignou-se universal. Em decorrência disso, discute a noção de pluriversalidade filosófica a partir de Ramose (2011), bem como suas possíveis contribuições para a construção de um outro horizonte para a filosofia. Como meio de demonstração destas possibilidades, são evidenciados aspectos centrais das epistemologias originárias Krenak e Yanomami, presentes nas obras dos pensadores Ailton Krenak (2019; 2020) e Davi Kopenawa (2015).

Palavras chave: Decolonialidade; Filosofias Indígenas; História Da Filosofia; Pluriversalidade Filosófica.

Abstract: The article proposes the study of Brazilian indigenous philosophies and epistemologies. It starts from the problem that the historical construction of modern Western philosophy, from a Eurocentric perspective, has discredited other forms of knowledge and designated itself as universal. As a result, it discusses the notion of philosophical pluriversality from Ramose (2011), as well as its possible contributions to the construction of another horizon for philosophy. As a means of demonstrating these possibilities, central aspects of the Krenak and Yanomami epistemologies are highlighted, present in the works of thinkers Ailton Krenak (2019; 2020) and Davi Kopenawa (2015).

Keywords: Decoloniality; History of philosophy; Indigenous philosophies; Philosophical pluriversality.

Resumen: El artículo propone el estudio de las filosofías y epistemologías originarias brasileñas. Parte del problema de que la construcción histórica de la filosofía occidental moderna, desde una perspectiva eurocéntrica, ha desacreditado otras formas de conocimiento y se ha autodenominado universal. En este sentido, se discute la noción de pluriversalidad filosófica de Ramose (2011), así como sus posibles aportes a la construcción de otro horizonte para la filosofía. Como medio para demostrar estas posibilidades, se destacan aspectos centrales de las epistemologías originarias krenak y yanomami, presentes en los trabajos de los pensadores Ailton Krenak (2019; 2020) y Davi Kopenawa (2015).

Palabras clave: Decolonialidad; Filosofías indígenas; Historia de la filosofía, , Pluriversalidad filosófica,

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Mestre e licenciado pleno em Ciências da Religião (UEPA). Tem experiência nas áreas de Educação, Filosofia e Ciências da Religião, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia brasileira, filosofias indígenas, interculturalidade, decolonialidade, ética e diversidade religiosa e educação popular.

Introdução

Por muitos séculos, a filosofia foi concebida como “criação do gênio helênico”, ou “milagre” grego responsável pela passagem do *mythos* ao *logos* (REIS, 2021). A partir de Tales de Mileto, Sólon, Eudoxo, Pitágoras e Platão, a relativização do conhecimento mítico possibilitou um afastamento da crença mitológica em razão da supervalorização do conhecimento lógico, caracterizado por discursos claros, objetivos e ordenados em que se assume o sentido racional daquilo que pode ser explicado pelo ser humano (consciência filosófica). Nessa direção, descredibiliza-se completamente o pensamento não-grego pela natureza entendida como sendo mítica ou religiosa (irracional, segundo os critérios da tradição filosófica grega) de suas reflexões, assim como também pelo seu assentamento na tradição oral.

Segundo Enrique Dussel (2017), o ato de deixar para trás a pura expressão racional mítica para, semanticamente, atribuir a certos termos ou palavras um significado unívoco, definível, com conteúdo conceitual resultante de uma elaboração metódica, analítica, que pode ir do todo às partes para fixar gradualmente seu significado preciso, ocorreu em todas as grandes culturas urbanas do Neolítico. Ou seja, se esta é uma prerrogativa que determina o surgimento de uma consciência filosófica em determinado contexto, nos termos de Dussel, a filosofia se desenvolveu concomitantemente nos quatro cantos do mundo.

Conforme o autor, as narrativas com categorias filosóficas aparecem na Índia (posterior aos Upanishads), na China (a partir do Livro das Mutações, ou *I Ching*), na Pérsia, na Mesopotâmia, no Egito (com textos como o denominado *filosofia de Menfis*), no Mediterrâneo oriental (entre fenícios e gregos), nos Andes (entre os *aymaras* e *quéchuas* que se organizaram no Império Inca) e etc. (DUSSEL, 2017).

Dussel sustenta que a filosofia grega foi um exemplo do gênero entre as filosofias produzidas pela humanidade, e historicamente desenvolveu-se ao se entranhar nas filosofias do Império Romano, que, por sua vez, abriu um horizonte cultural para o que o autor chama de “Idade Média europeu-latino-germânica” (DUSSEL, 2017, p. 18). Esta última, por fim, culminou na tradição da filosofia europeia que fundamentou o fenômeno da Modernidade – com a invasão da América, a instalação do colonialismo e do capitalismo – e se tornou a civilização central e dominante do sistema-mundo até a Revolução Industrial, desde o final do

século XVIII até o início do século XXI. Para Dussel, isso produz um fenômeno de ocultação e distorção na interpretação da história, que nos impede de ter uma visão de mundo do que realmente aconteceu na história da filosofia.

O presente artigo propõe problematizar alguns aspectos centrais que permeiam esta construção histórica da filosofia enquanto práxis eurocentrada, tornada universal pelo discurso dominante. Em decorrência disso, discute a noção de pluriversalidade filosófica a partir de Ramose (2011), bem como suas possíveis contribuições para a construção de um outro horizonte para a filosofia. Como meio de demonstração destas possibilidades, serão evidenciados aspectos centrais das epistemologias originárias Krenak e Yanomami, presentes nas obras dos pensadores Ailton Krenak (2019; 2020) e Davi Kopenawa (2015).

Metodologicamente, o estudo empreendido constituiu-se em uma pesquisa bibliográfica acerca das epistemologias originárias, partindo de uma discussão epistêmica situada nos campos das filosofias latinoamericana e africana e suas interseções com a teoria crítica decolonial, a qual veremos a seguir.

De onde vem a filosofia?

Muitos advogam que a filosofia é grega em razão da sua etimologia, contudo, autores como Asante (2014), González (2011), Dussel (2017), Fornet-Betancourt (2011) e Ramose (2011) defendem que essa prática (a de filosofar) apenas chegou até nós pela clássica definição grega que une os termos *philo* (amor ou amante) e *sophoi* (sabedoria) em razão da dominação colonialista. Asante (2014) questiona a respeito da origem do termo *sophoi* ou *sophia*, evidenciando que este remete ao termo *seba* (sábio), da língua africana *Mdu Ntr*, do antigo Egito. Segundo o autor, essa palavra aparece pela primeira vez em 2052 a.C., muito antes da existência da Grécia ou do grego, e deu origem aos termos *sebo*, em copta, e *sophoi* ou *sophia*, em grego.

Raúl Fornet-Betancourt (2011) toma a etimologia da palavra filosofia como uma “hipoteca normativa” em que atividade humana designada na Grécia por esse termo não pode ser vinculada a nenhuma exclusividade do espírito grego ou da cultura grega. Também nessa direção, Mogobe Ramose (2011, p. 05-06), em diálogo com Théophile Obenga, sustenta que:

A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares.

Para Dussel (2010, p. 15), todos os povos possuem núcleos problemáticos que são universais e consistem no conjunto de questões ontológicas fundamentais a respeito da existência, para as quais o homo sapiens se volta quando atinge determinada maturidade, a saber:

O que são as coisas reais e como se comportam no seu conjunto, desde os fenômenos astronômicos até a simples queda de uma pedra ou a produção artificial do fogo? Em que consiste o mistério da sua própria subjetividade, do eu, da interioridade humana? Como pensar o fato da espontaneidade humana, da liberdade, do mundo ético e social? E, afinal, como interpretar o fundamento último de tudo o que é real, do universo? - o que levanta a questão sobre o ontológico em torno disto: “Por que o ser e não o nada?”.²

São núcleos centrais de questionamento que o ser humano passa a se fazer em virtude de seu desenvolvimento cerebral, com capacidade de consciência, autoconsciência, desenvolvimento linguístico, ético e social. Essas questões norteiam o ser humano em um sentido de enfrentamento da totalidade da realidade, a fim de gerenciá-la e desenvolver a vida humana comunitária. É diante do conflito e confusão perante às possíveis causas dos fenômenos naturais adversos que enfrenta, bem como da imprevisibilidade de seus próprios impulsos e comportamentos, que o ser humano encontra-se no centro desses núcleos problemáticos, que são racionais – os “porquês” universais (DUSSEL, 2010).

Conforme Dussel, a produção de mitos (*mitopoiesis*) foi a primeira forma racional de explicação ou interpretação do real (do mundo, da subjetividade, do horizonte ético-prático, ou da referência última da realidade que foi simbolicamente descrita). Na perspectiva do autor, os mitos podem ser entendidos como enunciados simbólicos que requerem para a sua compreensão todo um processo hermenêutico que descubra as razões, portanto, são atividades racionais que: 1) contêm significados universais (já que se referem a situações repetíveis em todas as circunstâncias) e 2) são construídos com base em conceitos (categorizações cerebrais de mapas neocorticais que incluem milhões de grupos neuronais pelos quais múltiplos fenômenos

² Tradução nossa.

empíricos e singulares enfrentados pelo ser humano são unificados em seu significado) (DUSSEL, 2010).

Assim, os numerosos mitos se ordenam em torno dos núcleos problemáticos da existência e se guardam na memória da comunidade, primeiro através da tradição oral e depois, desde cerca de 3 mil anos antes de Cristo, já escritos, são coletados e interpretados por grupos de sábios,

que se admiram diante do real, “mas que não encontra explicação e se admira e reconhece sua ignorância, de modo que quem ama o mito (*filomythos*) é como quem ama a sabedoria (*filósofos*)”, segundo a expressão de Aristóteles (*Metafísica* i, 2, 982b, pp. 17-18). Assim nasceram as míticas “tradições” que dão aos povos uma explicação com razões para as questões mais árduas que assolam a humanidade e que chamamos de “núcleos problemáticos”. Povos tão pobres e simples como os Tupinambá do Brasil, estudadas por Levy-Strauss, cumpriram suas funções em todos os momentos de suas vidas graças ao significado que seus numerosos mitos lhes deram. (DUSSEL, 2010, p. 16).³

No que diz respeito à passagem do *mythos* ao *logos*, Dussel questiona o helenocentrismo inerente a esse movimento como central na designação de uma consciência filosófica. Para o autor, não se trata de um salto que parte do irracional e chega ao racional, do empírico concreto ao universal, ou do sensível ao conceitual. É, antes, uma passagem que se dá de uma narrativa com determinado tipo de racionalidade para outro discurso com outro tipo de racionalidade, o que representa um progresso na precisão inequívoca, na clareza semântica, na simplicidade, na força conclusiva do fundamento, mas é também uma perda de muitos dos sentidos do símbolo, que pode ser redescoberto hermeneuticamente em diversos momentos e lugares (características da narrativa mítica racional). De outro modo: “el discurso racional unívoco o con categorías filosóficas, que de alguna manera puede definir su contenido conceptual sin recurrir al símbolo (como el mito), gana en precisión pero pierde en sugestión de sentido” (DUSSEL, 2010, p. 16).

Segundo a corrente de pensamento esboçada pelos autores que trouxemos neste tópico, a filosofia é uma prática coextensiva a toda experiência humana. Significa dizer que todas as culturas do mundo apresentam em seus distintos contextos a passagem de um movimento (racional) de explicação mítico e simbólico a respeito do mundo para a construção (também racional) de narrativas e categorias reflexivas. Porém, o helenocentrismo e o eurocentrismo

³ Tradução nossa.

filosófico produziram diversas assimetrias que dificultam hoje o trabalho de reconhecer as filosofias originárias e africanas, por exemplo; estas foram negadas e ocultadas.

Superação da diferença ontológica e a pluriversalidade da filosofia.

Para o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007), o principal problema da colonialidade reside em seu aspecto ontológico determinante. O autor lembra o *ego cogito* de René Descartes e relaciona-o com o *ego conquiro*, apontado por Dussel, para nos dizer que o ser na modernidade, este que pensa, logo é, só pode ser considerado como tal se estiver dentro dos padrões da razão moderna. Desse modo, o homem branco europeu assume a condição de ser, enquanto o outro, subalterno, dominado, é o não-ser. Não pensar é uma marca do não-ser na modernidade, ao passo em que apenas o “eu” europeu civilizador está na luz da razão. Tem-se assim uma dimensão ontológica da colonialidade, onde o privilégio do conhecimento e a negação de faculdades cognitivas aos sujeitos dominados (racializados) fundamentam a base de uma negação ontológica (MALDONADO-TORRES, 2007).

Nisto consiste o que Maldonado-Torres (2007) chama de diferença ontológica colonial, que está para a colonialidade do ser como a diferença epistêmica colonial está para a colonialidade do saber, ambas estando relacionadas com o poder (dominação, exploração, controle). Assim, o não-ser, ou o ser-colonizado, emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão.

Para Quijano (2005), a classificação social da população mundial através da ideia de *raça* é um dos eixos centrais do padrão de poder europeu que emergiu com o advento da modernidade, ancorado na colonização das Américas, no processo de globalização e na constituição do capitalismo. Esta classificação expressa uma construção mental que respalda a dominação colonial de um povo (europeu, branco) sobre outro (indígenas, amarelos, africanos, mestiços) e permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua forma de racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005). A ideia de *raça* se originou como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, respaldando, para os europeus, supostas diferenças biológicas que os diferenciavam dos grupos colonizados, e tornou-se responsável por fundamentar as relações sociais, de dominação, do padrão colonial de poder imposto.

Ou seja, a colonialidade do poder diz respeito, antes de qualquer coisa, à produção de uma noção mundial de humanidade definida a partir de marcadores raciais que passaram a produzir e legitimar relações de poder e de exploração dos povos subalternizados que se estendeu desde a colonização até os dias atuais (MISSIATO, 2020; QUIJANO, 2005). Por isso, sustentamos, assim como Missiato (2020) e Moldonado-Torres (2007), que a diferença ontológica responsável por coisificar, oprimir e violar o outro, desde sua condição de ser, para além da dominação territorial, econômica ou política, é o elemento fundante da situação de colonialidade vivenciada pela população mundial nos últimos séculos.

Nesse construto, a diferença ontológica assume “uma dimensão originária da natureza conflitiva manifesta em espaços em que histórias que são locais estão sendo impostas como globais pela perspectiva de que tais cosmologias são universalizantes ou universais” (MISSIATO, 2020, p. 32). A condição basilar desta diferença para o contexto de colonialidade global é uma noção que está explicitamente esboçada na construção teórica de alguns autores nos estudos decoloniais, como vimos, e implicitamente presente no pensamento de muitos outros autores, que centralizam suas críticas às estruturas de dominação políticas, econômicas e epistêmicas, bem como suas relações para produção e gestão de poder, do Norte Global.

A noção de diferença ontológica, conforme Missiato (2020, p. 33-34):

diz respeito à retomada da dimensão do conflito que impôs às diferenças uma ontologia que as reduziu a algo que não se assemelhava ao sujeito europeu, consiste também em conceber as fragilidades do pensamento colonial que foram ocultadas pelo seu complexo de superioridade, trata-se por fim em compreender como esse pensamento inflexível sobre o Ser derradeiramente permitiu que os povos europeus considerassem suas histórias locais como dignas de globalização, processo sustentado por uma lógica de negação do Outro, silenciando suas histórias locais, suas culturas, seus saberes ancestrais, suas cosmovisões.

A marginalização do ser humano e de sua forma de ser, saber, pensar e viver é, portanto, a base do sistema de dominação colonial, matriz através da qual o ser humano europeu impõe-se estrategicamente através da cultura, da epistemologia, da política, da economia. Nesse sentido, Missiato (2020, p. 34) considera a diferença ontológica como a fratura central da modernidade capitalista, sendo “o esteio que sustenta a diferença colonial, abrindo espaço para colonialidade do poder, formando esse tempo, o qual chamamos de modernidade, em que a

humanidade, cindida entre humanos e não humanos, vive profundas relações de dominação e subalternização”.

A produção de assimetrias entre as culturas pela colonização consistiu na globalização de uma autoimagem da Europa como sendo o ápice da iluminação, do esclarecimento, do conhecimento e da nobreza humanas, mas também na ocultação de sua desumanização e truculência ao violar e devastar vidas e exterminar culturas e saberes (MISSIATO, 2020). Por isso, a modernidade amplamente discursada nos espaços de saber é pura fantasia (DUSSEL, 1992). A única história contada ocultou a violência e o sofrimento de muitos, os quais os dominadores europeus foram incapazes de reconhecer como semelhantes pelo fato de conceberem o mundo de uma outra forma.

