

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

João Heitor Silva Macedo

**CULTURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA. COMBATE AO
RACISMO: NARRATIVAS SOBRE A LEI 10.639/03.**

Santa Maria, RS
2018

João Heitor Silva Macedo

CULTURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA. COMBATE AO RACISMO:
NARRATIVAS SOBRE A LEI 10.639/03.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em História**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS
2018.

Macedo, João Heitor Silva
Cultura, Educação e Ensino de História. Combate ao
Racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03. / João Heitor
Silva Macedo.- 2019.
220 f.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em História, RS, 2019

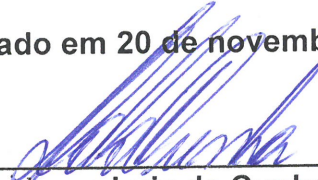
1. Narrativas 2. Cultura 3. Racismo I. Cunha, Jorge
Luiz da II. Título.

João Heitor Silva Macedo

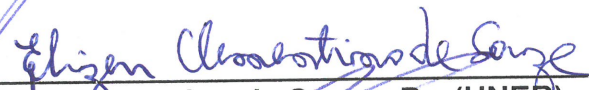
**CULTURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA. COMBATE AO RACISMO:
NARRATIVAS SOBRE A LEI 10.639/03.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em História.**

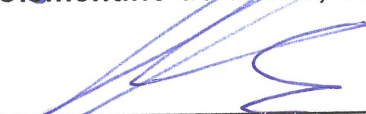
Aprovado em 20 de novembro de 2018



Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



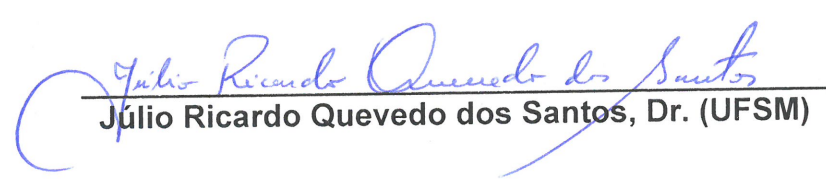
Elizeu Clementino de Souza, Dr. (UNEB)



Mozart Linhares da Silva, Dr. (UNISC)



Carlos Henrique Armani, PhD. (UFSM)



Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese àqueles que vieram antes de mim e com as forças da ancestralidade africana me conduziram a este momento: meus pais Nilsa e Lauro Macedo, meus avós maternos Marçalina Sant´ana da Silva e Heitor Silva, e meus avós paternos João de Deus Macedo e Marieta Macedo.

(in memorium)

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória até aqui é um somatório de desafios e vitórias que só foram possíveis com o apoio de várias pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desse percurso e concluir essa etapa é uma conquista compartilhada com todos, pois ela só faz sentido se for com todos e todas que represento, por isso cabe aqui um breve, mas sincero agradecimento:

- ao meu orientador Jorge Luiz da Cunha que topou o desafio e me acompanhou nesse percurso de reinterpretação e ressignificação de tudo, suportou minha inquietação, Teve paciência e soube ser mais do que um orientador, dividiu debates, construiu comigo e foi o apoio necessário nas horas difíceis oferecendo aquele conselho e apontando o caminho;

- aos amigos e amigas de sempre que me acompanham desde o início e sempre manifestaram apoio e carinho na hora da pressão, que mais do que isso entenderam e respeitaram minhas escolhas;

- a minha família, pois é dela que herdo minha ancestralidade, minha força vital, é deles que vem a inspiração e a base sólida para me reinventar e buscar na nossa ancestralidade comum a referencia para um mundo melhor;

- ao Movimento Negro por sua trajetória de luta que me atravessou e deu sentido a essa Tese, aos militantes de ontem e de hoje, aos coletivos de jovens negros, aos nossos anciãos, aos espaços de luta diária construída pelo Movimento Negro;

- aos colegas do Povo de Clio pela oportunidade de aprender, conviver e compartilhar com vocês toda essa trajetória, em especial aos colegas Cassio de Oliveira, Tamara Conti Machado e Denise Fraga;

- a jovem colega Doutora Maria Rita Py Dutra, que na pessoa dela materializa e sintetiza nossa luta e companheirismo;

- a colega Solange Mainardi de Souza, que foi fundamental como minha “outra específica” e catalisou toda a dimensão de minha necessidade inquietante de narrar-me e construiu comigo uma pedagogia de nós para o mundo;

- aos colegas do Programa de Pós-graduação em História da UFSM, que dividiram angustias e ansiedades, mas que construíram ao meu lado um conhecimento que serviu para a vida. Um especial agradecimento aos amigos Alencar Rampelotto da Silva e Atílio Alencar pelos longos papos;

- ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria, na figura dos professores e servidores que ofereceram o suporte necessário para a efetivação desta pesquisa mantendo firme a esperança de um conhecimento para além do espaço acadêmico acreditando na força de uma universidade pública, gratuita e de qualidade para a sociedade;

Agradeço a todos e todas que ao longo dessa trajetória estiveram ao meu lado e aqueles que mesmo não citados aqui sintam-se contemplados na narrativa que se segue, pois não é para mim e sim para todos e todas que ainda acreditam.

“NEGRO SOU, NEGRO FICAREI!”

Aimé Césaire

RESUMO

CULTURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA. COMBATE AO RACISMO: NARRATIVAS SOBRE A LEI 10.639/03.

Autor: João Heitor Silva Macedo

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

A presente Tese Cultura, Educação e Ensino de História. Combate ao Racismo: Narrativas sobre a lei 10.639/03 parte da minha narrativa pessoal que problematiza a realidade social de negros e negras no Brasil, nos últimos 40 anos e como essa história narrada é atravessada por outras narrativas, pela cultura, educação e o ensino de história. A questão norteadora que respondi foi: “em que medida a narrativa pessoal de um professor negro, que atuou na Disciplina de História, no Ensino Médio, a partir do ano de 2003, marcada pela aprovação da Lei 10.639/03, contribuiu no combate ao racismo, consolidando um currículo de educação antirracista?” O objetivo geral da pesquisa foi compreender como as narrativas (auto)biográficas de professores negros e negras contribuem para a efetivação da Lei 10.639/03 e como estas escolhas ajudaram a apontar um caminho para o combate ao racismo, a partir do ensino de história. Os objetivos específicos foram identificar na minha narrativa pessoal como a educação e a cultura foram determinantes na minha formação crítica; identificar na História da Educação no Brasil como ocorreu o processo de criação da Lei 10.639/03; apresentar os referenciais teóricos que embasaram minha análise para trabalhar com a Lei 10639/03; identificar os referenciais africanos que orientam minha narrativa; apresentar uma proposta que relaciona as narrativas (auto) biográficas, educação, cultura e ensino de história para o combate ao racismo. A principal fonte de pesquisa foi minha narrativa pessoal tangenciada por depoimentos de uma educadora e de um militante negro. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja metodologia foi pautada pela pesquisa (auto)biográfica, tendo como procedimento metodológico pesquisa bibliográfica e documental. Com base nesse procedimento metodológico identifiquei as causas do silenciamento histórico de negros e negras que produzem o racismo epistêmico em nossa sociedade e aponto ao final, como essas narrativas trazidas para sala de aula podem através de seu ato reflexivo e dialógico produzir uma pedagogia de combate ao racismo na educação. Foi realizada uma pesquisa de tipo (auto)biográfica. Tendo como procedimento metodológico uma pesquisa bibliográfica e documental. A problemática da pesquisa dialoga com uma reinterpretação epistemológica do ensino de História pautada pela pesquisa (auto)biográfica com o objetivo de combater o racismo e, desta forma, a produção de contradições sociais e a necessidade de reelaborar a forma de ensinar e aprender justificam uma abordagem que usará como pano de fundo o campo da pesquisa (auto)biográfica por reconhecer nele o espaço adequado e plural na elaboração da tese e de reinterpretações no campo teórico e epistemológico. Inicialmente me narro e desse processo retiro os elementos pontuais que introduzem os questionamentos iniciais. Cada capítulo será pautado pelo laço estabelecido entre a pesquisa acadêmica e os valores culturais africanos que dão sentido a herança de negros e negras: a oralidade, a ancestralidade, a circularidade e a força vital, como elementos de uma África que se faz presente na ação humana no espaço educacional. De acordo com os professores entrevistados, para que ocorra uma educação antirracista é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam a temática em seus currículos, articulada a instrumentos didático-pedagógicos e visando à harmonia nas relações raciais. Portanto, evidenciar as vozes dos professores investigados em um tempo e espaço determinados, ressignificando a sua própria história e revivendo sua trajetória percorrida, contribuiu para a compreensão da formação da identidade do professor, produzindo novos significados para a atuação docente.

Palavras-chave: Narrativas. Cultura. Racismo.

ABSTRACT

Author: João Heitor Silva Macedo

Advisor: Jorge Luiz da Cunha

The present Culture Thesis, Education and History teaching. Racism Combat: Narratives about the 10.639/03 law part of my personal narrative that problematizes the social reality of African-American women and men, in the last 40 years and how this story told is crossed by other narratives, by culture, education and History teaching. The leading question I answered “to what extent the personal narrative of a black teacher, who has taught the History subject, in High School, since 2003, marked by the approval of the 10.635/3 law, contributed to the racism combat, consolidating a circle of an antiracist education?” The main goal of this research was to comprehend how the (auto)biographical narratives of black men and women contribute to the enforcement of the 10.639/03 law and how these choices helped to point a direction toward racism combat, with History teaching. The specific goals has been identifying in my personal narrative how the education and the culture were determined in my critical formation; identifying in the Education History in Brazil how the process of creation of the 10.639/2 law occurred; presenting the theoretical reference that underpin my analysis to work with the 10.639/3 law; identifying the African theoretical references that guide my narrative; presenting a proposal that relates(auto)biographical narratives, education, culture and History teaching to racism combat. The main source of the research has been my personal narrative associated with the narratives of an educator and a black activist. This research is qualitative, and its methodology was marked by an (auto)biographical research, having as methodological procedure bibliographical and documental research. Based on this methodological procedure, I identify the causes of the historical silencing of black men and women that produce epistemic racism in our society, and I show in the end, how these narratives brought to class can, through its reflexive and dialogic act produce a pedagogy of racism combat in education. An (auto)biographical research was done in this paper. Having as methodological procedure bibliographical and documental research. The question of the research dialogs with an epistemological reinterpretation of the History teaching guided by an (auto)biographical research with the goal of racism combat and, in this way, the production of social contradictions and the need to recreate the ways of teaching and learning justify an approach that will use as background of the field of (auto)biographical research to recognize in it the appropriated and plural space in the elaboration of this thesis and the reinterpretation in the theoretical and epistemological field. First I narrate myself and from this process I remove the punctual elements that introduce the initial questions. Each chapter will be marked by a connection between the research and the African culture values that give meaning to the heritage of black men and women: the orality, the ancestry, the circularity and the vital strength, as the elements of an Africa that is placed in human action and in the educational space. According to the interviewed teachers, to an antiracist education occur it is necessary that the courses of initial and continued formation of the teachers include the theme in their agendas, articulated to didactic and pedagogical instruments and seeking the harmony in racial relations. Therefore, highlight the voices of the investigated teachers in determined space and time, to resignify their own history, reliving their trajectory, contributed to the comprehension of the formation of the teacher's identity, producing new meanings to the teaching performance.

Key-words: Narratives. Culture. Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupo de dança Afro Ewá Dandaras do Museu Treze de Maio no encerramento da KIZOMBA em 2014.	50
Figura 2 – Encerramento do CAMAFEU 2015.	52
Figura 3 – Cartaz da 27ª Semana Municipal da Consciência Negra de Santa Maria	55
Figura 4 – Circularidade	83
Figura 5 – Mapeamento dos Clubes Sociais Negros no Rio Grande do Sul	118
Figura 6 – Carteiras de Sócios da Sociedade Cultural Treze de Maio	121
Figura 7 – Ata da SCTM de 07/04/1946.....	123
Figura 8 – Detalhe da Ata da SCTM de 07/04/1946.....	124
Figura 9 – Baile de debutantes, SCFTM, 1967, João e Heitor nas duas extremidades da foto.	126
Figura 10 – Mapa das Comunidades Quilombolas.....	127
Figura 11 – Referencial a partir da África	163
Figura 12– Adaptação do esquema de operações mentais da atribuição de sentido de Jurn Rusen	180
Figura 13 – Relação do sentido histórico	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico apresentando o conhecimento da Lei 10.639.....	147
Gráfico 2 – Dificuldades para adaptação da Lei.....	148
Gráfico 3 – Gráfico sobre aplicação da Lei	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quilombos da região central do estado do Rio Grande do Sul.....	128
--	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	ANCESTRALIDADE – DA NARRATIVA PESSOAL A ORIGEM DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	33
2.1	DE ESCOLHAS SE FAZ A NARRATIVA.....	33
2.1.1	O mestrado e o amadurecimento.....	36
2.1.1	Um marco temporal, 2001	38
2.1.2	O Museu Comunitário e a Lei em 2003	41
2.1.3	A elaboração de projetos.....	42
2.1.4	A Mudança para Caxias do Sul: novo cenário e interpretações.....	43
2.1.5	O retorno a Santa Maria: um novo olhar	49
2.1.6	Kizomba.....	51
2.1.7	Camafeu.....	51
2.1.8	Roda de lembranças:	52
2.1.9	Semana Municipal da Consciência Negra.....	53
2.2	O LUGAR DA NARRATIVA: A ORIGEM DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.....	55
2.2.1	O Brasil e as ações afirmativas: da origem ao debate atualizado.....	58
2.2.2	Atualizando o debate sobre as ações afirmativas no Brasil.....	61
2.3	DIFICULDADES E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: AS POLÍTICAS PÚBLICAS	71
2.3.1	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História da África e da Cultura Afro- Brasileira e Africana	71
2.3.2	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira e Africana	73
2.3.3	Resolução 002/2015.....	74

2.3.4	Plano Estadual Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas do Estado do Rio Grande do Sul.....	76
2.4	NARRATIVAS E REFELXÕES SOBRE O CONTEXTO ATUAL DE DIFICULDADES.....	77
3	CIRCULARIDADE: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	81
3.1	ASPECTOS HISTÓRICO-TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ME ATRAVESSAM.....	81
3.1.1	Narrativas (auto) biográficas como representação do empoderamento negro e de uma consciência histórica de mudança para negros e negras	85
3.1.2	Emerge uma história vinda “de baixo”	91
3.1.3	Algumas visões sobre o conceito de cultura	92
3.1.4	Híbridismo Cultural - fruto de uma cultura em construção.....	94
3.1.5	Por uma História Cultural.....	96
3.1.6	A descolonização da cultura: perspectivas em que eu me narro.....	99
3.1.7	A perspectiva cultural afrocentrada e a desconstrução epistemológica	103
3.1.8	Um modelo cultural a partir da África	107
3.2	A INFLUÊNCIA DE THOMPSON NOS ESTUDOS HISTÓRICOS DO PÓS-ABOLIÇÃO NO BRASIL.....	112
3.3	EDWARD THOMPSON E A PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS “DE BAIXO... OU DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL	113
3.4	AS PECULIARIDADES DO NEGRO NO BRASIL PÓS-ABOLIÇÃO.....	115
3.4.1	Espaços de luta do movimento negro no combate ao racismo.....	116
3.4.2	Clubes Sociais Negros	118
3.4.3	Comunidades Quilombolas.....	127
3.4.4	Frantz Fanon e o movimento quilombola	135

3.5	AS NARRATIVAS DE JOÃO E HEITOR	138
3.6	NARRATIVAS DE UM EDUCADOR NEGRO: EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL.....	140
3.6.1	O empoderamento na Educação das Relações Étnico-Raciais.....	152
4	FORÇA VITAL – ÁFRICA COMO REFERENCIAL EPISTÊMICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL	157
4.1	O PENSAMENTO AFRICANO OU UMA FILOSOFIA AFRICANA	158
4.1.1	Sobre Filosofia Africana	159
4.2	O PENSAMENTO AFRICANO	162
4.3	A ANCESTRALIDADE E A ORALIDADE COMO ELEMENTOS CULTURAIS AFRICANOS DE SENTIDO HISTÓRICO	165
4.4	FILÓSOFOS E PENSADORES DE ÁFRICA E A PARTIR DA ÁFRICA INFLUENCIANDO MINHA NARRATIVA	166
4.4.1	Mogobe Bernard Ramose	166
4.4.2	Cheik Anta Diop.....	168
4.4.3	Joseph Ki-Zerbo	169
4.4.4	Amadou Hampaté Bâ.....	170
4.4.5	Marcien Towa.....	171
4.4.6	V. Y. Mudimbe	172
4.4.7	Achile Mbembe	173
4.4.8	Kwame Anthony Appiah	174
5	ORALIDADE (PALAVRA): A MUDANÇA CULTURAL ATRAVÉS DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO AO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	177
5.1	O ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	178
5.2	O SENTIDO DA CULTURA COMO PILAR DETERMINANTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	185

5.3	UM NOVO REFERENCIAL EPISTÊMICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	190
6	AFRO-CONSIDERAÇÕES	195
7	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:	201
	ANEXO A – COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO RIO GRANDE DO SUL	212
	ANEXO B - CERTIDÕES expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) atualizadas até a portaria nº 238/2018, publicada no dou de 1º/10/2018.	214

1 INTRODUÇÃO

Nasci em uma família negra, filho de uma professora de Educação Básica e de um carroceiro; senti na pele desde a infância os efeitos do racismo, principalmente na escola. Era lá que me sentia pior, pois era sempre o único negro em sala de aula, mesmo sempre frequentando escola pública, fui vítima de brincadeiras, piadas e desconfiança, entendia isso como uma normalidade, que ocorria diariamente, as quais aceitava, silenciava e me recolhia!

Na fase da adolescência e juventude, os casos de racismo não cessaram. Nas rodas de amigos, na escola, nos espaços sociais, sempre uma brincadeira, mas minha atitude já não era mais a mesma, o silenciamento começou a ser paulatinamente respondido com uma reação, cujo catalizador desse processo foi meu ingresso no curso de História, minha inquietude e meu pensamento crítico foram alimentados com referenciais teóricos que contribuíram na minha formação. Em seguida iniciei minha trajetória como educador e, com ela, uma postura cada vez mais crítica de minha situação social: passei a questionar e me impor nos espaços educacionais como negro e educador e com isso o alinhamento ao Movimento Negro surgiu naturalmente e, desse alinhamento, uma série de questionamentos passaram a fazer parte de meu cotidiano. Catalisados em 2003 pela criação da Lei 10.639, e pelo envolvimento direto na ressignificação do Clube Treze de Maio transformado em Museu comunitário, minha postura se tornou mais efetiva ao questionar e pensar a aplicação da lei.

Ao longo desse trajeto vivenciei uma luta diária pela aplicação da Lei 10.639 na educação usando a cultura como referencial, vivenciei as dificuldades para a efetivação da mesma, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, as questões se tornavam mais latentes e emergia em mim preocupações e inquietações oriundas da experiência pautada pela sala de aula, espaços de gestão e de militância.

É a partir deste marco temporal e deste contexto específico que uma pergunta começa a ser formulada: Qual a dificuldade na aplicação da Lei 10.639? Aos poucos percebia uma grande ansiedade por parte dos educadores em relação à Lei, que inicialmente era vista como mais um conteúdo a ser ministrado. O que por si só já era um problema. Mas, me aprofundando na questão, percebi ao longo de anos de

formação ministrada aos educadores, que a questão de fundo era bem mais delicada, era uma questão de método e ensino de história.

Os educadores se pautavam por um excessivo conteudismo, que na prática se refletia em contradições, por deslocar o debate contra o racismo para a mera compilação de conteúdos, como um projeto diferenciado nas escolas. A questão do racismo era deslocada de seu foco e não se debatia o cerne do problema, que seria como combater o racismo. Desta observação comecei a perceber a necessidade de pensar o próprio ensino de História.

Um projeto de doutorado começava a se desenhar e um objetivo pessoal me orientava na direção de entender como as narrativas pessoais de negros e negras poderiam contribuir para o Ensino de História e para o combate ao racismo. O presente estudo aborda as políticas de ações afirmativas para o combate ao racismo na educação, em especial o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira.

A trajetória no campo educacional e de militância no movimento negro me levaram a um processo de crítica e autocrítica em relação aos sentidos históricos do ensino de história e da aplicação da lei, e como os elementos constitutivos de nosso sistema educacional eram contraditórios. Sobre os elementos que constituem a Modernidade e com ela os valores epistêmicos que norteiam nosso sistema educacional, para que em um segundo momento possamos analisar o processo de criação das ações afirmativas no campo educacional no Brasil, suas contradições e desafios e apresentássem a partir deste estudo uma outra referência epistêmica, a filosofia e pensamento africano.

Para tanto, desenhei um percurso narrativo pautado nas experiências pessoais, narrando como fomos constituindo as questões que me orientaram nessa reflexão em busca de respostas para o assunto de fundo.

Foi realizada uma **pesquisa de tipo narrativa**, de **abordagem qualitativa**, tendo como **procedimento metodológico pesquisa bibliográfica e documental**. A problemática da pesquisa dialoga com uma reinterpretação epistemológica do ensino de História, com o objetivo de combater o racismo e, desta forma, a produção de contradições sociais e a necessidade reelaborar a forma de ensinar e aprender justificam uma abordagem que usará como pano de fundo o campo da pesquisa (auto)biográfica por reconhecer nele o espaço adequado e plural na elaboração da tese e de reinterpretações no campo teórico e epistemológico.

Pensando nestas contradições é que nos propusemos a realizar essa pesquisa histórica cujo tema é o ensino de história e o combate ao racismo.

Refletindo na origem de todos esses questionamentos que me inspiram, busco nos valores africanos as referências para minha narrativa e por isso adoto para cada início de capítulo um valor africano, são eles: a ancestralidade, a circularidade, a força vital e a oralidade. A escolha destes em detrimento de um universo maior de valores africanos se dá pela relação pessoal estabelecida com os mesmos e que justifica a escrita da própria tese.

Inicialmente me narro e dessa narrativa retiro os elementos pontuais que introduzem os questionamentos iniciais. Nesse capítulo procuro relacionar a narrativa com a história da educação no Brasil e a construção de questões inerentes aos problemas sociais que darão origem às ações afirmativas e a Lei 10.639/03.

No segundo capítulo abordo o princípio da circularidade entendida como um processo educacional no combate ao racismo e assim farei uma análise de referenciais teóricos, históricos e metodológicos atinentes à proposta e relacionados às orientações das Diretrizes. Abordo questões sobre a pesquisa (auto)biográfica como possibilidade de efetivação de uma educação antirracista e de pensar a cultura brasileira e a influência de uma referência cultural de matriz africana, situando, assim, o debate sobre as questões culturais e como essas se expressão ao longo de nossa história em alguns espaços de luta do Movimento Negro.

No terceiro capítulo tomo como referência força vital africana, entendida aqui como um estudo pautado pela influência africana no campo das humanidades, a partir de duas leituras: o pensamento e a filosofia africana, possibilitando-me identificar os principais aspectos que definem essa influência e como elas dialogam com a proposta da pesquisa. Apresento no texto alguns pensadores e filósofos que são pertinentes, pois se alinham à proposta.

No quarto capítulo discuto a oralidade enquanto princípio narrativo de sentido para o ensino de história e abordo a obra de Jorn Rusen como referência teórica norteadora da pesquisa. Partindo da oralidade e da ancestralidade como referenciais africanos, procuro debatê-las como proposta para a efetivação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Por último apresento minhas afro-considerações, onde sintetizo e alinho o debate proposto, desde as narrativas apresentadas, em diálogo com referenciais

teóricos de conhecimento até o reconhecimento de uma influência da ancestralidade e oralidade africana do ensino de história como proposta para o combate ao racismo.

2 ANCESTRALIDADE – DA NARRATIVA PESSOAL A ORIGEM DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. [Tierno Bokar]” (HAMPATE BÂ, 1981 sp)

Buscar no passado as referências para um futuro melhor é uma necessidade humana entre os povos africanos; é no respeito àqueles que vieram antes que se concentra a energia e saber milenar, são eles, os antigos que carregam o saber da vida, é o que eles passam que nos dá sentido e faz com que atribuamos sentido ao nosso fazer hoje.

Minha trajetória narrativa é a fonte de minhas inquietações, e por isso parto dela para pensar a Lei 10.639/03 e as problemáticas inerentes a ela e a sua aplicabilidade.

2.1 DE ESCOLHAS SE FAZ A NARRATIVA

Inspirado na obra “Escolhas: uma autobiografia intelectual” de Heloisa Buarque de Holanda oriento minha busca diária por um sentido, pois percebi, que são elas, minhas narrativas pessoais que ao longo dos anos foram fornecendo sentido ao que faço e ao que busco. As experiências marcantes foram sedimentando em mim perguntas e inquietações em uma incansável necessidade de combater o racismo através da educação e, em específico, pelo ensino de história. Cada caminhada, cada encontro são catalizadores de um processo que se fez pedagógico.

Como na obra de Holanda (2009) transito entre dois mundos, o do movimento social e da academia que se atravessam e se retroalimentam com as tensões diárias de formação pedagógica continua na busca de uma educação anti-racista.

Nasci em uma família negra, filho de uma professora de Educação Básica e de um carroceiro. Cresci na periferia de Santa Maria, senti na pele desde a infância os efeitos do racismo, principalmente na escola. Era lá onde me sentia pior, pois era sempre o único negro em sala de aula, mesmo estudando em uma escola pública,

fui fruto de brincadeiras, piadas e desconfiança diária, mas aceitava isso como normalidade. Quem diria, eu aceitava, silenciava e me recolhia! Lembro-me das piadas, da desconfiança, da exclusão. Foi muito marcante para mim a mudança na terceira série, de uma escola da periferia para o centro da cidade, o tratamento mudou, era visto como um elemento exótico na turma era amigo de todos, mas na hora dos trabalhos, sempre a exclusão. Lembro que em 1988 comemoramos o Centenário da Abolição, acho que foi o único momento que me senti incluso na turma, pois resolveram fazer uma festinha para mim, o único negro da turma.

Desde tenra idade frequentei espaços sociais majoritariamente brancos, reflexo de um processo quase naturalizado pela sociedade, pois filho de uma professora, acompanhava minha mãe a espaços próprios, e obviamente, onde negros não eram vistos.

Minha infância também foi marcada por dois momentos bem notáveis. Até aos sete ou oito anos frequentei o Clube Treze de Maio, tradicional Clube Negro de Santa Maria. Lá todos eram negros, era um ambiente quase familiar, as famílias se conheciam. Aos finais de semana ainda havia a sede campestre, o “Seibel”, um local com piscina natural ao pé do morro com uma natureza exuberante ao redor. Mas de repente, o “Treze” fechou suas portas, não lembro bem o porquê, e passamos a frequentar o Avenida Tênis Clube, tradicional clube da cidade, onde a maioria das colegas de minha mãe eram associadas. Logicamente, além de mim, só os funcionários eram negros!

No período da adolescência e juventude, continuei frequentando os mesmos espaços e a memória do “Treze” foi ficando cada vez mais distante, porém os casos de racismo não cessaram. Nas rodas de amigos, na escola (principalmente na escola), nos espaços sociais, sempre uma brincadeira, mas minha atitude já não era mais a mesma, o silenciamento começou a ser paulatinamente substituído por uma reação. O catalizador desse processo foi meu ingresso no Curso de História da UFSM, minha inquietude e meu pensamento crítico foram alimentados com referenciais teóricos que contribuíram na minha formação.

Na década de noventa, quando ingressei na Universidade, o cenário era bem diferente, vivíamos ainda um certo entusiasmo pelo Impeachment de Fernando Collor de Mello, um renascer do movimento estudantil, do qual participei com entusiasmo. Acessar o ensino superior naquele cenário me inundava de orgulho,

convivia com “intelectuais”. Lembro como se fosse hoje, quando nas passeatas pró-impeachment, anunciavam os estudantes do Curso de História da UFSM e eu, em meio à multidão, me esticava todo, para vê-los, e pensava: “amanhã eu estarei lá”. Em 1993, estava lá! Foi um sonho, um desafio, uma realidade que se concretizou. Percorrer os corredores daquele prédio foi uma trajetória emblemática, pois uma nova realidade se apresentava para mim, um jovem negro que queria aprender de tudo, sonhava em ser arqueólogo e era motivado por uma curiosidade inquietante e permanente.

Durante o curso encontrei com poucas caras negras, na verdade três ou quatro. O debate também não ocorria, era nítido o tabu sobre o racismo no meio acadêmico. No entanto, uma disciplina de África, ministrada pelo professor Joel Abilio Pinto dos Santos, apresentava uma provocação, ainda muito sutil, mas com um efeito marcante para minha curiosidade acadêmica, pois em um currículo marcadamente eurocêntrico, a disciplina de África era uma ACG (Atividade Complementar de Graduação), ou seja, não fazia parte da grade curricular obrigatória. Confesso que não foi essa disciplina que despertou em mim uma crítica militante, mas acrescentou um olhar, que ainda eu não detinha.

Foi meu ingresso no LEPA (Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da UFSM), onde iniciei na pesquisa científica e aguicei minha curiosidade e essência crítica. Lá, o sonho adolescente de me tornar arqueólogo se materializou, aprofundei-me nas pesquisas e tornei-me um acadêmico propriamente dito, pois passei a ter um interesse maior pela pesquisa e pela carreira que havia escolhido.

O Curso de História me forneceu o instrumental necessário para ler a sociedade, para poder atuar como um educador, e dentro dela, as relações estabelecidas com meus colegas, em espaços de militância estudantil, foram me possibilitando ferramentas para futuramente atuar como educador. O debate crítico e científico realizado no Diretório Acadêmico - DA e no LEPA foram me instigando em questões que não permeavam o espaço acadêmico e com isso passei a pensar a sociedade para além do contexto universitário.

Disciplinas como História do Brasil e História do Rio Grande do Sul, ainda remanescentes de um antigo currículo, foram determinantes em algumas escolhas futuras. Nas disciplinas, os conteúdos que tangenciavam a realidade social das

comunidades locais, permitiram-me dialogar com autores que me abriram portas, como Décio Freitas, Emilia Viotti da Costa, Mario Maestri, Octavio Ianni e Sandra Jatahy Pesavento. Também foi nesse momento que comecei meu diálogo, ainda adolescente com Paulo Freire e Milton Santos, fundamentais para minhas escolhas no campo educacional. Confesso, que até àquele momento não me via como educador, tinha certo receio de me responsabilizar pela educação de outros jovens, mesmo estando certo de minha opção, sou apaixonado por História. No entanto, despertava em mim um compromisso social de oferecer um retorno à sociedade e fazer a crítica da realidade estabelecida, a partir do fazer pedagógico e do ensino de história.

Como mencionei nem de longe se pautavam as questões étnico-raciais, e eu fazia parte da geração da negação e do silenciamento, fruto do Mito da Democracia Racial, onde o racismo velado se fazia presente com as mesmas brincadeiras da infância: “esse neguinho é tão bom que parece que é branco”.

2.1.1 O mestrado e o amadurecimento crítico

Em 1997, segui minha trajetória acadêmica ingressando no mestrado em História com área de concentração em Arqueologia na PUC-RS. Por mais estranho que pareça a alguns, foi a arqueologia que me levou a um aprofundamento científico e ao mergulho na área das ciências sociais. A pesquisa se intensificou e aprofundou minha relação com outras áreas do conhecimento, passei a dialogar de forma muito intensa com a Antropologia, em especial com as teorias sociais. Na Arqueologia meu contato com a cultura indígena passou a fazer parte de minhas áreas de interesse, e com ela, os estudos etnográficos e antropológicos para entender melhor a realidade de nossos povos tradicionais.

Lembro com muito carinho dos trabalhos de campo, uma experiência extraordinária, sob o aspecto científico e humano. Nos trabalhos de campo nos integrávamos a outras universidades PUC, UFRGS, Unisinos e ali o diálogo era diversificado, o encantamento pelas pesquisas das mais diversas áreas começavam a me apresentar um olhar mais contemplativo e diversificado sobre o campo da pesquisa científica. Uma oportunidade impar, oferecida pelas experiências de campo foi o contato com as comunidades locais. O contato direto com os moradores

provocava em mim uma reflexão arrepiadora, sobre o compromisso que deveríamos ter com as comunidades.

Dos índios guaranis, primeiros moradores da região, aos atuais, o exercício de uma arqueologia oportunística exigia constantemente de mim um exercício de antropologia social e alteridade. Talvez aí estivesse sendo semeada a verdadeira natureza de minha paixão. Textos como de Malinowski e Franz Boas foram alimentando em mim um tipo de paixão pelo trabalho de campo que me aproximava das pessoas reais.

Foi nesse contexto, por volta de 1997 ou 1998, que ouvi um questionamento que me fez refletir. Em um encontro de Estudos Missionários, que abordava o passado das Reduções Jesuítico-Guaranis, fui indagado por um indígena: "De que adiantava estudar os índios mortos, se os que estavam vivos estavam passando fome?" A pergunta me surpreendeu, peguei-me despreparado. No auge de minha juventude acadêmica, não estava preparado para a pergunta. Tinha conhecimento da história, da arqueologia, das teorias arqueológicas, da técnico-tipologia da cultura material indígena, mas não sabia responder àquela questão.

O debate dentro do Programa de Pós-graduação entre historiadores e arqueólogos era recorrente, e sempre pautado por essa questão de fundo: qual era a função social do arqueólogo? De que servia estudar tantos "caquinhos"? Lembro de longas conversas com meu amigo e colega Gilvan Veiga Dockhorn, que insistia em me provocar à reflexão.

A conclusão do curso de Mestrado me levou a uma nova realidade, eu precisava por o pé na estrada, devolver à sociedade o investimento em educação que foi gasto comigo. Este compromisso social é que me moveu de imediato, usar o conhecimento adquirido para ajudar as comunidades. Com meu aprendizado arqueológico passei a fazer serviço voluntário, oferecendo minha ajuda para identificar o patrimônio arqueológico local, com o fim de contribuir para a história e identidade dessas comunidades, principalmente no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Comecei a encontrar sentido em todo o meu trabalho científico, pois ao identificar artefatos, sítios, eu ajudava as comunidades a contar suas próprias histórias, o cenário me desafiava. Acabei durante esse tempo percorrendo o interior do estado do Rio Grande do Sul, montando exposições em Museus, identificando

peças, ministrando palestras e consultorias, mas sentia ainda uma carência, não tinha a formação necessária em Museologia.

2.1.2 Um marco temporal, 2001

Em 2001, ao mesmo tempo em que ingressava no magistério público estadual, iniciei um curso de museologia. Sem dúvida a vida é um caminho cheio de escolhas e o ano de 2001 marcou minha trajetória com essas duas escolhas que passam a balizar minha carreira. Não são duas vias paralelas, são dois começos que se encontram em um só trajeto e me definem. A partir de agora, divido minha narrativa em dois trajetos que em breve se unirão.

Cronologicamente começo com minha trajetória como educador e com ela uma postura cada vez mais crítica de minha situação social. Aprovado em concurso público, passei a ocupar um espaço que me era muito familiar, pois passei minha infância em escolas, acompanhando minha genitora e voltar a esse espaço, como educador, me deixava feliz, pois me sentia em casa. Início minha caminhada no magistério público estadual, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola onde cursei grande parte de meu ensino fundamental, e onde sofri racismo, enquanto era aluno.

Caminhar pelos corredores seculares do velho Instituto era uma nostalgia, carregada de compromisso, pois voltei à escola no ano de seu centenário. Um patrimônio histórico local e um patrimônio histórico de minhas memórias. Cada corredor era uma lembrança, um significado e um compromisso com o futuro.

Naquele mesmo ano foi realizada a Conferência de Durban, encontro da ONU que ratificava o combate ao racismo, a xenofobia e a intolerância, e se tornava uma referência mundial nas políticas públicas em favor dos Direitos Humanos, em que o Brasil se faz presente, tornando-se signatário da Carta de Durban. O combate ao racismo era potencializado pela Carta de Durban e pela realidade que passava a vivenciar como educador.

Naquele momento a UNIFRA oferecia um Curso de Museologia, uma oportunidade de buscar o conhecimento necessário ao trabalho que eu já estava realizando, dando consultoria a vários Museus pelo interior do estado, no entanto, o curso me apresentaria mais do que o conhecimento formal e acadêmico sobre museologia,, apresentou-me uma nova paixão. O Curso apresentou-me uma nova

museologia, a Museologia Contemporânea, diferente da casa das musas da antiguidade, ou ainda, das casas antigas atabalhoadas de peças; fui apresentado à Museologia Social E dentro dessa teoria ao conceito de Museu Comunitário de Hugues de Varine.

Um Museu Comunitário, segundo seu idealizador, o francês Hugues de Varine, é inicialmente uma comunidade e um objetivo: o desenvolvimento dessa comunidade. Em seguida é uma pedagogia global que se apoia em um patrimônio e em seus agentes, que pertencem ambos a essa comunidade.

“Um Museu comunitário é a expressão de uma comunidade” (VARINE, 2012 p.189), é resultado de seus processos dinâmicos de formação, das relações humanas e dos processos sociais que constroem a identidade desta comunidade.

Como diria Oliveira Silveira, “me encontrei”. Nesse mesmo momento de encantamento conheci a colega e amiga Giane Vargas Escobar, com quem passei a dialogar sobre tudo, história, patrimônio, museologia social e Movimento Negro. Ao mesmo tempo em que amadurecia meu conhecimento acerca do patrimônio cultural e de como esse era fundamental para o desenvolvimento social de uma comunidade, comecei a relacionar tudo o que havia aprendido na arqueologia e sua efetiva função social.

A Museologia Social era a resposta para as minhas inquietações e demandas pessoais. Junto a outros referenciais teóricos, consigo estabelecer uma relação mais próxima entre a ciência e a sociedade. Conheci os trabalhos de Maria de Lurdes Parreira Horta, Valeska Garbinatto e Mario Chagas, e, em meio a todo esse turbilhão de descobertas minha colega Giane, em uma conversa paralela, no decorrer de uma aula, em um sábado pela manhã, me propôs: “Vamos transformar o Treze em um Museu?”

A ideia me pegou de susto, nem lembrava de que “Treze” Giane falava naquele momento. Rápido me recuperei do susto e veio-me à memória, imediatamente histórias de família e do ‘Treze”. Ofereço a Giane minha mãe, como fonte de pesquisa. Assim começou um longo projeto de Museologia Social, transformar o Treze em Museu Comunitário.

A proposta incipiente exigia aproximação com a comunidade negra de Santa Maria, com os antigos associados do Clube, e por consequência com o Movimento Negro, pois a sugestão audaciosa, não era um mero projeto acadêmico, era a

concretização de um sonho, aliar o conhecimento científico acerca do Patrimônio Cultural com a comunidade, e no caso a comunidade negra local. Tudo isso exigia um deslocamento do local de fala, sair da academia e ir ao Movimento, buscar a história que estava silenciada, dialogar comigo mesmo.

Os debates foram intensos e tensos. Precisávamos resgatar o antigo Treze, trazer os antigos sócios para o debate e protagonismo. O Clube, desde a década de oitenta passou por um longo processo de decadência, que teve como causa vários fatores, o declínio da ferrovia, antiga parceira institucional, as constantes crises econômicas, que tiraram o poder aquisitivo dos associados, o surgimento de novos clubes, sem restrição racial e abertura dos clubes tradicionais a sócios negros, ainda, disputas internas que resultaram em problemas de gestão.