A diferença ontológica como elemento fundante da situação de colonialidade por nós vivenciada foi e é o motor da ocultação e negação dos conhecimentos ameríndios e africanos. Despreza-se o pensamento filosófico, os processos pedagógicos e as epistemologias que subjazem a essas culturas em nome de um pensamento regional tornado universal pelos maliciosos mecanismos de poder da ação colonial europeia, nisto incluso a implementação da ideia de raça. A filosofia “iluminada” da Europa que deu origem às epistemologias científicas é tida como a única fonte confiável do saber e de verdade (MISSIATO, 2020).

Um dos principais problemas acarretados pela pretensiosa universalidade da filosofia moderna europeia, identificados por Dussel (2017), González (2011) e Maldonado-Torres (2011), é ressaltar a herança helenocêntrica do pensamento fundado na razão. De um ponto de vista moderno europeu, a noção de racionalidade é responsável por respaldar a discriminação de outros tipos de pensamentos, como os dos povos ameríndios e africanos, considerados, pelos critérios da racionalidade moderna, irracionais. O que ficou imperceptível aos olhos europeus, devido à sua incapacidade de dialogar com o outro, foi o fato destes povos possuírem outras racionalidades, assentadas em outras epistemologias que brotam de pensamentos filosóficos singulares. Ora, como bem destacam González (2011) e Fornet-Bettancourt (2011), é o ato de filosofar co-extensivo à toda experiência humana. Neste sentido, todos os povos e agrupamentos sociais existentes ao longo da história possuem uma dimensão filosófica. Para González (2011, p. 256) o ato de filosofar refere-se a:

toda forma de pensamento mediada discursivamente que possua notas de autenticidade, reflexividade e criticidade. Entendemos por autenticidade a capacidade de colocar questões de sentido que o ser humano possui. A

reflexividade aponta para a elaboração especificamente conceitual dessas questões em busca de critérios universais, não atrelados à designação de situações particulares. Finalmente, a criticidade alude ao poder dos conceitos filosóficos para propor avaliações das realidades humanas e ideais de mudança.⁴

Para o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011, p. 8), “a dúvida sobre a existência da Filosofia Africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos”, e nós entendemos que o mesmo é válido no caso das Filosofias Indígenas. Por isso, Fornet-Bettancourt (2011) ressalta a necessidade de resgatar a pluralidade filosófica, ocultada pelos mecanismos de poder coloniais, através do exercício decolonial de considerar o pensamento filosófico como um ato contextual plural inerente a todas as culturas da humanidade.

Em uma análise do conceito de universalidade, Ramose (2011, p. 10) nos diz:

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas, a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver essa contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade.

Conforme o autor, o conceito de universalidade tornou-se corrente em um momento no qual a ciência entendia o universo como um todo dotado de um centro, enquanto a ciência subsequente demonstrou que o universo não possui um centro. Para Ramose, é necessário que haja um deslocamento do paradigma, baseado na concepção do cosmos como um pluriverso. A base para o “questionável” conceito de universalidade reside em um equívoco presente na disposição filosófica do ser,

experimentada como a exclusão dos outros, que não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade. Esta lógica da exclusão foi experimentada historicamente, como o foi para nós, na cristianização e colonização dos outros povos do mundo. O significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência, conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independentemente de suas condições existenciais. Esta é a peculiaridade do

⁴ Tradução nossa.

esforço de suprimir e mesmo eliminar a pluriversalidade do ser (RAMOSE, 2011, p. 11).

Ontologicamente, o Ser é concebido como a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes, portanto a pluriversalidade do Ser é a sua natureza sempre presente. As particularidades específicas atuam como instrumentos de identificação e determinação para que essa condição existencial dos entes faça sentido. Contudo, Ramose defende que a assunção da primazia destas particularidades como modo de entender o ser acaba atuando como delimitadora de uma condição ontológica originária do ser, o que é errôneo; “Reivindicar que só há uma filosofia ‘universal’ sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia” (RAMOSE, 2011, p. 11).

Nesses termos, a particularidade demonstra ser um ponto de partida válido para a filosofia somente se for reconhecida como um meio para compreender e interagir com a pluriversalidade do ser:

Ao falar da particularidade, temos em mente aquilo que está incrustado na natureza e na cultura, revelando as características específicas, mas interrelacionadas, que constituem a sua identidade. Isto significa que o conceito de filosofia seria indevidamente restritivo e cego se pretendesse excluir elementos da natureza, cultura, sexo, religião ou história. Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo (RAMOSE, 2011, p. 12).

Dentro da noção de pluriversalidade trazida pelo autor é fundamental o reconhecimento de que todas as perspectivas são válidas, sendo o privilégio de apenas um ponto de vista considerado um equívoco. Nesse sentido, conforme a leitura de Ramose, a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento e representa o conjunto da multiplicidade de filosofias particulares (NOGUERA, 2012). Assumir a pluriversalidade da filosofia implica reconhecer o status filosófico dos conhecimentos africanos, originários e outros. Com base nessa discussão, assumiremos, a seguir, um exercício de análise acerca do pensamento filosófico originário brasileiro, a partir das filosofias de Ailton Krenak e Davi Kopenawa.

Epistemologias originárias e o pensamento filosófico Krenak e Yanomami

O fundamentalismo eurocêntrico que perpassa a filosofia traz em si a ideia de que uma única tradição epistêmica pode ser responsável por garantir a verdade e a universalidade, mas este universal abstrato corresponde apenas a uma perspectiva particular que ascendeu a essa posição após disputas políticas (NOGUERA, 2017). Não existe, portanto, uma matriz de saber universal de onde jorra um conhecimento do qual devemos nos alimentar para conhecer, ser e estar no mundo, bem como para guiar nossos processos de aprendizagem rumo à construção de reflexões epistêmicas. Há diversas matrizes de saberes com as quais podemos aprender. Assim, a assunção da pluriversalidade filosófica e de saberes não descredibiliza a perspectiva grega, alemã, ou europeia no geral, apenas situam-nas como tais.

Por isso, em nossa empreitada de descolonização filosófica, precisamos avançar no que diz respeito à relegação do pensamento indígena/originário brasileiro “ao âmbito da literatura infanto-juvenil, ou ao âmbito do mito como pré-filosofia, como pré-ciência, sendo assumido, quando muito, pela antropologia cultural como um objeto de estudo des-critivo, talvez até como uma curiosidade etnográfica” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2019, p. 75).

É preciso, antes de tudo, descer do falso degrau implantado em nossas mentes pelo *Ego cogito* e assumir que as filosofias do Sul, como as filosofias originárias, não são meras “sabedorias”, sob o risco de nunca darmos um passo adiante e permanecermos tendo os véus da colonialidade cercando-nos em espaços visíveis e invisíveis de nossas universidades. O risco assumido é o de nos mantermos reféns de uma tradição prepotente, coniventes com atos desumanos de ocultação da pluralidade e de violência epistêmico-ontológica.

Nesse construto, partindo do problema em seguir assumindo a perspectiva eurocêntrica de filosofia como saber universal, propomos aprender com os autores brasileiros Ailton Krenak e Davi Kopenawa acerca das filosofias originárias. Foram consultadas três obras de Krenak, sendo: “Ideias para adiar o fim do mundo”, 2019; “A vida não é útil”, 2020 e “Caminhos para a cultura do bem viver”, 2020. Além da única obra de Kopenawa, “A queda do céu”, escrita em co-autoria com o antropólogo francês Bruce Albert – o livro foi publicado originalmente na França em 2010 sob o título “*La chute du ciel: paroles d’un shaman yanomami*”, pela editora

Plon na coleção *Terre Humaine*, sendo publicado no Brasil pela Companhia das Letras em 2015.

Cabe ressaltar, tratam-se de filósofos que, de maneira intercultural, expõem-se através da língua portuguesa, mas constituem a base de duas línguas distintas. O idioma *krenak* pertence ao que se convencionou chamar nos estudos de linguística indígena de tronco *Macro Jê*, uma das maiores famílias linguísticas indígenas identificadas no Brasil. Já o *yanomami* constitui uma família linguística por si só, da qual idiomas como o *yanomam*, *ninam*, *yãnoma*, e outros, fazem parte. Ou seja, estamos diante de filósofos distintos, feitos em línguas diferentes, conforme a natureza contextual plural da filosofia anunciada anteriormente. A aproximação entre ambos se faz presente nas epistemologias cuja base do conhecimento jaz na oralidade, na ancestralidade e na vivacidade pulsante da terra, assim como também nas feridas ontológicas que ambos os pensamentos filosóficos sofreram ao longo dos últimos séculos quando entraram em contato com o pensamento filosófico moderno ocidental.

Ambos os autores expõem, ao longo de suas obras, uma preocupação central: corremos todos, indígenas e não-indígenas, sérios riscos de num futuro próximo a Terra não suportar a demanda que enfrenta do sistema-mundo instaurado no Planeta pelos seres humanos. Já estamos vivenciando o aumento da temperatura terrestre, passamos recentemente pela maior pandemia da história contemporânea e as expectativas são de que novos desastres sanitários e ambientais sejam registrados nos próximos anos. O modo de vida consumista tem se mostrado predatório, na medida em que as empresas que comandam as dinâmicas de mercado destroem florestas, seus povos e saberes. A ciência e a técnica já não conseguem responder com precisão os desafios atuais enfrentados pela humanidade.

Diante desse cenário, não é exagerado aferir que alguma coisa no rumo que tomamos enquanto “civilização”, ou ainda “humanidade”, está errada. Para Ailton Krenak e Davi Kopenawa, tudo isso é fruto de séculos de dominação da razão ocidental, elevada ao posto de saber universal pela tirania do poder colonial, em um movimento que causou violação a todas as esferas do existir. Ou seja, o cerne do problema é filosófico: a filosofia ocidental projetou-se acima das demais filosofias, marginalizando-as (e, no caso das filosofias originárias, excluindo a sua possibilidade de existência), exaltando o seu saber universal, evidenciando uma ontologia eurocêntrica que negou e excluiu outras culturas, para que tal razão epistemicida guiasse os passos da humanidade.

Eis que Krenak e Kopenawa nos colocam diante de uma filosofia do alerta. Nos encontramos imersos na colonialidade, sucumbindo aos seus mecanismos de dominação consciente e inconscientemente, esquecidos dos saberes ancestrais e originários que vão em uma outra direção. Podemos continuar como estamos? Podemos. Mas ouvir as palavras dos povos da floresta nos tira desse lugar comum, de acomodamento, para desafiar nossas crenças e ideias sobre o mundo que nos cerca. Krenak provoca já no título de um de seus livros, que chamou de “Ideias para adiar o fim do mundo”. Assim também o faz Kopenawa, ao chamar atenção para uma possível vindoura “queda do céu”. Para eles, a situação de ocultamento do seu saber é tão grave e a nossa rendição aos véus que cerram nossos olhos tão grande, que só mesmo anunciando no título de suas obras o que está acontecendo ao nosso redor para que a gente pare e reflita um pouco sobre as prerrogativas do saber ocidental que nos guia.

Kopenawa (2015) nos avisa que os xamãs yanomamis têm trabalhado há séculos junto aos *xapiri* para manter o céu em seu devido lugar. Mas o céu já não é mais o mesmo, e aí vem a mensagem: se o genocídio e o ecocídio persistirem – e aqui nós gostaríamos de oferecer a sugestão de pensar também no epistemicídio referente aos Yanomami e aos demais povos originários como um dos aspectos centrais desta violação humana –, não restarão xamãs para fazerem dançar seus *xapiri*, e estes irão se retirar para sempre, entregando o mundo ao caos e aos seres maléficos, e assim o céu irá desabar.

Krenak (2019; 2020) é enfático ao evidenciar problemas centrais da colonialidade no momento atual, onde nossos coletivos encontram-se presos à dominação de grandes corporações, sem problematizar este aprisionamento. O autor afirma que umas das grandes crises vivenciadas atualmente é falta de lideranças políticas; as nações e os povos foram capturados pelo mercado, com as corporações e grandes empresas dominando o mundo. Mesmo as universidades e a produção científica encontram-se subordinadas a essa dinâmica de mercado, isto é, produzem para atender aos interesses das corporações, sem, no entanto, questionar esse movimento. Para Krenak (2019), enquanto nos distanciamos cada vez mais do que é ancestral e originário, descolando-nos assim da vivacidade pulsante da terra, essas corporações “espertalhonas” vão tomando conta do planeta. Ao mesmo tempo em que elas devastam as florestas, estão produzindo ambientes artificiais para que vivamos entretidos com “kits superinteressantes” e “parafernálias” produzidos por elas, além de nos tornar reféns de remédios feitos “com o que sobra do lixo que produzem” (KRENAK, 2019, p. 20), alienando-nos do processo.

Para ambos os autores, este problema está assentado em uma base ontológica, na qual o ser humano europeu fincou no mundo ocidental o seu modo de ser, que, para eles, estrutura-se numa perspectiva de superioridade em relação aos demais seres humanos, não-humanos e à natureza como um todo. Nesse sentido, a filosofia do alerta evidenciada por Krenak e Kopenawa apontam para a necessidade de o mundo ocidental empreender um trabalho de resgate de concepções originárias a respeito do ser.

A situação atual, segundo o pensamento filosófico de ambos, representa um risco não somente para os povos originários. O saber evidenciado nas filosofias Krenak e Yanomami nos mostra que, caso o céu desabe, há umas práxis resiliente de enfrentamento a esta realidade entre eles, diferente de nós, que estamos em esquecimento (KOPENAWA; ALBERT, 2015; KRENAK, 2019). Os povos originários estão conscientes do estrago causado à humanidade pelo saber ocidental desde os primórdios do contato, pois viveram na pele sucessivos “fins de mundo”, no sentido de realidades que deixaram de existir em razão da práxis adotada pelo poder colonial. Além disso, a queda do céu é um evento já registrado no passado mítico de algumas culturas, como a dos Yanomami, que enxergam no evento um processo de transformação.

A perspectiva de esquecimento dos brancos nos remete às palavras de Kopenawa (2015). Albert (2015) caracteriza a categoria do esquecimento, recorrente na fala de Kopenawa, como uma designação dada por ele para a deficiência mental-espiritual mais marcante dos brancos. Para Kopenawa (2015), o saber ocidental é orientado por esta filosofia do esquecimento. Isto se dá porque “os brancos não foram criados por seus governos”, nas palavras do autor, mas são criação de *Omama*, divindade mais importante do panteão Yanomami. Para este pensamento filosófico, todos foram criados por *Omama*, sendo os Yanomami aqueles que seguem seus ensinamentos desde o princípio, e os brancos constituem-se nos descendentes de um povo que se perdeu, apartando-se da floresta. Perderam-se porque seus ancestrais mais sábios morreram, e as gerações seguintes foram esquecendo-se de seus ensinamentos e se encantando pela sua habilidade em “fazer coisas”: criaram mercadorias, dinheiro, comércio, etc.

Nesse sentido, é nesse processo de afastamento voluntário dos brancos em relação aos saberes originários e ancestrais que está uma das características centrais da ontologia ocidental. Processo esse que, por sua vez, tem como problema filosófico o esquecimento. Mais do que se separar da natureza, o saber ocidental legitima o ato do ser humano incidir sobre ela, violentando-a (KRENAK, 2019). Mais do que não reconhecer os povos originários como

portadores de saberes que integram o ser humano à natureza e como guardiões das florestas, o saber ocidental e sua perspectiva ontológica eurocêntrica promoveram extermínio de culturas originárias e genocídio com esses povos. Esquecemos de quem somos, esquecemos do que a natureza representa para nós, esquecemos do que é originário, esquecemos de nossas raízes. Envaidecemo-nos com nossas habilidades e capacidade de criar coisas. Olhamos para frente em busca de progresso, num ato que vai sempre excluindo, marginalizando o que não se enquadra na visão hegemônica de civilidade. Esquecemos de olhar para trás e buscar força e apoio na sabedoria originária – nossas habilidades engenhosas e o nosso Ego cogito agora menosprezam saberes de gente que vive colada na Terra, porque acreditamos que isso é um atraso.

Olhando sob esta perspectiva, que saber poderia circular em um contexto cujo fundamento ontológico é totalmente marcado pelo esquecimento? No ato de cindir, ergue-se um saber orientado para um progresso desenfreado, cuja práxis legitima ações de negação, ocultação e marginalização de saberes e práticas, bem como na banalização da natureza. Trata-se de um saber criminoso, que ocasiona a imolação de *Watu*, entidade viva manifestada no Rio Doce (de grande importância para os Krenak) e o genocídio dos povos Yanomami. Até quando vamos nos esquecer? Até quando vamos permitir que esta filosofia do esquecimento seja a matriz do saber que nos direciona em nossa formação humana?

Para Kopenawa (2015, p. 327), o fato de o pensamento dos brancos estar cheio de esquecimento é razão pela qual “eles não sabem sonhar e não sabem como fazer dançar as imagens de seus antepassados”, pois, se escutassem as palavras destes antepassados “elas os impediriam de invadir nossas terras”:

Seus chefes, ao contrário, não param de dizer: “Somos poderosos! Somos donos de toda a floresta. Que morram seus habitantes! Estão morando nela à toa, num solo que nos pertence!” Esses brancos só pensam em cobrir a terra com seus desenhos, para fatiá-la e acabar nos dando apenas uns poucos pedaços, cercados por seus garimpos e plantações. Depois disso, satisfeitos, vão declarar: “Eis a sua terra. Fiquem satisfeitos, nós a estamos dando a vocês!”

A filosofia do alerta de Krenak e Kopenawa convida o “povo da mercadoria” a fazer uma profunda reflexão sobre a cultura do consumismo, que é predatória e extermina as florestas e os povos que nela residem. Krenak (2019, pp. 18-19) problematiza a cultura do esquecimento que banaliza as narrativas originárias e o seu pensamento outro:

Assim como aquela senhora *hopi* que conversa com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com montanhas. 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 essas montanhas, dão comida, 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?

Nesse processo reflexivo, o pensamento de ambos os autores sugere um despertar para os saberes ancestrais. É preciso reaprender com as matrizes epistemológicas originárias uma outra dinâmica de vida que possibilite o freamento da destruição causada pela cultura do esquecimento. Conforme Krenak (2019, pp. 30-31), esse processo requer de nós, ocidentais, “brancos”, uma postura de reavaliação com relação aos pilares do saber que aprendemos e transmitimos, e alguns valores por nós alimentados, como a postura de vaidade acerca de nossos feitos e a falta de reverência com a pluralidade de formas de ser:

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente.

Para o pensamento filosófico Yanomami, expresso por Kopenawa (2015, p. 253), os brancos precisam lembrar que:

Omama nos criou, com o céu e a floresta, lá onde nossos ancestrais têm vivido desde sempre. Nossas palavras estão presentes nesta terra desde o primeiro tempo, do mesmo modo que as montanhas onde moram os xapiri. Nasci na floresta e sempre vivi nela. No entanto, não digo que a descobri e que, por isso, quero possuí-la. Assim como não digo que descobri o céu, ou os animais de caça! Sempre estiveram aí, desde antes de eu nascer. Contento-me em olhar para o céu e caçar os animais da floresta. É só.

Pensamos que o despertar dessa cultura de esquecimento ao qual Krenak e Kopenawa chamam atenção não se trata de adotar as perspectivas filosóficas originárias como verdades absolutas, numa substituição pelas verdades instauradas pelo saber ocidental. É preciso deixar para trás os erros cometidos no passado. Trata-se, antes, de uma tomada de posição que permita

levar em consideração tais filosofias em um contexto tomado pelo esquecimento a respeito delas e do que representam para nós. São matrizes de saber, descredibilizadas como tais na história da civilização ocidental que compartilhamos, para as quais agora (à luz das teorias decoloniais) podemos olhar e aprender a redirecionar nossos passos, sobretudo orientados por esse processo de despertar para o que é originário e ancestral.

Para Krenak (2019, pp. 16-17) não existe, nos coletivos originários, a noção separativa entre Terra e humanidade: “eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”.

Tratam-se de perspectivas integrativas em que o ser pode ser percebido através de uma pluralidade de formas: ser humano, ser animal, ser árvore, ser planta, ser rio, ser montanha, ser coletivo (ser Krenak, ser Yanomami), etc. Toda a vida que pulsa na Terra através da natureza é percebida como ser, onde a ética adotada é a de interconexão entre os seres, em um processo que não separa os seres, mas os percebe como partes singulares que integram o todo. Cada um tem seu lugar, sua razão de ser, todos com igual importância para a dimensão de humanidade pensada aqui. Assim sendo, são perspectivas filosóficas que evidenciam a lógica da totalidade e da relacionalidade entre os seres da natureza.

Porém, a totalidade ressaltada nas filosofias originárias abrange também a noção de espiritualidade, posto que não há separação entre o material e o imaterial (sutil, espiritual). Todos os seres carregam alma, isto é, possuem uma dimensão espiritual, e são percebidos como tal. Isso afeta diretamente nas dinâmicas de relação entre os seres. Além disso, a dimensão imaterial ou espiritual da vida também revela outras categorias de seres: espíritos, guias, divindades. Estes, por sua vez, não são pensados como separados da totalidade, mas integrados a ela, compartilham a mesma experiência. Por exemplo, Kopenawa nos diz que os *xapiri* descem para dançar entre os xamãs Yanomamis em rituais de cura ou numa postura combativa às epidemias *xawara* e às invasões dos brancos, ou seja, situações de dificuldades vivenciadas pelo coletivo no momento em que foi solicitado pela sua interseção.

Nesse construto, a noção de humanidade integrativa presente nas filosofias originárias encontra-se diretamente associada à espiritualidade. O todo, nesse sentido, corresponde tanto aos seres materiais que compõem essa realidade, como também aos seres espirituais.

Encontramos um paralelo entre tais aspectos evidenciados nas filosofias Krenak e Yanomami e a noção de *pacha* presente na filosofia quéchua evidenciada por Estermann (2011). Trata-se de um conceito polissêmico que filosoficamente expressa uma ideia parecida com a de

cosmos, ou “o universo ordenado em categorias espaço-temporais”, mas não simplesmente como algo físico e astronômico, pois inclui também “o mundo da natureza”: “*pacha* es ‘lo que es’, el todo existente en el universo, la ‘realidad’. Es una expresión que se refiere al más allá de la bifurcación entre lo visible y lo invisible, lo material y lo inmaterial, lo terrenal y lo celestial, lo profano y lo sagrado, lo exterior y lo interior” (ESTERMANN, 2011, p. 38).⁵ Ainda:

Contém como significado tanto a temporalidade quanto a espacialidade: o que é, de uma forma ou de outra, está no tempo e ocupa um lugar (topos). Isto se aplica até mesmo a entidades espirituais (espíritos, almas, deuses). *Pacha* é a base comum das diferentes camadas da realidade [...]. No entanto, não se trata de mundos ou estratos totalmente diferentes, mas aspectos ou espaços de uma mesma realidade inter-relacionada (*pacha*). Talvez seja oportuno traduzir a palavra *pacha* pela característica fundamental da racionalidade andina: a relacionalidade. Tempo, espaço, ordem e estratificação são elementos essenciais para a relacionalidade do todo. Combinando o aspecto do cosmos com o da relacionalidade, podemos traduzir (o que é sempre traiçoeiro) *pacha* como cosmos inter-relacionado ou relacionalidade (ESTERMANN, 2011, p. 38).⁶

Tal discussão se aproxima das ideias tecidas por Krenak e Kopenawa a respeito da humanidade integrativa. Quando Viveiros de Castro (1996) fala a respeito do perspectivismo ameríndio, ele menciona que as ontologias originárias recombina e dessubstancializam predicados referentes ao estatuto do humano, não designando domínios ontológicos distintos, e sim contextos relacionais, isto é, perspectivas móveis e variáveis entre quem é humano e quem não é. Com base nessas matrizes de saber, este autor afirma: “a condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 119), ao que o diálogo com Krenak e Kopenawa nos leva a acrescentar: não apenas humanos e animais, mas árvores, plantas, montanhas, rios, e também espíritos e divindades compartilham a condição comum de humanidade nas filosofias originárias.

Trata-se de uma concepção cosmo-ontológica de humanidade. Destacamos aqui um conceito ocidental, o de cosmos, que é utilizado por Krenak (2019; 2020), numa perspectiva intercultural de pensar a dimensão de humanidade nas filosofias Krenak e Yanomami, que

⁵ “*Pacha* é ‘o que é’, tudo o que existe no universo, a ‘realidade’. É uma expressão que se refere ao além da bifurcação entre o visível e o invisível, o material e o imaterial, o terreno e o celeste, o profano e o sagrado, o exterior e o interior”. Tradução nossa.

⁶ Tradução nossa.

evidencia uma ontologia baseada na pluralidade de formas de vida inter-relacionadas no cosmos.

Nesse construto, as epistemologias originárias não desatrelam conhecimento comum de conhecimento religioso/sagrado/espiritual. O conhecimento circula dentro da perspectiva cosmo-ontológica de humanidade entre os diversos seres nela contidos, num horizonte espiritual onde “tudo é natureza”. Tudo na natureza é percebido como criação da/s divindade/s e deve ser assim reverenciado; não existe uma igreja, um templo, um espaço do sagrado: a espacialidade da natureza, que é sagrada, abrange o todo. O todo, nesse sentido, refere-se ao espaço, ao tempo e aos seres que o compõem. Não existe também um livro sagrado, ou um clero que defina pela racionalidade ocidental critérios de separação entre sagrado e profano: há a circularidade de conhecimentos ancestrais entre os seres, bem como as orientações dadas pelos seres espirituais aos xamãs, que as repassam para os coletivos no entremear da oralidade e das vivências cotidianas.

Não significa dizer que não há uma concepção do que não se classifica como benéfico dentro desse todo, mas sim que esta não está associada ao conceito de profano elaborado pela teologia ocidental. O pensamento dos brancos, carregado de esquecimento, que gera destruição, doenças e morte, na perspectiva de Krenak e Kopenawa, é o que tem causado desequilíbrio ao pleno funcionamento da humanidade enquanto entidade cosmo-ontológica. Os seres maléficos – que, partindo do mundo dos brancos em direção aos coletivos originários –, assombram as florestas e os seus povos são assim combatidos pelos entes espirituais, com o auxílio dos xamãs, e na dimensão física da realidade os povos originários lutam, sobrevivem e resistem há séculos e séculos para manter o seu saber vivo e as florestas erguidas.

Assim sendo, a dimensão de sacralidade manifesta na natureza observada pelas filosofias Krenak e Yanomami diz respeito a um modo de ser e de viver no qual se faz presente a reverência a tudo que nela está presente. É um estado de comunhão, comum-união, entre os seres da natureza. Diferentes nuances da vida social encontram-se interconectadas num todo que envolve os diversos entes da natureza e o pensamento filosófico de cada cultura, a dinâmica política-organizacional dos coletivos, a espiritualidade e a pedagogia vivenciada no âmbito cotidiano. A visão de que o rio *Watu* e a montanha *Takukrak* são entidades vivas que se relacionam diretamente com as pessoas, interferindo na dinâmica do dia a dia dos povos Krenak, é um exemplo disto. A noção de que as florestas correspondem à morada dos *xapiri*, para os Yanomami, também.

Os saberes originários nos levam a refletir, nesse sentido, a respeito da integralidade e da inteireza num contexto moderno ocidental de fragmentação. Por isso chamamos a atenção para esta natureza do saber nas epistemologias Krenak e Yanomami, que se mostram profundamente comprometidas com essa integralidade do ser, seja dos sujeitos individuados, seja do coletivo – ser Krenak, ser Yanomami.

Considerações finais

As formas pelas quais percebemos e conhecemos o mundo, em nosso contexto ocidental, estão dadas pela matriz de saber que nos é ensinada desde a mais tenra idade, através de códigos, condutas, ideias e modos de perceber a realidade. Trata-se de uma matriz de saber que é oriunda do pensamento filosófico predominante em nosso contexto, o moderno ocidental, e que respalda todo o processo de educação tanto cotidiana como escolar nas nossas vidas.

É o saber que nos dirige, nos orienta e nos coloca no mundo para sermos e vivermos. Somos, então, guiados e orientados por um saber que é malicioso desde sua raiz, pois esta perspectiva de conhecimento é a mesma que se assumiu como a única fonte possível de verdade em razão e saber em meio a uma constelação de saberes que existem na história da experiência humana de vida na Terra.

O horizonte filosófico é pluriversal, pois a filosofia possui uma natureza reflexiva contextual. As filosofias indígenas ou originárias constituem pensamentos filosóficos deixados à margem do processo civilizatório que hoje, à luz da teoria decolonial, podem ser resgatadas neste contexto de natureza eurocêntrica da academia e da intelectualidade brasileira.

O pensamento e as ideias que brotam da matriz originária ou ancestral de saber, como os de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, apresentam dimensões de ética, estética, moral, lógica, ontologia e epistemologia e nos ensinam assim a reconduzir nossos passos, reprogramar nossas mentes. Não se trata de assumir uma outra verdade absoluta, trocando o status de filosofia universal entre os saberes ocidentais e os originários... Trata-se de enfrentar a matriz colonial de poder, saber e ser, reconhecendo a validade das ciências indígenas e encorajando o trabalho de reconhecimento de outras ciências e conhecimentos marginalizados e negados pela ação colonial (que entendemos como a junção do colonialismo com a colonialidade, sendo a ação colonial um aspecto que ainda permeia a contemporaneidade). Trata-se também de aprender com esses filósofos e educadores a respeito de novas maneiras de agir no que diz respeito à

circulação de conhecimentos, à construção de pedagogias realmente decoloniais, que possam despertar para o originário e nessa direção buscar uma transformação social.

Referências

ALCOFF, Linda. A epistemologia da colonialidade de Mignolo. *Epistemologias do sul*, v. 1, n. 1, p. 33–59, 2017.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade a teoria de mudança social*. Afrocentricidade Internacional, 2014.

CABRERA, Júlio. Pensar insurgente: acerca da inconstância de um filosofar selvagem (Filosofia no Brasil numa perspectiva latino-americana). *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 6 n. especial, p. 5-47, 2015.

CHABALGOITY, Diego. *Ontologia do oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DANNER, Fernando; DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco. Pensamento indígena brasileiro como crítica da modernidade: sobre uma expressão de Ailton Krenak. *Griot : Revista de Filosofia*, Amargosa – BA, v.19, n.3, p.74-104, outubro, 2019.

DUSSEL, Enrique. *Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 341-95.

ESTERMANN, Josef. La filosofía andina como alteridad que interpela. Una crítica intercultural del androcentrismo y etnocentrismo occidental. *Kollasuyo: Filosofía Andina*/6.1 (La Paz), pp. 5-29, 2011.

FORNET-BETTANCOURT, Raúl. La filosofía intercultural. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. (Orgs.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino”* [1300-2000]. Ciudad de México: XXI, 2011, p.639 a 646.

GONZÁLEZ, Leonardo Tovar. Excurso: las fundaciones de la filosofía latinoamericana. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. (Orgs.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino”* [1300-2000]. Ciudad de México: XXI, 2011, p.255 a 261.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a cultura do Bem Viver. *eBook*: Organização de Bruno Maia, Cultura do Bem Viver, 2020b.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

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

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept". *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MISSIATO, Leandro. Diferença ontológica: a dicotomia humana como espaço de produção da diferença colonial. *Epistemologias do Sul*, v.4, n.1, p. 22-45, 2020.

NOGUERA, Renato. Filosofando com sotaques africanos e indígenas. *Coluna ANPOF*, 2017. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/filosofando-com-sotaques-africanos-e-indigenas>. Acesso em 26/05/2023.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: p.62-73, maio-out/2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo de filosofia africana. *Ensaaios Filosóficos*. Volume IV, outubro, p. 6-25, 2011.

REIS, Maurício de Novais. O nascimento da filosofia: discussão sobre a hipótese da pluriversalidade. *Revista Humanidades e Inovação*, v.8, n.65, pp. 332-342, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *MANA* 2(2):115-144, 1996.