Dessa forma, minha preocupação era a remobilização daquela comunidade negra e isso passava pelo exercício daquilo que eu acreditava: transformar o patrimônio arquitetônico do Treze em um símbolo de identidade. Nesse processo contamos com ajuda de mais algumas colegas não negras, em um trabalho de formiguinha de garimpar os antigos sócios e as histórias que tinham para contar. Ficou comigo a dupla tarefa de ressignificar tais histórias e fazê-los acreditar em um projeto de Museu, um Museu Comunitário.

No diálogo diário, conheci a diversidade do Movimento Negro em sua essência e desde o início percebi sua organicidade. Entre 2001 e 2003 o debate era orientado pela mobilização do Movimento Negro em compreender que transformar o Treze em Museu, não seria perder o espaço e sim torná-lo mais vivo e dinâmico. Na verdade a intensão era reviver os tempos áureos do Treze. Mas o debate era difícil, muitos militantes históricos da cidade não acreditavam na proposta, estavam ainda marcados por uma concepção de Museu Tradicional, e tinham medo de perderem o Treze. Por outro lado, a resistência se dava, ao verem em nós (os proponentes), acadêmicos e que estaríamos ali somente para tocar uma pesquisa, debate interno, ainda muito comum no Movimento Negro

Dia a dia o exercício de construção coletiva foi se fazendo, aprendi com o Movimento Negro e construímos em conjunto o Museu Comunitário Treze de Maio.

2.1.3 O Museu Comunitário e a Lei em 2003

Os dois espaços, a museologia social e a escola, se confluíam em uma dinâmica que envolvia educação e o debate com o Movimento Negro. Passei a questionar e me impor nos espaços educacionais, como negro e educador. Com isso, o alinhamento das pautas do Movimento Negro emergiram naturalmente, e uma série de questionamentos passaram a fazer parte de meu cotidiano: desigualdade, racismo, autoafirmação e história.

Catalisados em 2003 pela criação da Lei 10.639, e pelo envolvimento direto na ressignificação do Clube Social Treze de Maio, transformado em Museu Comunitário, minha postura se tornou mais efetiva ao questionar e pensar a aplicação da lei.

Como proposta do Museu, passo a atuar na aplicação da Lei 10.639 na formação de professores, elaborando projetos para escolas, realizando palestras na Educação Básica e no Ensino Superior e pesquisando a História do próprio Clube Treze de Maio.

Ao longo desse trajeto vivenciei uma luta diária pela aplicação da Lei 10.639 na educação, usando a cultura como referencial para a implantação da mesma, e ao longo dos anos, vivenciei as dificuldades para a efetivação da mesma. Tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, as questões se tornavam mais latentes e emergia em mim preocupações e inquietações oriundas da experiência pautada pela sala de aula, espaços de gestão e de militância.

É a partir desse marco temporal e do contexto específico que alguns questionamentos começaram a ser formulados: Quais as dificuldades na aplicação da Lei 10.639? E como aplicar a Lei nas escolas? Aos poucos percebi uma grande ansiedade por parte dos educadores em relação à Lei. Inicialmente, percebia a lei como mais um conteúdo a ser ministrado, o que já era um problema. Ao me aprofundar na questão, percebi que o problema de fundo era bem mais delicado, era uma questão cultural e de método.

Os educadores se pautavam por um excessivo conteúdismo que na prática se refletia em contradições, por deslocar o debate contra o racismo para a mera compilação de conteúdos, como um projeto diferenciado nas escolas. A questão do racismo era deslocada de seu foco e não se debatiam as questões necessárias para

combater o racismo, como por exemplo a negação da existência de negros nas escolas. Desta observação começamos a perceber a necessidade de repensar o próprio ensino de História.

2.1.4 A elaboração de projetos

O trabalho no Museu exigiu um empenho no desenvolvimento de projetos, tanto no campo do Patrimônio Histórico como museológico. Empenhei-me desde 2003 na elaboração de estratégias de fomento e ações culturais para o Museu, e assim a necessidade cada vez maior de justificar esse Patrimônio Histórico como Patrimônio Negro, levaram-me a uma intensa pesquisa historiográfica nas fontes históricas do Museu: atas, fotos, documentos. Essa busca foi um reencontro com minha própria identidade, pois a cada ata era uma descoberta de minha história familiar e ao mesmo tempo revelava uma profunda rede de ajuda mútua das famílias negras de Santa Maria.

A necessidade de manutenção do espaço e oxigenação das pautas do Movimento Negro para o combate ao racismo tornou-se o eixo principal de ação, desta forma a investigação histórica me levou a uma pesquisa sobre a ancestralidade do Negro na região central do Rio Grande do Sul. Quilombos, Clubes Sociais Negros e a História Local dão suporte a minha pesquisa e base de justificativa para vários projetos.

Na questão Museológica em 2004 participei da fundação do Sistema Municipal de Museus de Santa Maria. O objetivo do Sistema era facilitar o diálogo entre as instituições Museológicas da cidade e criar uma rede de ajuda mútua na gestão das instituições Museológicas. Eu particularmente pensava no fortalecimento e no reconhecimento do Museu Treze de Maio como um espaço patrimonial do Movimento Negro Local e buscava no Sistema, o suporte necessário para nossas ações, enquanto Instituição Museológica, sem nunca perder de vista nosso compromisso social.

Estando neste espaço me aprofundei na compreensão de nosso papel, enquanto instituição dentro de um Sistema Local. Pessoalmente passei a pensar o Museu como Patrimônio em Rede, dialogando com a diversidade cultural da cidade de Santa Maria e do estado.

O ano de 2004 me remete a outro importante marco em minha trajetória, é o ano da morte de minha mãe, meu principal vínculo com a educação, por sua trajetória e exemplo enquanto mulher negra educadora. O trauma da perda me leva a um processo de resignificação e reflexão, passo desde então a pensar sobre o sentido do meu fazer histórico e pedagógico. Pensava naquele momento que eu precisava fazer mais, e fazer com mais sentido, ou seja, ajudar a comunidade negra a superar os problemas causados pelo racismo.

O breve hiato serve também como uma alavanca para um novo momento. Novos projetos e ações mais efetivas se justificavam na busca por algo que me completasse.

2.1.5 A Mudança para Caxias do Sul: novo cenário e interpretações

No ano de 2007, uma mudança em minha trajetória ocorre a partir de um convite para ir lecionar em uma Faculdade na Serra Gaúcha, essa oportunidade ampliou meu olhar sobre as questões raciais. Por se tratar de uma região predominantemente de origem europeia, algumas nuances das relações étnico-raciais se potencializam ali, e por isso uma preocupação a mais me acompanhou nessa transferência.

Debater as questões de preconceito na Serra Gaúcha parecia um desafio, e trabalhar tais questões em sala de aula era para mim uma incógnita. Mas a realidade se revelou em um cenário muito fértil para os debates. Em 2008, ministrei aulas nos cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis, e trabalhei com disciplinas como Ciências Sociais, Antropologia e História do Direito, o que me permitiu tratar de temas ligados aos Direitos Humanos, racismo e educação e desta forma realizar o debate acadêmico sobre questões que envolviam as pautas da Lei 10639/03.

O espaço acadêmico permitiu a criação de novas redes, onde o destaque coube à relação estabelecida com a Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial de Caxias do Sul, onde tive prazer de trabalhar junto ao Coordenador - Mestre Brasil, um líder do Movimento Negro local, e de onde surgiu uma parceria muito forte, através da realização de projetos e ações em conjunto.

Fruto desta parceria foi a criação do Grupo de Trabalho para a implementação da Lei 10.639, em Caxias do Sul. O Grupo era composto por Membros da 4ªCRE, da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial, Conselho Municipal do Negro (COMUNE), militantes do Movimento Negro e Faculdade da Serra Gaúcha (a qual eu era o representante). O objetivo do GT era estudar estratégias de combate ao racismo e aplicação da Lei 10.639 nas escolas.

A observação empírica desses espaços educacionais, tanto na educação Básica quanto no Ensino Superior, me permitiram uma avaliação de problemáticas inerentes ao processo de implementação da Lei 10.639 e que resultou em uma proposta de pesquisa de grande envergadura.

O grupo reuniu-se semanalmente durante um ano, entre os anos de 2008 e 2009, tendo como espaço a Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial de Caxias do Sul, ocasião em que discutíamos a problemática para aplicação da Lei 10.639. O perfil diversificado do grupo formado por educadores, educadores militantes, membros de vários seguimentos do Movimento Negro, permitiu um debate amplo e com profundidade da realidade observada, e dos debates surgiu a proposta de realização de uma pesquisa sobre a aplicação da lei. Partindo de uma abordagem etnográfica, observando a realidade das escolas da rede pública estadual e municipal do município de Caxias do Sul, e adotando como parâmetros o caderno de textos “A Cor da Cultura - Saber e Fazer” percebemos algumas realidades significativas ainda presentes em nosso contexto que ratificam nossas percepções acerca da discriminação no Brasil. (MACEDO, 2014)

A escolha do método de pesquisa surgiu da própria observação do grupo e da necessidade percebida ao longo dos debates do GT, nas falas dos militantes do Movimento Negro, membros do Grupo, ficava explícita a necessidade de uma sensibilização com educadores e educandos. Aliou-se a isso, na construção de uma proposta de pesquisa do grupo, a realização de uma visita às escolas e aos espaços das mesmas, para melhor descrição da realidade.

A elaboração do instrumento de pesquisa seguiu esta lógica e se dividiu em duas partes: um questionário fechado aplicado aos alunos, com poucas perguntas objetivas, e um questionário aberto, semi-estruturado, aplicado aos educadores, junto a observação nas escolas.

Das visitas iniciais, ainda no ano de 2009 foram perceptíveis, desde o início do processo de pesquisa que o material pedagógico fornecido pelo MEC, reproduzia uma postura etnocêntrica, adotando como referenciais personagens brancos e a imposição de valores eurocêntricos e ocidentalizados (MACEDO, 2014 p. 40).

A imagem repassada nos livros didáticos, sobre a presença do negro, era pautada por exotização e uma visão pejorativa, que colocavam negros e índios como seres subalternos e ingênuos diante do europeu. Imagens iconográficas do período ratificavam tal afirmação e eram repassados como parte de uma narrativa histórica naturalizada.

Dentre as observações também surgiu na narrativa do grupo a presença muito marcante de um universo semântico pejorativo, com a reprodução em sala de aula de expressões tais como: coisa de preto, a coisa ficou preta, além de nego..., sempre em tom de piadas, que vem com uma justificativa hipócrita, argumentando que isso faz parte da cultura (MACEDO, 2014 p. 40).

Jovens negros e negras são vítimas de preconceito em sala de aula, que é tratado por educadores e gestores como algo comum às crianças, e que não deve ser levado a sério. São inúmeras as narrativas ainda hoje de brigas nas escolas em que a causa são xingamentos do tipo “macaco”, “volta pra senzala” entre outros. A negação das atitudes preconceituosas por parte dos adultos em contexto escolar maquia um problema que atinge o íntimo das crianças negras, que interiorizam uma inferioridade ao não serem respeitadas, defendidas e representadas nas escolas.

Outra característica que ficou evidente nas visitas foi a negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe escolar. Quase nunca encontramos nas escolas diretores, coordenadores e gestores de escolas negros ou negras. Se junta a isso a ausência de parceiros como profissionais liberais, voluntários, advogados, médicos, palestrantes negros. Os alunos não dispõem de um referencial positivo para que os mesmos se motivem e busquem uma formação mais elevada, inspirada na carreira destes profissionais (MACEDO, 2014 p. 40).

A falta de referências adultas, sobretudo nas escolas, para jovens negros e negras, é um elemento importante na constituição da personalidade desses jovens, pois dentro da escola, o ambiente em que muitos passam a maior parte do dia, suas referências são sempre brancas e transmitem a eles, através de um universo

histórico de branqueamento da sociedade brasileira, que vincula sucesso e crescimento humano a algo comum a brancos, cada vez mais distantes a negros e negras. O espaço escolar reproduz um processo histórico de acesso à educação e ocupação de espaços diferenciada, onde negros e negras ainda não acessam em mesma proporção o Ensino Superior e conseqüentemente não chegam aos melhores postos no mercado de trabalho.

É marcante a inexistência nos registros escolares de casos de racismo, não porque eles não acontecem, mas porque não há processos e diretrizes administrativas nas escolas que contemplem tais casos, que são tratados como problemas disciplinares comuns e que não são potencializados pelas pautas do Movimento Negro. Fui muitas vezes silenciado nas escolas por considerarem que eu via problemas e racismo em tudo, chegando ao caso de gestores e colegas dizerem aos alunos para que eles não me relatassem casos de racismo.

Todas essas observações catalisadas pela experiência empírica do grupo que se reuniu em Caxias do Sul, levou a elaboração de uma proposta de realizar um diagnóstico com uma abordagem etnográfica que dissecasse a realidade das escolas, ouvindo seus principais agentes: professores e educandos. Um questionário foi aplicado nas escolas da rede pública municipal e estadual da cidade de Caxias do Sul.

Realizadas as pesquisas de campo, por amostragem, a tabulação dos resultados pode nos fornecer uma luz sobre a realidade das escolas. Através de um instrumento de pesquisa elaborado pelos pesquisadores da Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial e FSG, foi perguntado aos professores e alunos se conheciam, e qual as dificuldades encontradas para a aplicação da Lei em sala de aula. Ao mesmo tempo foi realizada observação em 12 escolas da rede estadual de ensino e 30 da rede municipal. Nas visitas foram realizadas entrevistas em profundidade com 10 professores sendo destes, 3 gestores.

Usando uma perspectiva etnográfica de estudo de campo, a equipe do GT concluiu que havia falta de políticas públicas efetivas; registros superficiais dos professores; não compreensão por parte dos professores do teor da Lei; falta de interesse dos professores na busca de informações; Ações desarticuladas e isoladas; necessidade de maior integração entre as disciplinas; a questão do racismo velado, maquia a realidade. A experiência foi um choque de realidade,

sobretudo para mim, que mesmo estando imerso no universo escolar, algumas questões me fugiam ao olhar ao longo dos anos. (MACEDO, 2014 p. 40)

Duas questões ficaram muito evidentes naquele momento, falta de compreensão por parte dos professores sobre o teor da lei e uma espécie de negação do problema. As narrativas dos professores foram recorrentes quando se falava na Lei, da dificuldade que os mesmos tinham em aplicá-la. Muitos professores relatavam suas dificuldades em relação ao conteúdo e o método para ensinar a História da África e da cultura Afro-brasileira.

Naquele momento eu já atuava na 4ª Coordenadoria Regional de Educação, e a tabulação dos dados, confrontados com a estrutura administrativa da Coordenadoria, me deram condições de interpretar a lei com mais subsídios. De um lado a experiência das visitas se somava à interpretação acadêmica.

Diante dos dados coletados, uma pergunta inicial surgia de forma natural: Qual a dificuldade enfrentada pelos educadores na aplicação da Lei 10639/03 em sala de aula? A trajetória cada vez mais militante e a presença ainda maior em espaços de construção coletiva do Movimento Negro e em espaços educacionais foram colocando novos elementos à questão e que se justificam pela narrativa arrolada e pela base empírica apresentada até o momento. A questão de fundo que se pronunciava nas narrativas dos educadores trazia a tona elementos inerentes a nossa tradição histórica formativa.

Os educadores revelavam medo de assumir o compromisso com mais conteúdos, e que não estavam preparados para tanto. Revelava-se aí uma característica marcante do nosso sistema educacional, em todos os níveis, o excesso de conteúdismo. De outro lado, revela-se nossa carência formativa em relação a conteúdos com um viés histórico deslocado do eixo tradicional epistêmico moderno de origem greco-romano-judaico-cristã-ocidental.

A questão se modifica, e recebe contornos mais aprofundados: Como combater o racismo com práticas pedagógicas tradicionais e contraditórias em sua essência? Seguindo esta lógica, nossa experiência junto ao campo educacional e a militância no Movimento Negro, trazia um elemento provocador. Como a experiência da ancestralidade negra africana pode contribuir para o combate ao racismo oferecendo uma nova epistemologia para o ensino e aprendizagem histórica?

Tal percepção aguçou meu sentido inquietante em busca por respostas. O resultado foi a produção de um artigo e a apresentação do mesmo no II COPENE-SUL em 2013 na cidade de Pelotas. Começo a perceber naquele momento que a questão que envolve a dificuldade em aplicação da Lei 10639 esta diretamente realcionada com o conhecimento, sob dois aspectos marcantes: a falta de formação acerca do assunto e o método de ensino.

A questão de fundo envolvia a questão do currículo das escolas e antes disso, a formação dos professores no Ensino Superior. Nilma Lino Gomes (2013) entende que a relação entre diversidade e currículo implica na verdadeira efetivação do conceito de uma escola pública e de qualidade na medida que reconhece a diversidade formativa da sociedade brasileira e a reconhece no espaço escolar.

Enquanto tecia algumas reflexões em torno dos dados da pesquisa me aprofundei na militância e na busca de narrativas que pudessem me ajudar a discernir tal questão. Mês a mês, fui trilhando um percurso narrativo pautado por muitas ações e reflexões no campo educacional e da militância. Ouvi colegas, educadores e militantes do Movimento Negro, entre eles uma narrativa veio ao encontro de meus questionamentos.

o candidato às cotas raciais vai procurar na sua ancestralidade argumentos favoráveis. Isso levou à construção de referencias positivos sobre si, sobre sua história e sobre sua ancestralidade. É um processo doloroso para alguns, que até a bem pouco tempo não se assumiam negros. Com as cotas, tem-se a impressão que as pessoas começaram a valorizar seus sinais diacríticos, passaram a adotar tranças, cabelo Black, turbantes, etc. Isso é bom. Defendo que cada negro ou negra deve andar como se sentir bem. Não somos obrigados a usar Black ou turbantes. Se você gosta, use! Somos livres para ser o que somos (DUTRA, 2017).

A lei de cotas abriu nesse espaço paradoxal um importante cenário de autoafirmação que se materializa na busca por parte dos jovens negros e negras por sua ancestralidade, o que se reflete em uma valorização de sua origem africana. De outra forma

Estamos vivendo um momento de empoderamento negro, isto é, de conscientização de nossas possibilidades e capacidades. Entendo empoderamento como a vivência de nossos valores civilizatórios em plenitude: circularidade, musicalidade, corporeidade, comunitarismo, força vital, religiosidade, memória, oralidade, ancestralidade. Infelizmente tem-se confundido essa expressão com estética negra (DUTRA, 2017).

A narrativa pessoal da educadora negra e militante histórica da cidade de Santa Maria traduz vivência e observação de mais de cinquenta anos de história de luta. Narra sua perspectiva otimista de um momento de ressignificações balizada por conceitos que definem o próprio poder de sua narrativa.

As narrativas históricas de militantes negros trazem elementos que justificam uma luta histórica e o momento vivido a partir da adoção de políticas de ações afirmativas.

2.1.6 O retorno a Santa Maria: um novo olhar

Em 2012 retornei a Santa Maria, com a necessidade de transformar os dados da pesquisa realizada em Caxias do Sul em algo que possa dar uma contribuição para a aplicação a Lei 10.639. Essa ambição me motivou a buscar um espaço de pesquisa e uma vaga em um curso de Doutorado. Precisava oxigenar e qualificar minhas leituras para compreender os dados que eu tinha em mãos.

Ao mesmo tempo o retorno significava o reencontro com o espaço do Treze de Maio e um novo momento na ação cultural no Museu, pois assumi as ações voltadas ao campo educacional e cultural, sendo indicado inclusive para compor o Conselho Municipal de Cultura de Santa Maria e o Sistema Municipal de Museus. Tanto em um como em outro, assumi a coordenação durante dois mandatos, o que trouxe um diálogo muito próximo com vários outros agentes culturais da cidade aumentando, minha visão de cultura, enquanto sistema social e política pública.

Estava agora em um campo fértil de produção cultural, pensando a cultura e o protagonismo negro em nossa cidade era uma realidade que se articulava com outros movimentos sociais e outros agentes culturais de forma efetiva. Essa dinâmica fluida de fazer a cultura com o objetivo de combater o racismo foi ainda mais potencializado com meu ingresso no Grupo de Pesquisa sobre Memória e Educação – Povo de Clio da UFSM, que foi determinante por me apresentar um catalizador para minha leitura da sociedade.

Nesse momento assumo a coordenação de vários projetos do Museu que ao longo dos anos através de ações periódicas, divulgavam e valorizavam a cultura negra local, como a Kizomba, o Camafeu, a Roda de Lembranças e a organização da Semana Municipal da Consciência Negra.

2.1.7 Kizomba

Em Santa Maria a KIZOMBA surgiu da mobilização do povo negro da cidade para dar visibilidade a cultura e expressão do povo negro, como uma festa, mas com o objetivo propositivo de dar uma outra ótica à história e a presença do povo negro em nossa cidade, tornando isso um motivo de orgulho a todos (negros ou brancos).

Desde 2001 a festa da KIZOMBA ocupa os espaços públicos da cidade e assume uma conotação de marco simbólico na construção de uma nova identidade para Santa Maria, sendo nos últimos anos a Praça Saldanha Marinho o palco deste grande evento, pois é a Praça, sem dúvida o lugar de encontro de nossa comunidade então também nosso espaço de visibilidade.

As apresentações diversificadas transitam por vários segmentos da arte e da cultura, com ênfase à cultura negra como *hip-hop*, a capoeira, o samba todos protagonizados por artistas negros locais dando ênfase às oficinas oferecidas no Museu Treze de Maio.

Figura 1 – Grupo de dança Afro Ewá Dandaras do Museu Treze de Maio no encerramento da KIZOMBA em 2014.



Fonte: acervo pessoal.

No ano de 2015 com o tema “Por uma educação antirracista e pelo empoderamento negro” abordamos diretamente as questões educacionais e aplicação da Lei 10.639, como forma de combater e erradicar o racismo através de novos referenciais curriculares e pela cultura afrocentrada e positividade da comunidade negra que constrói com dignidade a diversidade cultural de Santa Maria.

2.1.7 Camafeu

O Camafeu é outra ação culminante do Museu Treze de Maio que acontece todo ano no Theatro Treze de Maio, em Santa Maria. Inicialmente o evento fazia parte da programação da Semana Municipal da Consciência Negra, mas desde 2014 foi desmembrado desta semana e ocorre no primeiro semestre de cada ano.

O grande objetivo do evento é valorizar a “prata da casa” e ocupar o espaço do Theatro Treze de Maio, uma oportunidade única de familiares, amigos e pessoas do Museu para conhecerem o espaço cultural do Theatro, além de ser uma forma de divulgação das atividades que acontecem no Museu Comunitário Treze de Maio.

Dentro de uma perspectiva de empoderamento da comunidade negra de Santa Maria a ideia deste espetáculo é dar visibilidade e protagonismo aos dinamizadores e oficinairos do Museu Treze de Maio. Mais do que isso, o espetáculo Camafeu, dialoga com o palco do consagrado Theatro Treze de Maio, que não por acaso leva o mesmo nome.

O espetáculo Camafeu no Theatro consolida as ações de empoderamento da população negra ao possibilitar aos artistas e a comunidade negra em geral ocupar este espaço e ter acesso a uma estrutura deste importante aparelho cultural da cidade que muitas vezes é de muito difícil acesso à maioria da população pobre da cidade.

Vi e vivenciei momentos únicos desde que assumi a coordenação do evento. No dia treze de maio, o “Treze” vai ao Treze, o jogo semântico das palavras traz uma mensagem simbólica intensa.

Figura 2 – Encerramento do CAMAFEU 2015.



Fonte: Rodrigo Ricordi

2.1.8 Roda de lembranças:

O Museu Treze de Maio surgiu da necessidade e do anseio, em meio à efervescência das políticas públicas de combate ao racismo e para a efetivação do projeto ficou evidente a necessidade de buscar nos antigos sócios a memória do “Treze”.

Inspirados nos valores africanos e principalmente na oralidade, na ancestralidade e na circularidade, a Roda de Lembranças surgiu quase concomitantemente ao projeto de revitalização do Museu Treze de Maio, como uma necessidade latente para que o projeto saísse do papel e assumisse vida própria.

A ideia era chamar os antigos sócios para a criação de um Banco de Memórias, em que os saberes e as histórias individuais desses associados fossem coletados, preservados e difundidos, pois tais saberes e histórias dialogam com um passado comum que os identifica, que lhes dá pertencimento e os faz parte do “Treze”. O registro destes depoimentos era naquele momento o registro de uma memória coletiva para dar corpo a uma nova história, jamais contada.

Foi no ano de 2009 que o processo de coleta de dados com essa metodologia saiu do papel, e para tanto foi de fundamental importância a presença dos

acadêmicos do Curso de História da UFSM, que através de uma parceria entre a Disciplina Prática do Historiador em Museu e o Museu Treze de Maio garantiu o recurso humano necessário para a realização do trabalho de campo e a prospecção desses antigos sócios foi possível.

Diferente do trabalho inicial desencadeado para dar fomento à pesquisa histórica para a criação do Museu, quando os pesquisadores iam atrás das fontes orais, a ideia neste segundo momento era convidá-los para um reencontro.

As rodas desenvolveram uma metodologia própria com a dinamização da equipe do Museu através de perguntas e com a identificação de fotos antigas. Tudo era registrado e arquivado tornando-se fontes para futuras pesquisas.

A Roda de lembranças se concretizou, e tem se repetido com enorme sucesso em várias edições sendo a última, em 2015, com uma metodologia diferente, ao invés da tradicional conversa, foi feito um baile aos moldes dos tradicionais Bailes da década de 70, com muito samba e os registros tiveram uma conotação diferente, efervesceu nos participantes a alegria de outrora e a esperança de reviver o antigo Clube.

Esses espaços produziram narrativas e novas perspectivas para avaliar a Lei 10.639, foi possível perceber o abismo entre a universidade e o Movimento Negro, como também a necessidade de se entender melhor a realidade posta. Pensar tal realidade me levou a mergulhar na origem de nosso sistema educacional e por consequência nas causas de sua desigualdade, percebida por mim, desde muito cedo. Ao mesmo tempo, o olhar sobre a história da educação, também exigia um olhar sobre a história do Movimento Negro e sobre a minha própria história que pulsava a cada descoberta.

2.1.9 Semana Municipal da Consciência Negra

De todos os movimentos que atuam junto ao Museu, com certeza a construção da Semana Municipal da Consciência Negra foi o que mais contribuiu para minha formação, pois nele o diálogo com vários seguimentos do próprio Movimento negro se intensificaram. Desde 2001, quando eu e Giane começamos a pensar o Museu, sabíamos da importância de pautar a data da Consciência Negra e construí-la de maneira coletiva era uma manifestação de mobilização e força.

O reconhecimento da data com a Lei 10639/03 cria uma demanda oportuna e exigiu do movimento negro organização para atender a procura por parte das escolas e prefeituras que aumentou muito. A realização de palestras, cursos e seminários faziam parte de uma programação municipal e era intercalada sempre com apresentações culturais.

Assumi o papel de organizar e ministrar cursos, palestras, seminários e formações referentes as pautas do movimento negro. Da história do movimento negro local, passando por debates sobre políticas públicas de combate ao racismo estive durante todos esses anos em espaços de debate e construção. Em 2012 assumo também a organização geral da Semana e com isso o trabalho de dialogar institucionalmente com prefeituras e escolas e instituições interessadas na pauta.

Os espaços de construção coletiva do movimento negro me revelaram tensões internas em torno de opções ideológicas, formativas e partidárias. No entanto, a diversidade de opiniões e origens dentro do movimento foi um campo fértil para a elaboração de temáticas e reivindicações do movimento negro local. Neste espaço minha percepção sobre a diversidade na diversidade me provocou novas reflexões em torno do que é o movimento negro e de como a academia e a sociedade em geral veem o movimento.

As reuniões para a construção da programação e dos próprios eventos eram encontros muito ricos que acabaram por influenciar minhas escolhas. Um exemplo é a própria temática do ano de 2015 (figura 1), onde o tema era “Por uma educação antirracista e pelo empoderamento negro”. Neste ano participei e coordenei, desde maio, uma extensa pauta discutindo a educação nos vários espaços institucionais da cidade desde as escolas públicas municipais, passando pelas escolas estaduais e a na própria UFSM.

Figura 3 – Cartaz da 27ª Semana Municipal da Consciência Negra de Santa Maria



Fonte: Acervo do Museu Treze de Maio

Em todos os espaços as narrativas de colegas educadores e militantes do movimento negro me atravessaram, pois nelas ouvi depoimentos de casos de racismo, de negligências do Estado, e de silenciamentos, ora de intuições responsáveis pelo combate ao racismo, ora dos próprios negros que se negavam a lutar. Mas, entre tantos momentos que me chamaram a atenção, foi no espaço acadêmico que ouvi o maior silenciamento, expressões como “não precisamos debater a educação das relações étnico-raciais”, ou “não temos problemas em nosso curso” me marcaram. O silêncio de colegas sobre a questão foi mais estrondoso do que o grito de desespero de quem sofre o racismo.

2.2 O LUGAR DA NARRATIVA: A ORIGEM DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Minha narrativa pessoal traz questões que me conduzem a um questionamento sobre a realidade brasileira, que se refere a que tipo de educação e para quem a educação foi pensada no Brasil? Tentando responder este questionamento farei aqui uma breve análise do processo histórico que compõe a formação da Escola Pública no Brasil.

Para pensar a educação no Brasil contemporâneo parto do conceito de instrução pública desenvolvido ainda na modernidade e que se configura como um importante elemento constitutivo do Estado Moderno. Mais do que isso, o debate sobre a instrução pública revela interesses complementares ao processo de criação do próprio Estado Moderno, bem como algumas contradições inerentes à própria concepção desta instrução.

O debate em torno da instrução pública na modernidade coloca em oposição dois modelos defendidos por filósofos iluministas e que trazem no cerne da questão a noção de liberdade e igualdade dentro da escola.

Um modelo defendido pelos seguidores de Rousseau faz referência à educação espartana: “Na república, como é a de Esparta, há uma completa ausência de liberdade em prol de uma igualdade e uniformidade absoluta entre os membros da comunidade.” (MAAMARI, 2010 p. 119)

Inspirado na República de Platão, a igualdade só para os cidadãos da pólis. O modelo de Rousseau previa uma educação espartana e austera com o objetivo de formar costumes, esse modelo garantia uma instrução oferecida pelo estado de forma igualitária e absoluta. A preocupação com a educação se torna um dos pilares fundamentais para a criação do Estado Moderno. (MAAMARI, 2010)

De outro lado, apresenta-se a proposta defendida pelo Marquês de Condorcet, que rejeita os modelos de instrução pública da antiguidade defendida pelos seguidores de Rousseau. “Para Condorcet só atingiremos à condição de igualdade se formos tratados com liberdade” (MAAMARI, 2010 p. 119). A liberdade segundo este filósofo só seria possível com respeito a diversidade.

No Brasil a instrução pública apresenta nuances bem complexas desta contradição. Se de um lado a educação deveria ser a defensora da liberdade e promotora da igualdade, a pergunta que não quer calar em solo brasileiro é: liberdade e igualdade para quem?

Tentando responder a esta questão recorro a Saviani (2004), quando afirma que, a educação no Brasil passa por uma divisão cronológica marcada por duas etapas. Uma primeira ligada ao período colonial e imperial e divididos ainda em três períodos:

o primeiro (1519-1759) é dominado pela pedagogia jesuítica; o segundo (1759-1827) é representado pelas “Aulas Régias” intituladas pela reforma

pombalina; e o terceiro período (1827-1890) consistiu nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público (SAVIANI, 2004 sp).

Já a segunda etapa inicia-se no ano de 1890, no período republicano, com a implantação dos grupos escolares, o que corresponde ao início da escola pública. Nesta segunda etapa Saviani (2004) divide a história da educação pública no Brasil em três períodos: o primeiro de 1890 a 1931, marcado pela criação das escolas primárias e diretamente influenciado pelo ideário Iluminista; o segundo de 1931 a 1961 caracterizado pela regulamentação e marcado pelo ideário renovador de Anísio Teixeira e dos adeptos à Escola Nova; e o terceiro período de 1961 à 2001 marcado pela integração das redes públicas em suas três instâncias, municipal, estadual e federal. (SAVIANI, 2004)

No Brasil esta segunda etapa reflete o debate que ocorreu na Europa sobre a influência do Iluminismo e, em específico, sobre a instrução pública. Como na França pós Revolução Francesa, o Brasil precisava criar as bases de uma nação, mesmo que tardia, e se imaginava que a educação seria a solução para os problemas do Brasil (SAVIANI, 2004).

Em um país que recém havia abolido a escravidão, a ideia de uma educação pública como elemento unificador da nação era perfeita, no entanto, isso não ocorreu. O Estado não assumiu esse compromisso e passou para os estados a responsabilidade, que acabou por se reverter na criação de escolas primárias locais com uma preocupação exclusiva com a formação das elites, sem nenhuma menção a uma educação para as classes populares (SAVIANI, 2004). Pelo menos até a década de 1930, a educação não vislumbrava as classes menos abastadas e, por consequência negros e indígenas (SOUZA, 2011).

Na década de 30 surge a figura político-pedagógica de Anísio Teixeira, educador do grupo renovador conhecido como Escola Nova. Anísio Teixeira será um importante militante da causa da educação pública e considerava que grande parte dos problemas do Brasil eram causados pela falta de uma rede pública de ensino, que atingisse toda a população e não só a elite, e que a educação não deveria ser um privilégio.

Um dos primeiros passos de Anísio Teixeira atuando nas políticas públicas para a educação foi a criação de uma burocracia para a escola. O fundamento desta ação de Anísio se justificava pela necessidade de dar à educação aspectos técnicos

de formação (saliento aqui que não se trata de um tecnicismo como o aplicado a partir dos anos 70 no Brasil). Sendo, responsável pela criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais).

Anísio defendia uma escola igualitária e radicalmente democrática. Essa defesa permite que, ora fosse acusado de liberal, devido a sua proximidade com o filósofo John Dewey e ora como comunista devido a sua defesa de uma educação para os pobres.

Independente destas avaliações, Anísio se destacava como uma referência na área da educação, através de sua atuação em vários cargos públicos que foram desde inspetor geral de ensino na Bahia, em 1927, até a criação da UNB, passando pelo INEP, CAPES entre outros, onde se destacou por dar um contorno filosófico à educação, por perceber a necessidade de desenvolver na população um senso crítico e que levaria à emancipação humana. E, para isso, era necessário instrumentalizar os professores.

Anísio foi o primeiro grande defensor no Brasil de uma educação pública e de qualidade, abrindo caminho para outros importantes educadores como Darcy Ribeiro e Paulo Freire na defesa de uma educação popular e igualitária para todos.

2.2.1 O Brasil e as ações afirmativas: da origem ao debate atualizado

Não há como tratar do tema ações afirmativas sem historicizar o processo de criação das mesmas, para que possa contextualizá-las na complexa realidade da educação pública brasileira, que traz em seu cotidiano uma diversidade que não se reflete no reconhecimento da mesma.

Nesta perspectiva, é necessário atualizar o debate sobre igualdade que norteia os princípios jurídicos da criação das ações afirmativas no Brasil e para isso retomar, mais uma vez, às referências culturais de origem grega.

Segundo Engelmann (2008, p. 17) “é interessante observar que no direito existem vários símbolos, dos quais o mais significativo é a balança...” que tanto na referência romana, ou na filosofia grega que influenciam o direito brasileiro este símbolo é presente, mesmo com algumas variações.

Tanto na representação romana da deusa Iustitia, quanto na representação da deusa grega Diké, a presença da balança, em sua interpretação conotativa, aparece a noção do equilíbrio e da justiça, surgindo, a partir destes dois, o princípio de igualdade acima de tudo.

Engelmann (2008) ainda estende sua interpretação histórica sobre o princípio de igualdade buscando seus fundamentos na filosofia e na mitologia grega, tal princípio não se limita à igualdade pura, mas sim a uma preocupação com o excesso. Neste sentido, atribui à justiça o dever de coibir os excessos, na busca por uma igualdade plena, pois ao se considerar como o principal sujeito da busca por uma igualdade seja a humanidade, temos que reconhecer que não há igualdade entre as pessoas.

Para Aristóteles:

a igualdade existirá entre as pessoas e as coisas envolvidas, pois da mesma forma que as últimas – as coisas envolvidas – são relacionadas entre si, as primeiras também o são; se as pessoas não forem iguais, elas não terão uma participação igual nas coisas (...) (ARISTÓTELES, 1987 p.87)

Partindo desta assertiva Aristóteles já presumia entre as pessoas uma desigualdade objetiva, pois a própria natureza distingue escravo e senhores livres. A reprodução da desigualdade social assumida por Aristóteles como característica da sociedade grega pressupunha a necessidade de um mecanismo de aplicação do princípio de igualdade que reconhecesse as características peculiares de cada indivíduo.

Numa análise mais próxima da contemporaneidade, Rui Barbosa prevê que para a superação das desigualdades era necessária ação. Neste sentido, reporto-me a igualdade como princípio fundante do Estado Democrático de Direito ou Estado Moderno, como ficou conhecida a configuração de Estado que temos nos dias atuais, a partir dos conceitos dos filósofos contratualistas: Jean-Jacques Rousseau, John Locke e Thomas Hobbes (ENGELMANN, 2008). Sendo este último responsável pela diferença entre Estado Legal e Estado de Direito:

Cada um desses modelos de Estado foi marcado por preocupações com a liberdade, a igualdade e a intervenção maior ou menor do Estado no desenvolvimento e atendimento das necessidades sociais, além, da valorização do papel do direito, especialmente da Constituição. (ENGELMANN, 2008, p.43)

A adoção do Estado democrático de Direito pelo Brasil, a partir da Constituição de 1988, pressupõe a correção de certas deficiências pelo modo liberal de conceber o Estado, demasiadamente econômico, que era vigente no país até então (ENGELMANN, 2008). A nova constituição de 1988 exige uma postura ativa do Estado em relação às desigualdades, o que em última instância resulta na criação de políticas públicas para reverter, ou ao menos, minimizar as desigualdades sociais ainda presentes em nossa sociedade.

O Estado assume um compromisso inevitável e um papel relevante na sociedade, de ser ele o transformador da questão social de desigualdade e desta formação a democracia e os direitos humanos os elementos essenciais e fundamentais para esta mudança e, por consequência, a busca pela igualdade, dentre as desigualdades. (ENGELMANN, 2008)

Pensando deste modo, os contratualistas foram influentes na criação das primeiras constituições, o que alguns chamariam de positivação do direito. Mas, essa positivação do Direito de maneira nenhuma significa a letra morta, a Constituição é o anseio de uma comunidade, é algo a ser buscado por uma sociedade e efetivado pelos seus gestores.

Desta maneira o conjunto de ideias que deram origem aos princípios Iluministas também nortearam o jusnaturalismo e o sonho comum de uma sociedade mais justa e igualitária.

O princípio jurídico da igualdade esta previsto em nossa constituição em seu artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) (Brasil, 1988).

Mas, a questão permite vários questionamentos e entre eles o que interfere diretamente em nossa análise é o defendido por Engelmann (2008), “igualdade perante a lei” é diferente de “igualdade na lei”.

A igualdade perante a lei é a garantia de condições materiais para que todo o indivíduo possa exercer suas atribuições como ser humano pleno, livre e que o estado lhe garanta estas condições.

Norberto Bobbio (2004) entende que a aplicação do princípio de igualdade não é apenas um problema jurídico ou filosófico, mas um uma questão política, de investimento de recursos e investimento para a aplicação deste princípio.

O princípio da igualdade não se trata de uma ciência exata e sim de um princípio humano consagrado pelos gregos antigos e propagado pelos renascentistas a todas as sociedades colonizadas no período moderno. Por isso, pensar a igualdade é pensar a complexidade do ser humano e as possibilidades de ser, o que em síntese significa a aceitação das diferenças, sejam elas sociais ou físicas.

Outro aspecto emanado do princípio da igualdade é seu caráter humanitário, o que nos faz iguais, é nosso aspecto humano, no sentido biológico e esta humanidade permite um sentido de coletividade, pois não pensamos a igualdade de direitos só para nós, mas sim para o grupo que nós pertencemos. Assim as ações afirmativas visam assegurar o princípio da igualdade, e oportunizar uma igualdade objetiva apesar da diversidade que nos constitui.

2.2.2 Atualizando o debate sobre as ações afirmativas no Brasil

A atualização do debate sobre o conceito de igualdade nos remete ao contexto atual, onde as ações afirmativas emergem da sociedade como uma necessidade latente em tempos de questionamento da suposta igualdade perante a lei. Partindo deste questionamento adentro no tema ações afirmativas com o objetivo de apresentar elementos para o debate em torno da questão educacional.

Inicialmente pergunto-me: O que são ações afirmativas?

São políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio de igualdade material e objetiva. O objetivo é a neutralização dos efeitos da discriminação e dos preconceitos, sejam eles de gênero, raça, idade e origem nacional.

Nas palavras de Engelman (2008):

Por mais poderosa que seja a lei, ela não terá condições de fazer nascer à igualdade. Ela é uma virtude humana e, como tal, precisa ser humanamente percebida e praticada. Isso somente será possível a partir do momento em que cada pessoa tratar a outra como igual na sua essência, a saber, na sua condição humana. Essa é a base para que se possa trabalhar com sua igualdade. (ENGELMANN, 2008 p. 75)

Ainda sobre o mesmo tema Santos propõe:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (SANTOS, 1999, p.25)

Em 13 de maio de 1996, foi lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos, que estabeleceu como objetivo, dentre outros, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva (BRASIL, 1996, p.30).

O termo ações afirmativas é uma alternância a outros termos tais como “equidade no emprego”, “ação positiva” ou ainda “gerenciamento para a diversidade”, que independente da terminologia tem o mesmo objetivo, que é acelerar a participação de parcelas da população marginalizada no acesso ao emprego e a educação, condições materiais mínimas de exercício de sua cidadania plena.

De acordo com a Convenção 111 da OIT a ação afirmativa tem o objetivo de ampliar a noção de igualdade. Mesmo o documento internacional não utilizando exatamente o termo “ação afirmativa” este faz referência a “medidas especiais” e é referência para vários outros documentos do direito internacional, como forma de efetivar ações de combate a discriminação.

Flavia Piovesan (2007) defende que a origem das ações afirmativas, a partir da noção contemporânea de Direitos Humanos, surge da necessidade do reconhecimento das peculiaridades e da diferença. Neste sentido, destaca uma vertente específica do princípio de igualdade. A igualdade material correspondente ao ideal de justiça social e distributiva e o reconhecimento de identidades. O que prevê no direito internacional do termo “discriminação positiva”, termo que dá origem a ação afirmativa.

Abordando o conceito de ações afirmativas, Santos (2007) a partir da Tese “Movimentos Negros, educação e ações afirmativas”, arrola uma quantidade significativa de fontes, realizando pesquisa sobre o conceito de ações afirmativas,

defendendo a origem norte-americana do mesmo na década de 60, quando efervescia nos Estados Unidos o debate sobre os direitos civis.

Santos (2007) destaca ainda que, mesmo o termo tendo uma origem nos Estados Unidos, no Brasil seu uso não é tão recente assim, pois este já tinha sua versão abasileirada desde a década de 60, travestida da Lei do Boi. Lei esta de 1968, que reservava 50% das vagas nos cursos de Agricultura e Veterinária a agricultores ou filhos de agricultores nas escolas superiores (SANTOS, 2007).

O autor ainda destaca a existência das ações afirmativas também na esfera trabalhista, através da lei dos dois terços, vigente no governo de Getúlio Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país (SANTOS, 2007).

Assim, o autor reflete sobre a existência de ações afirmativas no Brasil em outros períodos históricos e que estas não enfrentaram tanta resistência quanto as referentes à questão étnicoracial, no período atual.

Santos (2007), afirma que a expressão ação afirmativa foi usada inicialmente nos Estados Unidos em um momento específico na gestão de John Kennedy, quando um oficial de seu governo referiu-se as discriminações raciais sofridas pela população negra no mundo do trabalho e que, depois paulatinamente, esta se estendeu para o campo educacional. A partir deste contexto histórico as ações afirmativas ganham sentido, à medida que são intervenções jurídicas sobre as populações, que devido ao passado de escravidão, tiveram suas biografias alteradas de maneira prejudicial, provocando um estado de vulnerabilidade social e desvantagens econômicas. (SANTOS, 2007)

Mais adiante, usando o conceito defendido por Ronald Walters (1995), Santos (2007) entende as ações afirmativas a partir do princípio de uma justiça compensatória ou de reparação, com o objetivo de

corrigir os efeitos da discriminação racial sofrida no passado pelos ascendentes dos indivíduos pertencentes ao grupo racial negro, entre outros grupos historicamente marginalizados/discriminados (SANTOS, 2007 p. 427)

Os efeitos desta discriminação estrutural sofrida no passado é com certeza o confinamento de grande parcela (a maioria) da população negra aos extratos mais baixos da sociedade, o que corresponde na prática, a uma profunda desigualdade

de oportunidades que se refletem na falta de oportunidades de emprego e de acesso à educação como fundamento básico, para uma melhor condição material de sobrevivência.

Santos (2007) oferece ainda outro conceito de ação afirmativa, baseado no trabalho de George Andrews (1997), o qual defende as ações afirmativas a partir de um princípio de justiça distributiva. “É uma busca de justiça no presente, ante a discriminação vivenciada no dia a dia.” (SANTOS, 2007, p. 427) O objetivo direto deste princípio seria o de aumentar a presença de negros na educação superior ou nos empregos de maior prestígio e poder para impedir, assim, a discriminação racial que historicamente submeteram negros e mulheres a posições subalternas e condições de inferioridade na sociedade brasileira.

No trabalho de Santos (2007) fica claro a compilação de autores que defendem o conceito de ação afirmativa, a partir do princípio de justiça compensatória e, diante disso, uma ênfase específica o benefício às minorias, no entanto, salienta que quando se referem as minorias (os trabalhos citados pelo autor), destacam-se as pessoas que sofreram algum tipo de discriminação que afeta o desenvolvimento pessoal dos indivíduos (SANTOS, 2007).

Citando também o Historiador Carlos Moore, Santos (2007) afirma que quase todos os países do mundo, com exceção os da América Latina, em algum momento adotaram uma política de ação afirmativa, para resolver algum grave problema interno de seletividade e marginalização. Santos (2007) destaca que as ações afirmativas, por mais que alguns imaginem, não tem seu início nos Estados Unidos, e sim na Índia, em 1919, logo após a Primeira Guerra Mundial, como sugestão de um jurista e economista membro da casta superior intocável (Mahar), a representação diferenciada para as castas inferiores, a fim de promover igualdade e derrubar as desigualdades ainda presentes naquela sociedade (SANTOS, 2007).

É importante frisar que no Brasil a adoção de ações afirmativas veio com um considerável atraso e o debate sobre elas é muito limitado, ficando relegado ao campo extremamente restrito da academia. O perfil extremamente científico do debate determina certo posicionamento acadêmico em favor das ações afirmativas por parte de pesquisadores, e posicionamento contrário, relegado às pessoas que geralmente não apresentam argumentos sobre sua defesa. De outro lado, ainda é

percebido um tabu no entorno deste debate, devido à sensibilidade que é comum ao se tratar do assunto racismo (SANTOS, 2007).

Trazendo o debate para o Brasil, Santos recorre ao conceito apresentado pelo ativista e intelectual Hélio Santos:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1995 sp)

Considerado como pioneiro no Brasil, o conceito acima foi utilizado como base para as ações do Grupo de Trabalho Interministerial, no ano de 1995, dando início ao percurso que desencadearia na elaboração da política de ações afirmativas no Brasil nos anos seguintes. Um elemento importante abordado por Santos (2007) e que merece destaque em sua tese refere-se ao papel do Estado, ao abandonar a posição de neutralidade e assumir uma posição de protagonista no debate étnico-racial. Para tanto, cita a Carta de Durban, documento oriundo da III Conferência Internacional de Combate ao Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em agosto e setembro de 2001, na cidade Durban, na África do Sul. Tal Conferência com participação efetiva e ativa da delegação brasileira exigiu o compromisso dos Estados partícipes de assumirem o combate ao racismo como política pública de estado.

Outro debate interessante foi promovido pelos autores João Ferres Júnior e Luiz Augusto Campos em seu artigo “Ação Afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social?” (FERRES e CAMPOS, 2016), que através de uma abordagem histórica, abordam uma perspectiva multiculturalista das ações afirmativas. Os autores destacam a grande diversidade de políticas de ações afirmativas, que muitas podem ter esse caráter multiculturalista e outras apenas um caráter de justiça social.

Nessa perspectiva, Ferres e Campos (2016) levantam com muita prudência o debate sobre a origem do “Mito da Democracia Racial”¹ atribuído a obra Casa

¹ “Devemos compreender “democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem

Grande e Senzala de Gilberto Freyre e ratificado anos mais tarde por Florestan Fernandes, que desempenha um importante papel ao capturar o espírito do tempo das elites e intelectuais brasileiros do período. O legado deste discurso e a negação de uma origem multiétnica traria um futuro sombrio a toda essa população de origem africana e indígena (FERRES e CAMPOS, 2016). A democracia racial surgia assim como um projeto de nação, que segundo o autor, fez com que o “mito da democracia racial” se transformasse em ideologia.

Em uma abordagem histórica os autores salientam que o mito perdurou incólume até os anos oitenta, suplantando as vozes de oposição do movimento negro. Mas, são exatamente os anos oitenta que marcam uma profunda mudança de rumo no que tange às políticas de ações afirmativas. A pluralização de vozes impulsionadas pelo movimento da democratização dão um novo impulso aos movimentos sociais, que têm suas demandas ouvidas e catalisadas para o processo de elaboração da Constituição de 1988 (FERRES e CAMPOS, 2016).

Como efeito da enorme diversidade de vozes acolhidas na Carta Constitucional de 1988, surge o debate sobre o perfil culturalista da Constituição, para isso os autores levantam alguns elementos que justificariam este caráter, entre eles, os dispositivos contidos nos artigos 215 e 216, que reconhecem a diversidade cultural. No entanto, alertam para um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade formativa da sociedade brasileira, citando explicitamente “afro-brasileiros e indígenas”, surge uma questão. Ao não nomear os brancos europeus “algo que aponta para a posição de enunciadores do próprio texto” (FERRES e CAMPOS, 2016, p. 264).

Discussão posta, a Carta Constitucional de 1988, nos apresenta claros sinais de uma tradição cultural hegemônica e normativa de origem eurocêntrica, mesmo reconhecendo a diversidade, a Constituição representa uma nítida hierarquia cultural (FERRES e CAMPOS, 2016).

Em relação ainda aos afro-brasileiros, a Carta Constitucional revela outro paradoxo, mesmo reconhecendo o grupo como partícipe do processo de formação da civilização nacional, não existe na mesma “qualquer dispositivo voltado às práticas culturais ou promoção de inclusão política e econômica dos afro-brasileiros

legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país”. (NASCIMENTO, 2017 p. 111)

ou negros e negras, a não ser para quilombolas [...]” (FERRES e CAMPOS, 2016, p. 267)

Um marco importante para a mudança de postura do estado em relação a questão racial se dá na década de noventa, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, quando o mesmo reconhece oficialmente o caráter racista do Estado Brasileiro, abandonando assim a neutralidade do Estado em relação à questão (SALES, 2007, FERRES e CAMPOS, 2016).

Mesmo que esta postura seja reconhecidamente de ruptura de paradigmas, parte do movimento negro a contesta. Mas é marcante a postura do estado neste período que participa com uma delegação na Conferência de Durban em 2001 e lança o Programa Nacional de Ações Afirmativas (FERRES e CAMPOS, 2016).

Em um recorte mais específico, em relação às ações afirmativas no campo educacional, foco na Lei 10.639/03, faço uma breve análise a partir do artigo de Mario Antonio Betine de Almeida e Livia Pizamiro Sanchez sob o título “Implementação da Lei 10.639/03 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social” (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017) que abordam já em sua introdução a finalidade da educação formal, a partir de dois enfoques, ora como meio para a transformação social, ora como reprodução de estruturas de poder:

Por ser reconhecida como forma de intervenção na realidade, a Educação tornou-se cenário de disputas políticas e ideológicas e por isso um dos principais campos de elaboração de leis. Neste sentido, a aprovação da Lei 10.639 em fevereiro de 2003 é reflexo de “uma longa história de lutas pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades das populações brancas e negras no Brasil. (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017 p. 57)

Como parte das políticas de Ações Afirmativas adotadas pelo Estado, a Lei 10.639/03 “questiona o currículo oficial”. Segundo os autores, é por meio do currículo que se escolhem as prioridades do que ensinar e se refletem construções políticas e concepções de mundo, ratificando assim a importância da lei e de sua influência no currículo oficial (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017).

Acompanhando este raciocínio, os autores destacam o caráter compensatório da Lei ao possibilitar a desconstrução de saberes naturalizados e que se refletem em práticas preconceituosas. Também admitem os limites da lei materializados nas contradições do ambiente escolar. Ou seja, na visão dos autores a lei sozinha não garante a efetivação de seus preceitos, mas ela é um instrumento de tencionamento

para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas discriminatórias (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017).

Através de levantamento bibliográfico da produção acadêmica nos últimos dez anos, quatro categorias de análise são evidenciadas a partir dos seguintes temas: Regulamentação, formação, material e articulação. O estudo destas, com a realização de um agrupamento dos trabalhos em torno dos temas categorizados serviram para evidenciar as problemáticas inerentes à implementação da Lei 10.639, entre elas: a formação de professores, falta de instrumentalização, problemas nos livros didáticos, estrutura curricular etc (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017).

Para que possa aprofundar na temática da exclusão social e a consequente problemática apresentada nesta Tese, é necessário inicialmente retomar os estudos sobre exclusão. Estudos estes que surgem na década de 70 para definir uma nova concepção de estado, o neoliberal, um status social das pessoas que viviam abaixo da hierarquia do poder econômico como reflexo da engenharia social do capitalismo globalizado e que descarta os marginalizados (BORGES, CASTRO e MATOS, 2009).

Como reflexo desta sociedade globalizada, a escola é palco da exclusão, que cria estereótipos de consumo para que o indivíduo marginalizado sinta a necessidade de pertencer ao grupo hegemônico, através da aquisição dos bens materiais que refletem esta sociedade desigual.

A inclusão tem aqui um sentido mercadológico e não cultural. A dita modernidade cria uma escola com uma função social, que cumpre as exigências da economia em tempos de globalização e onde a cidadania é confundida com a formação para o mercado de trabalho.

Pensando deste modo Borges, Castro e Matos (2009), consideram que a escola acaba reproduzindo uma estrutura cruel onde se diferencia a educação ofertada aos alunos, através de seu nível social, ou seja, alunos mais abastados recebem uma educação de maior qualidade, alunos menos abastados recebem uma educação inferior. Desta forma, caímos na nefasta equação que acaba por colocar a grande maioria da população negra na parte inferior desta equação, a parte que confere aos menos abastados a educação de pior qualidade.

A partir desta reflexão “a luz da cartilha liberal oitocentista, a igualdade jurídica não passa de mera ficção” (GOMES, 2017 apud SANTOS, 2007 p. 49), pois

acompanhando o raciocínio de que a igualdade jurídica em tempos de Estado Moderno Liberal é uma questão econômica, a igualdade de direitos não é suficiente para a efetivação de uma igualdade real, pois os menos favorecidos acabam não tendo as mesmas condições de acesso à educação que as camadas abastadas.

Combater a discriminação não é o bastante, pois o racismo é uma questão recorrente em nossa história inculcada uma tradição já secular, e é preciso mudar esta “cultura”, pois cultura é mutável e tem que ser reflexo de uma educação mais plural e igualitária. Para que isso ocorra, o Estado passa a ver o indivíduo dentro de suas especificidades, com suas singularidades, o sujeito de direito concreto (PIOVESAN, 2007). Em uma postura mais propositiva que resulta na efetivação de direitos, o Estado na Nova República abandona sua posição de neutralidade e passa a propor políticas públicas e ações afirmativas com o objetivo de combater o racismo.

Entende-se aqui que para o efetivo combate ao racismo há a necessidade de se dar voz às comunidades negras silenciadas ao longo do tempo e combater de maneira propositiva a opressão imposta a negros e negras, ao longo de nossa história.

As ações efetivadas nos bancos escolares têm a função de empoderar essas comunidades, dando-lhes voz. Pois, ao inserir os conteúdos de História da África e Cultura afro-brasileira estamos desconstruindo valores naturalizados por uma historiografia hegemonicamente branca, linear e que desconsidera a história de significativas camadas populares que foram alijadas do processo de construção da cidadania e da nação.

Ao dar voz às comunidades silenciadas, as políticas públicas de ações afirmativas, são determinantes em um novo processo de construção de identidade. Uma identidade autoafirmativa, que se constrói à luz de práticas pedagógicas e ações culturais que protagonizam o negro como agente transformador de sua própria história.

Ao mesmo tempo, para que este processo ocorra é preciso uma mudança epistemológica, segundo Renato Nogueira (2014), uma necessária descolonização do pensamento, dos conhecimentos, métodos, técnicas e práticas educativas no sentido de trazer, a partir dessas políticas públicas, outra visão de mundo sob a ótica da Afroperspectividade, dando protagonismo ao indivíduo negro:

Em linhas gerais, uma abordagem filosófica afroperceptivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedade intercultural e não hierarquizada. (NOGUERA, 2015 p. 68)

Uma identidade autoafirmada se constrói à luz de práticas pedagógicas e ações culturais que protagonizam o negro como agente transformador de sua própria história, e mais do que isso, as políticas públicas de combate ao racismo que tem como carro chefe a Lei 10.639 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais definem como um de seus princípios o fortalecimento de identidades e direitos, elementos fundamentais em um Estado de Direito para a efetivação de uma cidadania plena.

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte de um projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade” (Nilma Lino Gomes, 2007, pag 106) construindo assim uma nova identidade, tensa, conflitante, pois desconstrói velhos padrões naturalizados por nossa sociedade. Uma identidade que no Brasil passa pelo “tratamento dado ao cabelo e pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária parto também do pressuposto de que essa identidade é construída historicamente em meio a uma série de mediações que diferem de cultura para cultura. Em nosso país, o cabelo e a cor da pele são as mais significativas. (GOMES, 2012 sp)

Segundo Gomes (2018), uma mudança está em curso no Brasil, protagonizada pelo Movimento Negro. Uma transição entre o padrão cultural monocultural para uma sociedade de representação cotidiana e pluricultural. O que nos impõe uma aproximação entre os estudos recentes sobre cultura a partir da virada cultural dos anos 80 e os estudos sob uma perspectiva afrocentrada a fim de trazer a tona novos referenciais acadêmicos, para um estudo de cultura que descolonialize padrões epistêmicos de interpretação e apresente novos referenciais a partir de uma lógica inversa.

2.3 DIFICULDADES E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Um marco temporal significativo de análise foi, sem dúvida, a promulgação da Lei 10.639, em 9 de fevereiro de 2003 e em seguida, todo o processo histórico desencadeado com uma série de ações de Estado, a partir de então. Imediatamente após a criação da Lei, o governo

Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (BRASIL 2004)

Para a efetivação e instrumentalização da Lei 10.639/03, foi criada em 2004 a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), onde pela primeira vez estava unida a questão racial e a questão social e simbolizava um avanço considerável, pois o objetivo da secretaria era minimizar os impactos da desigualdade social e racial no âmbito educacional, atuando com políticas públicas e ações em todo o território nacional, para a implantação das leis de igualdade racial entre outras ações afirmativas propostas pelo governo federal.

Desde, então, o governo tem apresentado políticas públicas e incentivado ações para que sejam eliminadas as manifestações de racismo que ainda vigoram em nosso território.

2.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana

Destaco aqui a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana, e o parecer do Conselho Nacional de educação que traduz em documento os anseios do Movimento Negro e presentes em minha narrativa pessoal.

Dois elementos surgem no parecer e sugerem a importância da Tese, a questão da cultura e a ancestralidade africana. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira e Africana, o reconhecimento da cultura implica em justiça e valorização, com uma mudança nos discursos, na lógica, nas posturas e até nos gestos, que em sala de aula reproduzem o conceito etnocêntrico.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (...)

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais. (BRASIL, 2005 p. 23)

O reconhecimento da igualdade exige uma postura crítica e um questionamento acerca do nosso próprio processo de construção histórica que encontra em nossos livros didáticos a base de sentimento, de diferenças e inferioridades reproduzidas no discurso do colonizador branco e do escravo subalterno negro e que de maneira reflexiva, é visualizado na sala de aula, não só no discurso do professor, mas na postura dos próprios alunos.

Quando me refiro à ancestralidade africana nas Diretrizes, estou falando da inserção da História da África, não como um deslocamento do referencial epistêmico, mas sim como uma ampliação do foco, permitindo ao educando um olhar mais amplo sobre a diversidade humana.

O mesmo documento sugere princípios norteadores de ações que devem ser conduzidos pelos sistemas de ensino, são eles:

- a) “Consciência política e história da diversidade;”
- b) “Fortalecimento de identidades e direitos;”

- c) “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.”
(DCNERER, 2005)

O MEC adota ainda três abordagens quando trata das políticas públicas para a implantação da Lei 10.639. A primeira pauta-se pelo binômio inclusão/exclusão, usa a abordagem socioeconômica desconsiderando especificidades culturais. A segunda trata das ações afirmativas ou discriminação positiva, ou seja, medidas de reparação e reconhecimento da diferença. A terceira usa a política das diferenças, questionando o mito da democracia racial. O MEC defende o desenvolvimento da terceira abordagem ao valorizar as diferenças e a partir dela construir uma igualdade de fato.

As Diretrizes são ainda mais contundentes e enfáticas em suas proposições, sugerindo a necessidade de uma mudança de mentalidade, a partir de determinações que orientam para a valorização da cultura e história africana, exaltando seus aspectos positivos e a contribuição do continente para a formação social do Brasil, destacando a “memória histórica: à história da ancestralidade e da religiosidade africana”, a diáspora enquanto movimento migratório involuntário e a contribuição desta para a formação da cultura no Brasil, América e Europa.

Para isso, as diretrizes orientam para o registro das narrativas históricas de comunidades remanescentes de quilombos, bem como o resgate da história de Clubes Sociais Negros, em um processo de memorialização e valorização da História e Cultura Afro-brasileira.

Todas as orientações primam por um processo de reeducação que exige articulação entre os vários entes federativos.

2.3.2 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira e Africana

Outra ação desencadeada pela Secad foi a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira e Africana, no ano de 2013.

O Plano oferece uma ampliação do diálogo que resultou na própria Lei 10.639/03, trazendo assim um acúmulo e experiências e vivências, avançando na proposta, ao discutir questões pedagógicas para a efetivação da lei. Neste sentido, o documento apresenta objetivos específicos para todos os níveis e modalidades de ensino. O Plano define atribuições e competências de cada Sistema educacional.

O Plano tem como finalidade intrínseca à institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta a legislação existente, por entendê-la clara e nítida em suas orientações. (Plano 2013). Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei 10.639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e à distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas instituições Públicas de Ensino, Fóruns Estaduais e Municipais Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), as publicações específicas, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola.

O plano tem como objetivo colaborar com o sistema de ensino para viabilizar a implantação da Lei em todo o território nacional, potencializando as ações já desenvolvidas e compartilhando responsabilidades com os outros entes federativos. Destaca-se, desde a análise proposta, a criação de estratégias de formação para professores para o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

2.3.3 Resolução 002/2015

A resolução 002/2015 do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC, com vistas a atender especificamente à adoção de novas diretrizes curriculares na formação de futuros professores nos cursos de licenciatura e na formação continuada de professores em serviço. Passamos a discorrer sobre a necessidade de um conjunto de ações que possibilitarão o desenvolvimento da temática da educação das relações étnico-raciais em nossa instituição.

O movimento desencadeado pelo Conselho Nacional de Educação respondia ao tencionamento provocado pelo Movimento Negro que via a necessidade da

implementação da Lei 10.639 também no Ensino Superior principalmente nos cursos de licenciatura.

Algumas Instituições desencadearam o processo de debates e construção da pauta de uma disciplina. Com o objetivo de subsidiar a gestão acadêmica e educacional dessas instituições para as decisões céleres que deveriam ser tomadas em decorrência das mudanças propostas pela Resolução 02/2015, ou seja, a construção da(s) disciplina(s) de educação das relações étnico-raciais, ao incluir estudos embasados nas políticas de diversidade cultural e no escopo das políticas de ações afirmativas em curso no país, devem alcançar o currículo não só às licenciaturas, mas também dos cursos de bacharelado e tecnólogos e da pós-graduação. Os conteúdos das disciplinas precisam assentar-se nos princípios da justiça com equidade e, contemporaneamente, nos argumentos das políticas por reconhecimento social e redistribuição.

Para tanto, foram construídos espaços de debate envolvendo o Movimento Social Negro e os educadores interessados na questão e a gestão. Os debates para a adoção no ensino superior da inclusão de conteúdos que privilegiam as políticas da diferença cultural inauguram um novo cenário, trazendo à tona possibilidades de práticas pedagógicas e estudos que repercutem por uma temática epistemológica ainda a ser construída, pois os sujeitos serão os “outros”. Novas ações conjuntas e a reconfiguração do currículo, como a apreensão por parte dos formadores no ensino superior de qualificação para a diferença cultural e a inclusão de sujeitos historicamente excluídos do cenário do ensino, da pesquisa e da extensão nas Universidades até a atualidade, contribuirão para elevar as práticas de inclusão social e racial.

O efeito imediato da resolução foi a retomada do debate em torno da disciplina e, principalmente, sobre o caráter epistêmico da formação de nossos educadores. Inúmeras Instituições passam a construir espaços permanentes de debate e criam a disciplina. A resistência também foi percebida no momento que a proposta provocava um debate de fundo conceitual e ia de encontro com posturas já enraizadas nas instituições.

O debate na UFSM resultou em uma proposta de disciplina construída com a efetiva participação de um coletivo que envolvia a Pró-Reitoria de Graduação, Afirme (observatório de Ações Afirmativas), NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro,

criado ainda em 2003 na UFSM, GT Negros do Núcleo de Estudos Contemporâneos/CCSH, representantes das Comissões Afro e Indígena, os Coordenadores de Cursos de Licenciaturas: História, Ciências Sociais, Pedagogia Diurno e Noturno, Educação Especial Diurno e Noturno e Movimento Negro representado pelo Museu Treze de Maio.

A proposta (Anexo B) foi fruto de um amplo estudo e contempla as questões atinentes a uma metodologia de ensino que traga outros referenciais teóricos, sobretudo da História e cultura africana e Afro-brasileira. No momento do debate, as questões de fundo epistemológicas não foram aprofundadas, mas abordadas pelos militantes do movimento negro presentes no debate.

2.3.4 Plano Estadual Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas do Estado do Rio Grande do Sul

O questionamento realizado a partir de integrantes do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnicorracial do RS e do representante da Comissão Permanente de Defesa dos Direitos Humanos da Procuradoria-Geral do Estado, CDH-PGE/RS, à Secretaria de Estado da Educação instigou o Governo a criar o Decreto Estadual Nº 50.725, em 09 de outubro de 2013, que instituiu o Grupo de Trabalho com a finalidade de elaborar o “Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas. (Plano Estadual, 2017)

No âmbito estadual em 2017 foi criado o Plano Estadual para implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais que se alinha ao plano nacional e oferece alguns avanços construídos ao longo de quase dez anos de debates protagonizados pelo Fórum Estadual de Educação Étnico Racial e que oferece um avanço significativo no que tange à metodologia.

A proposta dialoga com os referenciais teóricos de Paulo Freire, no que tange ao reconhecimento do protagonismo das populações negras como agentes de sua própria história, e acresce ao método a valorização da oralidade como elemento ancestral da cultura de negros e negras afrodescendentes.

No que diz respeito ao ensino da história da África, constata-se que é preciso uma atenção especial às singularidades do continente africano –

berço da humanidade, com sua extensão territorial que cobre cerca de 22% da superfície sólida do planeta Terra, com grande variedade climática e topográfica, com a presença de mais de dois mil povos com diferentes línguas e modos de organização socioeconômica e uma complexa movimentação migratória. (Plano estadual, 2017)

O plano vai adiante, exigindo uma postura crítica dos próprios educadores ao elaborar o material didático para que esse contemple a realidade de seus educando e assim a diversidade sociocultural de nosso estado. Também oferece proposta a todos os campos disciplinares, bem como para todas as modalidades de ensino da Educação Básica respeitando e valorizando os aspectos históricos dos afrodescendentes no território do Rio Grande do Sul.

2.4 NARRATIVAS E REFELXÕES SOBRE O CONTEXTO ATUAL DE DIFICULDADES

Estando em Caxias do Sul em 2010, lembro-me de um amigo colega de atuação me dizendo que estando em uma CRE (Coordenadoria Regional de Educação) eu teria o poder da caneta para mudar a situação em relação ao racismo na escola. Com certeza pensei isso quando aceitei o convite, naquele momento entendia que a não aplicação da Lei 10.639/03 era uma questão de vontade política. No entanto, havia uma variável nessa equação que eu não considerava: a falta e investimentos.

Viver a educação pública nos últimos dezoito anos no contexto do estado do Rio Grande do Sul em relação às políticas públicas de combate ao racismo permitiu-me observar a falta de investimentos, infra-estrutura e uma redução significativa nos espaços para a efetivação e articulação destas políticas. Enquanto professor da disciplina de história, em poucos momentos recebi formação continuada ou orientação sobre a aplicação da Lei. Todas as informações que adquiri para usar em meu fazer pedagógico foram oriundas de minha vontade.

Em 2016, via Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União no dia 12 de maio, estabeleceu a nova organização dos Ministérios e a SEPPIR foi incorporada ao recém criado Ministério da Justiça e Cidadania. O duro golpe sofrido na estrutura já montada afeta diretamente as ações que vinham sendo implantadas desde 2003.

Acompanhando a isso, uma redução significativa da infraestrutura da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) aumentou a preocupação em relação a ação do estado, no que se refere a aplicação da Lei 10.639/03, pois a redução de recursos se reflete diretamente nas Secretarias de Estado da Educação e no caso do Rio Grande do Sul, em uma redução de investimentos nas Coordenadorias Regionais de Educação. A dificuldade que já era percebida aumentou à medida que educadores perdem o suporte mínimo de instrumentalização para a aplicação da Lei.

Com relação aos saberes, o que se observa é que os cursos de graduação se dedicam a informar os futuros professores quanto aos procedimentos técnicos e deixam de lado as relações humanas. Neste sentido, a pergunta que se faz necessária é: Como tratar um aluno rejeitado?

A formação humana, segundo Arroyo (1986), não privilegia o aluno negro e, não consegue com que este se sinta refletido nos contextos escolares. Estar em sala de aula não significa o mesmo que aprender em sala de aula. Parto da interpretação de que a educação é um direito fundamental, que a Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, deve contemplar a todos. O espaço da sala de aula é um espaço de representações e construção de identidades, e essas deveriam contemplar toda a diversidade cultural brasileira.

Ao analisar a lei 10.639/03, percebo um processo de construção, com entraves e obstáculos históricos que se enraízam na formação cultural do povo brasileiro. A lei 10.639/03 veio para quebrar mitos. Entre eles o mito da igualdade racial (SILVA, 2009), pois diferente da África do Sul ou dos Estados Unidos, no Brasil não tínhamos a questão da tensão racial explodindo em violência, mas temos uma tolerância social que maquia preconceitos como se fossem procedimentos normais e corriqueiros do dia a dia.

Por muito tempo a tendência etnocêntrica que impera em nosso currículo escolar, calou as minorias que não se viam contempladas, em uma história do Brasil que só assegurava aos europeus o papel de protagonistas. Os números produzidos pelo IBGE (Censo de 2010) demonstram uma realidade que ainda é facilmente percebida em sala de aula. Poucos alunos negros, que muitas vezes ainda negam a sua própria negritude, por não se sentirem valorizados neste espaço.

Ver é diferente de olhar. A desigualdade social e racial é complexa e real. Pois percebemos ainda descaso do poder público em relação à estas questões. O comprometimento de Secretários de Educação, coordenadores e Diretores ainda se limita a um paliativo fazer pedagógico de cobrar registros em diários de classe e relatórios de atividades. Maquiar dados é muito fácil. Percebo ainda hoje, discursos formatados, que mostram uma realidade que não é verdadeira.

Mudar os currículos escolares para simplesmente adequar às exigências legais não é a solução. A escola, conforme previsto na Constituição², não pode ser simplesmente um espaço de reprodução de leis, deve ser um espaço de construção cidadã que contemple a diversidade no sentido mais amplo da palavra, onde a construção e o reconhecimento do “outro” não sejam vistos como um impacto, ou mera imposição de Estado, mas sim reflexo de uma sociedade que é diversificada e que contempla a todos e todas em suas singularidades.

² Artigo 205 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988)

3 CIRCULARIDADE: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A circularidade é um valor cultural africano. É na circulação de saberes que emana a energia vital que dá vida a todos os seres, é na circulação que as pessoas se conhecem e se reconhecem como iguais, é no círculo que a energia é constante.

Inspirado neste valor de África, objetivo neste capítulo reconhecer como a educação para o combate ao racismo está constituída arrolando aqui alguns referenciais teóricos que ao longo de minha narrativa se tornaram presentes. Da narrativa pessoal aos cânones teóricos, fiz escolhas que me orientaram na proposta da Tese.

Pensando a educação como um processo de trocas horizontais dialogadas através de uma fluência circular os aspectos teóricos me influenciaram e mudaram minha narrativa ao mesmo tempo e contibuiram para que eu pudesse entender melhor minha origem africana e com ela me expressar através da oralidade em sala de aula. Como elemento determinante de meu fazer pedagógico no combate ao racismo o objetivo é apresentar os aspectos teóricos que ao longo e minha trajetória forjaram minha narrativa.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICO-TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ME ATRAVESSAM

Após apresentar uma breve genealogia da educação pública e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil, e a partir de paradigmas teóricos, proponho uma breve análise crítica dos conceitos fundamentais destas construções históricas. Lanço mão de referenciais teórico-metodológicos balizados por autores que se justificam por suas trajetórias. Saliento que a abordagem não pretende ser um tratado teórico-metodológico, nem tampouco me limito a uma única linha teórica, pois a proposta pretende a ampliação dos referenciais norteadores de uma interpretação racional, moderna e eurocêntrica.

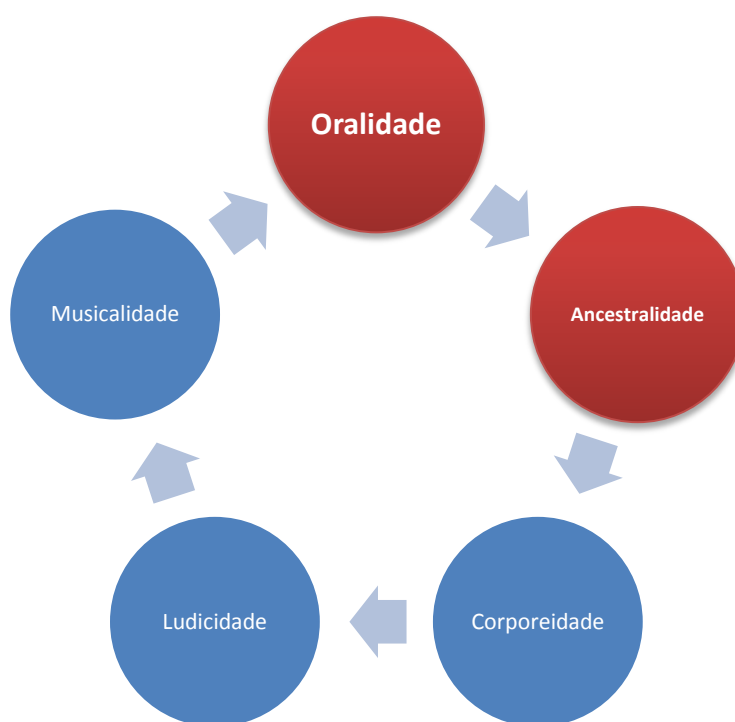
Parto do encontro de linhas que me permitem vislumbrar a essência dos sujeitos que estão por detrás do processo de ensino e aprendizagem histórica, sendo assim dialogarei com um espectro amplo que contemplará as narrativas (auto) biográficas, estudos culturais, pós-colonialistas dentre outros, os quais elenco e penso que possam me permitir uma visão mais ampla do processo em questão.

Ao se deslocarem de modo forçado para o novo mundo, os negros trouxeram como bagagem os valores culturais africanos. Africanos desembarcam no Brasil apenas com seu corpo, mas trazem na memória aquilo que lhes dá sentido, sua cultura. (Figura 3)

Na Figura 3 represento o diagrama dos valores culturais africanos³, em que destaco a circularidade de como estão dispostos, pois é também um valor cultural da África. A imagem é providencial e faz referência aos valores culturais que foram herdados pelos afrodescendentes com destaque à ancestralidade e a oralidade valores que orientam minha narrativa.

³ Quando me refiro aos valores culturais africanos uso como fonte o projeto “A Cor da Cultura” e Trindade (2013), que usam originalmente o termo “valores civilizatórios africanos”. Segundo a autora “temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração.” (TRINDADE, 2013, p 131) No entanto, não usamos civilizatórios e sim culturais por entender que esses valores são anteriores a definição de cilização imposta aos africanos no período colonial e por se tratar de uma adaptação que dá ênfase a cultura como legado de negros e negras descendentes de africanos.

Figura 4 – Circularidade



Fonte: o autor

A intenção é, a partir dessas referências culturais africanas, provocar um diálogo, trazendo para o campo do conhecimento tais perspectivas culturais que orientam as Diretrizes Nacionais, uma vez que a circularidade aqui introduzida, e que pretendo aprofundar mais adiante, é um elemento que nos conduz a uma reflexão sobre o sentido de uma educação antirracista, que deverá partir da própria ancestralidade africana, através de seus valores culturais como elementos epistemológicos de um conhecimento com sentido transformador e alcance a educação, ou mais diretamente, ao educando.

Tais elementos foram destacados nas Diretrizes Nacionais enquanto referências teóricas e como reivindicação do Movimento Negro, no relatório das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. No mesmo, as demandas do movimento social são materializadas como uma busca por reconhecimento (Diretrizes Curriculares para a EREB, 2004, p. 11).

Esse reconhecimento leva-me a um campo de pesquisa que traz as narrativas (auto) biográficas para a pauta. Entendo que o reconhecimento e a construção de uma identidade de negros e negras afrodescendentes passa por esse processo

educacional, de construção de uma cultura a partir da educação. Paul Ricoeur (2000) contribui para o debate, inserindo alguns conceitos importantes para a construção do raciocínio. Entre elas a identidade narrativa, que me permite o reconhecimento de nós no outro e destes no tempo, o que confere uma temporalidade na alteridade e uma refiguração das configurações sociais impostas pela norma do tempo, no caso a modernidade, enquanto referenciais teóricos. Eu me narro no outro que me permite reconfigurar minhas amarras. Ainda em Ricoeur:

Ao falar de nós mesmos, dispomos de fato de dois modelos de permanência no tempo, que resumo por dois termos ao mesmo tempo descritivos e emblemáticos: o caráter e a palavra considerada (RICOEUR, 2000 p. 143).