Artigo recebido em 30/06/2023

Artigo Aceito em 06/10/2023

“Histórias Para Ninar Gente Grande¹”: ações pedagógicas antirracistas na Rede pública estadual do Rio de Janeiro

“Histórias Para Ninar Gente Grande”: anti-racist pedagogical actions in the state public network of Rio de Janeiro

“Histórias Para Ninar Gente Grande”: acciones pedagógicas antirracistas en la red pública estatal de Río de Janeiro

Carla Lopes²
Tiago Dionísio³

Resumo: O presente artigo estabelece algumas considerações sobre as perspectivas e os desafios para implantação da Lei 10.639/2003 no sistema educacional brasileiro. A referida Lei, ao alterar a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394 de 1996), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos curriculares escolares. Resultado de uma antiga reivindicação do movimento negro que defendeu e defende uma educação antirracista. A partir dessa perspectiva, que torne o processo de ensino/aprendizagem, desmistificador e não opressor, que este tem como objetivo central, a apresentar duas experiências de práticas pedagógicas antirracistas na educação básica na Rede pública do estado do Rio de Janeiro, não com uma mera receita metodológica, mas como uma possibilidade, entre muitas outras, de construção de práticas antirracista na educação básica. Levando isso em conta, aqui se defende que esse debate seja ampliado para além dos componentes curriculares de História, Artes e Literatura – as que estão circunscritas na Lei 10.639/03 –, e que considere os demais componentes curriculares, como a Geografia. Nesse sentido, a efetivação da mencionada Lei, configura-se como uma ferramenta importante ao trabalhar conteúdo da história e cultura afro-brasileira, possibilitando a escola a romper com construções ideológicas e estruturantes das relações sociais brasileiras, apontando as contradições abertas no processo de formação sócio espacial deste País.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Básica; Experiências Pedagógicas.

Abstract: This article establishes some considerations about the perspectives and challenges for the implementation of Law 10.639/2003 in the Brazilian educational system. The said Law, by amending the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN, No. 9394 of 1996), made the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory in school curricula. Result of an old claim of the black movement that defended and defends an anti-racist education. From this perspective, which makes the teaching/learning process demystifying and not oppressive, which it has as its central objective, to present two experiences of anti-racist pedagogical practices in basic education in the public network of the state of Rio de Janeiro, not with a mere methodological recipe, but as a possibility, among many others, of building anti-racist practices in basic education. Taking this into account, it is argued here that this debate be extended beyond the disciplines of History, Arts and Literature – those that are circumscribed by Law 10.639/03 –, and that it considers the other curricular components, such as Geography. In this sense, the implementation of the mentioned Law, appears as an important tool when working with the content of Afro-Brazilian history and culture, enabling the school to break with

¹ <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>

² Doutora em Artes, UERJ. Historiadora aposentada do Arquivo Nacional. Professora de História da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: carlalopes64@hotmail.com

³ Doutorando em Geografia, (UERJ). Professor da SEEDUC/RJ. E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

ideological constructions and structuring of Brazilian social relations, pointing out the open contradictions in the training process socio-spatial situation of this country.

Keywords: Anti-Racist Education; Basic Education; Pedagogical Experiences.

Resumen: Este artículo establece algunas consideraciones sobre las perspectivas y desafíos para la implementación de la Ley 10.639/2003 en el sistema educativo brasileño. Dicha Ley, al modificar la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, n.º 9394 de 1996), hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas en los planes de estudios escolares. Fruto de un viejo reclamo del movimiento negro que defendía y defiende una educación antirracista. desde esta perspectiva, que hace el proceso de enseñanza/aprendizaje desmitificador y no agobiante, que tiene como objetivo central, presentar dos experiencias de prácticas pedagógicas antirracistas en la educación básica en la red pública del estado de Río de Janeiro, no con una mera receta metodológica, sino como posibilidad, entre muchas otras, de construir prácticas antirracistas en la educación básica. Teniendo esto en cuenta, se argumenta aquí que este debate se extienda más allá de los componentes curriculares de Historia, Artes y Letras –aquellos que están circunscritos por la Ley 10.639/03–, y que considere los demás componentes curriculares, como Geografía. En ese sentido, la implementación de la mencionada Ley, aparece como una herramienta importante en el trabajo con el contenido de la historia y la cultura afrobrasileña, posibilitando que la escuela rompa con las construcciones ideológicas y estructurantes de las relaciones sociales brasileñas, señalando las contradicciones abiertas en el proceso de formación situación socio-espacial de este país.

Palabras llave: Educación Antirracista; Educación Básica; Experiencias Pedagógicas.

Introdução

A Lei nº 10.639, de 2003, é um marco importante na história da educação brasileira e nas lutas empreendidas pelo Movimento Negro⁴, pois instituiu a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio. Tais conteúdos, há muitos anos, vinham sendo reivindicados pelo movimento negro e pelos educadores como forma de se combater o racismo e criar condições igualitárias na sociedade brasileira.

A inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro fez surgir amplos debates e questionamentos sobre a(s) identidade(s) culturais como centro de discussões na construção dos diferentes textos curriculares existentes na imensidão do país, trazendo à tona perguntas como “qual(is) identidade(s) étnica(s) a sociedade

⁴ Lopes (2006, p. 114-115) define Movimento Negro como “Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas empenhadas na luta pelos direitos de cidadania da população afrodescendente. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 que se incluem dentro dessa denominação. No sentido amplo, entretanto, o Movimento Negro existe desde as confrarias e sociedades de auxílio mútuo constituídas, ainda na época escravista, com a finalidade de propiciar a alforria de seus membros e passa por entidades como a Frente Negra brasileira, fundada em São Paulo em 1931, e pelas diversas organizações criadas em todo o Brasil, da década de 1930 até a ditadura de 1964”.

brasileira desejava assumir como representativa de si?”, “como inserir o negro e/ou a afrodescendência no panteão escolar e afetivo da sociedade brasileira?”, ou ainda, “o que é ser mestiço, negro ou branco?”. As indagações são complexas, bem como as respostas, em razão da identidade étnica ser igualmente mutável como a própria cultura, dependendo sempre do contexto e dos meios nos quais é criada e exercida (SANSONE, 2003).

“A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado” (ARROYO, 2010, p. 116). Tal situação é fruto dos princípios do mito de democracia racial.

Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros. De fato, mais do que uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos: ‘(1) em nenhuma circunstância deve ser admitido que a discriminação racial existe no Brasil; e (2) qualquer expressão de discriminação racial que possa aparecer deve sempre ser atacada como não-brasileira.’ O conteúdo desse verdadeiro culto da igualdade racial é consubstanciado em afirmativas populares tais como ‘o negro não tem problema’, ‘não temos barreiras baseadas em cor’ e ‘somos um povo sem preconceito’ (HANSEBALG, 2005, p. 251).

O sistema escolar tem características hierárquicas, seletivas e é “racializado”, perfil que vem sendo construído desde o século passado com o objetivo de integrar seletivamente pobres e negros. Segundo Arroyo (2010, p. 116), “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares às massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”. Ou seja, é no contexto ditado pela ideologia da democracia racial que o sistema escolar público promoverá uma “inclusão excludente”, ou uma “integração seletiva”, para trazer outro termo.

Para melhor compreender a situação exposta, é preciso destacar que, segundo Hasenbalg (2005), a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial são frutos dos intelectuais da elite dominante branca, que estabelecia igualdade de oportunidades as populações branca e negra, mascarando assim o racismo no Brasil.

O mito da democracia racial não só implicou uma ‘reconstrução idílica’ do passado e a persistência do clientelismo, como foi também sustentado pelas realidades sociais do período republicano inicial – a falta de discriminação legal, a presença de alguns não-brancos dentro da elite e a ausência de conflito

racial declarado. Por sua vez, a comparação frequente dessas realidades com a situação racial de outras sociedades, particularmente os Estados Unidos, ajudava a moldar a autoimagem favorável dos brasileiros como referências às relações raciais (HASENBALG, 2005, p. 251).

As bases para a legitimação dessa hierarquia excludente, que se reproduz na escola, estão pautadas na sua pretensa igualdade de acesso para todos e no entendimento de um conhecimento universal. Segundo Arroyo (2007, p. 117), a igualdade e a universalidade são “concebidas em abstrato, não [são] concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a Questão Racial”.

Com a nova alteração na legislação educacional em 2008 – a promulgação da Lei nº 11.645, houve o acréscimo da obrigatoriedade da temática Cultura Indígena. Naquele momento, havia um duplo compromisso de política pública educacional para com as chamadas “minorias étnicas”. O Estado buscava uma espécie de reparação histórica pela via educacional, prevendo uma reversão nas inúmeras camadas de etnocídios presentes na história nacional.

No campo educacional, as ações públicas incitavam incertezas, desconhecimentos, resistências e desafios para todos os lados, fazendo crer na impossibilidade e nas dificuldades de execução do feito legislativo governamental. O maior entrave se deu por conta da ausência de material didático-pedagógico no mercado editorial para dar suporte a exequibilidade dos conteúdos previstos. Outras reclamações giravam em torno da falta de formação nos cursos de licenciaturas especialmente nos cursos indicados para desenvolverem estas temáticas, a saber: História, Arte e Língua Portuguesa.

Ainda que a Lei 10.639/03 faça referência especial à História, à Arte e à Literatura, no conteúdo programático relacionado à população negra, o que se propõe é a extensão desse debate às demais áreas de conhecimento, como a Geografia, uma vez que, para muitos, é uma ciência neutra, meramente descritiva e imparcial. No entanto,

o estudo da geografia pode debater, no interior de uma instituição escolar, uma infinidade de questões, entre elas, as raciais, a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos, com todos os seus conflitos e tensões. (VAZZOLER, 2006, p. 174).

Reforçando essa perspectiva articuladora das disciplinas e objetivando dar conta da efetivação pedagógica da Lei 10.639/03, Santos (2007) aponta para o papel relevante da Geografia, que é:

Discutir as formas como as relações raciais constroem estruturas espaciais que impactam as nossas experiências de espaço [...] para que os nossos alunos (cidadãos) – e nós mesmos – nos vejamos de maneira distinta neste mundo e nos posicionemos também de maneira distinta. Isto implica, portanto, tensionar possibilidades analíticas da Geografia, além de uma releitura cuidadosa da complexidade do padrão de relações raciais no Brasil. Somente assim, poderemos abordar o espaço geográfico não somente como objeto de reflexão (olhar para as estruturas da organização do espaço e as marcas das relações raciais), mas pensar esse espaço geográfico como um instrumento de reflexão sobre as próprias relações raciais, através do desvendamento das espacialidades das práticas dos racismos, por exemplo (SANTOS, 2007, p. 30).

Nessa direção, compreende-se que, ao estudar o espaço geográfico, “longe de uma visão de neutralidade”, temos como auxílio a “compreensão de estruturas de ordem sociopolítica e econômica mundial, constituindo saber indispensável”, tendo em vista que “cabe a Geografia compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (OLIVEIRA, 1994, p. 142). Esse processo contribui para a consolidação de uma força contra hegemônica ao mito da democracia racial, construindo uma sociedade mais justa e menos desigual. Ressalta-se, ainda que, embora já tenham passado vinte e um anos, a persistência destas questões continua na ordem do dia.

A violenta mentalidade escravocrata está latente no imaginário coletivo e as notícias jornalísticas cotidianamente evidenciam como ela atinge os corpos negros, o que também fica patente pela oposição aos avanços na luta pelos Direitos Humanos. O racismo é um problema estrutural e seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa. Daí a importância de refletirmos sobre como o tema é tratado no sistema escolar, uma vez que acreditamos que este seja capaz de contribuir para a transformação do imaginário, valores, culturas e condutas.

Na mesma perspectiva, Freire (1996, p. 36), ao fazer considerações sobre a docência, ressalta que ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição firme de qualquer forma de preconceito, isto é, “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

No entanto, mesmo após duas décadas de implantação da Lei 10.639/03, é considerável o número de profissionais da educação que diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais (MEC/SECAD, 2005) e (SOUSA; LIMA, 2013). Nas palavras de Munanga (2005),

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (p. 15).

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na educação significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as). Segundo Gomes (2011, p. 95), esses sujeitos “[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos”. Ou seja, ao contrário do que pensam muitos educadores, resignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade dos (as) estudantes negros (as) e não-negros (as), como atesta Santos (2007):

A educação escolar tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo. O ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo – como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. Na escola, são transmitidos aprendizados que vão além daqueles que constam do currículo oficial. Na escola, as crianças aprendem a lidar com seus colegas; a escola é um ambiente onde pela primeira vez os indivíduos experimentam uma regulação de relações ‘entre iguais’ –, o que faz com que nela se aprenda os possíveis padrões de reações diante das atitudes de outrem. Este é o momento em que se aprende a ver o outro, se ver em relação ao outro e se ver no outro (2007, p. 24).

Então, sob a perspectiva de uma educação antirracista, emancipatória e de respeito à diversidade, também considerando nossas experiências enquanto docentes da Educação Básica na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro e pesquisadores da temática, apresentaremos a seguir duas experiências teórico-metodológicas, estruturadas como ações pedagógicas que

possivelmente podem se desdobrar em outras atuações que visem ao combate do racismo no espaço escolar.

Experiências e pistas teórico-metodológicas antirracistas na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro.

A primeira experiência relatada se deu no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, localizado no bairro Quintino Bocaiúva, Rio de Janeiro, no qual houve a implementação da legislação educacional antirracista por meio de uma metodologia inovadora: o Projeto Político Pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN)⁵. Há, hoje, uma produção intensa sobre modernizar a Educação por meio de práticas de metodologias criativas, projetos integradores para formar estudantes críticos, criativos, autônomos e responsáveis, e, acima de tudo, preparados para os desafios dos tempos contemporâneos, mediados pelas tecnologias digitais. As exigências se voltam para as formações continuadas e as constantes atualizações, esquecendo-se que tais metodologias criativas e as tecnologias digitais, ainda que de forma rudimentar, sob a perspectiva atual, nem sempre foram ausentes das salas de aulas de nosso passado recente.

O PRDCN fez o exercício de escovar a História e a Educação a contrapelo, isto é, pensar estes dois campos científicos a partir da perspectiva dos vencidos, dos “derrotados” (negros, mulheres, indígenas, crianças, pardos, dentre outros) de forma rizomática (GUATTARI; DELEUZE, 1995). Isso foi possível pelo perfil do PRDCN ser um campo de experimentação, um espaço de variações criativas e de multiplicidade discursivas. Dentre as ações implementadas pelo PRDCN, em parceria com o Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – que atuou conjuntamente com o Projeto Político-pedagógico da unidade escolar durante 4 anos (2005-2008) – podemos citar a formação dos estudantes como sujeitos críticos, criativos e autônomos, garantindo uma bagagem de conhecimento que os deixasse aptos à leitura da realidade e ao enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais), de maneira a desembocar em tomadas de decisões éticas e fundamentadas.

Esta metodologia proporcionou à comunidade escolar uma imersão na história que os livros didáticos não contam – como diz o enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019,

⁵ LOPES, Carla Machado. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 23/09/2022.

“História para ninar gente grande” –, além de investigações sobre as diferentes identidades locais e os territórios de pertencimentos nos quais os sujeitos educativos estavam inseridos. Esse avanço se deu graças à imersão ao longo dos anos no percurso formativo construído conceitualmente na perspectiva das metodologias criativas, valorizando a cultura *STEAM*⁶, ou seja, integrando os “diferentes” componentes curriculares por meio de temas geradores, como o Samba, as Escolas de Samba, o Subúrbio Carioca e o Patrimônio Cultural Material e Imaterial. A partir dessa metodologia de uma educação antirracista, o Projeto ramificou-se e deu origem ao Projeto Guardiões da Memória, que, por sua vez, produziu um livro (ARAÚJO; CONDURU; LOPES, 2009) e um vídeo documentário, entre os anos 2006-2009, sobre a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Estado do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Piedade, Rio de Janeiro.

Rompendo com uma tradição escolar de se realizar projetos de pesquisa no componente curricular História, a partir dos grandes vultos do panteão brasileiro, os estudantes do CE Professor Sousa da Silveira foram instigados por meio do Projeto Político-pedagógico a se voltarem para as manifestações da História Africana e da Cultura Afro-brasileira em seu cotidiano. Estando o referido Colégio situado entre Madureira e Pilares, os alunos se viram em uma encruzilhada na escolha do objeto de pesquisa, tendo de um lado o universo do *Hip Hop*, do *Charm* e da *Black Music* – culturas vistas no Viaduto de Madureira – e de outro as escolas de samba Portela, Império Serrano, Caprichosos de Pilares, Difícil é o Nome e Em Cima da Hora, localizadas nos bairros de Madureira, Abolição, Pilares e Cavalcanti.