O caráter permite hoje que possa reconhecer uma pessoa a partir de disposições adquiridas em sociedade e que ao reconhecer-se nos permite questionar e nos afirmar, dentro de uma perspectiva existencialista e crítica de si mesmo constituindo, assim, uma identidade a partir da palavra proferida, ou seja, uma identidade narrativa.

Em sua densa produção bibliográfica Paul Ricoeur (2000) nos oferece outros elementos importantes para a interpretação de nossas narrativas, entre elas destaco o conceito de Memória, amplamente estudado em “História, memória e esquecimento”, em que se pode perceber a profundidade do estudo referente aos usos e abusos da memória e como esta colabora para a construção de nossa memória narrativa. Entendida como um processo mental que usa a imaginação como projeção de um passado que não existe mais, recorreremos à busca de nosso passado para reconstituir dentro de nós uma identidade às vezes impedida.

O impedimento de nossa memória individual, muitas vezes, está relacionado à construção de uma memória coletiva, que tem por objetivo a construção de uma ideologia de estado. Tal como o mito fundador, a anistia ou o mito da democracia racial, a memória impedida tem profundos laços com o conceito de poder institucionalizado no estado moderno, pois a pergunta é o que se quer lembrar, e para quê? Fatos traumáticos são assim impedidos com um fundo ideológico a serviço dos interesses do Estado, da mesma forma que o esquecimento é assim manipulado e usado, de acordo com os interesses institucionalizados e normatizados pelo Estado de Direito.

Silenciamentos, rupturas e traumas, são assim constituídos na construção de narrativas coletivas que configuram a sociedade até os dias atuais e impõe aos indivíduos amarras sociais, que só podem ser rompidas com um exercício de autoconhecimento e do narrar-se a si mesmo para um “outro específico”, o que significa em síntese a emancipação das amarras sociais e um empoderamento efetivo.

O empoderamento construído na relação com um “outro específico”⁴ dá à narrativa a solidez da lembrança, enquanto memória constitutiva de uma identidade que fortalece e emancipa. Para Ricoeur (2000), o reconhecimento é um processo que se constrói com o diálogo com o outro, que através da troca dialética de construção de sentido estabelece laços de confiança, pois reconhecer é ligar, estabelecer laços de construção de uma identidade recíproca baseada nos sentimentos e no compartilhamento desses.

Ricoeur (2004) relacionado ao reconhecimento apresenta o conceito de “homem capaz” resgatado de Aristóteles do modal “eu posso”, essa atribuição de ação, a partir do reconhecimento de si mesmo e do outro, como específico confere ao narrador a força do poder dizer, ou seja, fazer coisas com as palavras rompe com os silenciamentos das configurações sociais e assume para si a força da ação e o protagonismo da fala: “eu posso”, “eu fiz”.

É a análise que me conduz aos referenciais culturais da herança africana, enquanto elemento narrativo de uma oralidade que dá sentido à educação. Sendo assim recorremos a ação do Movimento Negro enquanto desencadeador do processo de reconhecimento, a partir de seus próprios lugares de fala e da educação.

3.1.1 Narrativas (auto) biográficas como representação do empoderamento negro e de uma consciência histórica de mudança para negros e negras

Buscar meu próprio eu, a partir de minha história pessoal parece ser o caminho para uma consciência histórica, o que me leva a um aprofundamento no campo da pesquisa narrativa (auto) biográfica. Para tanto, elenco alguns referenciais

⁴ A expressão “outro específico” cunhada por Paul Ricoeur, refere-se ao outro a quem nos narramos e encontramos nele o diálogo formativo à medida que confiamos e nos reconhecemos nesta ação dialógica, o que dá força para o que o próprio Ricoeur (2006) apresenta como luta por reconhecimento. (RICOEUR, 2004)

teóricos que fazem sentido e me orientam na busca de um sentido histórico para o ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira.

A consciência humana é colocada à prova, a partir do momento em que assumimos nossa própria existência, fazendo a nós mesmos questões ontológicas que nos permitem o reconhecimento como humanos em nossa própria condição social. Ao referir-se ao historiador grego Heródoto, Cunha (2016) destaca a importância da narrativa histórica como ato de reflexão do passado, para o entendimento de sua existência no presente. A procura de conhecimento neste sentido é uma característica imanente ao ser humano que busca em seu passado, as respostas para questões ontológicas.

O conhecer histórico se insere numa prática interpretativa e educativa que nos permite refletir esta consciência em uma práxis social interventora, que possibilita a mudança real na condição social do ser humano. A ressignificação das histórias de vida dos indivíduos, a partir do conhecimento histórico observado nas narrativas pessoais de cada indivíduo, permite-me vislumbrar a interferência de um passado na tomada de consciência de cada indivíduo ao se apropriar de sua própria história e com isso, dar outro sentido às suas realidades presentes (MACEDO, 2017).

Neste sentido, percebo que o estudo das narrativas apresenta novas percepções a cerca do sujeito socializado e protagonista de sua própria história; a imaginação do passado como tarefa criativa na construção de seu próprio “eu” e a possibilidade de narrar-se de outro modo.

“Relatos de si, estranhamentos e desnaturalizações do senso comum” (CUNHA, 2016 p.93) referem-se, neste caso, outro olhar sob a perspectiva da História do Brasil, uma história linear e eurocêntrica que não registrava a presença negra na construção de uma identidade nacional, mas que a partir da materialização das ações afirmativas este contexto começa a se alterar.

Rusen (2015) entende a narrativa histórica como uma competência necessária para o estabelecimento de uma relação com o passado e a partir desta experiência historiográfica, o entendimento do presente e a avaliação do nosso próprio futuro.

A operação de uma consciência histórica, para que esta atribua sentido ao conhecimento histórico e este não esteja desvinculado de uma realidade material,

depende de quatro operações: “experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar” (RUSEN, 2015).

Uma abordagem acerca de um fato decorrido exige um olhar crítico sobre a norma e a moral de um passado que apenas serve como referência para o entendimento do presente. O que eu sou hoje é uma pergunta ontológica que forja minha própria identidade. Essa identidade constitui-se de uma narrativa particular que nos “faz”, ou nos torna, o eu histórico e é a nossa projeção identitária dentro da sociedade.

A identidade, e no caso étnico-racial, é produto de uma consciência histórica, e numa abordagem de ciência pós-moderna, é um reconhecimento ou um autoreconhecimento da diversidade como constructo histórico e cultural (RUSEN, 2015).

No Brasil, este constructo é um híbrido cultural, produzido a partir de um processo histórico oriundo do sistema colonial que cria o novo que não é nem o moderno, europeu colonizador, nem o colonizado, africano ou afrodescendente. Neste caso, o “eu negro” (FANON, 2010) é reflexo desta construção histórica que impõe à população negra no Brasil uma condição histórica subalterna devido à negação de um passado não narrado e não refletido.

Assim a pesquisa narrativa serve como um recurso adequado à pesquisa étnico-racial ao tratar o indivíduo dentro de seu recorte social como um ser social (DELORY-MONBERGER, 2012), onde o foco na experiência de vida nos permite um perfeito olhar sobre realidades vividas e experienciadas que não são visíveis em uma historiografia tradicional.

A narrativa, enquanto campo de pesquisa traz histórias de vida e disseca as singularidades e as peculiaridades intrínsecas de grupos sociais e de suas particularidades. Mais do que isso, as narrativas revelam um potencial transformador e que vai ao encontro do que definimos como empoderamento negro, pois ao se narrar os indivíduos revisitam suas histórias e se assumem como protagonistas ao agir sobre elas e dar às mesmas um sentido (MACEDO, 2016).

Na mesma linha, Ferrarotti (2014) entende que as narrativas de histórias de vida estabelecem uma profunda relação com o contexto social e este atrelamento à sociedade industrial nos pré-codifica e dita os ritmos de nossas narrativas. Mas este condicionamento social confere às histórias de vida certas características que lhes

dão uma singularidade única, o que exige do narrador um olhar para trás e para dentro, uma visão introspectiva e reflexiva.

Ferrarotti (2014) recorre a Nietzsche para referir-se ao vínculo estabelecido entre as histórias de vida e a memória coletiva como forma de se fazer uma história dos de baixo. Desta forma, assim como Edward Thompson (2012), Ferrarotti (2004) afirma que as narrativas dão voz àqueles que foram invisibilizados e silenciados pelos processos históricos tradicionais que privilegiavam os grandes acontecimentos, tratados e os grandes vultos da história.

Uma história a partir das narrativas visa à correção desta lacuna historiográfica e à superação de uma contradição representada pelo historicismo que excluía enormes massas populacionais da história. Cria-se assim, uma história pluridimensional e um enriquecimento de perspectiva que aborda outros campos do conhecimento como a história cultural, a história social e uma história das minorias.

“Cada narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social” (FERRAROTTI, 2014, p. 73). A experiência assim dá contornos às histórias de vida e sentido às histórias narradas, fazendo com que cada indivíduo assuma a sua história e lhe dê um significado que a torna singular e totalizante, ao mesmo tempo, permitindo ao leitor entender a complexidade por trás de cada realidade individual.

A interação do processo de narrar-se é revelador sob a ótica da complexidade social e as tensões inerentes a ela. O ato de narrar revela o âmago do narrador dentro de um contexto social de instituições e formatações dessa sociedade fruto de uma construção paradigmática de valores que definem o humano que há em nós.

Uma abordagem que merece destaque é defendida por Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012) sobre o papel das histórias de vida, ao trazerem para o debate aqueles que vêm de baixo. Em uma breve analogia a Edward Thompson (2012), as histórias de vida revelam detalhes da vida social daqueles que por muito tempo foram silenciados pela história oficial (PINEAU; LE GRAND, 2012).

Reconhecer as histórias de vida de pessoas comuns compreende um processo dialógico de falar/agir/pensar/emancipar. Cada história de vida é uma ação social que se insere no complexo quadro social e de tensões que permeiam nossa sociedade, sendo assim, uma ação social, ao ser narrada precisa ser compreendida, ou seja, precisa ser revisitada, repensada como diria Keith Jenkins (2007).

Para Pinau e Le Grand (2012) é necessário que o narrador adquira sua própria historicidade, fazer brotar dentro de si uma tessitura que atribua sentido aos fatos revisitados e assim, construa-se o teor de uma narrativa com um nexo entre a reflexão do passado, de caráter sentimental e uma lógica questionadora e problematizadora dos fatos revisitados. Historicizar a própria vida é atribuir sentido as memórias. A atribuição de sentido é um processo interno que torna a experiência mais latente, no sentido de dar a ela uma rerepresentação diante de um quadro cronológico inserido em contexto mais amplo.

A atribuição de sentido a sua própria narrativa é um processo de arqueologia de si mesmo, que busca no processo de memória processos históricos que por muitos foram silenciados e necessitam ser resgatados e ressignificados no processo de construção de uma nova narrativa, dentro de um contexto histórico pessoal.

O exercício de atribuição de sentido é um mergulho na essência individual de cada um, em busca de sua singularidade, tal singularidade atribui também uma historicidade à narrativa histórica, carece de uma temporalidade, não em uma perspectiva histórico tradicional e linear, mas em uma escala de atribuição cronológica, de fatos relevantes que dialoguem com marcos temporais significativos.

As histórias de vida podem ser entendidas como construção de um sentido às histórias narradas, as quais recebem três elementos determinantes, a sensibilidade, a direção e a própria significação (PINAU, 2011). Essa significação não acontece naturalmente, exige um ato reflexivo que consiga rever nossas histórias pessoais e referências familiares formadoras, como elementos constitutivos de uma nova narrativa de si reelaborada.

A criação de uma identidade narrativa é outro aspecto importante sobre o caráter histórico da narrativa. Tal identidade, diferente da formação moderna, de uma identidade fundamentada no individualismo e na normatização racional epistêmica da modernidade, é um ato de questionamento retrospectivo que retoma uma ordem ontológica da filosofia grega, a qual atribui ao conhecimento filosófico a capacidade inata de questionar e questionar-se, provocando assim, um olhar para o passado a partir do presente (PINEAU; LE GRAND, 2012).

A perspectiva historiográfica da narrativa no campo biográfico e (auto)biográfico, traz ao debate a perspectiva pedagógica do processo dialético de historicizar o humano, pois:

[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1981, p. 92).

A reflexão de Paulo Freire leva-me a uma profunda inflexão entre o campo historiográfico, pedagógico, existencial e o narrativo, colocando como protagonista do processo de investigação, o ser humano. Negros e negras que antes silenciados pelas condições socioeconômicas da dimensão espaço-tempo eram calados diante da dimensão do poder do Estado enquanto condutor de uma seletividade do que é ou não história, agora podem se pronunciar e narrar-se a si mesmos.

Christine Delory-Monberger (2011) entende o campo narrativo como um ato de resistência, onde há necessariamente uma interface entre o individual de cada um de nós e o social, o que ela define como biografização. O objetivo é dar sentido ao processo educacional e compartilhar saberes a partir de nossas experiências.

Tal é o objetivo que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político (DELORY-MONBERGER, 2011 p. 51).

Explorar os contextos sociais formativos de cada indivíduo e perceber nesses espaços a influência que determina nossa narrativa é fundamental na construção de narrativas no campo educacional, como processo formativo para nós mesmos e para quem narramos. A ação narrativa é um processo que nos insere dentro do campo historiográfico de sentido à medida que reproduzimos aquilo que sentimos das várias dimensões que nos atravessam.

As várias fontes da pesquisa narrativa revelam, em parte, a complexidade e a subjetividade inerente a este campo, permitem uma diversidade de olhar que extrapola a coisificação do objeto. Entre elas podemos citar como fontes os diários, as atas, as fotografias e as entrevistas.

3.1.2 Emerge uma história vinda “de baixo”

Uma aproximação entre os estudos recentes sobre cultura, a partir da virada cultural dos anos 80, o surgimento de uma nova história cultural, a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e os estudos sob uma perspectiva afrocentrada, a fim de trazer a tona novos referenciais acadêmicos para um estudo que descolonialize padrões epistêmicos de interpretação e apresente novos referenciais a partir de uma lógica inversa são o tema de nossa abordagem sobre uma história que emerge das narrativas pessoais de negros e negras afrodescendentes.

Considerando essa reflexão Frantz Fanon, em sua obra “Os Condenados da Terra” em que anuncia o debate pós-colonial, afirma:

os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros (FANON, 1979 p. 77) .

A proposta também se justifica pela necessidade de intensificar o debate acerca de novas propostas no campo educacional, provocadas pelas políticas públicas que contemplam uma educação para o reconhecimento da diversidade cultural, pois, ainda hoje vivemos um racismo institucionalizado, que se sedimenta dia após dia, em velhos padrões epistêmicos de análise e construção de nossa história, fundamentada em uma tradição cultural ocidental e europeia, o que colabora para a negação de outras formas de conhecimento e emergência de outros saberes oriundos de nossas matrizes tradicionais, sejam elas africanas e/ou indígenas.

A proposta em síntese vai ao encontro das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004) numa cruzada efetiva contra o racismo.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2004 p.10).

A História Cultural, a Cultura e uma Afroperspectividade são apresentadas como uma proposta para uma mudança de olhar, necessária que desloque o centro da pesquisa e da metodologia em ciências sociais para uma visão mais pluriversalista que permita a superação de velhos paradigmas. O empenho de um olhar plural exige alguns aportes teóricos no que refere ao conceito e a construção do paradigma da Cultura.

3.1.3 Algumas visões sobre o conceito de cultura

Início a partir da obra “A noção de cultura nas ciências sociais” de Denys Cuche (1999), em que, apresenta uma reflexão a partir do campo das ciências sociais sobre o que é cultura e sua relação com o conceito de raça. No entendimento do autor, um estudo mais aprofundado sobre a diferença entre os povos é necessário, pois respostas vindas do campo da biologia não são mais satisfatórias para entender a diversidade humana.

Segundo o autor a aceitação do processo de hominização é também a aceitação de que o ser humano, dentro de uma compreensão cultural é a adaptação deste homem ao meio, através da ação imposta por ele ao ambiente. O que é uma assertiva simplista que desconsidera outros campos do conhecimento e uma dimensão sistêmica da vida.

Cuche apresenta a tese de que os seres humanos são geneticamente iguais e que se diferem apenas por suas escolhas culturais, as quais define como culturas, são também diretamente relacionadas com as construções históricas. Ou seja, o “ser”, diferente do conceito filosófico existencialista de elemento fundante é fruto de escolhas culturais.

A polêmica recente em torno do conceito de cultura é fruto também de uma releitura das ciências sociais, onde percebemos que uma questão de fundo ao referir-se a cultura está na própria origem da palavra. Na escola francesa a palavra cultura “vinda do latim *cultura* que significa cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada”. (CUCHE, 1999)

Mais adiante, no século XVI passa significar coisa cultivada e a partir de então, a palavra passa a ter um sentido figurado. Foi somente na metade do século XVII que a palavra, no sentido figurado, começou a circular e passou a acompanhar

a efervescência que levaria ao surgimento das ideias iluministas do século XVIII, passando a se impor e a compor na essência o enciclopedismo.

Gradualmente a cultura se liberta de seus complementos e passa a assumir o caráter de formação, educação, no sentido de ação de instruir.

Os iluministas assumem a palavra cultura em oposição a natureza, sendo ela relacionada ao acúmulo de saberes transmitidos pela humanidade considerada como totalidade, absoluta e universalista (CUCHE, 1999). O sentido da palavra cultura se torna mais amplo, compreendendo toda ação humana e encontra em sua definição um dos pressupostos do Iluminismo, o humanismo. A partir de então o conceito de cultura começa a atender plenamente os objetivos dos ideais Iluministas, sendo em seguida associada à civilização e ao progresso, ideais burgueses.

Ao longo do século XVIII, Cultura representa a materialização de um discurso de racionalidade que acompanha o projeto de Estado Moderno Liberal, que pressupõe cultura e civilização como quesitos necessários para que haja o progresso técnico-científico almejado pela burguesia que assumia o controle do novo Estado.

No mesmo debate, percebo um contraponto na construção do conceito de Cultura na Alemanha, onde o mesmo começa com uma conotação aristocrática e burguesa, mas rapidamente passa a ser assumido como um conceito inerente à nação alemã, no entanto, o debate continua expressando uma complexidade intensa, pois mesmo com essa percepção, as camadas mais subalternas da população entendem a cultura, como uma expressão de poder.

Cultura é entendida como conhecimento circunscrito às camadas mais elevadas da sociedade, aquelas em que pelo domínio da cultura expressam certo poder que se reflete também no controle das instituições (FOUCAULT, 2014)

As contingências de uma Alemanha sempre em processo de reconstrução e unificação fazem com que a definição do conceito de cultura assuma um debate que vai ao encontro do processo de reconhecimento das diversidades culturais e mais do que isso, o reconhecimento das diferenças nacionais (CUCHE, 1999).

Ao contrário da visão universalista dos franceses, os alemães indicam um novo caminho: o caminho da diversidade, algo que passa a ser recorrente nos debates sobre cultura no final do século XX. Cucho (1999) esquadrinha a questão e

encontra no aprofundamento espaço-temporal novas dimensões condicionadas pelos seus interlocutores. Do universalismo absoluto ao reconhecimento da diversidade, a cultura não fixa acento em nenhum tipo de determinismo, moderno, pós-moderno ou neomoderno. O que se percebe é que as noções de cultura são um derivado epistemológico das revisões ou viradas inerentes às ciências sociais.

3.1.4 Híbridismo Cultural - fruto de uma cultura em construção

O debate sobre o hibridismo cultural é amplo e permeia várias tendências teóricas recentes conflitantes entre si e que divergem quando a perspectiva funcionalista da mesma dentro dos contextos sociais específicos em que são empregados. Não sendo meu objetivo um alinhamento teórico ideológico e pragmático utilizarei as abordagens de Peter Burke (2003), Bruno Latour (2009) e Star Hall (2006) pois contemplam nossa necessidade de compreensão de si mesmo. Nas três obras encontramos uma profunda reflexão dos tempos atuais e de suas definições, e têm como pano de fundo uma sociedade complexa e novos elementos fundantes que se opõe e contrapõe.

Peter Burke (2003), parte sua análise de uma reflexão a cerca do uso excessivo do essencialismo, pressupondo que todas as sociedades, grupos tribais, nações (ditas modernas) devem ser desconstruídas, pois esses conceitos são baseados em uma linha tênue muito frágil e difícil de ser materializada. Segundo o autor não existem fronteiras e sim um *continuum*. A sociedade global é uma sociedade híbrida, baseada em relações e formas de comunicação que diminuem espaços e criam novas formas de relações sociais. Portanto Peter Burke (2003) se reconhece como historiador dentro de uma complexa rede das ciências sociais que se vê em meio a transformações; desta forma não se pode isentar do processo, pois tem-se uma bagagem, deste tempo, que n impõe um determinado discurso e técnicas convenientes a posição ocupada.

O debate referente à hibridização cultural leva-me a análise sobre os processos de manutenção dos povos tradicionais e das culturas populares. A hibridização provocada pela globalização atinge as culturas regionais a partir do momento que a massificação da informação e a imposição do imperialismo cultural, assumido pela mídia e meios de comunicação, ferramentas contundentes que causam um efeito nefasto sobre os grupos.

Milton Santos (2001) já enunciava o processo de globalitarismo, em que o consumo era o novo fundamentalismo. Esse processo se impunha às camadas populares como uma nova forma de totalitarismo do capital, ou seja, a ausência de diversidade e a aceitação do universal, travestido de global como o único valor aceitável para o mundo.

As formas de manifestação do hibridismo retomam um debate acerca da modernidade e do que se concebia ou não como cultura. Uma interpretação historiográfica da Modernidade nos traz a tona uma realidade de contatos e de fluxos interétnicos intensos, catalisados pelo processo de colonização e mercantilização das relações econômicas.

Exemplo deste processo é a relação estabelecida entre jesuítas e os índios guaranis, por ocasião do projeto reducional dos 30 povos Missioneiros, os quais impuseram um tipo de cultura aceita como civilizada e oriunda de um projeto renascentista, a cultura primitiva dos guaranis. Essa materialização se manifesta na produção das cerâmicas guarani-missioneiras, que mudam sua tecno-tipologia tradicional dos guaranis e produzem um híbrido com base e alça (LA SALVIA; BROCHADO, 1989). A variedade de processos de hibridização e de terminologias para definir a própria hibridização remetem à complexidade do assunto, se assumirmos a nossa própria história local, que conviveu com um processo de hibridização que vai desde as relações entre povos tradicionais até a formação da nossa complexa sociedade do Brasil República.

Nesse período em específico percebo uma dedicação especial de pesquisadores em definir o que é a sociedade brasileira. Um híbrido? Gilberto Freyre (2013) é com certeza um dos primeiros pesquisadores a dedicar-se à questão e com ele uma série de polêmicas emergem, são insinuadas e problematizadas, principalmente no que se refere às populações negras no Brasil.

O que temos como evidente neste debate é a sensibilidade do mesmo. Bruno Latour de sua parte vai mais além. Discute a modernidade a partir de seus produtos e é enfático ao desconstruir a própria modernidade.

Para Latour (2009) o hibridismo é fruto de uma crise. E a sociedade é uma trama que envolve política, biologia, tecnologia história entre outras. Nós, como historiadores do nosso tempo, somos híbridos, ou retomando ainda do mesmo

Latour (2009) somos reflexo desta complexa trama, carregados de uma bagagem sócio cultural que através de nossas escolhas determinamos o que somos: híbridos.

E de que híbrido Burke está falando? Se partirmos do pressuposto que todas as realidades se entrecruzam e que nada mais são do que meros discursos apreendidos, o que é a hibridização afinal? Em síntese a crítica aqui se refere a que processo estamos nos referindo de uma modernidade ou uma pós-modernidade?

O híbrido apresenta-se como uma tentativa de definição diante da angústia ou inquietude mal concebida. Os híbridos produzem cruzamentos entre os novos estágios, que mesmo mergulhados em uma indefinição conceitual, produzem também as redes e essas protagonizam a construção de novas realidades, para além da moderna concepção de cultura.

Ainda sobre hibridismo Hall (2006) comenta:

Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a “dupla consciência” e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos (HALL, 2006 p. 91).

A reflexão remete-me a construção de discursos narrativos que de um lado produzem uma criatividade inerente ao processo e adaptação a uma nova realidade, muitas vezes imposta pelo colonialismo e de outro lado tem seus custos ao sepultar tradições culturais ancestrais.

3.1.5 Por uma História Cultural

O terreno movediço no qual a definição de cultura me encaminhou serve em síntese para tornar evidente a complexidade da realização de estudos sobre cultura em tempos de modernidade, pós-modernidade, modernidade tardia ou ainda modernidades periféricas. O debate a cerca da cultura nos últimos anos ganha novos contornos com a emergência do que chamamos de História Cultural.

Acompanhando a linha de Denys Cuche, Bauman (2013) ao historicizar o uso da cultura como demarcador social, lembra que o conceito foi cunhado e utilizado inicialmente para satisfazer os interesses de uma classe social, em um determinado período. Tal exclusivismo criava uma linha limítrofe entre grupos sociais na definição

de um estado liberal. Certos padrões culturais hierarquizados serviam como um crivo de identidade da modernidade assumida, a partir de então como um modelo a ser seguido, um definidor do que seria uma sociedade civilizada. A cultura caiu no linguajar comum, a partir da metade do século XVIII, e ao mesmo tempo significava mudança, cultura assumia uma missão como já referido por Cuche (1999) de educar e levar conhecimento às massas.

O projeto iluminista conferiu a cultura (compreendida como atividade semelhante ao cultivo da terra) o status de ferramenta básica para a construção de uma nação, de um Estado e de um Estado-nação – ao mesmo tempo confiando essa ferramenta às mãos da classe instruída (BAUMAN, 2013 p. 13).

O autor percebe uma mudança no uso do conceito ao longo dos séculos. A cultura que inicialmente servia ao Estado, no sentido de formador de uma consciência nacional, de elemento de ligação entre o povo e sua história, passa a ser vista, ao longo do século XIX, como um elemento colonizador, em uma dimensão global. A nova configuração econômica do mundo ensejava uma nova missão a cultura. Servir a uma nova etapa econômica mundial onde o capitalismo se alinhava em novas frentes de controle humano. Primeiramente, a união entre o capitalismo financeiro e o industrial tornou a concepção de estado, sob a ótica deste novo cenário, de um Estado Imperialista.

Aliado a este processo, o evolucionismo da biologia encontrava-se com a cultura, e esta assumia para si os ideais imperialistas de levar a cultura como uma missão do “homem branco” para salvar a humanidade da barbárie. A Cultura apresenta-se como uma ferramenta do neocolonialismo. E a pergunta era: para quem se levaria esta cultura?

Paradoxalmente ao debate entre a solidez e a liquidez que representariam o ontem e o hoje, a cultura assumia também uma posição transitória, diante de uma nova sociedade, em que ela, a cultura, era agora mais um elemento a serviço de sistemas globais que criam seguidores acéfalos de uma cultura de massas impostas por um mercado de consumo padronizado.

A cultura se travestiu agora em uma bela prostituta do mercado mundial, serve de atrativo tentador a um exercício de sedução de um novo fundamentalismo. A cultura é a materialização de uma mudança que foge aos interesses das camadas mais populares, ou dos grupos mais tradicionais. A cultura é parte de um arsenal de

artigos de consumo, que criam falsas necessidades através da imagem, e da propaganda, uma falsa necessidade de pertencimento. Este sentido de pertencimento e identidade é hoje fruto de uma estrutura de mercado, onde a cultura é um elemento determinante em um espaço sem limites territoriais.

As migrações da modernidade são elementos catalizadores num processo de liquidez, onde a cultura se insere de maneira preponderante. Desde o início do século XV, pelo menos o elemento irradiador desses processos migratórios tem sido a questão econômica, que aliada ao processo de colonização humana, criou novos cenários por todo o mundo e influenciou de forma significativa na construção de novas identidades, fruto de tais processos.

Refugiados, colonizados, afrodescendentes são apenas algumas terminologias já citadas por Bauman para referir-se a esses grupos humanos, oriundos destes processos migratórios e que se inserem em uma rede cultural que *a priori* não se enquadra nas definições cartográficas e científicas dos pesquisadores das ciências sociais. Mas, a questão é que eles existem e protagonizam novas dinâmicas sociais, humanas e culturais que criam outros espaços de elaboração e construção de realidades.

Fazer uma história com essas nuances é algo já reivindicado desde o século XVIII, ao se tentar definir cultura, trazê-la para o campo científico e dar-lhe um formato, metodologia e parâmetros conceituais é algo que começa a ser melhor definido só na segunda metade do século XX. Mérito que Peter Burke (2005) dará a obra de Edward Thompson (2001) que ele caracterizará como “a descoberta do povo”.

A descoberta realizada por Thompson (2001) abrirá um horizonte para muito além das análises estruturais e dos modos de produção, seu livro será repleto de peculiaridades sobre a história da cultura popular (BURKE, 2005)

O mais influente dos estudos feitos na década de 1960 foi a formação da Classe operária inglesa (1963), de Edward Thompson. Nesse livro, Thompson não se limita a analisar o papel desempenhado pelas mudanças econômicas e políticas na formação de classe, mas examina o lugar da cultura popular nesse processo (BURKE, 2005 p.30).

A questão é que a obra de Thompson influenciou de forma marcante historiadores mais jovens na Inglaterra e fora dela. É dessa forma que Thompson se apresenta aos pesquisadores brasileiros, já na década de 90, com enfoque no

estudo das camadas populares e com uma crítica aos clássicos que abordavam o século XIX, algo absolutamente necessário em um contexto de intensificação do Movimento Negro, que, no embalo da Constituição Cidadã de 1988, reivindicava espaço e voz.

Não obstante, há de se destacar certo modismo ao se tratar da obra de Thompson, hoje amplamente citada em cursos de graduação e pós-graduação das áreas de História e Sociologia. Tal recorrência pode se justificar pelo tipo de abordagem introduzida pelo autor, a qual permite, o que Muller e Munhoz (2010) vão chamar de “desmarxização” de seus referenciais teóricos, o que cabia bem em um momento de crise do marxismo; ou, ainda, pode se justificar pelo uso, por parte de Thompson, de elementos culturais no estudo das classes subalternas, o que lhe conferiu a alcunha de “culturalista”.

Thompson (2001) privilegia a experiência para estudar a complexidade das classes subalternas, algo que permite aos pesquisadores do pós-abolição irem muito além das estruturas e dos modos de produção e, assim, entenderem o trabalhador negro a partir de suas particularidades e do seu fazer-social.

3.1.6 A descolonização da cultura: perspectivas em que eu me narro

Pensar uma intersecção entre o pensamento de Bauman (2013) e Thompson (2012) sobre a cultura, no que tange à questão étnico-racial, nos leva a considerar a crítica feita a modernidade sob várias perspectivas. A modernidade e o colonialismo como sua expressão econômica e social mais contundente revelam um projeto engendrado na Europa por quem usufruiu da exploração humana resultante do processo de escravidão.

A proposta prevê a representatividade e outros agentes no processo colonial, novos cenários que privilegiem o sul, sem desconsiderar o norte. Uma inversão da lógica hegemônica na interpretação universalista desencadeada pela modernidade e racionalizada pelos ideais Iluministas. O que alguns chamam de pensamento periférico ou uma modernidade periférica pode nos levar a uma interpretação que não desconsidera outros mundos diferentes do velho mundo.

Ella Shohat e Robert Stam (2006), consideram o colonialismo um legado fundamental para o eurocentrismo, colocando o termo colonialismo em um nível que supera as referências da antiguidade e traz um elemento global e universalista. Os

efeitos do neocolonialismo é uma imposição cultural com a hegemonia dos valores de uma sociedade de origem greco-romana-judaico-cristã-ocidental, dando ênfase a uma linearidade racional que explica o mundo a partir da Europa. Os efeitos dessa colonialidade é a dominação cultural, que se apresentam na imposição de um padrão interpretativo calcado na lógica racional europeia.

Sendo assim imposição colonial remete-me a um complexo de dependência e subalternização justificados por um discurso tido como cânone absoluto, reproduzido e maximizado no meio acadêmico como formulações de legitimidade intelectual, mas que apenas reproduz o colonialismo.

Um dos elementos destacados com bastante ênfase por Shohat e Stam (2006) é o papel do racismo como efeito do colonialismo, pois este impõe às vítimas uma identidade forjada, que desconsidera seu passado histórico e sua cultura tradicional.. A imposição de uma superioridade não se deu só de forma material, mas sim moral, através da negação e do não reconhecimento destes como humanos. A destruição das bases materiais de existência das culturas tradicionais foi um processo sistemático e bem empreendido pelos colonizadores.

A imposição cultural é fruto de uma narrativa reproduzida como mantra, dentro de uma configuração social imposta aos povos colonizados. Shohat e Stam (2006) levantam o questionamento sobre um suposto modismo, em relação ao termo pós-colonialismo, que merece consideração dentro de nossa análise, pois se trata de uma construção narrativa que faz sentido na crítica que empreendemos em relação a questão epistemológica. O pós-colonialismo se encontra em uma área de confluência de vários movimentos, entre eles o modernismo, pos-estruturalismo, virada ontológica e recentemente as narrativas (auto) biográficas. Assim sendo, entendo a necessidade de limpar o debate e trazer para a leitura os aspectos relevantes destas considerações.

Mais adiante, no mesmo texto Shohat e Stam (2006) questionam a terminologia do pos, considerando este um limitador, espaço temporal que reduz o debate, inviabiliza novas possibilidades de elaboração para lugares de fala que trazem realidades distintas. A análise encontra eco na crítica dos autores ao considerar a diversidade da diáspora africana e seus vários contextos interpretativos de lugar de origem e como formas de reelaboração de uma agência do protagonismo dos que sempre foram invisibilizados.

Nessa perspectiva, aparecem termos como decolonial ou descolonização, mas a questão que surge emerge do momento de fundação da modernidade ou colonialidade, advogando por uma liberdade de pensamento contra-hegemônico;

Por colonialidade Quijano (2010) define:

é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da experiência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

Diferente do colonialismo, mas nascido no bojo do mesmo, a colonialidade consiste em relações racistas de poder, e é uma elaboração conceitual que extrapola a referência espaço-temporal, pois sedimenta relações sociais de poder que vão além dos marcadores históricos e se reproduzem em configurações culturais híbridas. Essas novas configurações criam novas relações intersubjetivas e novas identidades.

As configurações sociais oriundas do processo de colonização enquanto base material da modernidade são elaboradas, não por acaso, a partir da Europa e conforme seus interesses. Irradiado pelas ideias Iluministas esse processo formaliza um padrão de conhecimento que se reivindica como racional e único. O etnocentrismo travestido de eurocentrismo não é exclusivo dos europeus, mas dos educados sob sua hegemonia, criando assim uma linhagem racional interpretativa que justifica a lógica europeia/racional como padrão a ser seguido. (QUIJANO, 2010)

Minha análise, desloca o eixo de interpretação do mundo ao considerar a obra de Frantz Fanon “Pele Negra, Mascaras Brancas” um importante marco na construção de um “eu colonizado”. Homi Bhabha (2013) resgata da obra de Frantz Fanon (2008) uma identidade emocional, do sujeito criado no processo de colonização e que emerge como um híbrido pós-colonial, que vive a margem da modernidade europeia e constitui, através de suas relações sociais um novo *ethus*. A ordem da inscrição normativa é uma contraordem.

A confluência dos estudos culturais, a partir de uma lógica pós-colonial e que percebe o indivíduo em sua totalidade, coloca o epistemológico dentro de uma abordagem hermenêutica, pela busca do reconhecimento na totalidade. Emergem

desta percepção, de um eu colonial, os indivíduos que dentro de uma totalidade eurocêntrica da modernidade vivem à margem, negros, mulheres, homossexuais... O debate provocado por Bhabha (2013) faz sentido ao colocar essa emergência em um caráter enunciativo, como uma ordem narrativa que reivindica seu lugar de fala com uma lógica própria.

A experiência tem destaque na construção das identidades coletivas, mais do que um referencial teórico, há a necessidade de uma quebra de paradigmas conceituais basilares, tradicionais na concepção binária europeia. Bhabha (2013), remete ao debate sobre o protagonismo coloca a agencia como emergente de um processo de deslocamento, não só de uma lógica epistemológica, mas de uma retroatividade centrada no híbrido pós-colonial, o negro.

O silenciamento imposto aos colonizados acompanha um processo de assimilação de uma racionalidade imposta como verdade. Desta forma a construção de uma narrativa que rompa a penumbra do colonial metropolitano faz surgir o pós-colonial como agente (BHABHA, 2013). No espaço do “entre-lugares” marcado pela originalidade, emerge a voz silenciada dos colonizados, sujeitos descentralizados e fruto do processo de capitalização do mundo. Nesse cenário, novas narrativas descentralizando a lógica racional do conhecimento europeizado se impõe um novo conhecimento e uma nova versão da história a ser contada.

A breve explicação à luz do pós-colonial, colonialidade e decolonialidade se justifica em um processo histórico que surge da descolonização da África e leva a origem de novas ordens de discurso, promovendo o debate de um sujeito colonial, onde o Brasil se insere, principalmente, por sua herança colonial e, sobretudo, devido a sua condição étnico-racial. Há nesse discurso uma intenção de deslocar o centro epistêmico do conhecimento e protagonizar novas lógicas que emergem da vida cotidiana dos subalternizados de sempre, permitindo, assim, uma interpretação de mundo que não siga determinações universalistas e rígidas sobre os ditames do cartesianismo moderno racional.

Da voz subalterna de minha própria narrativa, emana uma nova lógica que reivindica espaço. É uma voz africana, afro-diaspórica que traduz necessidades de auto-narrar-se sem lugar definido, mas de todo o lugar.

3.1.7 A perspectiva cultural afrocentrada e a desconstrução epistemológica

Nas discussões apresentadas por Edward Thompson (2012) e compartilhada pelos pós-colonialistas, os estudos pós-abolição ganharam fôlego aqui no Brasil, com ênfase nos estudos das camadas e da cultura popular, vindo ao encontro de uma corrente teórica defendida pelo Movimento Negro, chamada "afrocentrismo".

Na fala dos militantes do Movimento Negro, nos vários espaços que convivi e nas pesquisas sobre ações afirmativas de combate ao racismo na educação, é recorrente a defesa de que a melhor perspectiva que nos oferecem, as políticas públicas de ações afirmativas é o reconhecimento da diversidade, pois ela beneficia a todos: enriquece a convivência, abre janelas para a percepção e nos torna mais humanos (NASCIMENTO, 2009).

A perspectiva afrocentrada em acordo com as políticas de ações afirmativas empreendidas no Brasil desde 2003, com a lei 10.639, vem ao encontro de uma concepção cultural de reconhecimento das diversidades constitutivas de uma identidade nacional, que mesmo forjada, concebe em sua gênese três elementos fundantes, o branco europeu, o índio e o negro africano. O afrocentrismo se apresenta como uma proposta de desconstrução de uma história linear, eurocêntrica, epistemologicamente baseada em valores da civilização greco-romana, e propõe a apresentação de outros referenciais de pensamento concebidos sob a ótica dos colonizados, ou seja, uma visão de mundo que possibilite outras leituras da realidade histórica.

O primeiro postulado defendido pela afrocentricidade é a pluralidade: sem pressupor uma verdade absoluta, a perspectiva afrocentrada referencia-se em valores africanos, compreendendo o diálogo como possibilidade de construção de novas percepções. Tal perspectiva já se constata na concepção existencialista de Jean Paul Sartre (1996), ao pensar um existencialismo humanista, um reflexo de seu diálogo com Frantz Fanon (2008), importante representante da corrente Afrocentrista.

Faço aqui uma breve "arqueologia do saber" (Foucault, 2008) com outro referencial possível. O debate já citado nos apresenta a conceituação de cultura sob uma ótica europeia, a partir do século das luzes onde os propositores europeus

assumiam para si o compromisso e o dever de escrever e interpretar uma história da cultura dos povos africanos e indígenas (NASCIMENTO, 2009).

Durante a modernidade e pós-modernidade tal empreendimento foi levado a cabo com sucesso, pois dispunham de aparato bélico e econômico disponível. De outro lado, o conceito de afrocentricidade foi cunhado inicialmente Molefi Assante, em 1980, no entanto, a abordagem já tem uma longa tradição.

Os pensadores afrocentristas oferecem como um ponto de partida para uma leitura de mundo sob a ótica dos afrodescendentes a Revolução Haitiana de 1804, em que pela primeira vez na história, a ideia de negritude se opunha a um projeto colonialista, com duas vertentes: uma matriz religiosa e ancestral fundamentada no retorno aos valores culturais africanos e uma segunda, acadêmica.

A insurgência haitiana emergiu em um contexto de criação do estado moderno liberal, onde a cultura era um elemento fundamental, na elaboração do conceito de nação. A cultura assumia um caráter universalista que servia aos interesses de uma elite ainda ligada ao colonialismo, que limitava as concepções de “ser” e de saberes. Os negros haitianos apresentavam o primeiro contraponto à visão inicial de cultura assumida pelos iluministas.

É importante destacar que apesar do não reconhecimento por parte dos “ocidentais” sobre a revolução haitiana, a mesma abriu uma caixa de pandora e apresentou ao mundo uma nova leitura, que passou a influenciar progressivamente, a elaboração de um contraponto epistêmico, alicerçado em uma ética de referencial africano e uma filosofia ancestral que passou a inspirar os povos afrodescendentes de toda América (inicialmente Caribe e arredores) e Europa, que assumindo para si o compromisso de escrever uma nova história, reelaboram suas percepções de mundo.

O afrocentrismo se expressa desde o seu lugar de fala⁵. Negros e afrodescendentes assumem para si o seu lugar de fala em contraponto a uma matriz cultural europeia colonizadora. As histórias de vida passam a ter uma nova

⁵ Por lugar de fala entendo como Djamilia Ribeiro que não existe uma proibição formal para o homem branco se pronunciar sobre as pautas de mulheres e negros, mas é fato que existe uma dificuldade e um esforço limitado desse homem branco de ceder espaço aos que são diferentes dele por sua origem social. Esse debate ganha força em uma perspectiva de classe e cor levantada nas obras de Angela Davis (2016) e Jessé de Souza (2017) onde os mesmos levantam dados históricos sobre as questões de classe e raça justificando um protagonismo social do homem branco em detrimento de negros e negras. Desta forma “lugar de fala” é uma reivindicação de espaço e voz para aquelas camadas sociais que sempre foram silenciadas pelo processo de colonização, escravidão e exclusão social por que passam mulheres e negros na história do Brasil.

perspectiva, daqueles que invertem a lógica eurocêntrica e narram suas vidas por si mesmos.

O pensamento afrocentrado atravessa o século XIX e recebe importante impulso a partir da guerra de Secessão Norte Americana que ao incentivar a criação de Universidades exclusivas para Negros, estabeleceu um importante espaço de construção de uma intelectualidade negra. Esta intelectualidade negra norte-americana, por conta da invasão norte-americana ao Haiti em 1915, se encontra com o movimento indigenista que juntos serão a gênese de outro importante movimento que assume proporções mundiais, o movimento Negritude.

O movimento poético-político Negritude, considerado o maior e mais representativo movimento afrocentrista do século XX, reivindicava para si uma identidade negra e de referências africanas. Mais do que isso era um movimento anticolonialista e oferecia as bases teóricas e epistemológicas de uma matriz africana para um movimento de formação de consciência internacional. Seus principais expoentes foram Aimé Césaire, da Martinica, Léon Gontran Damas, da Guiana, e Leopold Sédar Senghor, do Senegal autores que expandiram o pensamento afrocentrista e influenciaram uma onda política pan-africanista tendo grande repercussão no continente africano e na Europa, influenciando diretamente os movimentos pela emancipação da África pós Segunda Guerra.

O escritor Aimé Césaire (MOORE, 2010) destaca-se por ter sido o primeiro a utilizar o termo Negritude. Foi considerado um visionário em seu tempo por prever que os negros assumiriam para si seu passado e trilhariam um novo momento histórico de reivindicação política e aceitação. A contingência da história da invasão da Etiópia uniu os negros de todo o mundo e estimulou a partir daí um movimento de identidade racial mundial.

O movimento negritude a partir de Césaire assumia e propagava os ideais de um futuro do movimento negro, que demarcava seu território dentre a efervescência cultural de um século XX. A partir disso, o movimento propugnava o orgulho de sua ancestralidade, aceitação de sua cor e dos traços fenotípicos e uma atitude anticolonialista. (MOORE, 2010)

Césaire e seus seguidores defendiam que a Negritude deveria ser entendida com um re-enraizamento da cultura africana, desde sua origem mais ancestral até a luta presente pela emancipação do povo negro em todo o mundo.

Esta recuperação apresentava-se como único caminho para a reinserção do negro na trama humana em seus próprios termos de emancipação social, com independência política e liberação ontológica (MOORE, 2010).

No entanto, o discurso de Césaire não era único sobre negritude. Leopold Senghor opunha-se a um projeto de independência das colônias africanas. Senghor acompanhava uma linha que ia ao encontro dos estudos culturais, que mais tarde definiriam o hibridismo cultural.

Senghor, via a descolonização como um processo de integração gradativa entre metrópoles e colônias, ao contrário de seu colega Césaire que reivindicava uma re-africanização. A ideia de mestiçagem e simbiose era para Senghor a melhor solução contra um racismo europeu, segundo ele, muito pregado pela escola Francesa, de um culturalismo universal.

Já na metade do século XX, outros dois pensadores impactariam mais ainda os estudos afrocentrados e colocariam em perspectiva outros elementos fundamentais na constituição do “ser negro” e do pensamento anti-colonialista. Foram eles Cheik Anta Diop (2014) e Frantz Fanon (2008). Influenciados por Césaire e por Marx, suas contribuições teóricas fortaleceram a *negritude*.

Fanon (2008), por sua vez, assume um protagonismo significativo nos estudos pós-colonialistas e anti-racistas. Mergulha na questão existencial, tentando a partir do primado do *movimento negritude*, definir o que é “ser negro” dentro da complexidade de um mundo que no pós-guerra redefinia padrões e o próprio existencialismo.

Fanon caracterizava-se por refletir em seu discurso os ideais afrocêntricos do *Movimento Negritude*, assumia seu lugar de fala como afrodescendente, em um mundo pós-guerra que refletia também as contradições humanitárias resultantes do conflito mundial. De um lado, a luta para a emancipação humana, propagada por um discurso humanista advindo das potências vencedoras, entre elas a França e de outro, a luta por emancipação política por parte das nações africanas que reivindicavam autonomia. Neste contexto, a mesma França irradiadora de um discurso anti-nazista, era a metrópole racista que fundamentava o discurso culturalista, universalista, que segregava culturas conforme o padrão hegemônico, evolucionista e europeu.

Em suas duas grandes obras “Pele Negra, Mascaras Brancas” e “Os Condenados da Terra”, lançadas sucessivamente em 1952 e 1961, Fanon analisa a

desconstrução do “ser negro” a partir dos processos de colonização empreendidos desde o século XV e estabelece neste período um importante diálogo com Sartre compreendendo assim um humanismo existencialista negro.

De outro lado Cheik Anta Diop lança na década de 50 e 60 estudos científicos de grande envergadura que questionam a hegemonia cultural e a tradição eurocêntrica dos estudos históricos. Diop argumenta sobre a origem africana da espécie humana, sobre o povoamento do planeta a partir do continente Africano, sobre a primeira civilização do mundo, o Egito, ser negro etc.

Frantz Fanon e Cheik Anta Diop promoveram uma verdadeira revolução no Movimento Negro mundial. Suas influências extrapolaram o meio científico, atingiram a cultura e os movimentos sociais pelo mundo, dos “Panteras Negras” nos EUA, ao Movimento Palmares de Oliveira Silveira aqui, no Rio Grande do Sul. Todos beberam da contestação impactante destes pensadores.

3.1.8 Um modelo cultural a partir da África

“Em um esforço de articular modelos próprios e independentes” (NASCIMENTO, 2009 p. 47) a obra de George James, “O Legado roubado”, apesar de pouco conhecida, juntamente com a Tese de Doutorado de Diop, onde ele detalha as evidências da origem negro africana do Egito, apresentam uma importante estrutura de contestação à historiografia tradicional, ao questionar e colocar à prova o legado cultural grego e a imagem de um Egito branco. Na obra de James, o autor apresenta a tese de que o Egito seria fonte de algumas bases filosóficas atribuídas aos gregos. Mais do que isso, o autor defende a negritude dos egípcios, reforçando assim a ideia de uma ancestralidade dos povos de origem africana.

As duas teses são rechaçadas pela academia a seu tempo, mas provocam impacto e acirramento de debates. O efeito foi o desejado. O pensamento africano começava a emergir como uma contestação epistemológica, como uma tese a ser defendida. O afrocentrismo encontrava-se com os estudos pós-coloniais que surgiam no mundo no período e descolonização da África e pós-guerra.

O afrocentrismo é um movimento, um esforço e uma reivindicação. A proposta é oferecer uma visão de mundo sob a ótica da Afrocentricidade colocando o indivíduo negro como protagonista.

Em linhas gerais, uma abordagem filosófica afroperceptivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedades intercultural e não hierarquizada (NOGUERA, 2015 p. 68).

O esforço por um auto-pronunciamento de negros, negras e afrodescententes dentro de uma categoria discursiva, que impõe ditames epistemológicos, ganham destaque nos últimos anos através dos estudos pós-colonialistas.

Para uma conceituação inicial de filosofia africana recorro a Molefi Kete Asante, que no artigo intitulado “Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?” (ASANTE, 2014), apresenta dados que questionam a origem grega da filosofia, partido da própria questão etimológica da origem da palavra filosofia.

Segundo o autor, “de acordo com os dicionários de etimologia grega a origem dessa palavra é desconhecida” (ASANTE, 2014 p.117). Isso se justifica porque muitos dos autores de dicionários de etimologia grega não reconhecem as línguas africanas. Segundo Asante (2014), a origem a palavra “sophia” está na língua Mdu Ntr, a língua do antigo Egito, onde a palavra “seba”, originalmente, significaria sábio.

Outro aspecto que justifica o questionamento por parte de Asante são os relatos de sacerdotes egípcios que descreviam as visitas de filósofos, poetas e matemáticos gregos ao Egito. Asante (2014) defende que os gregos foram primeiro à África, para depois viver a era de ouro grega.

Importante também é o destaque dado ao papel do pesquisador senegalês Cheik Anta Diop, como precursor de uma nova linha de estudiosos que revelam a origem africana da filosofia e segundo palavras do próprio autor: “surgiu para desafiar todas as mentiras que foram ditas sobre a África e os africanos” (ASANTE, 2014 p. 119).

Para contribuir com o debate reco à dissertação de Adilbênia Freire Machado intitulada “Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais” (MACHADO, 2014), onde a autora traz importantes elementos da filosofia africana.

Reconhecendo a força da ancestralidade, a autora apresenta alguns elementos da cultura africana como a centralidade no ser humano, a valorização da natureza como um todo, a comunidade, tendo como pano de fundo a horizontalidade da solidariedade (MACHADO, 2014).

A partir da abordagem inicial, a autora define elementos norteadores da filosofia africana, isto é, definindo filosofia descolonizada. Para Machado (2014) a filosofia “por séculos, fora utilizada como meio de colonização” (MACHADO, 2014 p. 57). Ela critica pensadores como Hegel, Hume, Kant e Marx, que de uma forma ou de outra justificavam o imperialismo e a exploração cultural imposta sobre a África através de seus escritos.

Reconhecendo a filosofia como “amor à sabedoria, ao conhecimento” e proveito do ser humano, a autora entende que onde houver seres humanos, haverá filosofia (MACHADO, 2014) em um nítido contraponto as afirmações de Hegel, Hume, Kant e Marx que não reconheciam a existência de uma filosofia nem uma história da África.

O fazer filosófico, segundo a autora, é uma atividade cotidiana de reflexão, e descolonizar a filosofia implica em seu ressignificar, no reconhecimento do outro, e na valorização da diversidade cultural (MACHADO, 2014).

Neste sentido, a autora aponta que a filosofia africana não é apenas a filosofia feita por africanos e sim por aqueles que estão implicados em conhecer e reconhecer a nossa realidade em uma perspectiva crítica (MACHADO, 2014).

Machado (2014) define que:

A filosofia africana, elaborada a partir dos princípios e valores que regem a vida do africano, dentro de sua imensa diversidade, abre-se para as possibilidades, sai da totalidade para pensar a alteridade, enxerga a diversidade em vez da identidade, ainda que não a negue e até a deseje, tal identidade não exclui, mas deseja a diversidade existente na unidade, é atitude e não uma metafísica, é corpo inteiro e não apenas razão. Esta filosofia prima por uma ética de inclusão, é ciência da sensibilidade, é estética, pensa epistemologias para a vida e mudos melhores, busca conhecimentos propositivos de uma mudança consistente; por fim, trabalha com epistemologias para práxis (MACHADO, 2014 p. 16).

Ainda sobre a definição de filosofia africana remeto ao artigo da italiana Angéle Rachel Bilegué, “La speranza nella cultura africana” (BILEGUÉ, 2016), em que a destaca a força vital como centro de sua interpretação acerca da filosofia africana, definindo este como elemento de identidade cultural africana que extrapola o aspecto místico e se converte em núcleo teórico da filosofia africana. Segundo a concepção defendida por Bilegué (2016), a vida não é só passado e presente, mas potência, possibilidades, promessa e energia.

A autora reconhece a obra “Filosofia Bantu” do belga Placide Tempels como pioneira no reconhecimento da existência de uma filosofia africana ainda no ano de 1944 (BILEGUÉ, 2016), no entanto, ela oferece um contraponto através da obra do angolano Pedro F. Miguel, pois enquanto o primeiro defende uma filosofia africana coerente e lógica de um certo reducionismo racional, o segundo advoga por uma filosofia africana peculiar, caracterizada por um pensamento alógico, místico, irracional que considera a emoção negra existente na poética do movimento negritude. (ROSINE, 2012)

A força vital defendida por Bilequé (2016) segue por essa segunda tendência, pois identifica a filosofia africana com esperança, fruto de um processo histórico marcante do século XX, permeado pelo colonialismo, independência e o pós-colonialismo.

Esses aspectos históricos são para a autora determinantes para diferenciar a filosofia ocidental da africana. Enquanto a ocidental separa o ente do universo, a filosofia africana entende a força vital como um todo indissociável. Isso seria um aspecto negativo da filosofia ocidental por apontar para um mecanicismo (BILEGUÉ, 2016). De outro lado, a força vital é comunhão, um equilíbrio, uma harmonia global. Para o africano existir, significa “existir com o outro” e viver significa comunicar-se, onde o conceito de força vital coincide com o conceito de união, participação. Ou seja, um autêntico humanismo de solidariedade. (BILEQUÉ, 2016)

O professor Eduardo David de Oliveira, da Universidade Federal da Bahia em seu artigo “Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira” contribui para a caracterização de uma filosofia africana ao reivindicar a ancestralidade como um de seus elementos fundamentais. A ancestralidade é definida como uma categoria analítica para além dos laços de parentesco, mas como produção de sentidos, a partir das experiências (OLIVEIRA, 2012). Assim sendo, a ancestralidade, é mais do que um conceito ou uma categoria de pensamento, ela traduz uma experiência que confere sentido às atitudes, trocas e significados.

Ratificando a afirmação de Asante (2014) sobre uma afrocentricidade calcada na localização, Oliveira (2012) afirma que a ancestralidade atribui uma interpretação ao sentido que muda de lugar, de espaço, conforme o tempo, oferecendo assim uma visão de mundo deslocada da visão tradicional eurocêntrica, do norte para o sul.

No mesmo sentido, o professor Ramose (2011) da Universidade de Pretória, falando da filosofia africana, ou melhor do preconceito em relação a tal filosofia, á define como uma questão de perspectiva, onde a perspectiva reflete o ponto de vista daqueles que estão no poder, e por muito tempo este poder esteve centrado em uma tradição eurocêntrica, moderna e universalista. (RAMOSE, 2011)

A recorrente citação do norte-americano Molefi Kete Asante em trabalhos acadêmicos é significativa na definição de uma filosofia africana, sendo ele o responsável por conceituar Afrocentricidade e desta forma torna-se referência a inúmeros estudos sobre filosofia africana. Destaco o artigo do filósofo Renato Nogueira dos Santos Júnior “Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo Afrocentrado” (SANTOS, 2010), em que no artigo cita Asante e define Afrocentricidade como um tipo de pensamento que percebe os africanos como sujeitos agentes de seus próprios interesses (JÚNIOR, 2010).

A abordagem de Santos (2010) nos oferece um debate importante enunciado no título de seu artigo. Segundo o autor, a Afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através da localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana (SANTOS, 2010).

Santos (2010) problematiza a marginalização dos conhecimentos que não tem como referência a Europa e a partir de uma postura Afrocentrada propõe o uso da História e cultura africana como referência. O autor preocupa-se em frisar que o Afrocentrismo não deve ser entendido como uma oposição meramente antagônica ao eurocentrismo e, nem tampouco, que este deva ser referenciado a partir dos mesmos caminhos percorridos pelo eurocentrismo. O termo centro, afrocentrado, refere-se a sua própria referência histórica e cultural, sem nenhum desmerecimento de outros referenciais. O objetivo é o protagonismo negro na produção do conhecimento (SANTOS, 2010).

Trazendo o debate para o campo educacional, a perspectiva afrocentrada consiste numa releitura dos papéis de todas atrizes e atores na produção dos saberes e na proliferação do conhecimento (SANTOS, 2010). Um dos pontos altos do debate oferecido por Santos (2010) está nos fundamentos educacionais e na articulação destes com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para o autor, esta articulação deve respeitar as bases de um pensamento Afrocentrado caracterizado

pelas concepções de ser humanos, natureza e conhecimento. O que em síntese já representa um contraponto aos paradigmas da modernidade (eurocêntrica), centrada nas abordagens de Hegel e Kant e que enunciam uma separação entre os três, diferente da cosmovisão africana que concebe os três como um só, colocando homem e mulher em pé de igualdade e o conhecimento pelo bem humano, ou melhor, pelo bem do mundo (SANTOS, 2010).

Santos (2010) fornece algumas pistas para um currículo afrocentrado inspirado em Asante (2011) em sua defesa por uma perspectiva africana. Neste caso me detenho na área das Ciências Humanas (História, Filosofia, Geografia e Sociologia), mais especificamente na disciplina de História, objeto de nosso estudo. Segundo Santos (2010), a história deve problematizar os critérios ocidentais de abordagem da África, apresentar periodizações africanas, debater e desmistificar equívocos, trazendo à tona concepções teóricas desenvolvidas por autores como Cheik Anta Diop, Frantz Fanon, Paulin Hountondji e Joseph Ki-Zerbo.

3.2 A INFLUÊNCIA DE THOMPSON NOS ESTUDOS HISTÓRICOS DO PÓS-ABOLIÇÃO NO BRASIL

É realmente significativo o aumento de estudos do pós-abolição no Brasil nos últimos anos. Uma das justificativas é o incremento das ações afirmativas, que ganharam espaço desde o ano 2003, ampliando e consolidando o campo de pesquisa e o debate sobre a história do Negro para além das pesquisas sobre escravidão.

Essa nova perspectiva historiográfica ganha, a partir da influência contundente da produção historiográfica de Edward Palmer Thompson. Não é por acaso que sua produção ressoa nos cursos de pós-graduação brasileiros a partir dos anos 90. A trajetória de Thompson, ligada ao Partido Comunista Inglês e aos movimentos sociais, foi determinante para o acúmulo de uma bagagem diferenciada de vivências e experiências que facilmente eram percebidas em suas obras.

Seu rompimento precoce com o Partido Comunista Inglês, em 1956, também representou uma crítica ao marxismo ortodoxo e à análise social pautada pela dicotomia base-estrutura. Thompson foi além: reivindicava a flexibilização e a democratização, procurava enfatizar a ação humana em seus estudos, para além dos estruturalismos, e entendia que era necessário observar o elemento humano,

seus hábitos, necessidades, razões, vontades, ilusões e desejos (MULLER; MUNHOZ, 2010). Outra ótica sobre o mundo do trabalho inspirada no estudo na Sociedade Londrina de Correspondência, efetivado por Thompson:

tem servido, por aqui, para frisar a necessidade de uma escrita da história do trabalho não apenas pautada numa classe trabalhadora exclusivamente branca, fabril, de ascendência europeia, masculina e urbana (LEITE LOPES, 1993; CHALHOUB, 2001).

É dessa forma que Thompson se apresenta aos pesquisadores brasileiros, na década de 90, estudando as camadas populares e criticando os clássicos que abordavam o século XIX, algo absolutamente necessário, em um contexto de intensificação do Movimento Negro, que, no embalo da Constituição Cidadã de 1988, reivindicava espaço e voz.

Não obstante, há de se destacar certo modismo ao se tratar da obra de Thompson, hoje amplamente citada em cursos de pós-graduação das áreas de História e Sociologia. Tal recorrência justifica-se pelo tipo de abordagem introduzida pelo autor, a qual permite à muitos, o que Muller e Munhoz (2010) vão chamar de “desmarxização” de seus referenciais teóricos, o que cabia bem em um momento de crise do marxismo; ou, ainda, pode se justificar pelo uso, por parte de Thompson (2001), de elementos culturais no estudo das classes subalternas, o que lhe conferiu a alcunha de “culturalista”.

De uma forma ou de outra, Thompson (2001) privilegia a experiência para estudar a complexidade das classes subalternas, algo que permite aos pesquisadores do pós-abolição irem além das estruturas e dos modos de produção e, assim, entenderem o trabalhador negro a partir de suas particularidades e do seu fazer-social.

3.3 EDWARD THOMPSON E A PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS “DE BAIXO... OU DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL

O contexto de mudanças sociais pelas quais o Brasil passava desde a década de 80 trazia em seu bojo um novo perfil do historiador brasileiro. Um historiador profissional influenciado por uma nova esquerda ganhava destaque, em contraposição aos marxistas tradicionais. Cabe citar aqui o Movimento Negro, o Movimento Feminista, o Movimento dos Sem-Terra também como determinantes

para influenciar os cursos de pós-graduação em História (como o da UNICAMP), nos quais é perceptível a influência marcante dos historiadores britânicos e seus seguidores, comprometidos com uma história “vista de baixo”, aquela escrita com a intenção de recuperar as experiências históricas dos marginalizados, dos “de baixo”, não apenas quando organizados nas formas clássicas de atuação política (a noção sociológica de movimento), mas principalmente em sua sociabilidade cotidiana, nos seus costumes e experiências partilhadas em grupo (QUADROS, p. 32, 2011).

Seguindo essa influência, citam-se dois expoentes da nova corrente na historiografia brasileira: Sidney Chalhoub e Silvia Lara, ambos oriundos da UNICAMP, destacam-se como expoentes de uma nova escola. Eles reivindicavam, desde a década de 80 (período em que produziram suas teses), “o protagonismo dos sujeitos históricos, não mais como ‘vítimas passivas’, porém agentes de seu ‘fazer-se’” (QUADROS, 2011).

A emergência desses temas coincide com um período de emergência de novas pautas políticas da esquerda, que procurava se reconfigurar no pós-ditadura e trazia consigo novos movimentos, entre eles o Movimento Negro. Às voltas com as comemorações do centenário da abolição, o Movimento Negro revigora suas pautas e assume um novo ímpeto desde o final dos anos 70. Com a multiplicidade de organizações se proliferando pelo país, o Movimento Negro adentra uma nova fase: de organização da sociedade civil, rumo às políticas públicas (NASCIMENTO, 2008).

Essa providencial confluência entre as pautas do Movimento Negro e a entrada da produção de Thompson nos bancos acadêmicos – com sua perspectiva “de baixo” – trouxe um novo campo de investigação, que contemplou o Movimento Negro ao possibilitar a produção de uma história “de cor”.

A perspectiva de uma história dos homens (e mulheres) “de cor” é uma analogia à história dos “de baixo”, guardadas as devidas proporções. Uma história dos homens (e mulheres) “de cor”, analogia histórica ao movimento nascido nos Estados Unidos, é a história de gente comum, como define Thompson (2001) em seu célebre artigo “A história vista de baixo”. Incorporando a influência thompsiniana, o estudo da história da população negra e afrodescendente no pós-abolição, no Brasil, significa abrir um arquivo abandonado pela historiografia tradicional brasileira. Mais do que isso, é contar uma história na perspectiva de quem faz a história e ocupa espaços não privilegiados, na sociedade atual.

Uma história que traz para o debate outro(a)s protagonistas – aquele(a)s que verdadeiramente constroem a história – também abre um campo novo à historiografia do mundo do trabalho, extrapolando os paradigmas estruturalistas ou a dicotomia base-estrutura e as relações econômicas. Uma história dos “de cor” insere novas categorias de análise historiográfica oriundas da Sociologia e da Antropologia, ampliando assim os campos de análise e dando espaço a aspectos da vida cotidiana do(a)s trabalhador(a)s negro(a)s, suas experiências, suas vivências e suas práticas socioculturais.

3.4 AS PECULIARIDADES DO NEGRO NO BRASIL PÓS-ABOLIÇÃO

A abolição da escravatura no Brasil inaugurou um novo estágio na compreensão de mundo dos ex-escravos negros do país. As relações simbólicas mudam rapidamente, e as interpretações do “eu negro”, agora liberto, assumem uma nova conotação, pautada pelo sentido de liberdade e pelas possibilidades de vir-a-ser desses indivíduos. No entanto, as imposições e limitações da sociedade são determinantes nesse processo.

O debate proposto consiste apenas em uma provocação, tendo em vista a necessidade de concisão do conteúdo aqui apresentado. Quer-se provocar a reflexão sobre as peculiaridades do negro no Brasil, as quais são infinitas e merecem um estudo aprofundado.

Peculiar também deve ser a própria perspectiva de análise historiográfica, a qual não pode prescindir da diversidade de pontos de vista nem do aprofundamento de questões epistemológicas. O arcabouço epistemológico da Afroperspectividade (Nogueira, 2014) condiz com a diversidade de perspectivas e o aprofundamento epistemológico que devem embasar este estudo.

As peculiaridades e a perspectiva de uma história vista de baixo (THOMPSON, 2001) são determinantes nos percursos investigativos e levam a uma análise mais profunda sobre estruturas e modelos generalizantes. Conceitos materializados exigem uma busca constante por peculiaridades e por metodologias em que a história comparada é um recurso interessante. Nesse sentido, a produção de Edward Thompson (2001) parece ser uma referência comparativa adequada para a produção historiográfica de uma história dos trabalhadores negros no pós-abolição.

3.4.1 Espaços de luta do movimento negro no combate ao racismo

A história da luta do Movimento Negro⁶ começa com o sequestro de africanos da África, ela acontece desde sempre como resistência e afirmação da força de uma ancestralidade. A negação de uma luta do movimento negro antes da abolição faz parte de um discurso hegemônico de silenciamento

O advento das ações afirmativas no campo educacional, no início do século XXI consolidou uma demanda a muito tensionada pelo Movimento Negro no Brasil. A luta de negros e negras pelo reconhecimento não é pauta de hoje, desde chegada dos negros vindos da África de maneira coercitiva, estes têm lutado por liberdade e reconhecimento. Neste sentido abordaremos a relação íntima entre a luta do movimento negro e a educação, e para tanto usaremos como uma de nossas referências o recente livro da professora Nilma Lino Gomes “O Movimento Negro Educador” e o próprio relatório/parecer das DCNERER.

Ao retomar a história do Movimento Negro no Brasil, Gomes (2017) defende o uso do conceito Movimento Negro educador, combinando a luta histórica do Movimento Negro com o campo educacional no Brasil. Como ela, não vamos nos prender aqui na definição e no debate em torno do conceito, o que nos importa é a

potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história... (GOMES, 2017 p. 23).

O Movimento Negro em sua amplitude histórica é combativo e tem como alvo a sociedade patriarcal, o capitalismo, e principalmente, o racismo. E ao longo de sua história recente, depois da abolição da escravatura, o Movimento Negro elegeu como seu principal espaço de luta, o campo educacional. Compreendendo a educação como um campo de tensões e reflexo da sociedade, o Movimento Social entende essa inquietude como um espaço propício para questionamentos e para o combate militante do Movimento.

⁶ Entende-se por ‘Movimento Negro’ as muitas e diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e de valorização da história e da cultura negras no Brasil.” (GOMES, 2018 p. 224)

A luta de negros e negras no campo educacional “reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmos e sobre a realidade social” (GOMES, 2017 p. 28). Ao propor essa reflexão Gomes (2017) entende o caráter epistemológico do Movimento Negro, pois este questiona epistemologias hegemônicas e propõe outra lógica do conhecimento.

Um exemplo dessa postura é a utilização do termo raça, que é constantemente utilizado nas relações sociais brasileiras. “Contudo o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.” (DCNERER, 2004) Essa utilização vem carregada de uma trajetória de luta e de autovalorização e reconhecimento da ancestralidade africana.

Historicamente esta postura questionadora e propositiva do Movimento Negro coincide com a abertura política ocasionada pelo período de redemocratização do país ao final dos anos setenta e início dos oitenta. A efervescência política e social do período traz a tona novas interpretações da sociedade e o reconhecimento das liberdades individuais, onde o Movimento Negro se enquadra como protagonista.

Concomitante a esse processo, há a inserção mais efetiva de negros e negras nos espaços acadêmicos, muitos completando suas graduações, mestrados e doutorados, o que é de suma importância para a sedimentação da luta do movimento negro no espaço educacional, pois as pautas históricas do Movimento Negro ocupam agora o espaço acadêmico.

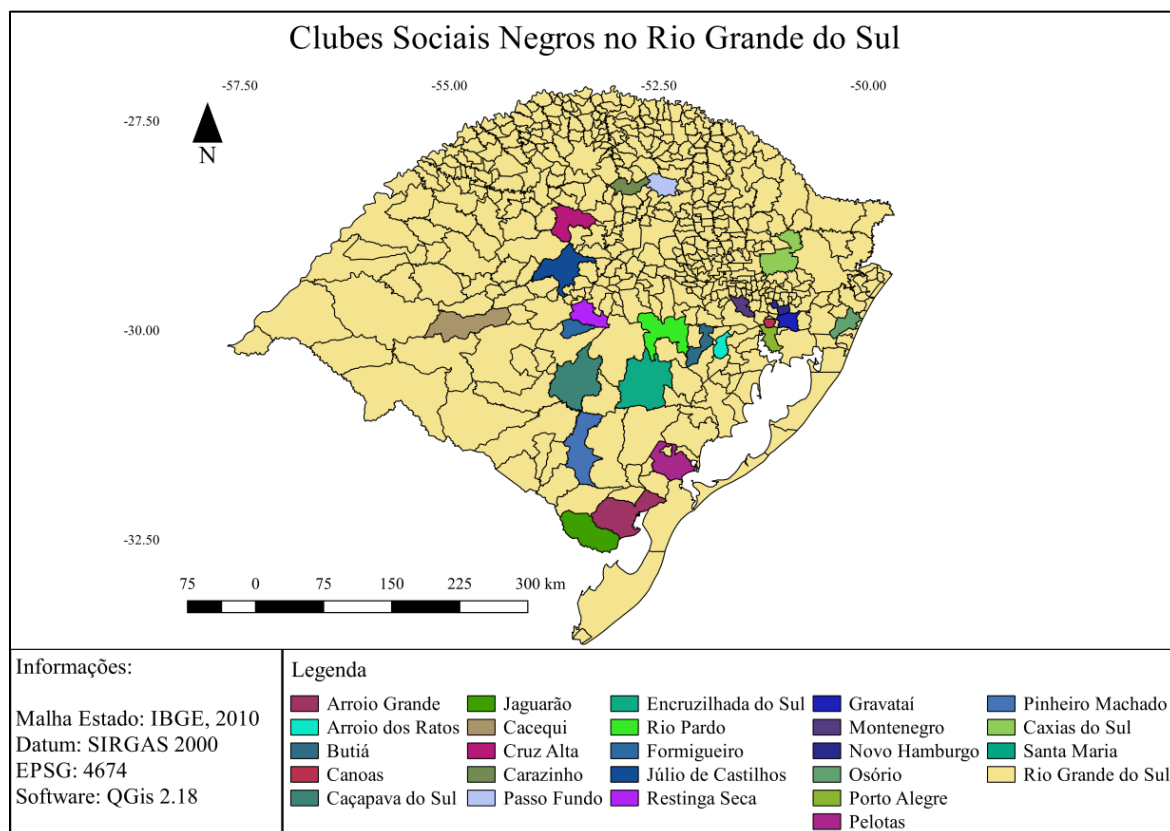
Merece destaque na reconstituição da história do Movimento Negro alguns elementos basilares, sempre mencionados por pesquisadores do movimento negro, historiadores, antropólogos e sociólogos, que trazem a nós aspectos formativos da cultura afro-brasileira fundamentadas na oralidade e ancestralidade africana. São eles espaços de militância e resistência do movimento negro que nos limitaremos a abordar apenas dois que, devido ao nosso envolvimento empírico permite-nos uma abordagem mais contextualizada referente aos elementos da ancestralidade africana. São eles, as comunidades quilombolas e os clubes sociais negros.

A escolha desses dois elementos constitutivos do movimento negro se justifica também pelo uso da narrativa histórica como elemento irradiador da cultura afro-brasileira e da ancestralidade africana, seja de forma oral, ou na forma escrita.

Considerando esta escolha não me furto de reconhecer a importância do trabalho nas relações sociais de negros e negras no pós-abolição devido a necessidade emergente de sobrevivência e subsistência em uma nova realidade social e de relações trabalhistas, mas tal como Salles (2014) entendemos que é na esfera do lazer que se notabilizam as principais formas de resistência e preservação de uma ancestralidade africana entre negros e negras do pós-abolição.

3.4.2 Clubes Sociais Negros

Figura 5 – Mapeamento dos Clubes Sociais Negros no Rio Grande do Sul



Fonte: o autor

No Rio Grande do Sul segundo levantamento do Cadastro dos Clubes Negros do Brasil, realizado durante o 1º Encontro Nacional de Clubes e Sociedades Negras no ano de 2006 e ratificadas em no ano 2010, havia quarenta e três Clubes identificados e reconhecidos pelo IPHAN. Os Clubes Sociais Negros espaços

territoriais negros de ressignificação histórica e de constituição de uma identidade local em meio urbano.

No Brasil inteiro, e especialmente no Rio Grande do Sul, a presença de clubes sociais negros é percebida em muitas cidades. Dentre elas, podemos destacar: Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande, Caxias do Sul, Santa Maria e Formigueiro. O número expressivo dessas sociedades no interior do Rio Grande do Sul e na capital possibilitou a criação de uma rede associativa de troca de informações e influência entre as mesmas.

Para além da sociabilidade, os clubes sociais negros assumiam para si um compromisso com a população negra: a sobrevivência. Essas agremiações se configuravam como espaços simbólicos de resistência do povo negro (ESCOBAR, 2010 p.50).

Frente a uma sociedade que não previa políticas públicas de inserção social para os recém-libertos, essas agremiações o faziam. “Na sua origem, os Clubes Sociais Negros faziam aquilo que o Estado brasileiro deixava de fazer” (Escobar, 2010). Por meio do coletivismo e da ajuda mútua, as famílias negras se apoiavam e procuravam formas salutares de sobrevivência na sociedade patriarcal e branca do final do século XIX e início do XX.

Os clubes sociais negros,

[...] surgem como um contraponto à ordem social vigente, além de constituírem um local de sociabilidade e de lazer para a população negra, que era impedida de frequentar os tradicionais “clubes sociais brancos” (ESCOBAR, 2010, p. 57).

Tais agremiações tinham por objetivos angariar recursos financeiros para financiar a liberdade dos trabalhadores negros escravizados, bancar os custos com funeral, defesa de direitos e educação de seus associados.

Essas organizações sociais atuavam incisivamente no combate à escravidão e à discriminação racial. Havia, entre agremiados e também entre as agremiações, uma construção coletiva com o objetivo irmanado de sobrevivência (MACEDO, 2016 sp).

A importância histórica dos Clubes Sociais Negros como espaço de manutenção e sedimentação de valores culturais africanos é evidenciada na documentação histórica produzida por estes espaços ao longo de sua existência e que hoje se apresentam como importante fonte oral para a escrita de uma história de negros e negras em inúmeras cidades de nosso país. Essa documentação, principalmente as Atas dos Clubes, trazem informações sobre a história das famílias

negras em todo o país, trazendo narrativas históricas recheadas de simbolismos e elementos culturais do cotidiano dessas famílias.

Em Santa Maria, a história dos clubes sociais negros já produziram inúmeros trabalhos onde destaco os de Grigio (2016 e 2018), Oliveira (2016) Escobar (2010 e 2017) e Macedo (2004 e 2016), que, em suas pesquisas apresentam importantes elementos que contribuem para a constituição de outra história de Santa Maria fundamentada nas narrativas das famílias negras que circulavam por esses espaços.

A história do Treze de Maio, contada e explorada por inúmeros pesquisadores, passa a revelar peculiaridades extremamente ricas e intensas sobre a vida do trabalhador negro pós-abolição. Sob a perspectiva de uma nova história cultural, revelam-se relações e redes familiares produzidas nesse período.

Essas redes associativas características de um processo de constituição da classe média trabalhadora constituíam um espaço simbólico importantíssimo para os trabalhadores negros, contribuindo de forma marcante para a autoafirmação desses trabalhadores (MACEDO, 2016 sp).

Meu envolvimento com a história do Clube Social Treze de Maio justifica a forma como compreendo as histórias de famílias negras e o reconhecimento das mesmas, como um importante elemento de identidade narrativa, pois é no espaço do Treze de Maio que minhas narrativas pessoais tem seu pano de fundo, através de uma ancestralidade de três gerações que ali estabeleceram seus laços familiares e afetivos, que constituíram com outras famílias negras uma história comum.

No contexto do pós-abolição, 15 anos após a assinatura da Lei Áurea, surge, em Santa Maria, o “TREZE” – como até hoje é carinhosamente chamado, pelos antigos sócios, a Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio. Reflexo de uma sociedade capitalista em construção dentro da cidade de Santa Maria, o Treze foi palco das tensões características dessa sociedade. Um espaço que, como seus similares por todo o país, refletia o sentimento da população negra local. Ao longo de sua história, o Treze foi um lugar de luta contra o racismo. Espaço de resistência, identidade e manutenção de valores ancestrais.

Desde o ano de 2001, quando passou por uma revitalização, tornando-se um Museu Comunitário, sua história e a memorização de seu patrimônio material e imaterial têm sido temas de vários estudos levados a cabo por pesquisadores locais.