Por fim, a escolha recaiu sobre o desenvolvimento de um estudo sobre a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente havia quinze estudantes que, até o final do projeto, resumiram-se em cinco. Eles alcançaram o feito de produzirem um vídeo documentário com câmeras fotográficas digitais, utilizando softwares livres de edição de áudio e vídeo e computadores do laboratório de informática da unidade escolar, que foram adquiridos com o apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), edital nº 10/2007, Programa de Apoio à melhoria do ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Durante o período de nove meses, este grupo de alunos realizou um verdadeiro intercâmbio com integrantes da Associação, realizando visitas semanais à sede e às quadras de

⁶ A cultura STEAM vem do inglês: *Science, Technology, Engineering, Arts, Math*, ou seja, abrange as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

algumas escolas de samba. Ao mesmo tempo, alguns dos baluartes visitaram a unidade escolar, participando de atividades comemorativas. Durante esta convivência intergeracional, as (os) estudantes foram capacitados para realizarem entrevistas, fazerem produção de texto, edição audiovisual e fotografias. Os resultados pedagógicos advindos da realização do projeto recaem sobre alguns pontos relevantes no processo de construção e implementação de uma educação antirracista, a saber:

1 – A valorização da sabedoria daqueles que vieram antes de nós, os nossos ancestrais, o que foi propiciado pela convivência entre jovens e adultos com os integrantes da Associação, que foram reconhecidos como guardiões da memória suburbana do samba;

2 – A mudança na própria relação com a disciplina de História, pois os alunos passaram a compreender sobre os diferentes usos e sentidos que a História contemplava, principalmente sob a perspectiva da História Oral e da Memória;

3 – A horizontalidade nas relações entre professores e estudantes, pois coletivamente estes se tornaram aprendizes e mediadores dos diferentes saberes e fazeres que envolveram o projeto Guardiões da Memória;

4 – As trajetórias pessoais dos estudantes passaram a ser consideradas relevantes, como origem, família, infância, juventude, estudo, trabalho, cotidiano, lazer, além de terem pensamentos, sentimentos, filosofias de vida correlacionados às transformações sociais, urbanas, econômicas, políticas e culturais que moldaram a história do país e a história local;

5 – As tecnologias digitais foram vistas como necessárias e relevantes para o aprendizado escolar e reivindicadas como parte integrante da escolarização, tendo sido inseridas no cotidiano escolar, ainda que de forma limitada, por pressão dos alunos integrantes do grupo de pesquisa;

6 – A pesquisa de campo favoreceu o desenvolvimento da competência do método científico de pesquisa, proporcionando aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos;

7 – O projeto político-pedagógico, Programa de Reflexões e Debates Para a Consciência Negra, demonstrou cientificamente que ter como linha condutora de aprendizagem a implementação dos conteúdos previstos na legislação educacional antirracista, em todos os componentes curriculares durante o ano letivo, privilegiou o dia a dia escolar e os sujeitos educativos por corroborar na construção de uma consistente ação pedagógica antirracista em âmbito escolar;

8 – O currículo escolar deixou de ser um mero elenco de conteúdos sem relação com o projeto de vida de cada aluno e passou a ser identitário, com múltiplos significados, revelando-se como trajetórias e percursos (SILVA, 1999).

9 – As temáticas do Projeto Guardiões da Memória possibilitaram o intercâmbio com os demais componentes curriculares, criando outros projetos interdisciplinares e auxiliando na aquisição de outras habilidades e competências para além das áreas de conhecimento tradicional, como História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia.

Ainda sobre os resultados da implementação de uma educação antirracista, segue a declaração da voz de um dos participantes do processo aqui descrito, um aluno formado no ano de 2005 que, como estagiário, vivenciou a realização do Projeto Guardiões da Memória:

Hoje considero o ensino de História e cultura africana preconizada pela lei 10.639, importantíssima para o desenvolvimento e conscientização da sociedade brasileira, esta que tem uma relação íntima com a África, não uma relação de escravidão, mas uma relação de construção do brasileiro, de sua identidade, de sua cultura entre outras coisas. A lei 10.639 é uma conquista do movimento negro do Brasil e sua aplicação é um dever de cada instituição de ensino (*apud* LOPES, 2010, p. 47).

Outra experiência pedagógica antirracista ocorreu no projeto de intervenção em turmas de Educandos Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica do Colégio Estadual Dom Pedro I, localizado em Mesquita/RJ. Inicialmente será feito um breve relato a fim de contextualizar o leitor da situação na qual foi desenvolvido o projeto. Em seguida, discutir-se-á os questionários aplicados juntos aos estudantes e, por último, analisaremos as produções finais dos discentes.

CRONOGRAMA	TEMA	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
Aula 1	O que sabemos sobre a África hoje?	Preenchimento do questionário racial e dinâmica: a África por meio de palavras e frases. Os estudantes escrevem palavras ou frases com giz de cera colorido em uma folha de papel 40 quilos, para assim termos um diagnóstico dos conhecimentos que eles têm sobre o referido continente. Sempre iniciar as aulas conversando sobre esse quadro.
Aula 2	Localização geográfica e os aspectos físicos do continente africano	Apresentar aos estudantes o mapa-múndi, contextualizando o continente africano no mundo e, num segundo momento, o mapa físico da África a fim de discutir inicialmente a posição geográfica do continente africano, bem como os fatores (latitude,

		longitude) que influenciam nos aspectos físicos (relevo, hidrografia, clima e vegetação) do referido continente. Isso se faz necessário pois, ao longo desses três anos trabalhando na EJA, observa-se uma grande defasagem de conhecimentos básicos de Geografia para compreender questões mais complexas. Apresentação através de slides de imagens de cada país africano e discussão dos elementos geográficos que compõem cada imagem.
Aula 3	O Imperialismo europeu na África	Fazer um breve histórico do processo do Imperialismo e suas consequências, que perduram até hoje. Discutir/Ilustrar por meio de mapas “cronológicos”, mostrando os acordos firmados no Congresso de Berlim, documentos afins à referida questão.
Aula 4	O continente africano no contexto da Segunda Guerra Mundial, durante o Pós-guerra e a Guerra Fria	Discutir os fatores que levaram à descolonização dos países africanos, além de pontuar o continente como palco das disputas dos principais países (EUA e URSS) envolvidos na Guerra Fria. Debater essa questão com o filme <i>Hotel Ruanda</i> . Aqui, já iniciar a discussão sobre o papel da África no mundo globalizado.
Aula 5	O desenvolvimento agropecuário	Por meio de mapa temático (agropecuária, mineração e industrialização), discutir o processo histórico da agropecuária (tradicional e modernizada) e seus condicionadores territoriais.
Aula 6	A economia da mineração	A questão da mineração e as multinacionais. Neste item utilizar o filme <i>Diamante de Sangue</i> , a fim de problematizar e discutir a questão.
Aula 7	A industrialização tardia e incompleta	Discutir o processo histórico-espacial da industrialização e das principais áreas em que essa atividade se estabeleceu no continente africano, além de sua relação com a urbanização.
Aula 8	A política do <i>Apartheid</i> e o papel de Nelson Mandela	O processo histórico-social e territorial do <i>Apartheid</i> ; a biografia de Nelson Mandela, relacionando-a à luta contra o <i>Apartheid</i> . Assistir ao filme <i>Nelson Mandela: a luta pela liberdade</i> e discutir como se encontra África do Sul após o <i>Apartheid</i> , etapa auxiliada pelo texto “Dez anos sem o <i>Apartheid</i> : o que aconteceu em uma década de democracia sul-africana” ⁷ .
Aula 9	A política do <i>Apartheid</i> e o papel de Nelson Mandela	Texto “Quem é e como vive Nelson Mandela”. Edição Especial Revista Época, 24 de maio de 2010. Editora Globo.
Aula 10	A Copa do Mundo de 2010 e seu legado para o continente africano	Discutir esse assunto por meio da Edição Especial Revista Época, 24 de maio de 2010. Editora Globo.

⁷ SILVA, Axé. Discutindo a Geografia. Ano 1, n. 1, v. 1. São Paulo: Ed. Escola, 2004.

Aula 11	Desconstruindo o mito da democracia racial	Breve histórico dos fatores socioeconômicos que possibilitaram a referida situação e a construção do Mito da Democracia Racial ⁸ , bem como da ideia de raça ⁹ .
Aula 12	Histórias africanas	Solicitar aos discentes que enumerem os mitos, as fábulas, os contos e suas origens (os de seus conhecimentos). Depois, apresentar aos alunos histórias de origem africana ¹⁰ .
Aula 13	Histórias africanas	Apresentar a história lendária-ambiental do Baobá ¹¹ , “árvore-símbolo da África”, bem como palavras de origem africana presentes em nosso vocabulário.
Aula 14	Os afro-brasileiros	Discutir a herança cultural de origem africana no Brasil por meio da culinária, da musicalidade, das danças e da religiosidade presentes em nosso cotidiano ¹² .
Aula 15	Avaliação final	Avaliar o processo de ensino/aprendizagem - Produção de texto individual sobre a seguinte questão: O que eu aprendi sobre o continente africano e sua relação com o Brasil?

Análises e resultados a partir das experiências pedagógicas antirracistas: do ideal ao real.

Aqui, apresentaremos uma breve análise sobre as atividades realizadas. Com relação ao questionário, a fim de levantar informações iniciais sobre o continente africano no primeiro dia de aula, este recurso levou em conta que, principalmente na EJA, o docente precisa discutir a partir dos conhecimentos dos discentes. Lembramos que estudantes jovens e adultos são sujeitos já imbuídos de vivência educacional, política, econômica, social e cultural anteriores e que, na prática pedagógica, precisam ser levadas em conta.

A professora e historiadora Mônica Lima (2006) aponta para o cuidado que devemos ter em nossas práticas pedagógicas, principalmente em relação às questões raciais e aos assuntos relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros. Isso para não cairmos na armadilha

⁸ Coleção Geografia Homem e Espaço – A organização do Espaço Brasileiro. 6ª série, 17ª edição. São Paulo: Ed. Saraiva, 2007.

⁹ SOUZA, Marina de Mello. O negro na sociedade brasileira contemporânea. In: África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2008. p.121

¹⁰ SISTO, Celso. Mãe África: mitos, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

¹¹ ‘A árvore de cabeça para baixo (uma história da Costa do Marfim)’ e ‘A mesma árvore e seus muitos nomes’. In: A semente que veio da África. LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 14-17 e p. s/n

¹² SOUZA, Marina de Mello. O Negro na Sociedade Brasileira Contemporânea. In: África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2008.p.121 e ARAUJO, Kelly Cristina. A Capoeira. In: Áfricas no Brasil. São Paulo: Scipione, 2003. p.41

burocrática de apenas realizar ações tangentes à Lei 10.639/03, já que não é imposta, mas fruto de reivindicações de muitas décadas do povo preto. Além disso, não podemos ser ingênuos ao ponto de achar que a apresentação de aspectos culturais africanos é o suficiente para derrubar o mito da democracia racial.

Nós nos acostumamos a ver as manifestações culturais de origem africana confinadas ao reduto do chamado ‘folclore’. Este conceito de folclore que remete às tradições e práticas culturais populares não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que chamamos de ‘manifestações folclóricas’ sim. [...] Logo, se não problematizarmos a inserção da cultura africana neste registro, correremos o risco de não criarmos identidade nem estimular o orgulho de a ela pertencermos. Podemos desmistificar a ideia de folclore presente no senso comum e também mostrar o quão completa e sofisticada é a nossa cultura negra brasileira. Envolve saberes, técnicas e toda uma elaboração mental para ser elaborada e se expressar. E, assim como nós, está em permanente mudança e não é nada óbvia. Podemos estar dando um caráter restrito à história africana se a retivermos nos limites das manifestações culturais mais aparentes (LIMA, 2006, p. 77).

Levando isso em conta, precisam ser discutidas/construídas práticas pedagógicas que tenham como centralidade o sujeito brasileiro em todos os seus âmbitos culturais, econômicos e políticos (africano, asiático, europeu e indígena), para assim rompermos com a visão burguesa eurocêntrica que despreza e desprestigia as demais contribuições na formação da nação brasileira. Uma das formas de começar a esboçar essa pluralidade é a partir da Lei 10.639/03. Contudo, como salienta Vazzoler (2006, p. 175), “a tarefa de fazer cumprir a lei não será tão simples assim”. Acrescente a isso outro fator: “jogar capoeira, se fazer ver na companhia de pessoas negras, usar adereços, indumentárias, penteados de inspiração africana, não serão indicativos de reconhecimento da história cultural e dignidade dos negros” (SILVA, 2003, p. 45). Portanto, é preciso investir em formação continuada dos docentes, não como fim, mas como um dos meios para que ocorra, de fato, a efetivação da Lei 10.639/03.

Um dos primeiros passos para ser construir uma educação antirracista é compreender a estreita relação entre a África e o Brasil. A população brasileira, especialmente a enorme parcela preta, precisa compreender que tem uma origem positiva e complexa dentro da formação da sociedade deste país. Para isso, as Ciências Humanas podem, convocando as disciplinas apontadas na Lei 10.639/03, contribuir para essa discussão, bem como a Geografia, já que o seu papel

[...]na construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo – e, aqui, falamos de ‘mundo’ como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem, bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial etc.) em relação à experiência. É neste sentido que apontamos, aqui, que, se acreditamos que a raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia, e por isso seu ensino deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades. (SANTOS, 2007, p. 25)

Compreender a História da África, bem com a sua Geografia é relevante à medida que resgata a autoestima dos alunos pretos, pois os demais povos que contribuíram na construção e formação da sociedade brasileira são, em muitos momentos, lembrados e lutam para preservar suas tradições. A importância do continente não se limita apenas à população brasileira, conforme Lima (2006):

E ainda devemos lembrar que a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta. Em toda sua longa história, os nativos do continente africano estiveram relacionando-se aos habitantes de outras regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos, criações e ideias circularam o mundo, assim como os seus criadores (LIMA, 2006, p. 74).

E se a “África tem uma História¹³”, essa história foi escrita e se materializou em determinado espaço, pois “o estudo do território africano confunde-se com o tempo como produto histórico, evidenciando-se uma íntima relação entre o espaço geográfico e os eventos da História” (ANJOS, 2008, p. 171). Ainda que a Lei 10.639/03 dirija-se especialmente às áreas de conhecimento de História, Arte e Literatura, o que se propõe aqui é que esse debate se estenda às outras áreas de conhecimento, à Geografia, por exemplo.

Dessa maneira, estudar a relação entre o nosso país e o referido continente – lançando estratégia e conteúdo de diferentes áreas do saber – significa compreender e analisar um jeito distinto de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar por uma cidadania plena. Para além do entendimento, atentar para essa relação constitui aspectos da justiça social, isto é, e

¹³ Com esta frase, o grande historiador Joseph Ki-Zerbo, nascido em Burkina Fasso (África Ocidental), abriu a sua introdução à Coleção História Geral da África, organizada e patrocinada pela UNESCO nas décadas de setenta e oitenta do século XX (LIMA, 2006, p. 80).

“diz respeito ao direito dos afro-brasileiros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, a valorização de sua identidade étnica-histórica-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual” (SILVA, 2005, p. 152-153). No entanto, de acordo com Silva (2005), alguns pontos precisam ser cumpridos para que se efetive uma pedagogia antirracista. São eles:

- Diálogo, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade;
- Reconstrução do discurso e da ação pedagógica, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postas à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania (ENSLIN, 1990);
- Estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais jejes, nagôs, bantos, portugueses, japoneses, italianos, alemães, mas brasileiras de origem africana, europeia, asiática (SILVA, 2005, p. 156).