Dentre eles, destacam-se a dissertação da professora Giane Vargas Escobar (2010) e a tese do professor Ênio Grigio (2016), que apresentam um cabedal de fontes detalhadas sobre a história da agremiação.

No Museu Treze de Maio, um espaço de memória, as narrativas históricas das famílias negras estão presentes nas Atas que fazem parte do acervo do Museu e em inúmeros depoimentos de antigos sócios colhidos e armazenados, resultantes do projeto “Rodas de Lembranças” que, entre os anos de 2008 e 2012, convidou os antigos sócios a retornarem ao espaço de “Bailes” do “Treze”, durante a Semana da Consciência Negra, e lá contavam suas memórias a partir da observação de fotos antigas. Os relatos produziram um significativo acervo de história oral. A equipe técnica do Museu recolheu fotos, carteiras de ex-associados, flâmulas, recordações que registram as memórias das famílias negras da cidade de Santa Maria e a partir desses registros uma identidade local é apresentada. Dentre o acervo de carteiras de associados, na Figura 5, vê-se as carteiras que pertenceram a meus pais e a minha.

Figura 6 – Carteiras de Sócios da Sociedade Cultural Treze de Maio



Fonte: Acervo do Museu Treze de Maio

O trabalho de resgate das carteiras de antigos associados da Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio foi realizado pela equipe do Núcleo e Acervo e Jexposições do Museu Treze de Maio e resgata através da preservação dos documentos a memória das famílias que viveram o “Treze”. Na figura 5, é retratada minha família, fonte inicial de toda a pesquisa de resgate da memória do “Treze”.

Narrar-me no “TREZE” é meu lugar de fala e de ressignificações. Ao protagonizar junto a outros militantes o processo histórico de transformação do Clube Social em um Museu Comunitário é um *contiumum* histórico de minha própria narrativa existencial, pois encontro na pesquisa histórica inicial para a elaboração do projeto do Museu a minha própria história. Navegar no universo de mais de cem anos de histórias materializadas nas Atas do Clube era revisitar um passado que estava silenciado em minha memória, mas que vinha a tona e trazia lembranças de narrativas orais dos almoços de domingo da família onde as histórias do “TREZE” eram recorrentes.

Certa feita, em um almoço dominical, já no processo de reconstrução do Treze de Maio, enquanto eu contava a meu pai e meus tios a dificuldade em obter recursos para a reforma do prédio e as questões estruturais que encareciam esse processo, meu pai, Lauro Macedo, lembrava o processo de construção do prédio entre os anos 50 e 60:

“- Cada um ajudava do jeito que podia, a maioria, trabalhava no prédio sábado e domingo, e todo mundo pegava junto.”

Contava ele na roda de conversa, que os antigos sócios iam até o Largo da Viação Férrea e lá recolhiam vergalhões e trilhos para fazer parte da estrutura do prédio.

Me dizia ele:

“Naquela parede da claraboia tem minha mão ali”

A cada Ata manuseada um novo passado se apresenta. A arqueologia de mim mesmo tornou-se um processo investigativo e ressignificativo à medida que encontrava nos documentos a memória e a história daqueles que vieram antes de mim, como se pode observar na Figura 6, que corresponde à Ata de reunião de diretoria realizada no dia 07/04/1946, em que a diretoria apresenta as benfeitorias executadas no período 1943-1947. Por outro lado, destaco que nesta ata registra as assinaturas de meus avôs paternos e maternos, o que materializa minha

ancestralidade e o convívio das famílias negras em um espaço de socialização e manutenção dos laços familiares hereditários.

Figura 7 – Ata da SCTM de 07/04/1946.

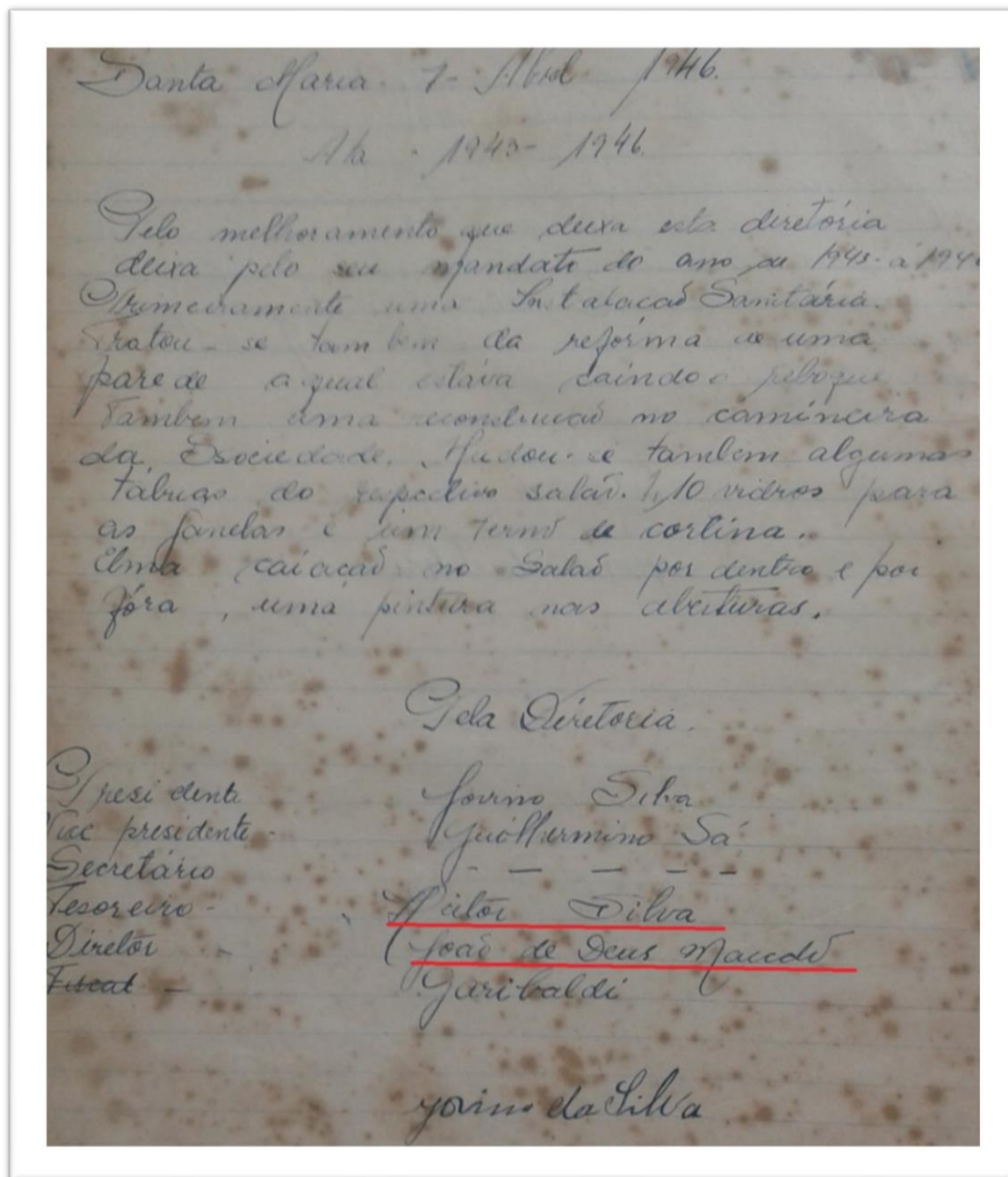
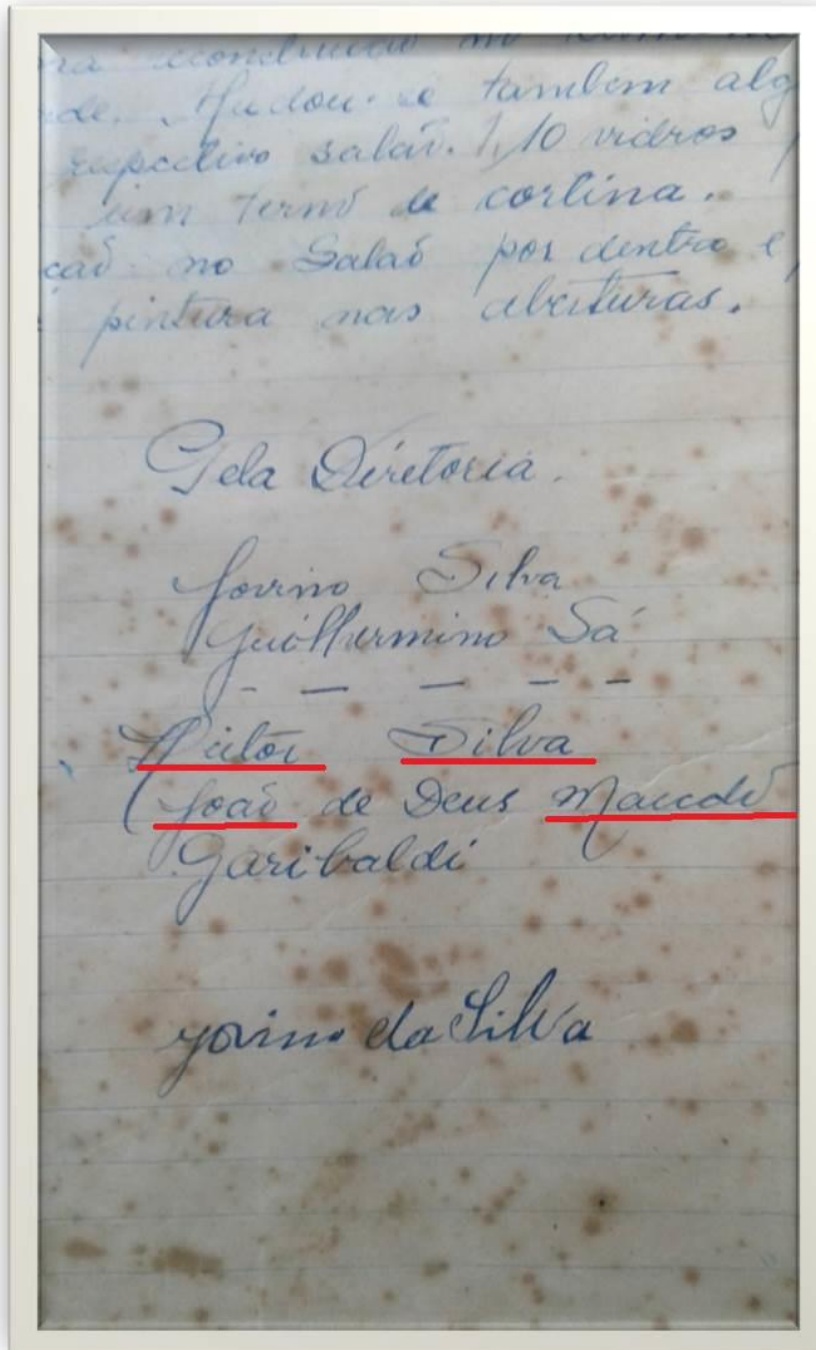


Figura 8 – Detalhe da Ata da SCTM de 07/04/1946



Fonte: Acervo do MTM

Minha história de vida se materializa sob meus olhos. A origem de meu nome surge de uma polêmica familiar, seria uma homenagem ao avô paterno ou ao avô materno? O resultado uma conciliação que homenageava as duas famílias e evocava uma herança tradicional da família, a manutenção dos nomes de família.

No ano de 1946, fazia parte da diretoria do Clube Treze de Maio. Heitor Silva, meu avô materno e João de Deus Macedo, meu avô paterno. Os dois registrados naquela ata são um capítulo silenciado da história das famílias negras da região central do Rio Grande do Sul, que até bem pouco tempo era narrada através da oralidade e não fazia parte da história local oficial de nenhum município do Rio Grande do Sul.

Tanto um, como outro, são oriundos de uma comunidade quilombola no interior do município de São Sepé e como tantos outros migraram para Santa Maria em um processo do pós-abolição de inserção na sociedade e subsistência para suas famílias. Grigio (2016) em sua pesquisa ratifica a narrativa oral da família ao descrever o perfil dos primeiros sócios fundadores do Clube Treze de Maio, que eram em sua totalidade trabalhadores urbanos das mais diferentes áreas, atraídos à cidade de Santa Maria pelo desenvolvimento urbano oportunizado pela instalação da malha ferroviária na cidade.

João era natural de São Gabriel, casado inicialmente com Marieta Macedo, os dois oriundos a região do Serro do Ouro, migraram no final da década de 20 para Santa Maria. Passa a servir na Brigada Militar e, quando entra para a reserva, se estabelece no Bairro Rosário, próximo a Heitor. Ali trabalha até o final da vida como zelador da EEEM Cícero Barreto. Heitor que chega a cidade um pouco antes, se estabelece como alfaiate e constrói carreira, na época, sendo o responsável pelos trajes de festa dos homens na agremiação que exigia beca de fino trato aos frequentadores.

Figura 9 – Baile de debutantes, SCFTM, 1967, João e Heitor nas duas extremidades da foto.



Fonte: Acervo Museu Treze de Maio

Na figura 8 uma foto de um baile de debutantes em 1967, onde João e Heitor figuram na mesma imagem e ratificam várias atas assindas pelos dois e uma relação de amizade e parentesco desde a comunidade de Cerro do Ouro em São Gabriel, onde os dois nasceram. Essa ligação é que permite a Heitor recomendar o ingresso de João na Sociedade. Essa presença é apenas um registro de tantos outros que se refletem também na presença de seus descendentes até a atualidade.

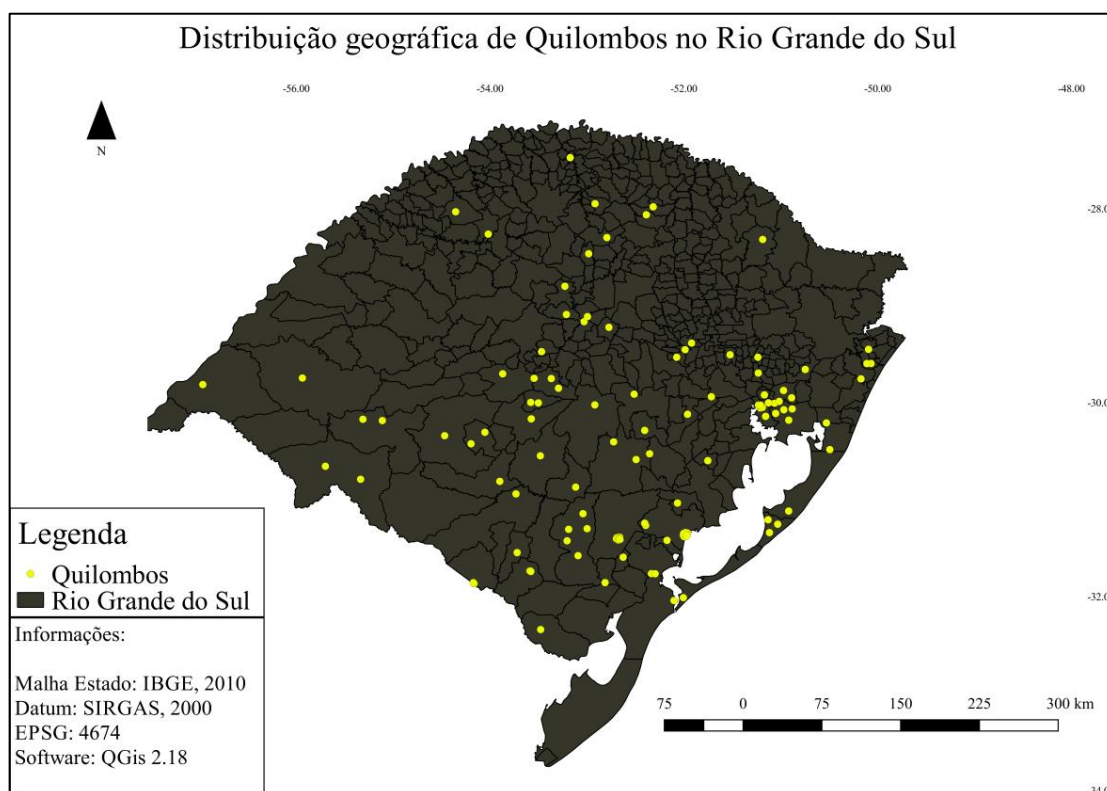
A trajetória narrada de João e Heitor ratifica ainda a manutenção de laços de parentesco, muito comuns nas comunidades quilombolas, que se refletem no Clube através de um estatuto rígido que exigia como requisito de ingresso no mesmo a apresentação e o endosso de uma família já sócia, para a aceitação de novos socios proponentes. A exigência fortalecia os laços de ajuda mútua entre as famílias negras do pós-abolição.

3.4.3 Comunidades Quilombolas

Somando-se aos Clubes Sociais Negros, as Comunidades Quilombolas foram mais um dos pilares de preservação e valorização da ancestralidade africana que encontra nas narrativas orais de sua comunidade o principal elo de identidade.

Segundo dados da Fundação Palmares (2018) responsável pela certificação das comunidades, no Rio Grande do Sul são 127 comunidades certificadas. A esse número somam-se os dados do CODENE-RS (Conselho Estadual de Desenvolvimento do Povo Negro), que identificam mais 180 comunidades com identidade quilombola. No Mapa da Figura 9, as comunidades quilombolas reconhecidas no estado do Rio Grande do Sul aparecem localizadas em destaque o que evidencia a presença de inúmeras comunidades espalhadas pelo interior do estado.

Figura 10 – Mapa das Comunidades Quilombolas



Fonte: o autor

Na região central do Estado do Rio Grande do Sul são pelo menos quinze comunidades. No Quadro 1 destacamos aquelas que dialogam com nossa narrativa pessoal, seja por causa de nossa ascendência ou pelas pesquisas recentes referentes a ancestralidade da população negra na região Central do estado, com destaque especial as duas comunidades localizadas no município de São Gabriel.

Quadro 1 – Quilombos da região central do estado do Rio Grande do Sul

Código IBGE	Município	Denominação da Comunidade
4304507	SANTA MARIA	ARNESTO PENNA CARNEIRO
4304705	SANTA MARIA	RECANTO DOS EVANGÉLICOS
4314605	SANTANA DA BOA VISTA	TIO DÔ
4318804	SÃO GABRIEL	CERRO DO OURO
4318804	SÃO GABRIEL	VON BOCK
4321352	SÃO GABRIEL	CALEIRA
4306908	SÃO SEPÉ	IPÊ
4306908	SÃO SEPÉ	PASSOS DOS BRUM
4316451	SÃO SEPÉ	FUNDOS DO FORMIGUEIRO
4300034	RESTINGA SECA	RINCÃO DOS MARTIMIANOS
4300406	RESTINGA SECA	SÃO MIGUEL
4306056	FORMIGUEIRO	PASSOS DOS MAIAS
4308409	FORMIGUEIRO	PASSOS DOS BRUM
4315909	FORMIGUEIRO	TIMBAÚVA
4320503	FORMIGUEIRO	MARIA JOAQUINA

Fonte: Tabela da Fundação Palmares adaptada pelo autor.

O Cerro do Ouro é presença constante em várias narrativas de negros e negras na região de Santa Maria, no entanto, como acontece com minha família os descendentes dos antigos moradores não reconhecem a região como um Quilombo, a nomenclatura é um processo recente e para grande parte da população isso ainda configura um tabu.

Os debates sobre a história e a constituição das comunidades quilombolas revelam um importante capítulo de nossa história recente, que por muitos séculos foi silenciada e negligenciada por uma historiografia tradicional que colocou essas comunidades negras rurais na invisibilidade. Quando nos referimos ao Rio Grande do Sul, silenciamento e invisibilidade ainda vem somados ao mito de uma escravidão branda ou quase inexistente, criando um imaginário rural de colonização hegemônica, europeia que desconsidera a trajetória dos trabalhadores negros.

A partir de polêmicas e desencadeado pelo processo recente de investigação protagonizado por historiadores, arqueólogos, antropólogos, sociólogos e pelo próprio movimento negro quilombola, em decorrência do tencionamento por uma história mais plural e o reconhecimento dessas comunidades, proporcionou um crescimento significativo de produções acadêmicas que começam a dar a devida visibilidade a essas comunidades.

A máxima de que no Rio Grande do Sul não houve escravos, ou que a escravidão no estado foi mais branda, atravessou o espaço de debate acadêmico, as salas de aula da educação básica e sedimentou no imaginário da população brasileira falsos mitos, o que torna a questão dos quilombos no Rio Grande do Sul ainda mais polêmica e controversa.

Não é por acaso que inúmeras localidades por todo o interior do estado do Rio Grande do Sul recebem o nome de quilombo, uma nítida indicação da existência de comunidades quilombolas de norte a sul do estado. No entanto, nossa historiografia até bem pouco tempo não abordava este tema. As comunidades negras rurais são uma realidade muito comum, em vários municípios do interior do estado, mas faziam parte de uma história esquecida e por muitos negligenciada, e em muitos casos, a própria comunidade negava sua existência. O que justificaria tal postura?

Tentando responder tais questionamentos é o que nos propomos neste subcapítulo problematizar a existência e o silenciamento histórico de comunidades que emergem com suas particularidades e reivindicam seu reconhecimento. Assim transitaremos entre uma conceituação histórica e abordarei também a polêmica das comunidades remanescentes de quilombo, bem como os debates acerca do movimento social quilombola.

Quando falo em Quilombo resgato um pouco da História do Brasil Colonial e ao mesmo tempo lembro-me de Palmares e da Serra da Barriga. O termo quilombo tem uma origem histórica que remonta a cultura Banto e significa povoação. Mas, no Brasil do período colonial ele se apresenta como uma forma de reação ao sistema escravocrata.

O historiador gaúcho Mario Maestri dizia que:

a reação dos escravos ao senhor-de-escravos e ao escravismo, eixo central de toda a nossa história social pré-republicana, dar-se-á ininterruptamente através de todo este período, assumindo, no entanto, graus de intensidade e formas as mais distintas e, até mesmo, contraditórias (MAESTRI, 1979 p.77).

Assumindo, assim, contornos de uma resistência contínua ao sistema escravista. Negligenciada pela historiografia tradicional, é elemento fundamental na luta de escravos pela abolição. Em um contexto onde a diversidade de origem, de culturas, de nações, e a própria questão do distanciamento geográfico entre as unidades rurais e urbanas, dificultava a criação de laços de identidade e o fortalecimento de qualquer ação de resistência, o que dá mais notoriedade ao movimento de fuga e posterior criação dos quilombos como legítimos movimentos de resistência de escravos frente à sociedade colonial escravocrata.

Em 1740, reportando-se ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele (SCHMTT, 2002 p. 34).

A definição do conceito histórico de quilombo estava nitidamente ligada a um recorte temporal em um contexto socioeconômico específico, a Modernidade. Melhor definindo a Idade Moderna dentro de suas peculiaridades no campo econômico com o Mercantilismo e o Colonialismo e no campo político com o Absolutismo

Monárquico, que em última instância redundavam na forma de administração da colônia.

Historicamente, o quilombo assumia categorias impostas pelo sistema social vigente, ou seja, a definição de quilombo estava balizada pela fuga, pela transgressão, pelo número de escravos fugidos, as condições econômicas de sustentabilidade etc. No entanto, os perigos que uma comunidade oferecia ao sistema colonial iam para além da fuga dos escravos, o quilombo era um verdadeiro atrativo que apresentava uma alternativa ao sistema vigente em suas estruturas básicas, o latifúndio monocultor. À medida que estes, através da produção local, concorriam com os grandes fazendeiros, através da oferta de produtos cultivados ao mercado local, traziam em seu bojo, a pequena propriedade e a produção diversificada, um contraponto ao sistema vigente.

Outro aspecto que preocupava os fazendeiros era o custo da terra, muitas das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas eram um atrativo financeiro aos fazendeiros, que viam ali uma oportunidade de aumentar suas propriedades e auferir lucro com a venda das mesmas.

Como em todo o resto do país, as fugas e a criação das comunidades quilombolas preocupavam os estancieiros gaúchos. Segundo Mario Maestri (1979), o território gaúcho era um facilitador para as fugas dos escravos, o primeiro fator determinante era a proximidade da fronteira com o território espanhol que era um verdadeiro atrativo aos escravos fujões. Pois chegando aos territórios hoje do Uruguai e da Argentina estes eram incorporados como peões e viam uma possibilidade real de ascensão social.

Porém, nem todo o escravo dirigia-se para a fronteira, muitas vezes nem se afastavam muito do território do antigo proprietário, e não são poucos os casos de famílias inteiras que eram adotadas pela família do Senhor e recebiam em herança territórios para o seu sustento e acabavam ocupando regiões no fundo das grandes propriedades, em regiões menos propícias ao cultivo, como vales e várzeas de rios caudalosos ou até mesmo propriedades inteiras. Caso exemplificado com o surgimento da comunidade quilombola Arnesto Penna Carneiro em Santa Maria – RS, e assim descrito por Rubert, Rosa e Monteiro, (2011)

Foi para seis descendentes diretos de escravas que Ambrozina Celistina Penna, então viúva de Manoel Fernandes Penna, deixou em testamento a

área de terras que deu origem ao território negro que acolhe atualmente a comunidade de remanescentes de quilombos Arnesto Penna Carneiro (RUBERT, ROSA E MONTEIRO, 2011 p. 77).

Os relatos de família, muito comuns, nos encontros de domingo entre os descendentes de João e Heitor, revelam processos migratórios da família desde o final do século XIX, que se afastando dos antigos cativeiros, percorriam o interior do território do Rio Grande do Sul, saindo de Alegrete, se estabelecendo inicialmente no Serrito do Ouro, em São Gabriel e se agregando a outras comunidades quilombolas já existentes e, por vezes, sendo atraídos para centros urbanos que cresciam e se desenvolviam, em decorrência da instalação da malha ferroviária, oferecendo assim possibilidades imediatas de subsistência, como é o caso da cidade de Santa Maria.

É evidente que os quilombos foram uma constante desde o período colonial, também no Rio Grande do Sul, e se consolidaram como comunidades de resistência no pós-abolição, sendo parte da formação social das comunidades negras de muitas cidades.

As comunidades quilombolas, ou comunidades negras rurais, ou ainda terras de pretos, tiveram suas origens a partir dos quilombos. (SILVA;JUNIOR, 2004):

Até cem anos após a assinatura da Lei Áurea que libertou os escravizados no Brasil, os quilombos eram considerados locais com grandes concentrações de negros que se rebelaram contra o regime colonial. Com a Constituição Federal de 1988, o termo “quilombo” teve seu conceito ampliado de modo que na atualidade é considerado toda área ocupada por comunidades remanescentes dos antigos quilombos (FUNDAÇÃO PALMARES).

A redefinição do conceito quilombo deu margem para a efetivação de um movimento dos descendentes de escravos em favor de uma reivindicação de mais de um século pela posse de terras destas comunidades. “Os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos...” (SCHMITT, 2002 p. 46).

As comunidades quilombolas representam na atualidade uma diversidade de processos e realidades que ressignificam o caráter histórico dos antigos quilombos, pois nesses espaços a territorialidade se reconfigura como um aspecto identitário de manutenção de hábitos, costumes e laços de parentesco e que ligados a terra cria uma nova identidade.

O artigo 68 da Constituição Federal (Ato das Disposições Transitórias) criou uma nova demanda no cenário nacional, foi um grande passo no reconhecimento das terras quilombolas inserindo essa pauta na agenda política-administrativa. E por consequência uma dilatação do conceito, que se amplia, fugindo do campo historiográfico e adentrando na Antropologia e na Sociologia.

O território a partir deste novo cenário é condição fundamental na redefinição do espaço social dos negros no Rio Grande do Sul. Uma origem comum e uma relação de dependência com a terra que lhes confere a condição trabalhista, de peões da terra (FARINATTI, 2010). Diferente do que por muito tempo se afirmou, que o negro no Rio Grande do Sul estava diretamente relacionado à produção nas charqueadas, a presença de negros como escravos em atividades diversificadas era muito grande, destacando-se entre as atividades a de campeiro, roceiros e domésticos.

A forte ligação com a terra lhes confere um caráter diferenciado na incorporação à sociedade contemporânea, pois sua condição social não é percebida dentro da estratificação social comum ao período pós-abolição, e ao mesmo tempo lhe dava a possibilidade de manutenção de uma identidade forjada no meio social rural, através da força do trabalho no campo. O aspecto mais relevante deste processo de territorialização está no sentimento de pertencimento da própria comunidade que cria seus próprios símbolos e ressignifica sua história à luz da realidade imposta a eles, o que na prática não corresponde aos anseios de legisladores, historiadores e antropólogos.

A questão da terra é elemento determinante para a manutenção da cultura de um povo, se junta a isso a crença de uma origem comum africana, reforçando o sentimento de identidade. A construção de uma identidade territorial é algo forjado na própria comunidade que se apropria de sua história e de seus valores culturais. Assim as comunidades quilombolas fogem ao dualismo que pautou a historiografia tradicional sul-rio-grandense durante muito tempo, colocando em destaque na questão do trabalho rural, dois elementos como únicos protagonistas, o colono e o estancieiro.

As comunidades remanescentes de quilombos oferecem um complexo conjunto de realidades que dão origem aos seus processos formativos e que encontram na diversidade a constituição de uma realidade plural, configurando-se

assim em processo constitutivos diferenciados e um novo elemento social na história do Rio Grande do Sul, o trabalhador negro rural.

Dos tradicionais esconderijos à doação de terras por parte dos antigos senhores, este processo serve de pano de fundo para um silenciamento histórico secular dentro da ótica tradicional da história do Rio Grande do Sul, mas que emerge a partir da efetivação de ações públicas de reconhecimento dessas comunidades. Os silenciamentos foram quebrados pela pesquisa etnográfica exigida nos laudos antropológicos, e das narrativas orais das comunidades remanescentes de quilombos, emergiram aspectos recorrentes que se transformaram em um elo entre a complexidade diversificada de passados históricos comuns e a realidade imposta pelo tempo presente.

Assim, trauma e sofrimento são sentimentos que se tornam recorrentes nas narrativas de ex-escravos e de seus descendentes, configurando-se como importante elo de uma identidade coletiva e auto referenciada.

De outro lado, há uma estética expressa na música, na oralidade, nos hábitos, costumes e nos laços de parentesco, que desconstrói os velhos padrões eurocêntricos e materializam para além da academia, desconstruções estéticas que não são apenas retóricas e sim visuais. Mesmo assim, a vitimização oriunda do processo de construção de uma memória histórica da escravidão se projeta como barreira cultural às comunidades quilombolas, numa perspectiva de construção de identidades, o que representa um trauma.

Diferente do que define Aleida Assmann (2011), o trauma não é inacessível, pelo contrário, é alimentado sistematicamente por políticas de estado no campo cultural e educacional como forma de manutenção de um “*status quo*” e uma hierarquização social e manutenção da desigualdade social. Desta forma os mecanismos epistêmicos usam e abusam de conceitos e modelos interpretativos da modernidade para manter esta memória traumática sempre viva na sociedade.

O trauma não é trabalhado, é mantido. Dentro da perspectiva afrocêntrica apresentada por Paul Gilroy (2001), uma das formas de superação desta manutenção como forma de controle social é o reconhecimento do “eu negro” também defendido por Frantz Fanon e Aime Césaire entre outros pensadores negros da diáspora, como uma prática de reação ao colonialismo sistêmico.

Nas palavras de Aimé Césaire:

A negritude resulta de uma atitude proativa, e combativa de espírito.
Ela é um despertar, despertar de dignidade.
Ela é uma rejeição, rejeição da opressão.
Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade.
Ela é também revolta... (CÉSAIRE, 1987. p. 109).

No que consiste este “eu negro”? Em uma perspectiva existencial há um diálogo entre o movimento *negritude*, de Cesáire, que desde sua origem bebe da fonte de uma reação contra o colonialismo indo ao encontro do pensamento de Fanon e dos Pan-africanistas de autonomia dos povos africanos em todo o mundo.

3.4.4 Frantz Fanon e o movimento quilombola

A movimentação provocada, em âmbito internacional pela Conferência de Durban (2001), e pelo início das políticas de ações afirmativas no Brasil em 2003, resultaram em efeitos diretos sobre os movimentos sociais, e com as comunidades quilombolas não foi diferente.

A descoberta, ou redescoberta do escritor Frantz Fanon (2008), vem ao encontro deste movimento, a reconhecer sua posição de contradição material/existencial como colonizado a frente de uma sociedade pós-colonial, o mesmo oferece uma grande força de reação ao manifestar o seu reconhecimento como o eu negro.

A partir dessa leitura, Fanon (2008) nos impõe uma crítica à situação social das comunidades quilombolas, que assumem para si o discurso do colonizador, colocando-se em uma posição de inferioridade, correlato direto à superioridade europeia e de seus descendentes, aqui no Rio Grande do Sul.

No entanto, a movimentação provoca nas comunidades uma reação, um sentimento de identidade que se fortalece à medida que suas histórias uma vez silenciadas pelo processo de colonização começam a ser visibilizadas. O efeito imediato disso é o surgimento em meio às comunidades de um movimento de ressignificação de suas próprias identidades.

A disputa que começa no campo jurídico pelo reconhecimento dentro da categoria de “remanescentes de quilombos”, une as comunidades em uma luta pelo reconhecimento de seus valores tradicionais frente às imposições acadêmicas. Tais imposições revelam um profundo conflito entre a academia que assume um caráter pós-colonial e periférico, com uma nítida influência de Frantz Fanon e os

movimentos sociais que assumem um protagonismo em busca de reconhecimento de sua própria história.

O surgimento de políticas públicas, a partir do artigo 68 das disposições Transitórias na Constituição Federal de 1988 não foram ao acaso, são fruto de uma longa luta do movimento Negro que no Rio Grande do Sul também teve seu protagonismo.

A pressão social empenhada pelo movimento quilombola nas comunidades de Casca (Mostardas), Morro Alto (Osório) e posteriormente Família Silva (quilombo urbano em Porto Alegre), são importantes marcos no estado ao demonstrar a força e articulação política das comunidades, o que acaba servindo como referência e motivação a outras comunidades pelo interior do estado.

A luta das comunidades quilombolas e o reconhecimento das terras quilombolas no Rio Grande do Sul são um marco emblemático nesse contexto de enfrentamento dos movimentos sociais que constantemente veem-se atacados por setores conservadores na sua busca de direitos.

O reconhecimento das terras quilombolas quase nunca faz parte dos noticiários da grande mídia, o que traduz em parte um imaginário popular, de que a terra foi doada às comunidades quilombolas. Este censo comum contribui de maneira negativa para a luta do movimento negro e das comunidades quilombolas. Na esfera legal, isso leva regularmente a um processo de judicialização do processo de reconhecimento pautado por laudos antropológicos, o que contrapõe o direito de autodeterminação presente na Constituição Federal e a Convenção 169 da OIT.

A oposição entre a cultura europeia eurocêntrica e as comunidades colonizadas apresentadas por Frantz Fanon (2008) em sua obra clássica “Pele Negra Mascaras Brancas”, assumem mais uma vez a dimensão da vida cotidiana. Pois o não reconhecimento do direito de autodeclaração das comunidades quilombolas impõe uma desconfiança pautada pelos valores da sociedade de consumo oriunda do processo colonial de formação do estado nacional brasileiro.

Ainda na região central, no município de Restinga Seca as pesquisas nas comunidades quilombolas de Rincão dos Martimianos, Barro Vermelho e São Miguel, produziram inúmeros relatos e narrativas da comunidade que revelam sua constituição, a partir dos laços familiares, redes sociais e os processos de migrações entre as comunidades que deram origem às comunidades da região.

Monteiro (2015) destaca que as narrativas desdobram um espaço imaginário que nos remete a um passado de lembranças comuns e que constituem uma memória coletiva e assim uma identidade narrativa também coletiva.

Esse breve apanhado sobre espaços de resistência e identidade do movimento negro e a análise, feita de forma proposital teve como intenção apresentar alguns elementos comuns entre as mesmas que, é o papel da narrativa, seja oral ou escrita, como elemento comum de criação de uma identidade na ancestralidade que serve como um importante referencial ao Movimento Negro.

Desta realidade algumas contradições se configuram como a manutenção de uma problemática diretamente relacionada aos silenciamentos já citados. Dados do CODENE⁷ (Conselho Estadual da População Negra do Rio Grande do Sul) dão conta de 127 comunidades quilombolas certificadas, e mais 180 em processo de reconhecimento. Em tal universo, no meio rural ainda surgem às escolas quilombolas, que atendem a demanda da modalidade de escolas específicas para essas comunidades. Segundo dados da SEDUC (Secretaria de Estado da Educação) existem 49 escolas quilombolas municipais e apenas uma estadual.

Pensando na perspectiva de narrativas silenciadas, os dados acima comprovam a inexistência de uma história quilombola. O papel da escola dentro da comunidade como destacam (ANJOS e LOPES, 2004) reforça um elemento da ancestralidade africana, que transfere sua memória social através da oralidade e se apresenta como uma estratégia formal de inserção no mercado, que se torna competitivo.

A história resgatada das comunidades quilombolas destaca o importante papel da educação para as comunidades. Anjos e Lopes (2004) em sua pesquisa nas comunidades de Rincão dos Martimianos e São Miguel no município de Restinga Seca, perto de Santa Maria, registram importantes depoimentos dessas comunidades que ratificam o papel da educação.

O colégio congregou de novo o sentido de comunidade do grupo, de tal modo que na leitura retrospectiva dessa que é a liderança mais idosa, se a comunidade “está formada” é porque há o colégio que inclui o grupo como forma de manter uma dimensão formativa dessa sociedade (ANJOS e LOPES, 2004 p. 146).

⁷ Os dados apresentados referem-se aos debates da gestão 2016-2018 composta por lideranças quilombolas de todo o estado do Rio Grande do Sul e da CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas)

A escola referida na citação é a Escola Municipal Manoel Albino de Carvalho em Restinga Seca, que recebeu o nome de um dos fundadores da comunidade e que está incrustada em meio à comunidade, no entanto não é reconhecida como uma Escola quilombola. A realidade ratifica a contradição constatada através dos dados da SEDUC que revela uma dificuldade que é perceptível no dia-a-dia da escola.

Recentemente fui à escola, a convite da direção para que eu realizasse uma formação com os professores sobre a questão quilombola, pois, na avaliação da direção os professores tinham resistência em tratar o assunto, o que comprovei durante o debate proporcionado por nossa fala. Também ficou evidente na visita que a imensa maioria dos estudantes são negros ou afrodescendentes e moradores da comunidade.

A visita à comunidade comprovou uma invisibilidade contraditória. Uma imensa maioria da comunidade escolar formada por negros e negras, entre os educandos e funcionários da escola e uma minoria de professores que se negam a contar ou ao menos refletir sobre a história da própria comunidade, o que se revela em um espaço que maquia a realidade e não reconhece a identidade a própria comunidade que criou a escola. Outro aspecto importante é que essa escola é mais um número na estatística de um estado em que as narrativas negras são silenciadas e invisibilizadas nos espaços educacionais.

3.5 AS NARRATIVAS DE JOÃO E HEITOR

Narro-me a partir dos dois. João e Heitor são naturais de São Gabriel, Heitor nasceu em 1905 e João, em 1898, primos, os dois tem sua infância “pra fora”. Não os conheci pessoalmente, mas suas histórias eram contadas nas rodas de conversa de meus tios e tios avós, sempre marcadas pelo espaço rural no interior de São Gabriel, em uma localidade conhecida como Cerrito do Ouro (hoje pertencente ao município de São Sepé). Tanto João como Heitor trabalhavam nas lides do campo para grandes proprietários rurais da região.