Nossa sociedade é estruturalmente racista. Linguagens, expressões, acessos, relações e violências simbólicas perpassam a realidade brasileira em diversas esferas e dimensões, seguindo e perpetuando o padrão privilegiado de pessoas brancas em detrimento do apagamento e silenciamento de culturas e diversidades de pessoas negras. Nesse sentido, é imperativo escrever a história a contrapelo, como aponta Ribeiro (2019) que traz à tona a contribuição do filósofo Walter Benjamin¹⁴.

Quando criança, fui ensinada que a população negra foi escrava e ponto. Como se não tivesse existido uma vida nas regiões de onde essas pessoas foram retiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que ‘aceitou’ a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que seria uma condição

¹⁴ BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação do outrem (RIBEIRO, 2019, p. 5).

Ribeiro (2019) sintetiza bem a essência de uma prática antirracista. As práticas pedagógicas que apresentam essa estratégia buscam, a partir de diversos recursos e suportes, instrumentalizar os estudantes negros para a percepção das lutas e conquistas de direitos da população africana e afro-brasileira. Esses recursos podem ser desde a apresentação das leis implementadas, dos direitos alcançados, e da importância do exercício da cidadania, até as histórias da formação do mundo e o outro lado de fatos construídos pelo colonizador. Ribeiro (2019) ainda assinala a necessidade de não apenas ser antirracista, mas de exercer vigilância e cobrança contínuas, sobretudo no âmbito de execução dos dispositivos legais. É significativo, por fim, denotar que, como num processo, a prática da ética, da política e da cidadania foram desenvolvendo complexas formas a favor de uma educação antirracista, desembocando numa educação para a igualdade racial.

Conclusão

Sem dúvida a Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro no Brasil, que completou 20 anos em janeiro de 2023, é uma conquista importante para a sociedade brasileira, uma vez que a mesma trouxe para o campo educacional intensas e importantes reflexões e, ao mesmo tempo, impôs sobre o espaço escolar o desafio de combater o racismo e contribuir na construção de uma sociedade livre de preconceitos, em especial o racial.

Levando isso em conta, aqui se defende que esse debate seja ampliado para além das disciplinas de História, Artes e Literatura – as que estão circunscritas na Lei 10.639/03 –, e que considere os demais componentes curriculares, como a Geografia. Nesse sentido, a efetivação da mencionada Lei, configura-se como uma ferramenta importante ao trabalhar conteúdo da história e cultura afro-brasileira, possibilitando a escola romper com construções ideológicas e estruturantes das relações sociais brasileiras, apontando as contradições abertas no processo de formação sócio espacial deste País.

Assim, descolonizar o ensino de Geografia é imperativo, pois desconstrói a visão eurocêntrica que monopoliza a constituição de visões de mundo que estrutura a leitura espacial de mundo, estruturando a mentalidade individual e coletiva. Portanto, se faz urgente

reconfigurar os currículos e as disciplinas escolares e a Geografia tem muito a contribuir nesse debate a partir das análises sobre o espaço geográfico a partir da contribuição da população negra brasileira.

A Lei que torna obrigatório o ensino de História da África é um passo importante no sentido da valorização cultural dos afrodescendentes brasileiros, o que os torna visíveis para a sociedade e para si mesmos. A invisibilidade intelectual do negro no Brasil tem sua origem na desinformação sobre a África e sobre a história dos africanos escravizados que foram obrigados a silenciar o seu conhecimento e prestigiar a cultura do colonizador. Assim, medidas para uma distribuição mais justa do conhecimento são urgentes, de modo que o ensino brasileiro não se aprisione ao mercado e direcione a educação para a formação de sujeitos capazes, que busquem a equidade social e a quebra de preconceitos tacanhos e inconcebíveis.

Portanto, ressaltando a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação, experiências pedagógicas que têm como enfoque o trabalho com educação e relações raciais, são ações estratégicas de combate ao racismo no interior da escola, que, por muitas vezes, extrapola os muros escolares, possibilitando aos educandos conhecer sua posição no mundo, conhecer a estrutura social da sociedade na qual está inserido e, tomar posição neste mundo, frente as opressões conscientes dos seus direitos e histórias, contribuindo para uma sociedade inclusiva, democrática e justa.

Referências

- ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K.(org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 169-180.
- ARAÚJO, G.; CONDURU, R.; LOPES, C. (org.). *Guardiões da Memória: a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2009.
- ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N.L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 20 de set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-*

raciais e para o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, out. 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte, Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

LIMA, M. História da África: temas e questões para sala de aula. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (orgs). *Cadernos PENESB, População negra e educação escolar*. Nº. 7. Niterói: EDUFF, 2006. p.71-106.

LOPES, C. M. Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra: uma experiência de implementação da Lei nº 10.639 de 2003. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, N. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Editora Schwarcz, São Paulo, 2019.

SANTOS, R. E. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. SANTOS, R. E.(org). Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.

SILVA, P. B. G. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2005. p. 151-168.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VAZZOLER, L. S. As categorias Geográficas como fundamentos para os Estudos sobre a População Negra. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (org.). *Cadernos PENESB, População negra e educação escolar*. n. 7. Niterói: EDUFF, 2006. p.171-222.

Artigo recebido em 21/05/2023

Artigo Aceito em 16/08/2023

A memória dos triângulos rosa: relato de construção de uma aula-oficina

The memory of the pink triangles: a report of the construction of a workshop-lesson

La memoria de los triángulos rosa: informe de creación de una clase taller

Raphael Vinicius de Almeida Escritório¹

Resumo: O texto traz como objetivo relatar o processo de construção de uma Aula-Oficina em História. No presente relato apresentamos o processo e os motivos de seleção do tema, a organização do material, escolha das fontes utilizadas, a construção de atividades e questões que tinham por objetivo auxiliar no desenvolvimento do pensamento histórico. Para a criação da Aula-Oficina, utilizamos o conceito de memória como objetivo a ser desenvolvido pelos estudantes, o que levou à construção de atividades e questões que buscasse estabelecer tal diálogo. O texto ainda relata quais foram as principais dificuldades encontradas no processo de criação, assim como apresentamos os pontos que potencializam o material, como a oportunidade de se trabalhar o uso de fontes em sala de aula, a busca pelo desenvolvimento do pensamento histórico e oportunidade de trabalhar com um tema que, de maneira geral, recebe pouca atenção em materiais didáticos tradicionais.

Palavras-chave: Aula-Oficina; Memória; Pensamento Histórico; Triângulos Rosa.

Abstract: The text aims to report the process of constructing a History Workshop-Lesson. In this account, we present the process and reasons for selecting the topic, organizing the material, choosing the sources used, and constructing activities and questions aimed at aiding the development of historical thinking. In creating the Workshop-Lesson, we utilized the concept of memory as an objective to be developed by the students, which led to the construction of activities and questions that sought to establish such a dialogue. The text also reports the main difficulties encountered in the creation process, as well as presenting the aspects that enhance the material, such as the opportunity to work with the use of sources in the classroom, the pursuit of historical thinking development, and the chance to work with a topic that, in general, receives little attention in traditional teaching materials.

Keywords: Historical Thinking. Memory; Pink Triangles; Workshop-Lesson.

Resumen: El texto tiene como objetivo relatar el proceso de creación de una Clase-Taller en Historia. En este relato presentamos el proceso y las razones para seleccionar el tema, la organización del material, la elección de las fuentes utilizadas, la construcción de actividades y preguntas que tenían como objetivo ayudar en el desarrollo del pensamiento histórico. Para la creación de la Clase-Taller, utilizamos el concepto de memoria como objetivo a desarrollar por los estudiantes, lo cual llevó a la construcción de actividades y preguntas que buscaban establecer ese diálogo. El texto también relata cuáles fueron las principales dificultades encontradas en el proceso de creación, así como presenta los aspectos que potencian el material, como la oportunidad de trabajar el uso de fuentes en el aula, la búsqueda del desarrollo del pensamiento histórico y la oportunidad de trabajar con un tema que, en general, recibe poca atención en los materiales didáticos tradicionales.

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal de Catalão – UFCAT.

Palabras Clave: Clase-Taller; ; Memoria; Pensamiento Histórico; Triângulos Rosa.

Introdução

O presente texto tem como objetivo principal relatar o processo de criação de uma Aula-Oficina e pensar, a partir disso, as dificuldades, limites e potências que tal atividade possui na contribuição da construção do Ensino de História. A proposta de construção de uma Aula-Oficina como meio de trabalhar temas históricos se deu a partir da proposta da disciplina de *Práticas de Ensino III – Laboratório de Práticas Educativas e Conteúdos Escolares*, ministrada no curso de licenciatura de História da Universidade Federal de Catalão. O objetivo de seu desenvolvimento era o de romper com os formatos clássicos de ensino como Aula-Expositiva ou Aula-Conferência.

A metodologia da Aula-Oficina vem se mostrando como uma importante ferramenta de ensino, fornecendo aos professores e professoras uma nova forma de trabalhar temas de modo transversais, dinâmicos e diversos, buscando explorar temas que poucas vezes aparecem nos materiais didáticos mais comuns como livros e apostilas, desse modo, a Aula-Oficina tem tido sua utilização ampliada de maneira considerável nos últimos anos e utilizadas de múltiplas formas, com o uso de diferente fontes e temáticas como mostra os trabalhos do Mestre em História e professor da educação básica Danilo Vasconcellos Ferreira e da doutoranda em Educação Lívian Lino Netto (2022) sobre o uso de música e sua relação com o ensino de História, do Mestre em Ensino de História e professor da educação básica Jeferson José Gevigier e a Doutora em Educação Márcia Elisa Teté Ramos (2022), que possui trabalhos na área da metodologia e da práticas de ensino, sobretudo no campo da história, apresentam o uso da Aula-Oficina para se pensar o conceito de democracia, o trabalho do Mestre em História Social Henrique Bresciani (2012), que possui trabalhos desenvolvidos no campo da educação histórica e da produção dramática no Brasil, utiliza como fonte a novela *Escrava Isaura* em sua Aula-Oficina e o trabalho do professor e Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento Evandro Cardoso do Nascimento (2022), que atualmente é professor de história da rede básica e que possui trabalhos no campo da história ambiental e do ensino de história, utiliza-se da Aula-Oficina para falar sobre a Pré-História e a História Ambiental.

Para o desenvolvimento da Aula-Oficina, nós nos baseamos na historiadora Isabel Barca (2004), que tem desenvolvido trabalhos na área de metodologia e ensino de história. Visando

estruturar quais seriam os objetivos a serem desenvolvidos e as etapas necessárias para alcançá-los, buscando construir um material que, possibilitasse aos estudantes, o encontro com os principais pontos presentes no pensamento histórico, tais como lidar com fontes históricas, conceitos e elaborar perguntas as fontes, assim como o desenvolvimento da Consciência Histórica que permita o estudante a orientação de estabelecer relações entre o passado e o presente de modo efetivo no seu cotidiano (Isabel BARCA, 2004; Jörn RÜSEN, 2001; Sam WINEBURG, 2019).

A partir disso escolhemos como temática a ser trabalhada o tema do Holocausto, e dentro de tal tema elencamos os Triângulos Rosa como assunto central a ser trabalhado. A temática dos Triângulos Rosa diz respeito aos homossexuais que foram perseguidos, presos e enviados aos campos de concentração durante o regime nazista, sendo utilizado para marcá-los um triângulo rosa.

A motivação de tal escolha se deve a dois principais motivos. O primeiro motivo foi o fato de que ao consultarmos a temática sobre o holocausto nos livros didáticos de história destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, nos deparamos com o fato de que muito pouco se fala sobre o Holocausto, sendo geralmente exposto ao se falar sobre o final da Segunda Guerra Mundial e sendo comumente apresentado em *box* informativos ou em poucas páginas.

O segundo ponto de motivação se deu ao observar, dentro desses materiais, a ausência sobre as outras vítimas perseguidas pelos nazistas. Esses sujeitos apreciam comumente de modo homogêneo sendo referido como “outras vítimas” ou sob a rápida menção de suas existências, sendo apresentados apenas em poucas linhas como ciganos, homossexuais, comunistas, socialistas, testemunhas de Jeová. Com isso, constatamos que havia uma grande ausência sobre o tema, e em particular sobre os homossexuais nos livros didáticos de história

A partir dessa observação, decidimos trabalhar na construção de uma Aula-Oficina que desse visibilidade² aos homossexuais, um grupo que fora excluído das memórias oficiais como monumentos, datas e celebrações das memórias das vítimas do Holocausto. O pesquisador Ken

² Entendemos neste texto que visibilidade é o ato de não somente tornar visível algo que antes se encontrava encoberto, esquecido ou invisibilizado, mas também em diálogo com Walter Benjamin (1993) e as leituras de Löwy (2005), entendemos a visibilidade como um ato político e histórico, onde encontramos a recusa de uma história que marche triunfante sobre os vencidos e que, nos possibilite, politicamente, agir contra os silenciamentos e esquecimentos que levam grupos marginais a continuarem em suas posições, dando-lhes capacidade de ação no presente.

SETTERINGTON (2017) e a historiadora Karen Pereira da SILVA (2019), apontam que, os homossexuais foram excluídos desses espaços dados ao fato de que ao fim da guerra, com a homossexualidade ainda criminalizada em vários países europeus, os homossexuais tiveram que lidar com o perigo de retornarem as prisões, assim como tiveram que construir o seu lugar como vítima dos nazistas, lugar esse negado ao fim da guerra.

Quando falamos em memórias oficiais, nos referimos aos atos realizados sobretudo pelo Estado, que através de alguns meios, busca diferentes finalidades com as rememorações e recordações. A memória oficial sobre o holocausto inclui monumentos, museus e eventos oficiais, entrando, SILVA (2019, p. 82) aponta que houve durante o processo de construção da memória sobre o holocausto a ocorrência de uma disputa pela memória, o que levou a construção de uma memória centrada nas vítimas judias do holocausto.

A partir deste cenário elencamos um conceito a ser trabalhado na Aula-Oficina, sendo escolhido para isso o conceito de memória. Como bases para pensar o conceito de memória e o seu diálogo com o holocausto e os Triângulos Rosa, recorremos ao historiador e sociólogo Michael POLLAK (1992), que desenvolveu trabalhos com depoimentos de sobreviventes do holocausto e suas condições de vida nos campos de concentração. Pollak caracteriza a memória como sendo seletiva, construída, disputada e constituinte da identidade. Em concordância com esses apontamentos, visualizamos a possibilidade de que, a partir deles poderíamos trabalhar as principais questões em torno dos Triângulos Rosa, possibilitando a construção de um diálogo onde os estudantes pudessem refletir sobre os motivos que levaram os homossexuais a serem perseguidos pelo nazismo assim como os motivos que estavam por de trás do seu apagamento e silenciamento.

Contudo, destaco que não foi o objetivo construir um material que se tornasse centrado ou rígido em torno de um único conceito, a memória está no material, mas de modo a permitir o diálogo com outros conceitos e questões que o material possa vir a suscitar.

Por fim realizamos a construção de uma sequência didática³ com a apresentação das fontes, e propostas de atividades. O material construído gerou dois produtos, um primeiro material destinado aos professores e professoras, onde apresentamos o tema, o modo a ser trabalhada as questões presentes, uma proposta de avaliação e apontamentos de outros meios de

³ Por sequência didática entendemos se tratar de um conjunto de procedimentos, que estão em diálogo entre si, com a finalidade de acompanhar o decorrer da Aula-Oficina, com o objetivo de promover um desenvolvimento coerente e a conclusão dos principais objetivos da Aula-Oficina.

utilizar o material e elencar novos usos e conceitos a serem trabalhados. O segundo material, destinado aos estudantes, contava com as atividades, a apresentação das fontes e as questões propostas.

A Aula-Oficina e a Aula de História

No primeiro momento de construção da Aula-Oficina buscamos pensar como desenvolver um material que rompesse com modelos tidos como tradicionais e que mantivesse os objetivos da Aula-Oficina como o trabalho com fontes, com conceitos, a busca pelo desenvolvimento de um conhecimento multifacetado e a orientação temporal (BARCA, 2004). Ao iniciarmos a sua construção, utilizamos como base recomendações cedidas pela professora da disciplina, além de contarmos com encontros de orientação, onde buscávamos adequar e reparar problemas da construção.