Por volta da década de vinte, Heitor vem para Santa Maria, anos mais tarde no início dos anos trinta João também chega a Santa Maria, os dois se estabelecem no Bairro do Rosário, já reconhecido como um reduto negro na cidade de Santa

Maria, onde havia surgido a Irmandade do Rosário e, em 1903, o Clube Social Negro.

Heitor se estabelece como alfaiate, profissão que vai desempenhar até o final da vida. João ingressa na Brigada Militar, onde atua durante anos, mas encerra suas atividades como zelador da Escola Estadual Cícero Barreto, no Bairro do Rosário. No início da década de quarenta os dois fazem parte da Sociedade Cultural Treze de Maio, compondo sua diretoria juntos, entre os anos de 1943 e 1961.

Sempre ouvi histórias de ambos e de seu passado no Cerrito do Ouro, suas relações com os fazendeiros da região e suas intervenções, e algo sempre foi muito marcante na vida comunitária de toda a família: irmãos, primos e primos em segunda geração moravam juntos. João foi criado com mais quatro irmãos na mesma comunidade, filhos de Anselmo e Maria Rita, também nascidos e criados ali.

Meu pai e seus irmãos filhos de João, também nasceram e se criaram na comunidade do Cerrito do Ouro, mas nunca em suas histórias, se referiram a ela como uma comunidade quilombola, sempre falavam na “terra dos Macedos”, pois de lá saíram todos os Macedos de nossa família.

Histórias do nego da gaita e das peleias, em que meus avós se metiam em favor de seus empregadores são muito comuns, ainda hoje, nas falas de meus primos mais velhos. No entanto, as narrativas encerram aí, nunca ouvi histórias de meu bisavô Anselmo Macedo, provavelmente, escravo ainda, mas que era natural da região. O silenciamento por parte de minha família e até mesmo uma contestação sobre uma ancestralidade quilombola se justifica, por um processo histórico, que tem na região motivos amparados em uma história tradicional, marcada pela hegemonia política das classes dominantes no cenário estadual.

A certificação da comunidade do Cerrito do Ouro é de 2014, um processo que é recente e não permeava o imaginário de minha família, que inicia um processo de migração, por volta dos anos vinte e praticamente abandona a região. A identificação com a região é fortemente marcada nas histórias que ouvi ao longo de minha vida, no entanto o reconhecimento da comunidade é uma construção histórica de autorreconhecimento pelo qual meu pai, meu avô e meus tios não passaram.

Por outro lado, a narrativa histórica de João e Heitor na Sociedade Cultural Treze de Maio marca a outa faze da família, que migra para a região que atraía a comunidade por oferecer uma oportunidade de vida melhor, em virtude da instalação

da malha ferroviária. O fator desencadeador da vinda de João e Heitor ainda se perdem em meio a tantas histórias, mas as histórias do “Treze” são marcantes em meu imaginário pessoal, por se tratar de uma história recente e que eu também vivi e vivo ainda.

Nas narrativas ainda hoje feitas por meus tios e primos fica evidente uma mudança de status da família, assim que ela vem para a cidade de Santa Maria. Tanto João como Heitor tem posição de prestígio na Sociedade Treze de Maio, expresso nos relatos orais e nas próprias Atas do “Treze” que relatam seus posicionamentos e suas funções dentro da agremiação.

3.6 NARRATIVAS DE UM EDUCADOR NEGRO: EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

As leituras teóricas se coadunam com as ações militantes junto ao movimento negro e produz um novo campo de interpretação da realidade social em que estamos inseridos, o campo educacional. As dificuldades inerentes à criação e a implementação da Lei 10.639, desde o ano de 2003, nos atravessam como militante negro e como educador.

Em novembro de 2003, era professor de história em uma escola pública em Santa Maria – RS, naquele momento nós militantes do Movimento Negro comemorávamos a aprovação da Lei 10.639, no entanto, percebíamos as dificuldades inerentes a sua implementação. No início do mês de novembro fui surpreendido com um recado em meu escaninho na sala dos professores:

- “João! 20 de novembro, registrar conteúdo.”

O recado me causou revolta imediata e a reação foi proporcional à sensação. Por que eu? Porque, sou o professor negro da escola? Porque, sou o professor de história. E por que no dia 20?

A situação refletia o momento, no debate com a colega coordenadora pedagógica da escola, que por sinal era uma amiga de longa data da família, eu a questionava, porque era eu quem deveria tratar o tema? A resposta dela foi direta e natural: “Tu te identifica com o tema João!” Foi simples assim. No entanto, a

resposta trouxe uma provocação que motivou minha ação efetiva como militante, era preciso sensibilizar os educadores e desconstruir essa naturalização de que a pauta de combate ao racismo era única e exclusivamente responsabilidade dos militantes negros.

Minha trajetória, a partir de então encontrou vários espaços de construção coletiva que aguçaram meus questionamentos e levaram-me à maturidade interpretativa acerca do tema. Era necessário formar os formadores. Pensar processos formativos para os educadores era um duplo desafio, de um lado era necessária a sensibilização para a necessidade do tema e de outro, era necessária a apresentação do tema, e isso incluía conteúdos, conhecimentos e métodos, tudo novo.

A experiência empírica e desafiante aprofunda nossa pesquisa histórica a respeito do tema e levou-me ao âmago de minha própria identidade negra. Como educador, o desafio ainda era maior, deparava-me com vários entraves institucionais: falta de recursos didáticos, falta de bibliografia, ausência de suporte institucional, falta de formação dos educadores.

Naquele momento, a crítica ao processo educacional aparecia para mim como uma revelação conduzindo a um processo de pesquisa, em busca das fontes da contradição apresentada. A experiência nos leva a reflexão.

Minha experiência alinha-se ao pensamento do professor Souza (2013), que ao se narrar, se encontra na perspectiva de reconhecimento da diversidade, afirmando:

“Filio-me à perspectiva epistemológica da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação que ela implica, possibilita o centramento no sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da ‘con-vivência’, como perspectiva educativa formativa.

É na dinâmica da vida e nas histórias tecidas no nosso cotidiano que aprendemos dimensões existências sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o meio em que vivemos.” (SOUZA, 2013, p. 48)

A reflexão expressa a realidade do ambiente escolar, que reproduz na escola as tensões da sociedade e por ela ser o espaço apropriado para a reversão destas práticas cotidianas de racismo. Refletir sobre nós mesmos no processo educacional, permite nos refigurar diante da sociedade. A experiência empírica citada, ao encontrar-se com a reflexão de Souza (2013) reafirma nossa postura crítica como

possibilidade de evitar as contradições naturalizadas através da reprodução mecânica de conteúdos sem a necessária reflexão existencial.

Dialogando neste contexto, as africanidades emergem nas narrativas de educadores negros no processo de autorreconhecimento e de crítica a si mesmo. Minha fala assume contornos cada vez mais críticos, ao longo desse processo, em meio ao campo educacional, entendido como campo de luta do Movimento Negro. A narrativa do professor Elizeu se entrecruza com a minha narrativa pessoal que reflete o contexto social o qual estou inserido.

“É fundamental desconfiar de tudo que é naturalizado...” (Souza, 2013 p. 48) pois, esta no processo narrativo da escola, enquanto espaço social e de práticas pedagógicas orientadas de forma mecanizada, onde se reproduz a perpetuação e manutenção de práticas preconceituosas, a ordem discursiva é performática. Simplesmente reproduzir conteúdos em uma data específica não combate o racismo. Não combatia em 2003, ano da narrativa relatada, e não combate hoje.

Assim, a reflexão sobre a prática docente e nossa própria reflexão é vista no contexto escolar como fabricante de identidades. Os professores são frutos de modelos formatados de educação, mas que de tempos em tempos, através de suas reformas e normatizações legais, passam por processos de repensar a forma e o conteúdo da educação com um todo.

Minha narrativa pessoal é tangenciada por essas reformas educacionais, em específico à Lei 10.639 desde o ano de 2003. O processo desencadeou práticas reflexivas que redundaram em ações no campo educacional e social, através da formação para professores, cursos, oficinas, palestras com o objetivo de provocar a reflexão em torno do combate ao racismo, em sala de aula.

Esse percurso narrativo abrangeu as regiões da 8ª Coordenadoria Regional de Santa Maria e da 4ª Coordenadoria de Caxias do Sul se expandindo algumas vezes para outras regiões do estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. De forma emblemática me mantive firme no ideal de combate ao racismo e tive a oportunidade e ocupar cargos de gestão o que me permitiu um novo olhar sobre a educação e os processos administrativos que circundam a construção dos currículos escolares.

Entre os anos de 2008 e 2011 militei e atuei na região da Serra Gaúcha e na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, espaço que me possibilitou

a entrada para um campo político mais complexo no que se refere às políticas públicas de educação e a possibilidade efetiva de ver e participar do processo de implementação da Lei 10.639/03. Fruto dessa experiência foi a participação no Grupo de Trabalho para a Implementação da Lei 10.639 em Caxias do Sul. O Grupo era composto por Membros da 4ªCRE, da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial, Conselho Municipal do Negro (COMUNE), militantes do Movimento Negro e Faculdade da Serra Gaúcha (a qual eu o representava).

A observação empírica desses espaços educacionais, tanto da educação Básica, quanto do Ensino Superior permitiram uma avaliação de certas problemáticas inerentes ao processo de implementação da Lei 10.639/03 e que resultou em uma proposta de pesquisa de grande envergadura.

O grupo reunia-se semanalmente durante um ano, entre os anos de 2008 e 2009, tendo como espaço a Coordenadoria Municipal de Igualdade Racial de Caxias do Sul. Ali discutíamos as problemáticas para aplicação da Lei 10.639. O perfil diversificado do grupo formado por educadores, educadores militantes, militantes de vários seguimentos do Movimento Negro, permitiu um debate amplo e com profundidade da realidade observada, resultando na proposta de realização de uma pesquisa sobre a aplicação da Lei. Partindo de uma abordagem etnográfica, observando a realidade das escolas da rede pública estadual e municipal do município de Caxias do Sul e adotando como parâmetros o caderno de textos “A Cor da Cultura - Saber e Fazer” percebo algumas realidades significativas ainda presentes em nosso contexto que ratificam nossas percepções acerca da discriminação no Brasil. (MACEDO, 2014)

A escolha do método de pesquisa surgiu da própria experiência empírica do grupo e da necessidade observada ao longo dos debates do GT, nas várias falas dos militantes do Movimento Negro, que faziam parte do Grupo, ficava explícita a necessidade de uma sensibilização com educadores e educandos. Aliou-se a essa fala a observação de educadores que insistiram que a aplicação de um instrumento de pesquisa fosse realizada com um estudo da escola pautado pela observação dos espaços educacionais, dos recursos oferecidos e principalmente com uma vivência no espaço educacional.

A elaboração do instrumento de pesquisa seguiu esta lógica e se dividiu em duas partes: um questionário fechado aplicado aos alunos, com poucas perguntas objetivas, e um questionário aberto semi-estruturado aplicado aos educadores.

Algumas observações foram perceptíveis desde o início do processo de pesquisa:

Material pedagógico: grande parte do material pedagógico fornecido pelo MEC, para não dizer a totalidade do material didático reproduz uma postura etnocêntrica adotando como referências personagens brancos e a imposição de valores eurocêntricos e ocidentalizados (MACEDO, 2014 p. 40).

A imagem ainda repassada nos livros didáticos sobre a presença do negro era pautada por uma exotização e uma visão pejorativa, que colocavam negros e indígenas como seres subalternos e ingênuos diante do europeu. Imagens iconográficas do período ratificavam tal afirmação e eram ainda repassados como parte de uma narrativa histórica naturalizada.

Universo semântico pejorativo: a escola reproduz a sociedade, e tal como ela é, o uso de termos preconceituosos no dia-a-dia são reproduzidos em sala de aula tais como: coisa de preto, a coisa ficou preta, além de nego..., sempre em tom de piadas que vem com uma justificativa hipócrita, argumentando que isso faz parte da cultura (MACEDO, 2014 p. 40).

Jovens negros e negras são vítimas de preconceito em sala de aula, tratado por educadores e gestores como algo comum às crianças e que não deve ser levado a sério. São inúmeras as narrativas ainda hoje de brigas nas escolas em que a causa são xingamentos do tipo “macaco”, “volta pra senzala”, entre outros. A negação da ocorrência de atitudes preconceituosas por parte de adultos, em contexto escolar, maquia um problema que atinge o íntimo das crianças negras, que introjetam uma inferioridade ao não serem respeitadas, defendidas ou representadas nas escolas.

Negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe da escola: a ausência de parceiros como profissionais liberais, voluntários, advogados médicos, palestrantes negros e até mesmo professores e diretores nas escolas, não dá aos alunos um referencial positivo, para que os mesmos se motivem e busquem uma formação mais elevada, inspirada na carreira destes profissionais (MACEDO, 2014 p. 40).

A falta de referências adultas para jovens negros e negras é um elemento importante na constituição da personalidade desses jovens, que na escola, o ambiente em que muitos passam a maior parte do dia, suas referências são sempre brancas. A sociedade transmite a eles, através de um universo histórico, do branqueamento da sociedade brasileira, que o sucesso e o crescimento humano é algo comum aos brancos e, cada vez mais distantes a eles negros e negras. O espaço escolar reproduz um processo histórico de acesso à educação e ocupação de espaços diferenciados, onde negros e negras ainda não acessam na mesma proporção o Ensino Superior e, conseqüentemente, não chegam o mercado de trabalho.

Minimização das conseqüências do racismo: é nítido no ambiente escolar a negação de atos racistas, sendo maquiadas tais situações como um comportamento natural reflexo das relações humanas. Muitas escolas não registram tais situações e acobertam atos racistas, para suas escolas não sejam mal vistas na comunidade e na mídia (MACEDO, 2014 p. 40).

É marcante ainda hoje a inexistência, nos registros escolares, de casos de racismo. E não porque eles não acontecem, não há processos e diretrizes administrativas nas escolas que contemplem esses casos, os quais são tratados como problemas disciplinares comuns, que não devem ser potencializados pelas pautas do Movimento Negro. Fui, muitas vezes, silenciado nas escolas por considerarem que eu via problemas e racismo em tudo, chegando ao caso de gestores e colegas dizerem aos alunos para que eles não me relatassem casos de racismo.

Exemplificando tal situação, no ano de 2015, em uma escola pública da periferia de Santa Maria, durante um torneio de futebol, um desentendimento entre os educandos resultou em xingamentos de um grupo a um jovem negro. A questão levada à direção foi amenizada pela equipe diretiva com o argumento que era coisa de criança e que a família não deveria levar adiante o caso de racismo. Dias mais tarde o próprio jovem que foi vítima dos atos racistas, me confessou que haviam pedido a ele para que não me contasse, com medo da repercussão.

O relato, mesmo fora do contexto da Serra Gaúcha é um exemplo de situações comuns no ambiente escolar ainda hoje.

Todas essas observações catalisadas pela experiência empírica do grupo que se reuniu em Caxias do Sul, levou à elaboração de uma proposta de diagnóstico, com uma abordagem etnográfica, que dissecasse a realidade das escolas, ouvindo seus principais agentes: professores e educandos. Neste sentido, no ano de 2011, criou-se no município de Caxias do Sul – RS um Grupo de Trabalho com a intenção de unir esforços para a implantação da Lei 10.639/03. Como primeira ação do GT foi proposta a realização de uma pesquisa junto às escolas públicas do município.

O GT liderado pela Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial do município, 4ª Coordenadoria Regional de Educação e Faculdade da Serra Gaúcha, visitou várias escolas, seguindo uma metodologia que consistia na coleta de dados através de entrevistas e observações do ambiente escolar (bibliotecas, salas dos professores, salas de informática), vivências, através da realização de oficinas, palestras e apresentações culturais, no período que foi de Março a Setembro de 2011.

Realizadas as pesquisas de campo, por amostragem, a tabulação dos mesmos nos forneceu uma luz sobre a realidade das escolas. Através do instrumento de pesquisa elaborado pelos pesquisadores da Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial e FSG, foi perguntado aos professores e alunos se conheciam, e qual as dificuldades encontradas para a aplicação da Lei, em sala de aula. Ao mesmo tempo, foram realizadas observações em 12 escolas da rede estadual de ensino e 30, da rede municipal. Em tais visitas foram realizadas entrevistas em profundidade com 10 professores, sendo destes 3 gestores.

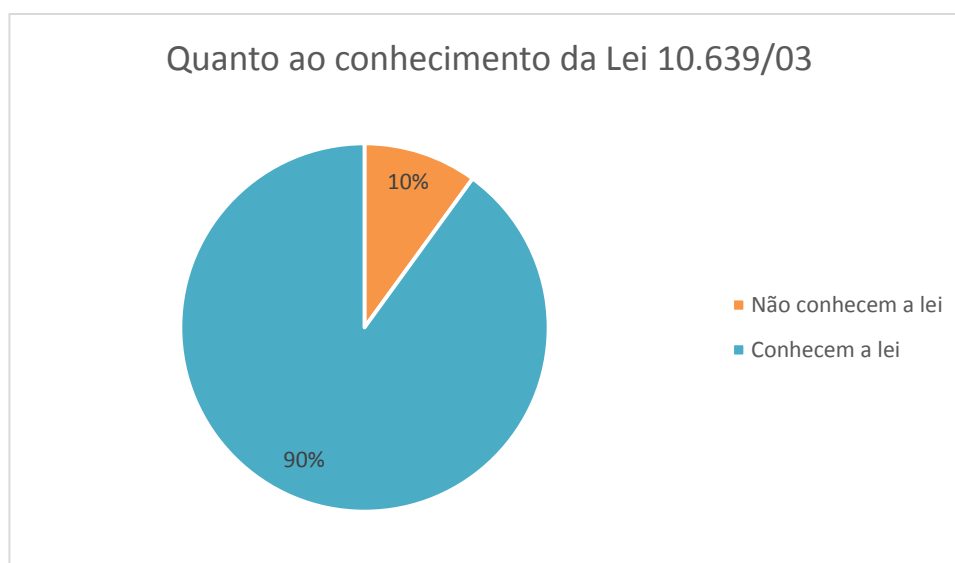
Usando uma perspectiva etnográfica de estudo de campo, a equipe do GT usou uma proposta qualitativa que nos permitiu vislumbrar algumas realidades com mais profundidade, onde destacamos:

- Falta de políticas públicas efetivas;
- Registros superficiais dos professores;
- Não compreensão por parte dos professores do teor da Lei;
- Falta de interesse dos professores na busca de informações;
- Ações desarticuladas e isoladas;
- Necessidade de maior integração entre as disciplinas;
- A questão do racismo velado, maquia a realidade (MACEDO, 2014 p. 40)

Duas questões se evidenciaram nesta pesquisa de caráter etnográfico, e que serviram de catalizadores a nosso processo de questionamento. Sobre os registros dos professores e a falta de compreensão por parte dos professores. As narrativas dos professores foram recorrentes quando se falava na Lei, da dificuldade que os mesmo tinham em aplicá-la. Muitos professores relatavam suas dificuldades em relação ao conteúdo e o método para ensinar a História da África e da Cultura Afro-brasileira.

A pesquisa trouxe ainda outras informações importantes: quando perguntado aos educadores sobre o conhecimento da Lei o resultado foi expresso no gráfico abaixo:

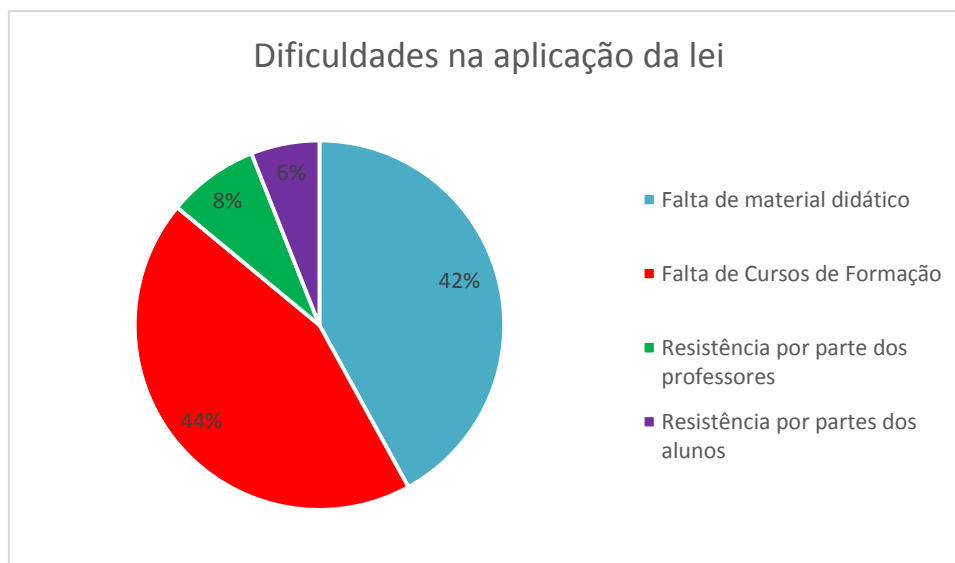
Gráfico 1 – Gráfico apresentando o conhecimento da Lei 10.639



Fonte: o autor

Entre os anos de realização da pesquisa, 2010 e 2011, apenas 10% declararam não conhecer a lei, ou seja, a Lei já circulava nas escolas de Educação Básica, era amplamente divulgada e se refletia nas falas dos entrevistados. Ao serem questionados sobre as dificuldades na aplicação da Lei, a falta de formação e a falta de material didático foram os itens mais indicados, como se pode constatar no Gráfico 2, a seguir:

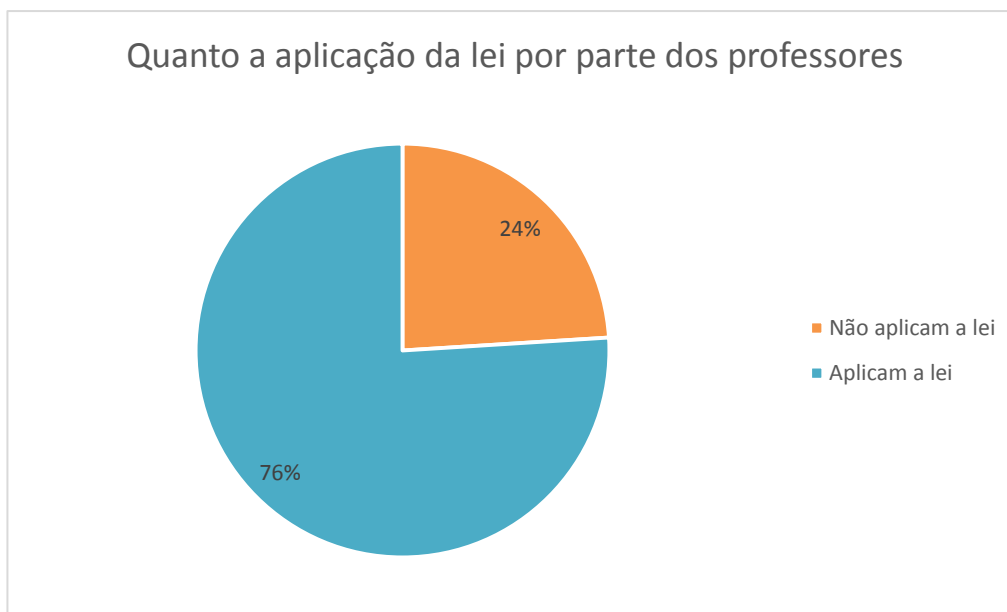
Gráfico 2 – Dificuldades para adaptação da Lei



Fonte: o autor

O gráfico apresenta outro dado importante que corrobora os dados das entrevistas semi-estruturadas, 44% dos educadores pesquisados revelaram a carência na formação sobre a temática da educação para relações étnico raciais, e 42% citaram a falta de material didático específico sobre a temática. Os dados somados são relevantes e juntos chegam a 86%. A relevância dos dados vai ao encontro das observações e da análise dos dados qualitativos das entrevistas semi-estruturadas, que permitiram aos entrevistados que se narrassem.

Gráfico 3 – Gráfico sobre aplicação da Lei



Fonte: o autor

No tocante à aplicação da lei, os dados foram contraditórios, pois 76% dos professores reponderam que aplicam a Lei, contudo, 90% disseram que conhecem a lei. Esses dados nos permitem uma leitura que apresenta um descompasso, ou seja, mesmo sabendo da existência da lei, muitos educadores não a executam. Ainda hoje, essa é uma realidade perceptível nas escolas de Educação Básica.

Diante dos dados expostos, uma pergunta inicial surgia de forma natural e simples: Qual a dificuldade enfrentada pelos educadores na aplicação da Lei 10639/03 em sala de aula? A trajetória cada vez mais militante e a presença ainda maior em espaços de construção coletiva do movimento negro e em espaços educacionais foram colocando novos elementos à questão, que se justificam pela narrativa arrolada e pela base teórica apresentada, até o momento. A questão de fundo que se pronunciava nas narrativas dos educadores trazia à tona elementos inerentes a nossa tradição histórica formativa.

Os educadores revelavam medo de assumir o compromisso com mais conteúdos, e justificavam que não estavam preparados. Revelava-se aí uma característica marcante do nosso sistema educacional em todos os níveis: o excesso de conteudismo. Por outro lado, revela-se nossa carência formativa em relação a

conteúdos com um viés histórico, deslocado do eixo tradicional epistêmico moderno de origem greco-romano-judaico-cristã-ocidental.

A questão se modifica e recebe contornos mais aprofundados: Como combater o racismo com práticas pedagógicas tradicionais e contraditórias em sua essência? E seguindo esta lógica, nossa experiência empírica junto ao campo educacional e a militância no Movimento Negro, trazia um elemento provocador: Como a experiência da ancestralidade negra africana pode contribuir para o combate ao racismo, oferecendo uma nova epistemologia para o ensino e aprendizagem histórica?

Tal percepção aguçou meu sentido inquietante em busca por respostas. O resultado foi a produção de um artigo e a apresentação do mesmo no II COPENESUL, em 2013. Começo a perceber naquele momento que a dificuldade em aplicação da Lei 10639 esta diretamente relacionada com o conhecimento, sob dois aspectos marcantes, a falta de formação para os educadores sobre o assunto e a falta de um método adequado para aplicação da Lei. Ou seja, a questão de fundo envolvia o currículo das escolas, e antes disso, a formação dos professores no Ensino Superior. Gomes (2013) entende que a relação entre diversidade e currículo implica na verdadeira efetivação do conceito de uma escola pública e de qualidade, na medida que reconhece a diversidade formativa da sociedade brasileira e a reconhece no espaço escolar.

Enquanto tecia algumas reflexões em torno dos dados da pesquisa, me aprofundei na militância e na busca de narrativas que pudessem ajudar-me a discernir tal questão. Mês a mês, fui trilhando um percurso narrativo pautado por ações e reflexões no campo educacional e da militância. Ouvi colegas, educadores e militantes do Movimento Negro, entre eles uma narrativa veio ao encontro de meus questionamentos.

o candidato às cotas raciais vai procurar na sua ancestralidade argumentos favoráveis. Isso levou à construção de referências positivas sobre si, sobre sua história e sobre sua ancestralidade. É um processo doloroso para alguns, que até a bem pouco tempo não se assumiam negros, com as cotas, tem-se a impressão que as pessoas começaram a valorizar seus sinais diacríticos, passaram a adotar tranças, cabelo Black, turbantes, etc. Isso é bom. Defendo que cada negro ou negra deve andar como se sentir bem. Não somos obrigados a usar Black ou turbantes. Se você gosta, use! Somos livres para ser o que somos (DUTRA, 2017).

As lei de cotas abriu nesse espaço paradoxal, um importante cenário de autoafirmação que se materializa na busca, por parte dos jovens negros e negras, por sua ancestralidade, o que se reflete na valorização de sua origem africana.

Estamos vivendo um momento de empoderamento negro, isto é, de conscientização de nossas possibilidades e capacidades. Entendo empoderamento como a vivência de nossos valores civilizatórios em plenitude: circularidade, musicalidade, corporeidade, comunitarismo, força vital, religiosidade, memória, oralidade, ancestralidade. Infelizmente tem-se confundido essa expressão com estética negra (DUTRA, 2017).

A narrativa pessoal da educadora negra e militante histórica de nossa cidade, traduz uma vivência e uma observação de mais de cinquenta anos de história de luta. Narra sua perspectiva otimista de um momento de ressignificações balizada por conceitos que definem o próprio poder de sua narrativa.

As narrativas históricas de militantes negros trazem elementos que justificam uma luta histórica e o momento vivido, a partir da adoção de políticas de ações afirmativas.

As ações afirmativas muito influenciaram na minha vida, pois faz poucos anos que começaram a ser implementadas para mim, pessoalmente, foi a certeza que estava a anos percorrendo o caminho certo, novo ânimo, novas possibilidades para o movimento negro lutar. Na verdade foi isto que me faz ver que se hoje abrem esta porta com muitas discussões entre a população, eu pensando na frente, acredito que abriu caminho para cobrar a dívida da escravidão.

ações afirmativas para outros negros se assumirem

Com toda a certeza aconteceu o que estava precisando para os negros e os afrodescendentes se assumirem e buscarem estas políticas seja nas universidades, seja nos serviços públicos, percebi por experiência de quem integra a comissão nos concursos públicos que aumentou a autoestima, as pessoas foram buscar suas origens afrodescendente, tendo um impacto muito maior do que nos locais onde acontece as ações afirmativas ou seja universidades, serviços públicos. Repercutiu em outros setores da sociedade também.

Empoderamento Negro.

Estes conjunto de ações e debates tendo dois grupos no centro dos embates, ou seja movimento negro de um lado, do outro ,os racistas que tiveram que se assumir como contra os negros, isto na verdade ajudou a fazer com que os negros buscassem ainda que de forma lenta e gradual, mas surtiu efeito, pois nos dias de hoje, de maneira a assustar a turma super organizada dos racistas ,a começar a ceder espaço e acredito que não tem mais volta vamos tomar nossos espaços a cada dia, ainda mais agora, que contamos com o apoio de uma parcela da população branca (BRASIL, 2017).

O debate que inicialmente estava relacionado ao conceito de empoderamento negro e este ao ressurgimento da negritude, leva-me a um aprofundamento teórico a

respeito do conceito de empoderamento no Movimento Negro, e mais do que isso, acerca do resgate do próprio conceito de *negritude*. Negros e Negras buscam em sua ancestralidade a força de um poder simbólico para o enfrentamento ao racismo, e vão mais longe, põem a prova as configurações sociais naturalizadas.

Os dados pautados por uma crítica de mim mesmo, leva-me a dois questionamentos: de que poder estávamos falando? e de que negritude? Pensando sobre este aspecto aprofundo inicialmente na definição do empoderamento.

3.6.1 O empoderamento na Educação das Relações Étnico-Raciais

Entendo que, para que haja uma efetiva mudança no campo social, é necessário que as políticas públicas atinjam as camadas populares da sociedade e garanta a elas a possibilidade do empoderamento, como

parte do pressuposto que os grupos marginalizados e discriminados na sociedade sofrem de uma falta de poder que os impede de lutar pelos seus direitos e usufruir de benefícios econômicos e sociais, assim como de participar nas decisões políticas que interferem nas suas vidas. Para alterar esta situação é necessário que esses grupos aumentem as suas competências e o seu poder (FAZENDA, 2003 sp) .

Este empoderamento extrapola o campo teórico e tem reflexo direto na condição material de negros e negras, que ao acessarem políticas públicas, passam a ter condições efetivas de assumirem para si seus próprios processos históricos de construção de uma identidade.

O caminho histórico que alimentou este conceito visa a libertação dos indivíduos relativamente à estruturas, conjunturas e práticas culturais e sociais que se revelam injustas, opressivas e discriminadoras, através de um processo de reflexão sobre a realidade da vida humana (PINTO, 2001, p.247).

Ao mesmo tempo, para que este processo de empoderamento ocorra é preciso uma mudança epistemológica, que segundo Renato Nogueira (2014) seria necessário uma descolonização do pensamento, dos conhecimentos, métodos, técnicas e práticas educativas, no sentido de trazer, a partir dessas políticas públicas, outra visão de mundo sob a ótica da Afroperspectividade. garantindo o protagonismo ao indivíduo negro.

Em linhas gerais, uma abordagem filosófica afroperceptivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedade intercultural e não hierarquizada (NOGUERA, 2015 p. 68).

Segundo Elisa Larkin do Nascimento (2009)

A melhor perspectiva que nos oferecem as políticas de inclusão é o ganho da diversidade, que beneficia a todos: enriquece a convivência e abre novas janelas de percepção, sensibilidade e subjetividade no âmbito universitário. Formar novos protagonistas do discurso acadêmico significa desafiar o monopólio do poder de delimitação dos campos de conhecimento exercitado desde sempre por uma elite minoritária (NASCIMENTO, 2009 p. 28).

Essa perspectiva oferecida pela autora refere-se ao reconhecimento de que

O *niger sum*, o ato de assumir “eu sou negro”, não se opõe à mestiçagem, mas ao elogio da branquura, ideia fora do lugar, que nega o caráter mestiço e uno do nosso povo. Não se trata, porém, de um juízo estático e definitivo sobre o valor da negritude, mas uma aceitação de que o negro-vida é um momento dialético necessário ao desenvolvimento nacional (CAMPOS, 2015 sp).

Tal perspectiva, sedimentada pelas políticas públicas de ações afirmativas, insere um novo pilar de conhecimento que rompe com os paradigmas ocidentais e fundamenta, junto com a história indígena, um dos tripés da formação da identidade brasileira.

Diante de um quadro histórico onde

Meninos e meninas negras crescem assistindo na televisão pessoas iguais a elas sendo somente empregadas, copeiros, jardineiros; tendo como padrões de beleza pessoas brancas e de cabelo liso, isso num país mestiço como o nosso. Crescem sendo alvo da violência policial, que os pinça na multidão pela cor da pele; sendo vítimas do racismo, velado ou não, de patrões, colegas e até da família. Mesmo não sendo negro, é possível calcular a devastação que isto traz à autoestima de alguém. Empoderar-se, para os afrodescendentes, é compreender a necessidade de lutar, de não aceitar passivamente as injustiças (MENEZES, 2015 sp)

Dar voz às comunidades silenciadas através das políticas públicas do estado é determinante em um novo processo de construção de identidade. Uma identidade autoafirmativa que se constrói a luz de práticas pedagógicas e ações culturais que protagonizam o negro como agente transformador de sua própria história e mais do

que isso, as políticas públicas de combate ao racismo que tem como carro chefe a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais define como um de seus princípios o fortalecimento de identidades e direitos, elemento fundamental em um Estado de Direito para a efetivação de uma cidadania plena.

“A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte de um projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade” (Nilma Lino Gomes, 2007, p 106) construindo assim uma nova identidade, tensa, conflitante, pois desconstrói velhos padrões naturalizados por nossa sociedade. Uma identidade que no Brasil passa pelo “tratamento dado ao cabelo e pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária. Parto também do pressuposto de que essa identidade é construída historicamente em meio a uma série de mediações que diferem de cultura para cultura. Em nosso país, o cabelo e a cor da pele são as mais significativas (GOMES, 2012 sp).

Segundo Gomes (2007), uma mudança está em curso no Brasil, protagonizada pelo Movimento Negro, uma nítida transição entre o padrão cultural monocultural para uma sociedade de representação cotidiana e pluricultural. E a educação é parte deste processo.

A proposta da tese vai ao encontro das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004) numa cruzada efetiva de combate ao racismo e por uma visão mais pluralista de mundo, através do reconhecimento das narrativas de negros e negras.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2004 p.10).

Souza Santos (2010) questiona as formas de reconhecer a ciência a partir do paradigma moderno desconsiderando saberes e formas de ver o mundo fora dos limites geográficos e epistêmicos da Europa. O autor refere-se à linha tênue entre o conhecimento e não-conhecimento, algo que é objeto das ações afirmativas, ao tentar romper com esta linha imaginária.

A superação desta linha tênue ou abissal, como define Souza Santos (2010), faz parte da missão das políticas públicas de combate e superação do racismo que materializa na sociedade brasileira em um racismo epistemológico e institucional.

4 FORÇA VITAL – ÁFRICA COMO REFERENCIAL EPISTÊMICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

A força vital, ou energia vital, é a energia que move o mundo, que circula no ambiente que flui de todos os seres e que dá a nós seres humanos a nossa condição de humanos, é nela que surge o encantamento pela educação, deferente do racionalismo burocrático, ela é vida, é música, é corpo e alegria de estar vivo.

Com base neste valor cultural africano, o objetivo aqui é trazer os elementos constitutivos de uma Filosofia, ontologia e do Pensamento africano, a partir de alguns de seus principais representantes.

A luz desse arrazoado teórico e histórico que usa como referências alguns conceitos teóricos pertinentes e presentes nas Diretrizes Curriculares Educacionais para a Educação Étnico-Racial, bem como marcadores temporais que nos atingiram na trajetória de construção de uma crítica ao processo de Ensino de História e de uma política educacional de combate ao racismo, busco agora algumas referências construídas e experienciadas por pesquisadores e educadores, e que fundamentam nossa argumentação.

A necessidade de se combater o racismo exige da escola um posicionamento, pois ela é o reflexo da sociedade, como também é o local em que produzimos referenciais determinantes para o nosso caráter. Precisamos estar atentos para que não seja um espaço de reprodução do racismo.

A professora Azoilda Loretto da Trindade referindo-se a essa necessidade afirma:

Destaco, assim, que se trata de compromisso política, de desafio e de pacto com a justiça e com uma proposta de escola feliz, inclusiva, capaz de mudanças de mentalidade e comportamentos. Essa perspectiva também atende às questões políticas, dentre elas a da compreensão de que currículo é um documento de identidade (TRINDADE, 2013 p. 11).

A identidade citada pela autora é diferente daquela construída na modernidade, que prevê um sujeito uno e oriundo de uma normatização universalista. A identidade referida aqui é aquela, fruto de nossa sociedade em construção, uma identidade multiétnica que reconhece na diversidade a sua principal força. E para que uma identidade de tal envergadura seja reconhecida é necessário

reconhecer os vários saberes que dão origem a nossa diversidade cultural, não só o europeu, mas também o indígena e o africano.

Trindade (2013) destaca ainda a riqueza de conhecimento adquirido ao incorporarmos no currículo outros saberes, e entre eles o que ela chama de “valores civilizatórios afro-brasileiros”, que levam em conta, por exemplo, o comunitarismo.

A UNESCO, ao promover os quatro pilares da educação para o século XXI, em torno de quatro formas de aprendizagem, a saber: conhecer, fazer, viver junto e ser estava certamente imbuída da ideia de que a humanidade, a Terra-Pátria, não pode ser concebida como um meio de obter lucros e vantagens para poucos, mas como um fim a ser construído por todos e para todos (CARVALHO, 2013 p. 43).

Esses elementos dialogam de maneira direta com o que definíamos como valores Culturais Africanos, diferentes dos valores “valores civilizatórios afro-brasileiros”. Ele nos remete a uma ancestralidade africana que tem elementos fundantes de um pensar o mundo de maneira diferente da lógica cartesiana da modernidade de origem greco-romana-judaico-cristã-ocidental. Pensar essa dinâmica é que dá sentido a minha narrativa, que ao longo de minha trajetória de vida encontra na minha ancestralidade africana e na transmissão oral dessa ancestralidade bases, que dão sentido ao meu fazer pedagógico e militante. “Me narro para narrar ao outro” busca sentido nos elementos ontológicos e filosóficos de uma África continente, que se transfere para o Brasil, através da corporeidade humana, que carrega a memória ancestral de negros e negras afrodescendentes em território brasileiro e aqui reconfiguram suas histórias com elementos africanos.