O material final constituiu-se de três momentos diferentes. O primeiro se trata da realização do mapeamento das ideias prévias dos e das estudantes, que se divide em dois momentos. No primeiro momento constitui-se da apresentação de duas imagens, a saber, uma Estrela de Davi e um Triângulo Rosa, com o objetivo de saber se os estudantes já haviam tido contato, se podiam identificá-lo e em caso afirmativo, sobre quais contextos já tinham tido contato com eles. O segundo momento consistia em uma atividade, onde se propunha que os estudantes levassem para a sala de aula notícias, recortes de sites, vídeos, filmes e diversos outras matérias que abordasse a questão dos Triângulos Rosa, buscando com isso observar quais seriam as fontes que mais iriam aparecer, sobre quais suportes e condições, tornando-se um indicativo sobre a realidade dos estudantes e podendo dar informações sobre como trabalhar a temática de modo a estabelecer um diálogo com essas realidades.

Aqui, vejo a necessidade de se fazer duas ressalvas. A primeira diz respeito sobre a ideia de se trazer esses diversos materiais para a sala de aula sem um aparente critério de seleção das fontes. Considerando que a Aula-Oficina e seu desenvolvimento se dão de modo diferente de uma Aula-Exposição, onde a oficina se desenvolve muito mais a partir da participação e envolvimento dos estudantes na aula do que a atuação centralizada na ação das e dos professores e professoras (BARCA, 2004).

Posto isso, objetivamos que a partir das diversas fontes apresentadas pelos estudantes, pudesse abrir de um modo mais rápido a inserção do docente no universo dos estudantes,

considerando não somente a variedade de fontes e linguagens que poderiam ser ali trabalhadas, mas também, aproximando o tema da Aula-Oficina as linguagens que os estudantes mais consomem atualmente. Este ponto vai de encontro com a ideia apresentada por Barca (2004) de que o professor é também um investigador social que se insere de modo ativo, visando conhecer e modificar, a realidade social e intelectual dos estudantes.

Esta busca por esta aproximação do universo do discente, visava buscar tornar mais fácil a percepção sobre as existências de diversas fontes históricas e sobre como ocorrem mudança dos suportes que tratam do tem em questão. Marlene Cainelli (2006), ao falar da educação histórica, aponta que a percepção dessas mudanças, dos objetos e paralelamente das fontes históricas, auxilia na construção de sentidos sobre temporalidade e mudanças na sociedade:

Há uma construção de sentidos para as explicações sobre o tempo e as mudanças temporais são explicadas a partir da percepção das transformações nos objetos e nas estruturas sociais a partir das suas vivências atuais. Observando a televisão de plasma e comparando-a com a televisão de fusível, a criança pode começar a estabelecer as primeiras noções de movimento do tempo e de transformações. (CAINELLI, 2006, p. 70).

Ainda sobre esta primeira colocação, podemos considerar o problema que poderia surgir sobre as *Fake News*. Alguém poderia argumentar que, ao não se estabelecer critérios claros ou deixar tal atividade de coleta de fontes para os estudantes, poderiam surgir vídeos, notícias ou outros materiais que apresentassem falsos dados ou até mesmo negacionismos. Pensando sobre esta questão, pensamos que, caso isso venha a surgir como um material coleta pelos estudantes e apresentados em sala de aula, poderia configurar em uma grande oportunidade para o desenvolvimento e potencialização da Aula-Oficina, onde o docente poderia ter um farto material para a realização de um debate. Ressaltamos que, os estudantes e suas fontes coletadas, não estarão sozinhos no processo de trabalho com as fontes e nem mesmo a atividade teria um fim em si mesma, mas contariam com a atuação e presença do docente auxiliando no desenvolvimento das atividades e na sequência da atividade, tais fontes se colocariam para o debate e a análise, sendo questionadas e interrogadas pelo pensamento histórico, levando a debates sobre a validade do documento e seu conteúdo.

A segunda ressalva sobre esta atividade, reside no fato de que, devido a qualquer impossibilidade de se desenvolver esta coleta de material dentro ou fora da escola, seja por qual dificuldade for (falta de bibliotecas, ausência de acesso à internet ou ausência de aparelhos

como computadores ou celulares...), propomos que o docente utilize os próprios livros didáticos ou apostilas presentes nas salas de aulas, tornando-os fontes históricas passíveis de serem estudadas, onde busca-se questionar e analisar como tal tema é tratado no material ou os motivos de sua ausência, buscando levar a percepção de que o material didático é uma construção e que essa construção é formada por escolhas e seleções que transparecem motivos e interesses pelo seu conteúdo.

A utilização dos livros didáticos como fonte histórica, passível de ser estudada e analisada pelos historiadores, vem ganhando cada vez mais espaço entre as pesquisas, sobretudo nas áreas da História da Educação no Brasil e nas pesquisas sobre ensino, onde a partir de novas temáticas que passaram a ser pesquisadas, e com isso a eleição de novas fontes, o livro didático torna-se objeto para a pesquisa histórica, como aponta André Salles (2011, p. 7).

Pensando o livro didático, agora como fonte a ser examinada, Maria Schimidt e Marlene Cainelli (2004, p. 135-136) pontam que devemos considerá-lo necessariamente, dentro de seu contexto de produção, distribuição e consumo e não como um ente abstrato e neutro, o que nos auxilia no desenvolvimento do pensamento histórico.

Salles (2011), aponta que a análise dos livros didáticos, devem ser realizadas de modo mais aprofundado, buscando não somente com é apresentado de modo direto como os textos e imagens presentes nas páginas do livro, devemos ter no horizonte de análise a ideia de que o livro didático se constitui:

(...) não somente com o que está posto, o que está inscrito nas páginas do livro, mas também, e talvez sobretudo com as formas de recepção e as formas de leitura que dele se faz. Não só as diversas ideologias presentes nos conteúdos veiculados pelos livros são fontes de análise pelo pesquisador, mas também a própria forma de sua produção, circulação e recepção. Nesse contexto, não somente o autor e sua escrita passam a ser investigados, mas outros agentes que contribuíram para a produção do livro, como editores, ilustradores e até mesmo os próprios leitores. (SALLES, 2011, p. 7).

Após a realização do levantamento das ideias prévias e de um debate inicial sobre como o tema é tratado, passamos para o segundo momento, onde há uma apresentação das fontes escolhidas, visando aqui, aprofundar o debate sobre o pensamento histórico e o trabalho com fontes em sala de aula, sendo esta parte desenvolvida também em dois momentos.

No primeiro momento da atividade apresentamos como fontes históricas trechos de relatos de homossexuais sobreviventes, onde aparecem a indignação com a perseguição, o sofrimento que passavam como fome e como vítimas de experimentos médicos, que buscavam uma causa patológica da homossexualidade, assim como uma possível cura, o cotidiano de trabalho e de experiências nos campos de concentração e de trabalho forçado e os motivos que levaram eles, os sobreviventes, a contar sua história. Apresentamos também os discursos de autoridades nazistas sobre os homossexuais, onde falam dos perigos que estes representam para a Alemanha frente ao projeto de superioridade racial nazista, assim como a lei que criminalizava a homossexualidade na Alemanha.

Entre os relatos dos sobreviventes apresentados utilizamos o relato do francês Pierre Seel, disponível em seu livro autobiográfico *Eu, Pierre Seel, um deportado homossexual* (2012), os relatos do tcheco Rudolf Brazda, contados para Jean Schwab e contidos no livro *Triângulo rosa: um homossexual no campo de concentração nazista* (2011) e o do austríaco Josef Kohout, que narra sua trajetória no livro *Los Hombres del Triángulo Rosa: Memorias de un homosexual en los campos de concentración nazis* (2016). Neste livro, sem tradução para o português até o momento, foi o primeiro relato escrito por um sobrevivente homossexual. Contudo, é importante notar que quando Kohout decide narrar sua história nos anos 1970, o faz sobre um pseudônimo de Heinz Herger, como forma de evitar novas perseguições ou preconceitos.

Neste ponto, uma das dificuldades que nos deparamos foi o fato de que os relatos dos sobreviventes e os discursos nazistas estão, de maneira geral, em alemão, inglês ou espanhol, tendo pouco material traduzido para o português. É importante salientar também a existência de poucos estudos sobre os Triângulos Rosa e a sua quase total ausência em formato de material didático, sendo que no levantamento bibliográfico sobre o tema foi encontrado apenas um material de apoio ao professor desenvolvido pela editora Melhoramento junto ao livro *Marcados pelo Triângulo Rosa* de Ken Setterington, publicado pela mesma no ano de 2017.

Após a apresentação das fontes, elaboramos questões que tinham como objetivo levar não a respostas prontas, fechadas ou retiradas dos textos, mas que levassem ao debate, a realização de inferências aos documentos, ao cruzamento e ao questionamento das fontes, auxiliando no desenvolvimento do pensamento histórico e se tornando uma ferramenta de trabalho efetiva no ensino, levando em consideração os pontos apresentados por Rüsen:

A capacidade de julgar e argumentar é um objeto irrenunciável (além de altamente aceito) do ensino de história e esta não pode ser alcançada mediante uma mera exposição que não cede espaço aos alunos e alunas para desenvolver a sua capacidade argumentar, criticar e julgar. (RÜSEN, 2011, p. 117-118).

Entre as questões apresentadas, foram inseridas algumas que apontavam para o debate acerca do conceito de memória. As questões sobre a motivação dos sobreviventes em contar suas histórias, assim como a demora em contá-las, tinham como objetivo levantar questionamento sobre esses porquês, sobre as questões de se ter motivações para contar suas histórias. Além de buscarmos chamar a atenção para o fato de existir uma demora de testemunhar, de narrar o acontecido, de ter que lidar com o trauma, com o medo e com o preconceito, dificuldades estas que os sobreviventes tiveram que lhe dar para narrar suas experiências (Marcelo SPITZNER, 2014).

O segundo momento, consistia em apresentar novos documentos, que se caracterizavam por imagens dos monumentos construído em memória dos Triângulos Rosa, um cartaz do grupo *Act Up*⁴ e jornais que noticiavam os ataques aos memoriais, as homenagens oficiais e a comemoração da descriminalização da homossexualidade em países que quando ocupados pela Alemanha Nazista passaram também a criminalizar as relações homossexuais (SILVA, 2019).

O uso das diversas fontes utilizadas no material da Aula-Oficina, buscavam unir dois pontos presentes nas questões do ensino de história. O primeiro ponto, a buscar por romper com a apresentação de imagens ou como mera ilustração do que se ensinava ou como método de comprovar como sendo real a fala do professor ou o texto do livro didático (RÜSEN, 2011; SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

Em segundo lugar, tínhamos o intento de alcançar, com as fontes apresentadas, a motivação para que os estudantes pudessem interagir com elas. Como apontado por Schmidt e Cainelli (2004, p. 95), as fontes devem-se constituírem em um ponto de partida de partida do ensino de história, e não apenas um material com fim e si mesmo, mas levando a indagações que respondam a problemas apresentados nas aulas, no presente caso, o problema da memória em torno dos Triângulos Rosa.

4 O Grupo *Act Up*, surgiu nos Estados Unidos em 1987. É composto principalmente por pessoas vivendo com HIV. O objetivo do grupo consiste por meio da ação direta, realizar denúncias, reivindicações sobre a ação do Estado acerca de medicamentos e tratamentos, assim como a luta pelo fim da discriminação e preconceitos e a busca pela melhora da qualidade de vida das pessoas soropositivas.

Esta parte do material traz em sua formação dois principais objetivos, o primeiro de aprofundar os debates sobre a memória e o segundo de demonstrar como as questões dos Triângulos Rosa, sua simbologia e suas memórias se desenvolveram através do período pós-guerra até os dias de hoje, buscando demonstrar como o tema estabelece diálogo com questões do presente e da sociedade contemporânea.

Neste ponto contamos que tal exercício se desse com os auxílios das imagens, e que levasse a percepção de que a História não é algo estagnado ou que apenas vive em um passado distante. Buscamos demonstrar que o fato de uma imagem de um Triângulo Rosa em reaparecer um cartaz do *Act Up*, em outro momento histórico, e inserido no contexto da luta da comunidade LGBT contra o HIV/Aids, demonstra que o passado não está em um lugar abstrato ou estagnado, mas que este passado está atuando a todo o momento, de diversas formas e com diversos usos. O fato de o Triângulo se encontrar estampado não mais de cabeça para baixo, demonstra que a ressignificação e modificações dos símbolos do passado são dotados de intenção e se estabelecem em diálogo constante entre seu novo uso e seus significados de origem.

Nesta parte do material, as questões apresentadas, tinham como objetivo levar mais diretamente ao debate sobre a memória. Com perguntas sobre as homenagens, construções de memoriais e das notícias, buscávamos levar a percepção de como se deu o desenvolvimento da memória dos Triângulos Rosa e de sua legitimação como vítimas do holocausto, buscando demonstrar as disputas inseridas em torno da memória e da narrativa sobre ela (Tiago ELÍDIO, 2010; POLLAK, 1992; SILVA, 2019).

Tínhamos por objetivo aqui trabalhar também o conceito de vítima, onde buscávamos não apenas questionar a ausência dos Triângulos Rosa dos locais de memória oficiais como as homenagens governamentais ou a ausência de monumentos nos campos de concentração até meados dos anos 1980.

Tínhamos como horizonte, a busca de apresentar que o reconhecimento dos homossexuais como vítimas do nazismo se deu através de um processo histórico disputado que contou com ações dos sobreviventes e ativistas, que a partir dos anos 1970 vinham realizando pressões e movimentos, não só pelo reconhecimento de serem vítimas do holocausto, mas também um processo que buscava o reconhecimento da própria comunidade LGBT e dos movimentos de libertação homossexual em formação no ocidente da visão dos Triângulos Rosa

como agentes da história LGBT e vítimas de uma perseguição homofóbica (ELÍDIO, 2010; SETTERINGTON, 2017; SILVA, 2019).

Este objetivo também procurava estabelecer uma relação entre as perseguições nazistas e as ressonâncias que disso podiam ser sentidas anos depois da guerra. Com notícias sobre a descriminalização da homossexualidade em países que foram ocupados pela Alemanha durante o período da Segunda Guerra Mundial, indagávamos aos estudantes sobre os motivos de tais permanências e como elas afetavam a história e a vida dos sobreviventes.

Acerca do conceito de memória, consideramos dois principais pontos no desenvolvimento do material. O primeiro considera que, a Aula-Oficina em si, não consegue, de modo rápido e efetivo, desenvolver em um curtíssimo prazo, de aproximadamente quatro aulas, conseguir desenvolver um pleno domínio do pensamento histórico ou a operacionalização de conceitos complexos como o de memória. Entendendo as dinâmicas que constituem boa parte do sistema educacional brasileiro, como a organização e planejamentos de aulas e, sobretudo, as demandas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendemos que o trabalho sobre o conceito de memória não se dá de forma objetiva e direta, mas sim de forma gradual e diluída em múltiplos temas.

No trabalho com conceitos no ensino de história temos em sua constituição algumas características que devem se fazer presentes e serem consideradas para que o ensino obtenha êxito. Schimidt e Cainelli (2004, p. 61-63) apontam esses fatores como sendo eles, as ideias prévias dos estudantes, seus interesses, sua inserção social, os riscos e atenções em torno de anacronismo ou universalizações, a linguagem utilizada e o entendimento de que a sua construção é um processo cognitivo e articulado.

Por fim, o material conta com um terceiro e último momento que se constitui na sistematização e avaliação dos e das estudantes. Como proposta avaliativa apresentamos a opção de construção de um mapa mental, finalizando de modo a ser apresentado pelos estudantes a turma.

A escolha pela construção de um mapa mental se dá pela motivação de que sua construção seja possível partir de diferentes abordagens sobre o mesmo tema. A proposta consistia que os grupos formados desenvolvessem o mapa com base em escolhas a partir do tema estudado como os negacionismos em torno do holocausto, a perseguição homossexual pelos nazistas, o impacto dessas perseguições após o fim da Segunda Guerra e assim por diante.

Nosso aporte para pensar a avaliação se baseou nas considerações de Damaris Oliveira e Vitor Ferreira (2018) que apontam a avaliação como uma importante ferramenta de entendimento da própria prática docente, pois:

O professor aprende com o aluno que errou uma atividade ou que não alcançou a expectativa da aula, pois esse docente pode identificar as características e atitudes desse aluno que levaram ao erro, suas próprias atitudes ao desenvolver a aula, e transformar esse conjunto de informações em conhecimento. Para o professor o erro do aluno gera o conhecimento pedagógico. Essas ações preparam o professor para as próximas aulas e para os próximos alunos na mesma situação que o primeiro. Apenas registrar o erro e atribuir-lhe uma nota não melhora a prática docente. (OLIVEIRA e FERREIRA, 2018, p. 99).

Ou seja, a partir dos resultados alcançados, sejam eles positivos ou negativos, o professor ou professora passam a ter um entendimento e informações sobre a sua prática pedagógica, podendo neste caso, perceber o erro como um indicativo a ser analisado e tomá-lo como um ponto de orientação na busca de linguagens e prática de ensino e aprendizagem que obtenham êxito no processo.

Durante a criação do material para a Aula-Oficina observamos que algumas questões que se fizeram presente neste processo de construção. Observamos que tínhamos dificuldades em preparar os enunciados das atividades, assim como de acrescentar comentários sobre como desenvolver a atividade, uma vez que o material seria utilizado por estudantes e pelo docente. Para resolver tais questões, optamos por desenvolver dois materiais, um voltado para os estudantes e outro voltado para o docente.

O material dos estudantes constitui de um material de treze páginas, com uma construção que mescla as questões, os documentos e as imagens. Neste ponto, uma das dificuldades enfrentadas foi a ausência de conhecimentos de edição do material. A construção de caixas em torno dos documentos, o trabalho com cores e questões semelhantes se constituiu em uma dificuldade importante, pois havia uma preocupação com as questões de tornar o material atrativo visivelmente, contudo, sendo este um dos pontos de maior dificuldade acerca da construção do material.

Já o material do docente, se constitui de oito páginas. O material teve a preocupação de ao apresentar a forma de lidar com cada etapa da Aula-Oficina, utilizasse um tom de recomendação e não de imposição para o docente, considerando que o desenvolvimento e o sucesso da Aula-Oficina necessitam estar muito mais próximo da dinâmica própria de cada sala

de aula do que de propostas rígidas e uniformizantes, buscando manter a autonomia e este conhecimento que é próprio de cada docente acerca da realidade de cada sala de aula.

Um diferencial presente no material dos docentes foi a inserção de três tópicos, sendo o primeiro a *Visão Geral do Tema*, onde apresentamos o tema, sua justificativa e como a Aula-Oficina se conecta com a BNCC em aspectos como o tema, as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas. O segundo tópico sendo a *Gestão do Tempo*, onde consideramos uma aula com 40 minutos de duração, prevendo a necessidade de quatro aulas para a execução da Aula-Oficina e por fim, o terceiro tópico como as *Referências Bibliográficas*, inseridas ao final do material do professor, tópico não presente no material do estudante, pois buscávamos manter sua aparência mais distante possível de uma estética acadêmica.

Considerações Finais

A construção de uma Aula-Oficina mostrou-se uma atividade complexa, que demandou tempo, pesquisa e preparação. Sua construção necessitou de ampla revisão bibliográfica, assim como a busca e seleção das fontes históricas a serem utilizadas na elaboração do material. A preparação de questões e atividades que buscasse oportunizar a operacionalização de ações do pensamento histórico também resultaram em amplo planejamento, uma vez que se busca realizar questões que levassem os e as estudantes a de fato trabalhar com os documentos históricos, que transformassem a aula de história de fato em um laboratório da História.

Diante de tal complexidade de construção e frente a realidade escolar brasileira, vejo como sendo extremamente importante que, os cursos de licenciatura do Ensino Superior, passem a dar mais atenção a produção de matérias sobre diversas formas e sobre temas pouco explorados nos materiais mais convencionais. Além da produção, é necessário que os futuros e professoras possam ter contato com a experiência de preparar um material didático, uma vez que as questões, problemas e finalidade postas por ele diferem das maiores das atividades desenvolvidas ao longo da graduação, seja em linguagem, forma ou finalidade. A experiência de produção não pode esperar a conclusão da graduação para ocorrer, é necessário que o professor ou professora já tenham experiência em tal área, visando potencializar suas futuras aulas e atividades. É necessário também que essas produções estejam publicadas e

disponíveis para o uso de professores e professoras de todo o país, de modo que permita se adaptar a cada aula e a cada realidade escolar.

Por fim, foi possível observar que o processo de criação de uma Aula-Oficina, potencializa a apreensão, não apenas do conteúdo, mas também proporciona caminho para o desenvolvimento de conceitos, assim como colabora para tornar a educação crítica e mostrar a História como uma disciplina que trata do presente e conversa com a sociedade atual a todo instante, auxiliando no rompimento da ideia de História como algo referente apenas ao passado distante.

Referências

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília (BNCC): MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 22 de abr. 2023.

BRESCIANI, Henrique. Novela em sala de aula: a utilização de “Escrava Isaura” em uma proposta de aula-oficina. **História & Ensino**, 18(esp), 2012, 31–53. Disponível em <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2012v18nespp3>. Acesso em 10 abr. 2022.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR. Disponível em educar_especial.pdf (usp.br). Acesso em 24 de abr. 2023.

ELÍDIO, Tiago. Nazismo e Homossexualidade: O testemunho de um dos esquecidos da História. Revista eletrônica **Literatura e Autoritarismo**. Dossiê “Escritas da Violência II”, pp. 193-211, junho de 2010. Disponível em http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/dossie03/art_18.php. Acesso em 10 de abr. 2023.

FERREIRA, Danilo Vasconcelos; LINO NETTO, Livian. Música e História através de Aulas Oficina. **ReviVale**, Araçuaí, v. II, n. 2, jul. ago. 2022, p. 1-14. Disponível em <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/99-Texto%20do%20Artigo-575-1-10-20220829.pdf>. Acesso em 10 abr. 2023.

GEVIGIER, Jeferson José; RAMOS, Márcia Elisa Teté. Aula-Oficina de História: ensinado a Democracia. In: SILVA, Adriana Maria Paulo da; SILVA, Lucas Victor; SILVA, Wesley Garcia Ribeiro (Orgs.). **Qual Ensino de História para a Educação Básica?** 1. Ed. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes gráficas, 2022, p. 226-245. Disponível em https://www.marciaelisateteramos.com/files/ugd/d8d064_e3df4f0d6e0847eaaa97a8fea9f048a8.pdf#page=226. Acesso em 10 de abr. 2023.

HERGER, Heinz. **Los Hombres del Triángulo Rosa**: Memorias de un homosexual en los campos de concentración nazis. 1º ed. Editora Digital: Titivillus, 2016.

HOLGADO, Christina. HEGER, Heinz: Los hombres del triángulo rosa. Memorias de un homosexual en los campos de concentración. Traducción de Eduardo Knörr Argote. Madrid: Amaranto 2002. 164 pp. **Revista de Filología Alemana**, vol. 20, pp. 332-336, 2012. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321827600046>. Acesso em 13 de abr. 2023.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamim**: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso. O ensino de História Ambiental na educação básica: uma Aula-Oficina sobre a “Pré-História”. **Revista História Hoje**, v. 11, nº 22, 2022, p. 449-467. Disponível em <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/790/453>. Acesso em 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, Damaris R; FERREIRA, Victor S. Inteligências múltiplas e o fracasso escolar. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 93-108, mar./set. 2018. Disponível em <https://docplayer.com.br/116532406-Revista-de-pos-graduacao-multidisciplinar.html>. Acesso em 24 de abr. 2023.

PLANT, Richard. **The Pink Triangle**: The nazi war against homosexuals. Nova York: A New Republic Book, Henry Holt and Company, 1986.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Semina**, Revista Dos Pós-Graduandos Em História Da UPF, V. 10, N. 1, p. 1-16, 2011. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4387>. Acesso em 16 abr. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWAB, Jean Luc; BRAZDA, Rudolf. **Triângulo Rosa**: um homossexual no campo de concentração nazista. São Paulo: Mescla, 2011.

SEEL, Pierre. **Eu, Pierre Seel, Deportado Homossexual**. 1º ed. Editora Cassará, 2012.

SETTERINGTON, Ken. **Marcados pelo Triângulo Rosa**. 1º ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2017.

SILVA, Karen Pereira da. Triângulos Rosa: A diversidade memorial dos prisioneiros homossexuais no Holocausto. **AEDOS**, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p. 80-102, ago. 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/92265>. Acesso em 06 de abr. 2023.

ESCRITÓRIO, Raphael V. de A.

A Memória dos Triângulos Rosa: :relato de construção de uma Aula-Oficina

SPITZNER, Marcelo. Entre a memória e o silêncio, o testemunho tardio de um deportado homossexual. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 52-60, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/21757917.2014v19n2p52/28173>.

Acesso em 15 de abr. 2023.

WINEBURG, Sam. Porque o pensamento histórico não é sobre História. **OPSIS**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 1–5, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/60688>.

Acesso em 19 abr. 2023.

Artigo recebido em 23/06/2023

Artigo Aceito em 20/09/2023

A terra dá, a terra quer

The earth gives the earth wants

La tierra da la tierra quiere

Luciana Leite da Silva¹

Resenha

BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer*/Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer.

Antônio Bispo

No ano de 1959 nascia em São João do Piauí, no quilombo Saco-Curtume, Antônio Bispo dos Santos ou Nego Bispo, como também é conhecido. Além de ser uma grande liderança quilombola, é lavrador da terra e das palavras de forma que, quando nos remetemos a Antônio Bispo, temos que destacar sua brilhante forma de narrar, escrever e fazer poesia. Ouvi-lo é aprender sobre as experiências ancestrais de sua comunidade e sobre as complexas redes que, em razão da força das interações entre humanidade e natureza, nos torna capazes de confluir essas esferas da vida, a ponto de negar qualquer distinção entre uma e outra.

Quilombos, modos e significados (2007) e *Colonização, quilombos: modos e significações* (2015) são livros que, acompanhados de inúmeros artigos, poesias e palestras, compõe o universo do pensamento cosmogônico de Antônio Bispo. O autor nos traz propostas de pensar e de fazer história a partir dos inúmeros modos de resistência que comunidades *afro-pindorâmicas* elaboraram em contraposição ao projeto euro-colonialista. Em suas obras percebemos que as experiências vivenciadas, escutadas e (re) narradas, confluem na luta pela terra e na valorização das epistemologias milenarmente constituídas fora do eixo científico ocidental e/ou ocidentalizado.

¹ Doutora em História, UFG. Professora no curso de História e no Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: luciana_leite@ufcat.edu.br

Assim como as demais, essa mais recente obra publicada por Antônio Bispo, *A terra dá, a terra quer* (2023), conta com um belo acervo iconográfico. As xilogravuras são de Santídio Pereira, artista que nasceu em 1996, no povoado de Isaías Coelho (Piauí), e que nos brinda com várias composições que representam a diversidade de pássaros viventes na caatinga do Piauí. É importante rememorar que a técnica da xilogravura foi fundamental na ilustração dos folhetos de cordel, um dos mais importantes veículos de comunicação da literatura nordestina. Essa interação orgânica entre palavras e arte gráfica dá suporte para as análises críticas do livro que iremos aqui apresentar.

O livro é constituído por seis temas que se distribuem ao longo de 102 páginas: *semear palavras; cidades e cosmofofia; somos compartilhantes; arquitetura e contracolonialismo; colonialismo de submissão e criar solto, plantar cercado*.

A importância das representações de pássaros pode ser percebida logo no início da obra, quando Antônio Bispo associa memória, aprendizagem geracional e o canto da passarada. No desenrolar desse tema, *semear palavras*, leitoras e leitores se deparam com a proposta de um jogo de adestramento de conceitos ocidentais. O restante da obra constitui, conforme sugere o autor, essa *guerra de denominações*, na qual palavras como desenvolvimento sustentável, saber sintético, transporte e colonização são enfraquecidas pela contracolonialidade.

Cidades e cosmofofia é o momento em que se trava a guerra contra os humanos e contra os espaços humanizados. As cidades são entendidas como formas concretas de expressão da acepção colonialista que estabelece a disjunção natureza x humanidade, o que gera a *cosmofofia*. Contracorrente, palavras como diversosais, politeísmo, circularidade e envolvimento vão compondo a crítica ao universalismo humanístico que propõe transformar “tudo em um”. (BISPO, 2023, p.32)

O terceiro tópico, *somos compartilhantes*, traz as relações de pertencimento que o autor nutre com relação a todos os seres existentes nos quilombos. Ao descrever a autogestão, característica desses territórios, Antônio Bispo demonstra que a confluência entre os modos de ser/saber faz com que a festa quilombola se torne “instrumento de defesa das nossas práticas alimentares, pois a festa é mais forte que a Lei, o Estado não consegue quebrar os modos de vida quando eles estão envolvidos nas festas (BISPO, 2023, p. 44).

É uma fala indígena, sobre o sistema cosmo politeísta das aldeias e dos quilombos, que abre o quarto tema do livro, *arquitetura e contracolonialismo*. Nesse momento, Antônio Bispo explica que o uso do termo *contracolonialismo* tem o propósito de enfraquecer o colonialismo por meio da negação do seu projeto político, econômico e cultural. É nessa perspectiva que o

autor nos narra suas experiências no Complexo da Maré, localizado no Rio de Janeiro, onde esteve refletindo junto à comunidade sobre os modos de viver da favela e do quilombo. A partir da descrição da arquitetura desses lugares discute-se aspectos frágeis da política nacional como, por exemplo, o Programa Minha Casa Minha Vida, o Programa Fome Zero, os projetos de desenvolvimento agrário e as políticas de segurança nacional. Trata-se de uma crítica que não se limita à clássica bipolaridade direita x esquerda. Ao afirmar que “não existe governo bom para Estado ruim” (2023, p. 74), nota-se que é o próprio modelo de Estado o grande alvo dessa discussão.

No quinto tópico Antônio Bispo se utiliza da expressão *colonialismo de submissão* para definir as políticas públicas aplicadas pelos governantes eurocristãos, subservientes ao modelo universal de colonialismo. Instituições como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), dentre outros organismos ambientalistas, são criticadas por responsabilizarem caçadores/pescadores quilombolas nos processos de degradação ambiental. O autor expõe as relações conflituosas entre os modos de vida ancestral dessas comunidades e as propostas/ações elaboradas em instituições típicas do mundo urbano, incluindo as próprias universidades.

Criar solto, plantar cercado é a última parte do livro e o momento em que a tônica recai sobre a expressão, de uso popular em sua comunidade, *a terra dá a terra quer*. O cultivo quilombola é explicado como não linear nem no tempo nem no espaço. É a leitura do que a terra pode oferecer que define os ciclos e as espécies que serão cultivadas. Essa leitura é não acadêmica, ela é cósmica. Assim, Antônio Bispo tece sérias críticas às intervenções que o chamado ‘desenvolvimento agrícola’ provocou nas comunidades indígenas e quilombolas. O alimento, antes compartilhado com outros seres vivos, passa a ser mercantilizado para atender as grandes demandas da cidade. Também as possíveis alternativas de energia limpa, como a solar e eólica, são analisadas e criticadas pelo autor, que desvela ainda o grande engodo do que denominamos agricultura orgânica. “Ora, isso que se compra no supermercado com o selo orgânico é um produto, às vezes, sem veneno, mas não é algo orgânico. Não é produzido pelo saber orgânico [...] e se o pobre não pode comer, não é orgânico. Orgânico é aquilo que todas vidas podem acessar.” (BISPO, 2023, p. 101)

As palavras que Antônio Bispo fazem confluir nesse livro são generosamente acessíveis aos mais diversos públicos. Pode ser lida por estudantes da Educação Básica, do Ensino Superior e por pessoas que não tiveram acesso ao ensino baseado na escrita e no sistema escolar. O encontro entre oralidade, escrita, arte e poesia torna isso possível. Por outro lado, de forma alguma é uma obra simples. As profundas análises críticas do autor nos convida a fazer uma

SILVA, Luciana L. da.
A terra dá, a terra quer.

dolorosa reflexão sobre os possíveis caminhos que temos criado como alternativas para evitar o colapso planetário. Nos convida, inclusive, a pensarmos seriamente sobre o que entendemos por ‘decolonialidade’.

Referências Bibliográficas

BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer*/Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

PORFÍRIO, Iago; OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. 2021. "Antônio Bispo dos Santos". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Acesso em: 02 de ago. de 2023. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>

Artigo recebido em 04/08/2023

Artigo Aceito em 05/09/2023