4.1 O PENSAMENTO AFRICANO OU UMA FILOSOFIA AFRICANA

“Não basta ter os conteúdos”. A afirmação emblemática do professor Wanderson Flores do Nascimento (2014) evoca a necessidade apresentada ao longo desta tese. A leitura de uma histórica crítica sobre a construção da lei 10.639, bem como a trajetória recente para sua implementação recaem em um debate de fundo teórico que envolve um novo referencial epistemológico, o qual emerge da própria luta do Movimento Negro, que reivindica o reconhecimento de sua ancestralidade africana e assim uma categoria de pensamento que contrapõe a norma tradicional. Surge assim uma questão, qual seria essa categoria africana, uma filosofia africana ou um pensamento africano.

4.1.1 Sobre Filosofia Africana

Usei como referência nesse estudo as pesquisas desenvolvidas no Brasil pelos professores Wanderson Flor do Nascimento (2015), da UnB e Renato Nogueira (2014), da UFRRJ que defendem o conceito de filosofia africana e trazem o debate para dentro da lei 10.639/03. Os dois pesquisadores são filósofos e defendem uma demarcação de território na área das humanidades que coloca a filosofia africana em posição de destaque e a relaciona com outras filosofias consideradas periféricas, permitindo assim um debate metodológico sobre o próprio ensino da disciplina na educação básica.

O debate sobre existir ou não uma filosofia africana exige um olhar crítico sobre as bases de as teorias do conhecimento que norteiam nossa própria formação. Essa base teórica de origem europeia traz uma bagagem história que nega a existência de uma filosofia africana e generaliza o continente, desconsiderando a diversidade que é característica da África, o que faz com que os estudos sobre uma filosofia africana em território brasileiro ainda seja muito tímido quase inexistente, sendo esta identificada como uma filosofia periférica ou marginal, configurando assim um racismo epistêmico.

O cenário muda sensivelmente no ano de 2003, com a criação da Lei 10.639 que ao inserir a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira exige uma mudança de fundo epistemológico provocando um deslocamento do eixo interpretativo e reflexivo em relação às teorias do conhecimento que sempre orientaram a educação e a cultura brasileira. E é exatamente essa definição epistemológica que causa um dos entraves à aplicação da Lei 10.639/03, pois o engessamento normativo sobre as teorias do conhecimento, limitadas a uma concepção eurocêntrica, que só reconhece o conhecimento de tradição europeia, dentro dos cânones que são as bases formativas de nossa academia.

O não reconhecimento de uma categoria ontológica e epistemológica existencial do continente africano justificou durante anos a não existência, nos parâmetros tradicionais, de uma filosofia africana, desqualificando uma pluralidade inerente à África. O reconhecimento de uma ontologia africana coloca em questão uma produção de pensamento que é anterior ao processo de exploração colonial da

África e que remete a uma ancestralidade da própria humanidade e provoca o debate em torno da paternidade da própria filosofia. Pois “se a filosofia parte da compreensão e razão humana, porque seres humanos africanos não são usados como referências no campo da filosofia?” (PONTES, 2017 p. 51)

A tentativa de resposta a essa questão é que norteia nossa pesquisa, pensar a África como referência é um percurso natural, se levarmos em consideração a própria ancestralidade do povo brasileiro (51% da população identificados como afro-brasileiros), no entanto, esse pensamento crítico ainda enfrenta barreiras de ordem epistêmica.

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 pela experiência e nela fundadas (RAMOSE, 2011 p. 11).

A reflexão de Ramose (2011) justifica a reivindicação de uma filosofia africana anterior a existência de uma filosofia grega, reconhecendo uma humanidade africana a partir da própria existência humana calcada na experiência vivida.

O debate apresenta questões relevantes que desloca e amplia o eixo espaço temporal de uma existência filosófica com outro lugar de fala que apresenta ao mundo uma África pensante negra. Nomes africanos já protagonizavam espaços acadêmicos desde a Idade Média como Santo Agostinho de Hipona e Jacques Derrida para ficarmos só no campo da narrativa, no entanto o universo de uma África Negra é diverso e múltiplo sob a perspectiva do campo sociocultural que apresenta uma densa teia de comunidades tradicionais com cosmopercepções muito diferentes.

Essas cosmopercepções, diferentes do que comumente é usado no cânone acadêmico ocidental como cosmovisão, vai além de uma percepção pautada pelo visual, estético e o material, a cosmopercepção africana atribui aos sentidos uma relevância muito maior. As percepções de mundo tradicionais africanas percebem o mundo como um todo integrado, vivo, consciente e falante, o que em outras palavras concebe uma “ontologia da força vital” de forma que toda a realidade estaria integrada e relacionada (NASCIMENTO, 2015) descrita na obra clássica do missionário belga Placide Tempels sobre a chamada filosofia banta.

Fazendo referência à ancestralidade africana como categoria formativa, Machado (2013) compreende a filosofia como um modo de refletir, questionar e construir epistemologias a partir de nossas experiências. Enquanto processo contínuo, a filosofia nos permite refletir sobre ações reais em busca da liberdade e da emancipação do indivíduo. (MACHADO, 2013 p. 52)

O complexo quadro da Filosofia Africana exige uma breve apresentação do panorama atual. São várias as correntes que se pronunciam e tecem uma teia imbricada que representa a diversidade de um continente que é desde sempre a própria diversidade.

- a) Etnofilosofia: O tema fundamental desse campo é a cultura e dela é considerado a sabedoria coletiva e uma cosmovisão tradicional e foi inaugurado com os estudos do missionário belga Placide Tempels e sua obra clássica “La Philosophie Bantoue”;
- b) Filosofia da Sagacidade: reconhece os saberes dos “sábios filosóficos” os pensadores da comunidade. Defendem que o conhecimento não está nos livros, mas nos saberes da própria comunidade. Seu fundador é o filósofo queniano Henry Odera Orika;
- c) Filosofia Nacionalista/Ideológica: também identificada como filosofia política é caracterizada por um forte engajamento social e tem por objetivo responder aos problemas ocasionados pelo colonialismo e valorizando o indivíduo africano como protagonista e agente de sua história. Temos como grandes nomes Leopold Senghor, Kame Nkrumah entre outros;
- d) Filosofia profissional: Também identificada como escola crítica tem por característica a rejeição de uma filosofia particularmente africana e segue uma orientação ainda dos cânones europeus. Nessa corrente encontramos Marcien Towa, Paulin Hountindji como seus principais expoentes;
- e) Filosofia Literária/artística: refletem questões filosóficas em suas obras literárias e artísticas. São proeminentes representantes Wole Soyinka, Chinua Achebe, dentre outros;
- f) Filosofia Hermenêutica: Analisa as línguas africanas em busca de conteúdos filosóficos e dá grande importância aos contos e a oralidade e

fazendo do ser africano seu elo com o universalismo. Destacam-se nomes como Kane Gyekye, Sodipo Jo dentre outros. (MACHADO, 2014).

4.2 O PENSAMENTO AFRICANO

Sobre o pensamento africano usei como referência as pesquisas desenvolvidas pelo professor José Rivair Macedo (2016) sintetizadas na obra “O Pensamento Africano no século XX” em que é organizador. Nesta obra o autor qual dialoga com o continente africano, mas advoga por um pensamento africano. Sua formação e atuação como historiador justifica sua escolha por considerar limitada a interpretação, a partir de um a cânone europeu georeferenciado pelo próprio conceito de filosofia.

Um pensamento africano segundo Macedo (2016) parte de um necessário esclarecimento sobre o que é nessa complexidade de referenciais africanos, o pensamento tradicional africano, o pensamento não tradicional e o pensamento afro-diaspórico. Torna-se necessário, pois nossa abordagem beber de todas essas fontes.

O primeiro aporte faz referência a um pensamento tradicional africano que sintetiza “um vasto conjunto de saberes acumulados pela experiência ancestral, alimentado e transmitido por meio da oralidade” (MACEDO, 2016, p. 11). Esse conhecimento tem origem nos mais remotos registros humanos e preserva elementos essenciais das culturas tradicionais do continente africano.

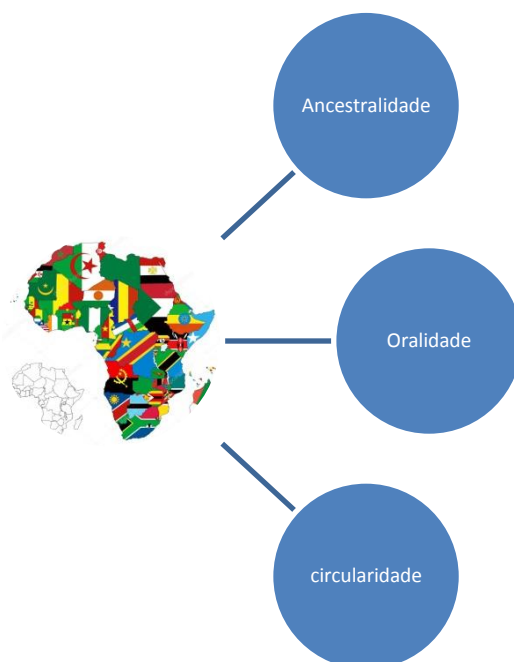
O pensamento não tradicional, por sua vez, diz respeito ao conjunto de saberes acumulados por um grupo particular de escritores, intelectuais, lideranças político-sociais, filósofos, literatos, artistas e cientistas sociais nascidos na África, para explicar realidades específicas do continente (MACEDO, 2016 p. 12).

Nota-se que a diferença significativa entre as duas correntes do pensamento africano reside na questão da oralidade e da escrita definindo assim um quadro bem distinto que mantém a oralidade como importante referencial deste campo. Inserimos ainda um terceiro campo que são os afro-diaspóricos, povos de matriz africana frutos do processo da diáspora negra, mas que produzem uma leitura diferente do pensamento africano, pois produzem leituras de mundo a partir de seus deslocamentos.

Esse pensamento africano que chega ao século XXI com uma definição de um grupo de intelectuais que assumem seu compromisso social desencadeado pela situação colonial. Destacam-se aqui dois momentos importantes, um no início do século XX e outro já na segunda metade, personificados em alguns pensadores que protagonizam esse debate Leopold Senghor, Aime Ceráire (primeira fase), Cheik Anta Diop, Frantz Fanon e Joseph Ki-zerbo (segunda fase). Fica evidente a partir das publicações e ações deste grupo de pensadores, reflexões teóricas diretamente conectadas com a realidade social dos seus países de origem e um diálogo cada vez mais alinhado com a busca por referenciais próprios, para dar sentido às lutas anticoloniais desenvolvidas entre os anos de 1930 e 1970 (MACEDO, 2016).

Esse pensar africano tem um caráter muito mais amplo do que um quadro teórico em formação, mas a criação de uma rede intelectual de origem africana que reivindica uma ancestralidade como vetor catalizador de uma luta por reconhecimento.

Figura 11 – Referencial a partir da África



Fonte: o autor

O debate acerca da influência africana no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira parte desta reflexão inicial e caminha, não no sentido de uma definição de qual referencial é o mais correto, mas traz para o debate elementos culturais africanos necessários para melhor entender como essa influência africana no ensino pode ajudar a combater o racismo.

Considerando que a diáspora africana desencadeada por um processo de migração forçada no período colonial, ainda no século XV, deslocou grande contingente humano, das mais diferentes áreas do continente africano e que trazem consigo, através de seu corpo negro, sua própria memória ancestral e que tem como elemento irradiador a oralidade, elementos tradicionais dos povos africanos.

O movimento de pensadores africanos e afrodiaspóricos desencadeou um pensamento crítico ao colonialismo e ao eurocentrismo, que precedeu os processos históricos desencadeados a partir da Europa. Tais movimentos protagonizam e são protagonizados por novas lógicas interpretativas que tem na África e no processo de descolonização o catalizador de um pensamento crítico, dentro de um análise historiográfica específica circundada pelo processo histórico da metade do século XX.

Essa postura crítica por parte desse grupo de pensadores se alinha à realidade brasileira, ao ter em comum uma origem africana, que nos define como afrodescendentes e exige uma reivindicação teórica metodológica a partir de nossos lugares de fala e um compromisso social que também nos é comum, desde que o estado brasileiro deixe de lado sua postura de neutralidade e assumo o combate ao racismo como uma necessidade.

Como na reflexão sobre as filosofias africanas, identifico também várias correntes de pensadores, e destaco vários temas: *Decolonização, Revolução Africana e Pós-colonialismo*.

Dentre os representantes do pensamento Decolonial encontro Leopold Sedar Senghor, Marcien Towa, Cheik Anta Diop e Joseph Ki-Zerbo.

Sobre a Revolução Africana, nomes como Frantz Fanon, Amílcar Cabral e Kwame Nkrumah todos com importantes participações em movimento revolucionários e guerras de independência no continente africano.

Sobre o pós-colonialismo encontro na obra de Macedo (2016), Wole Soyinka, Paulin Hountondji e Achille Mbembe.

4.3 A ANCESTRALIDADE E A ORALIDADE COMO ELEMENTOS CULTURAIS AFRICANOS DE SENTIDO HISTÓRICO

Ancestralidade e oralidade são elementos que fazem parte de uma tradição cultural de origem africana, que foram trazidos com os povos africanos no processo da Diáspora para o Brasil, através de seus corpos negros depositários de sua memória ancestral. “Deste modo, a ancestralidade tem o corpo como produtor de sentidos, como destinatário, pois o corpo, qualquer ele, define-se pelo seu contexto e se advém da experiência experimentada.” (MACHADO, 2014 p. 55) Na tradição africana, o corpo afirma a inscrição no universo, não há a dissociação entre a existência humana e o todo que circunda nossa existência, esse corpo carrega as marcas de nossa identidade através dos laços de parentesco. Pensar, a partir do corpo, filosofar, a partir do corpo é reconhecer as singularidades, o pensamento vivo e a produção da própria cultura sem separação entre o sentir e o agir.

O corpo é, nesse sentido, interlocutor de uma relação com o outro que reconhece e é reconhecido na complexidade do todo e da vida em comunidade e tem na ancestralidade seu tecido de fundo. É mais do que memória, é trajetória, pensada, vivida, em movimento constante. A ancestralidade é princípio fundador que recria a universalidade dentro da memória coletiva e individual, é ele o guia referencial maior, a lógica que organiza o pensamento africano e o conhecimento, enquanto transmissão de saberes, e na oralidade encontramos o veículo desta transmissão.

A oralidade é um instrumento metodológico, pois exige um pensar, um refletir e um compromisso ontológico com o narrado. A oralidade é na cultura africana um elemento de subversão constante, pois recria sempre em função da própria realidade e da comunidade onde está inserido.

Eduardo Oliveira reivindica uma Filosofia da Ancestralidade para definir uma filosofia africana. Pensar uma filosofia africana como ancestralidade é uma escolha proposital que coadunamos, à medida que entendemos nossa ancestralidade africana comum e por pensar um Brasil que se africanizou, a partir da herança ancestral de negros e negras (em território brasileiro).

Essa avaliação a partir de África questiona a existência de uma filosofia sem ancestralidade ou sem oralidade, elementos que acompanham a tradição africana

desde sua origem. O reconhecimento ancestral através de uma tradição oral cria na África o reconhecimento de uma diversidade que é muito anterior aos princípios fundantes de uma modernidade europeia, pois reconhece um humano pleno e integrado. A ancestralidade, através da oralidade é o grande elemento integrador de todo um sistema de percepções do mundo.

4.4 FILÓSOFOS E PENSADORES DE ÁFRICA E A PARTIR DA ÁFRICA INFLUENCIANDO MINHA NARRATIVA

Dessa leitura me pareceu pertinente alinhar alguns pensadores definidos no complexo quadro de filósofos, pensadores, literatos africanos e afrodiaspóricos⁸ que apresentam a partir de seus trabalhos um alinhamento com o que defino como referência, para a elaboração teórico metodológica de influência da África e contra o racismo no ensino de História. A escolha dos autores esta diretamente relacionada com minha trajetória pessoal e, como essas referências conceituais me atravessaram de forma marcante, provocando um ato reflexivo de ressignificações. Por definição adoto aqueles que mais se alinham a uma postura de valorização de dois aspectos marcantes em minha trajetória e que se tornam basilares na elaboração de práticas narrativas como fundamento pedagógico a ancestralidade/oralidade como valores culturais africanos e um pensamento filosófico contemporâneo africano que se alinham à proposta, devido a sua origem comum e seu passado colonial.

4.4.1 Mogobe Bernard Ramose

Natural da África do Sul, Mogobe Ramose é um dos principais expoentes da filosofia africana na atualidade. Defende a legitimidade de uma filosofia africana, partindo de uma crítica ao epistemicídio realizado pela colonização europeia, negando assim a possibilidade de reconhecimento de uma racionalidade africana desde a origem.

⁸ Entendemos como pensadores afrodiaspóricos aqueles afrodescendentes frutos da Diáspora Africana e que reconhecemos como definição a referida na Síntese da coleção História Geral da África: “Em razão de sua amplitude, a imigração dos africanos rumo às Américas, ao Oriente Médio e à Europa, em função do comércio transatlântico e de outros meios de traficar escravos, constitui um dos acontecimentos dominantes da história da África e do mundo.” (SILVÉRIO, 2013 p. 319)

Ramose reconhece o ser como elemento categórico fundamental ao reconhecimento de uma filosofia africana, pois ao reconhecer a existência inata do ser que interage com o todo e é parte do todo, é ele o ser, o desencadeador de um processo de pensamento racional. Dentro desta mesma lógica, Ramose condena o que chama de uma filosofia da exclusão, que determina quem pode ou não fazer filosofia, e define assim uma história da filosofia à luz de uma imposição cultural.

Contra a reivindicação de uma filosofia universal, uma filosofia pluriversalista que reconhece o “ser” em toda a sua dimensão e competência de fazer reivindicação para além do campo teórico, mas intervencionista, à medida que pensa esse ser pleno, e assim uma filosofia da libertação (RAMOSE, 2011). Entendido com “ser-sendo” Ubuntu é uma filosofia da ação na totalidade do mundo ao redor que é também parte do “ser”. Para o autor é indivisível a unidade na totalidade que respeita a pluriversalidade.

Umuntu é o ser-sendo que restitui a consciência entre ontologia e epistemologia se forma significativa. Por meio da faculdade da consciência ou ciência de si, umuntu libera a fala do ser e persegue sua racionalidade através do diálogo do ser-sendo com o ser (RAMOSE, 2002 p. 2).

A palavra Ubuntu e Umuntu são sinônimas com um aspecto ontológico idêntico. Enquanto “umu” tende a ser mais específico, “ubu” é mais ampla. O Umuntu significa emergência do homo sapiens dentro de uma perspectiva de entendê-lo na essência do “ser-sendo” do humano que cria a política, a religião e a lei, é o homem que pensa, age e faz parte do mundo. (RAMOSE, 2002)

A lógica Ubuntu se coloca em oposição ao dogmatismo do raciocínio moderno cartesiano que leva a fragmentação do pensamento. Ubuntu significa a libertação do dogmatismo e a flexibilidade que reconhece na singularidade do ser a totalidade do mundo que circundado por uma energia vital que alimenta e é alimentada por toda a interação dos seres.

Deste reconhecimento do “ser” como elemento fundamental de uma filosofia africana, outro destaque na trajetória de Ramose é a defesa de uma filosofia e de uma prática Ubuntu. Segundo Ramose (2002), para a filosofia Ubuntu, “a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo” e por isso tem a primazia sobre este. Essa comunidade, explica, é uma “entidade dinâmica” entre três esferas: a dos vivos, a dos mortos-vivos e a dos ainda não nascidos.

O Ubuntu reconhece que todas as coisas são mutáveis, o céu, a terra, tudo é dinâmico e interage com uma energia vital que está em tudo, em todos os lugares. Nesse sentido, para outras culturas, o Ubuntu pode “ênfatizar a importância vital de levar o ‘Nós’ a sério”. Ou seja, na prática, um polígono entre culturas e tradições para uma melhor compreensão mútua e a defesa da vida humana.

Ramose (2002) reivindica uma ética Ubuntu, para além do debate filosófico, ele entende a necessidade da compreensão do “nós” para a vida cotidiana, para a ação sobre a realidade e assim para uma ação política de transformação, aceitado e compreendendo a coletividade como fundamento para uma sociedade melhor. Para isso cita a experiência histórica da África do Sul a partir da Constituição transitória de 1993, nela já aparecia o termo Ubuntu, sugerindo este como um pilar para uma nova democracia.

Em seguida, a própria Comissão da Verdade da Reconciliação utilizava o termo o que gerou profundo debate acadêmico no país acerca da legalidade do mesmo. Ficava evidente era o uso recorrente do termo nos momentos de crise, como forma de despertar uma consciência mais humana e os valores ancestrais africanos. Mesmo com as contradições de uma estratégia econômica se alinhando ao neoliberalismo, o discurso retórico do governo de Nelson Mandela apelava para o Ubuntu como forma de conciliação e superação das cicatrizes de anos de Apartheid.

4.4.2 Cheik Anta Diop

Fundador da Egiptologia Africana nasceu no reino de Cayor em 1923. Estudou no Senegal, depois em Paris; teve ampla formação nas ciências humanas. Em sua obra ele irá reestabelecer, por meio de rigorosa pesquisa científica, muitas verdades negadas e silenciadas pelo cânone acadêmico de matriz europeia.

Em “A unidade cultural da África Negra”, Diop (1982) aprofunda seu contraponto a uma história hegemônica europeia e tece considerações sobre questões acerca da configuração, o patriarcado e matriarcado, analisando inúmeras sociedades africanas à luz de um estudo comparativo com referenciais teórico europeus. Características das sociedades tradicionais africanas são apresentadas com critérios referendados pela lógica racional europeia, ratificando sua tese de uma racionalidade anteriormente negra e africana sob vários aspectos arrolados.

Diop apresenta as características de várias sociedades negro-africanas sob o prisma antropológico, sociológico e cultural, apresentando evoluções técnicas e uma racionalidade que precede a própria existência do Egito. A tese de Diop demonstra que a África não esperou a visita dos europeus para dispor de uma estrutura social, política, econômica e cultural, científica e filosófica consolidada. Os estudos de Diop provaram ainda que autores gregos visitavam constantemente o Egito para estudos.

O autor defende que apesar da violência colonial, vários aspectos da ancestralidade africana foram preservados e se mantêm nos hábitos cotidianos e nos valores culturais. A obra de Diop é uma das que mais evidenciam a grandiosidade científica da África Negra. Diop manifestava ainda uma grande preocupação com a europeização do conhecimento acerca da África ser escrito por europeus.

4.4.3 Joseph Ki-Zerbo

Natural de Burkina Faso (1922) e formado na Sorbone na França, fez parte da primeira geração de historiadores africanos. Destacou-se como o primeiro africano negro formado como professor de História na Europa e por ser um dos organizadores do projeto “História Geral da África”, por isso seu reconhecimento mundial (BOTELHO, BARBOSA e SAPEDE, 2016)

Ki-Zerbo tornou-se referência incontestável para os estudos africanos, particularmente no campo das ciências da História. Sua perspectiva interdisciplinar, juntamente com o trabalho de outros africanistas e africanos, ao pesquisar novas fontes de conhecimento histórico e ao adotar novas perspectivas metodológicas de investigação, desvelou a importância dos diversos gêneros da tradição oral, dos ritos tradicionais, das concepções religiosas. Aí, particularmente, reside o interesse do seu legado para o estudo do sagrado africano (CANTARELA, 2013 p.92).

Como historiador, sua trajetória foi marcada por ter sido um dos primeiros a formular uma visão mais africana de conhecimento histórico de África, livre das influências europeias. Essa perspectiva africana da história da África fundamentava-se em destacar a importância dos fatores internos na explicação da própria África.

Ki-Zerbo reconhece o papel subjetivo e formativo da ciência histórica e destaca

cinco elementos primordiais para o trabalho historiográfico sobre África: a) antirracismo; b) princípio de identidade, entendendo a história como a memória coletiva dos povos; c) espírito crítico-assimilativo, diante das tradições historiográficas; d) interdisciplinaridade tida como o único caminho capaz de reconstruir a complexidade da realidade histórica africana; e) verdade histórica, visto que a história aí pesada estaria baseada em premissas científicas (BOTELHO, BARBOSA e SAPEDE, 2016 p. 114).

A articulação de Ki-Zerbo com o campo historiográfico oferece um importante referencial para o mundo ocidental não só pelo aspecto contedístico, mas pelo caráter epistêmico e contextual acerca do sentido histórico.

4.4.4 Amadou Hampaté Bâ

Nascido no Mali em 1900,

Outra importante voz africana que se pode destacar é a do escritor e poeta, historiador e etnólogo Amadou Hampaté Bâ, um dos maiores especialistas da cultura africana, particularmente das tradições das savanas. Dedicou boa parte de sua vida, particularmente os últimos vinte anos, à coleta da tradição oral oeste-africana (contos, mitos, lendas, fábulas, relatos e genealogias) e à transcrição e descrição de conhecimentos tradicionais, instituições, costumes, ritos e cosmovisões religiosas. Como membro do conselho executivo da Unesco, durante a década de 1960, fez ouvir seu grito de alerta em favor do patrimônio cultural e espiritual africano. Defendeu – como Ki-Zerbo e outros – o reconhecimento da oralidade como fonte de conhecimento histórico. Apontou a urgência de reunir os testemunhos e ensinamentos dos tradicionalistas africanos. Ao alerta se associa seu conhecido asserto: “Na África, quando morre um ancião, é uma biblioteca que se queima (CANTARELA, 2013 p.94).

O reconhecimento da oralidade encontra em Hampaté Bâ um de seus principais defensores, o qual pensa o conhecimento histórico e a própria África através da oralidade transmitida de geração para geração, e que recebe sentido na potência dessa narração. Reconhecer a oralidade como conhecimento era para Bâ necessário na preservação do conhecimento e na responsabilidade de manutenção de um passado que continha a essência africana:

Em seus escritos, em geral, ao lado de informações históricas e da descrição de costumes, revela-se a “intromissão” de um narrador/autor que comenta e participa da narrativa, fazendo-se expressamente personagem dela (CANTARELA, 2013 p.95).

4.4.5 Marcien Towa

Nascido na República do Camarões em 1931, Towa é reconhecido como um dos mais proeminentes representantes da escola da filosofia crítica africana. A dimensão crítica de Towa se expressa como princípio fundamental de sua análise de mundo, pois compreende a filosofia como recusa da autoridade ou qualquer tipo de exigência de racionalidade. Segundo ele “duvidar, querer compreender, exigir provas para acreditar” (TOWA, 2015 p. 31) é tomar partido e assumir uma atitude. Sua crítica recai sobremaneira sobre o campo religioso, considerando as religiões, um limitador da filosofia.

Marcien Towa é defensor de uma filosofia negro-africana, questionando o que chama de pensamento absoluto, ao assumir uma postura crítica em relação à tradição filosófica de origem grega, se assume com uma postura anti-filosófica. Sendo assim, ele critica as influências externas sobre a cultura, a arte e até mesmo o pensamento africano. Para ele, desde Leopold Senghor há uma espécie de miopia que contagia o que ele vai considerar uma verdadeira filosofia negro-africana. O autor levanta, dentro desse contexto que segue a mesma linha de Diop, a existência de uma racionalidade humana que precede a espiritualidade e a religião, explicando o monoteísmo no Egito, a partir de um pensamento crítico desenvolvido a partir da realidade e das percepções dos povos africanos daquela região.

Defensor de uma autonomia de pensamento e uma igualdade, acredita que toda a limitação de pensamento leva a um limite, no que se entende por igualdade. Acredita ainda que o pensamento é poder, mas esse não pode se enraizar e se engessar, deve ser dinâmico e crítico e que leve a uma práxis concreta. Para Towa o pensamento que eleva o homem e lhe dá possibilidades.

Sua reflexão filosófica tem objetivos, quase pragmáticos, mas críticos de si mesmos. Ele aponta a necessidade de uma análise da condição atual do continente Africano, ainda de subalternidade e que exige um pensamento descolonizado. Pensa a partir da análise crítica dessa condição a elaboração de um centro crítico autônomo e afrocentrado, influenciado pelo Afrocentrismo, enquanto corrente de pensamento. Towa considera questão fundamental a dominação da técnica e da ciência como condição fundamental para esta autonomia. Considera o imperialismo cultural o principal inimigo de uma filosofia negro-africana por impor uma

racionalidade e um cartesianismo que não respeitam as dinâmicas locais de pensamento.

Exorcizar o culto da diferença e o medo da originalidade são condições fundamentais para uma liberdade para além do pensamento, mas para uma verdadeira revolução cultural, a partir das condições autônomas de pensar e agir conformae a tradição africana.

4.4.6 V. Y. Mudimbe

Docente, escritor, pesquisador e filósofo natural do Congo, sua obra se aprofunda na leitura que é feita sobre a África apontando para a origem dos estudos sobre o continente, que envolvem os interesses colonialistas absorvidos por uma tendência antropológica e imperialista no século XIX, categorizando a África a partir dos interesses econômicos que flutuavam sobre essas interpretações. Desta crítica inicial em sua obra clássica “A invenção da África” surge o direito de narrar e o que narrar.

Mudimbe vai ao campo analítico e, a partir dessa exigência de narrar-se, propõe uma episteme que respeite as ordens normativas que enunciam um discurso, a partir de seu local de fala, a partir de diferentes paradigmas, que vão do campo teórico à realidade que nos circunda. O debate com Michael Foucault sobre a ordem discursiva leva em consideração realidades teórico-conceituais que não são limitadores, mas sim catalizadores do processo de reconhecimento.

A ruptura com uma epistemologia dualista característica da modernidade aparece como uma possibilidade para os estudos de África e sobre África. Mudimbe aponta para uma mudança na postura dos intelectuais africanos de influência francófona, que até a década de 60/70 preocupavam-se mais com o poder político, em uma clevidente influência do cenário de independência africana, passam a expor uma “noção de vigilância epistemológica” (MUDIMBE, 1988). Em síntese, essa preocupação revela uma nova postura de apropriação intelectual de conceitos, para uma verdadeira mudança cultural. O poder ainda é um objetivo a ser alcançado. Os intelectuais africanos são movidos pela máxima que traduz a necessidade de uma mudança política, a partir de uma revolução do conhecimento.

Mudimbe critica os intelectuais de primeira geração, que vão para a Europa, bebem dos movimentos filosóficos e intelectuais, voltam para a África com

sentimento de compromisso social e político, mas de certa forma domesticados pelos cânones europeus. Essa revolução do conhecimento exige a desconstrução conceitual de paradigmas da modernidade e a reinterpretação crítica de uma História da África feita de fora para dentro, exigindo assim um aprendizado em conjunto com o ocidente e não por conta do ocidente.

Para resumir as regras desta desconstrução, observo três objetivos principais: (a) compreender e definir a configuração da prática científica nas ciências sociais e humanas como um local ideológico determinado por três variáveis principais – o tempo, o espaço e o cientista (in) consciente; (b) analisar e compreender as experiências africanas cuja formação foi baseada numa história particular e que testemunham uma *Weltanschauung* regional; e (c) pensar e propor modalidades razoáveis para a integração de civilizações africanas na modernidade, de acordo com pensamento crítico e o raciocínio científico, com o objetivo de libertar o homem (MUDIMBE, 2013 p. 217).

Reconhecer os espaços de fala vindos da África e as visões de mundo em particular, pautadas por uma crítica de si mesmo e reconhecimento da diversidade orientam de maneira determinante a obra de Mudimbe.

4.4.7 Achile Mbembe

O pesquisador congolês é sem dúvida um dos mais efusivos nomes do que se considera como filosofia africana, e recebe esse adjetivo devido a sua vasta produção e pelo reconhecimento acadêmico dentro e fora da África. Em sua proeminente produção acadêmica destacamos sua reflexão crítica em torno da modernidade, percebendo esta como produtora de conceitos e contradições. Sua obra dialoga com Michael Foucault e outros intelectuais contemporâneos, analisando os efeitos da modernidade sobre a realidade contemporânea.

Em seu livro “Crítica da Razão Negra” (2017) com muita propriedade a configuração definidora da população negra atribuída pelos europeus.

Seu caráter crítico tem no lugar de fala, a África, a razão de sua crítica que parte do processo de desumanização ocorrido com o período colonial, e como a partir daí os europeus impõe uma definição que atribui historicamente aos negros africanos sua configuração econômica, como se os mesmos fossem um mineral extraído do continente. Como muitos outros pensadores, intelectuais e filósofos do

continente Mbembe (2017) reconhece no *Movimento Negritude* de *Cesáire e Senghor* uma profunda virada interpretativa nesta definição do Negro.

Mesmo assim, o autor considera que apesar das mudanças significativas nos campos das humanidades advindas da realidade vivida e experimentada no século XX, ainda estas eram devedoras das velhas concepções de superioridade da raça branca. Sendo assim tece sua crítica também ao movimento negritude, por entendê-lo devedor desse tipo de análise. Mbembe reproduz o raciocínio de Mudimbe e vê certa domesticação que vem desde a geração de *Cesáire*.

Mbembe (2017) aprofunda sua análise sobre a construção intencional do Negro, que mesmo no século XX, ainda é carregado de atributos de segregação e diferenciação com uma intenção construída e elaborada para a manutenção de diferenças. O “Negro” não passa de um ser humano. Critica até mesmo a apropriação cultural do atributo negro, a razão existencial negra.

Não longe de toda essa crítica a África, enquanto subjetivo, também é desconstruída na análise de Mbembe. Como fruto da modernidade África é uma construção paradoxal entre o atributo absoluto de uma existência europeia moderna e um nada coisificado pela própria colonização. Ele desenvolve o conceito de significante racial como tributário material do processo e colonização e por sua agência, o elemento fundamental do processo de colonização nacionalista que avança sobre o século XX e se expande em categorias racialistas de manutenção de um *status quo*.

Em sua leitura crítica ele retoma *Cesaire* e *Fanon* em uma perspectiva de recondução da África em seus valores culturais, que reconhecem a pluralidade e uma humanidade anterior a da modernidade que considera as singularidades.

4.4.8 Kwame Anthony Appiah

Appiah apresenta uma obra de grande circulação no Brasil e que vem ao encontro dos debates mais atuais acerca da própria interpretação da África, usa como recurso interpretativo a questão cultural, como pano de fundo para o que ficou conhecido como uma etnofilosofia. Para aprofundar essa questão ele usa de sua própria narrativa ao intitular seu livro “A casa de meu Pai” é uma referência a sua ancestralidade africana a qual coloca, desde o início da obra, a questão da língua como marcador cultural.

A dominação cultural na África subsaariana é evidente como estratégia usada pelas principais nações europeias no processo neocolonial e como uma ferramenta de expansão e administração dos territórios. O efeito disso é a criação de uma elite pós-colonial que herda a administração dos territórios e toda uma formatação educacional de modelo europeu. A elite intelectualizada influencia de forma determinante a produção filosófica emergente da África, que se expressa em inglês, francês ou português. Os intelectuais também usam o recurso da língua metropolitana, como forma de expansão de sua produção, pois é a linha europeia, um unificador dentro de uma teia cultural multiétnica que forma as nações africanas.

Appiah (2010) entende que a necessidade da escrita em línguas eurófonas é uma estratégia e que os intelectuais da África devem apropriar-se desses conhecimentos e das verdades sendo elas europeias ou não e usá-las em favor da África e para o bem da África. Parafraseando Crummell, independente da língua existe um único conceito, a raça. A raça negra da África é o elemento que unifica todas as pretensões dos pensadores e intelectuais, quando se referem a uma cultura negra africana, essa é orientada por uma mesma ancestralidade que extrapola o continente e influência de maneira decisiva negros africanos e afrodiáspóricos.

Ao reportar-se à questão da língua, questiona como tantos outros a invenção de uma África- a África negra, para ele é um adjetivo carregado por tantos outros afrodescendentes e africanos em todo o mundo, mas Appiah evoca uma ancestralidade que é muito cara às tradições dos povos africanos. Sua matriz matrilinear através do nome que é o marcador da ancestralidade e de uma tradição. Sua narrativa no epílogo do livro traça a linearidade ancestral de seu pai, através da descrição do rito fúnebre e dos dias que se seguiram. Sua narrativa detalhada oferece uma imensidão de referências formativas, carregada de sentido e que encontra na sua análise anterior, de caráter antropológico, uma lógica que explica esse sentido. “Meu pai”, meu nome, é o que me liga ao passado.

5 ORALIDADE (PALAVRA): A MUDANÇA CULTURAL ATRAVÉS DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO AO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

*“Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és.
E esquece um pouco o que sabes.”
Tierno Bokar (BA, 1981 p.212)*

Oralidade é a força da palavra, elemento fundamental da ancestralidade africana, pois é através dela que a cultura africana se perpetua no mundo. A voz é potência, é emoção e energia vital circulando pelo corpo. Sem desprezar a escrita, a voz, é o saber ancestral, parte de um sistema educacional fundamentado na vida e na ligação com aqueles que vieram antes.

Partindo desta referência neste capítulo explorarei os valores africanos, materializados no pensamento e na filosofia africana e a partir de um diálogo com a obra de Jorn Rusen. Detenho-me a analisar o ensino de história a partir de uma referência epistêmica africana, usando para isso experiências já realizadas e um debate semântico, em torno da influência africana no Brasil, como consciência histórica para uma educação antirracista.

Pensar o ensino de história a partir dos referenciais epistêmicos africanos nos tangenciam como um processo de ressignificação do processo ensino-aprendizagem histórica, ao incorporar um pensar metodológico diferenciado para o Ensino de História. Esse processo traz elementos de uma ancestralidade africana expressa através da oralidade e que encontra na narrativa (auto)biográfica uma expressão didático pedagógica que dá sentido ao ensino de História.

O sentido atribuído ao fazer pedagógico do Historiador é o que me faz repensar o ensino de História. Evitar as contradições de uma tradição histórica que reproduz em seu método uma lógica que é a mesma que cria o processo de exploração humana característico do escravismo colonial. Minha autocrítica parte de uma reflexão sobre o meu fazer pedagógico, que reproduz a mesma lógica que impôs a desigualdade e o preconceito racial. Agir diferente exige um pensar diferente.

5.1 O ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Minha trajetória desde o ano de 2003 provocou uma reflexão sobre as problemáticas inerentes ao processo de implantação da Lei 10639/03 e as dificuldades enfrentadas pelos educadores para efetiva aplicação da lei em sala de aula e dessa observação, destaco a metodologia do ensino de história. As perguntas recorrentes dos educadores recaem sobre uma fórmula ou um método para o ensino de história e constata-se com isso uma enorme dificuldade de caráter epistêmico, pois os professores têm dificuldades para entender percepções de mundo diferentes e colocá-las como conteúdo torna-se um entrave.

Pensando nessa problemática, foi que me aprofundei no tema e nas próprias diretrizes e encontrei alguns autores que oferecem referenciais teóricos que me orientaram para pensar essa questão. No corpo do texto das Diretrizes é presente uma orientação constante para que se pense o ensino de história de outra forma e com outro olhar, um movimento já percebido no campo da teoria da história e que tem em Jorn Rusen seu principal representante.

Rusen (2012) pensa o ensino e aprendizagem história a partir das narrativas e percebe nela, alguns problemas. De um lado, há um domínio excessivo da narrativa do professor em sala de aula e isso torna o ensino um monólogo sem sentido. De outro lado, a tentativa de impor, ao espaço escolar outras narrativas, que perdem sentido por estarem descontextualizadas. O campo historiográfico é assim invadido por dois movimentos que engessam e despersonalizam o ensino de história, reproduzindo ainda hoje paradigmas do historicismo e uma rigidez de narrativas mestras recheadas de problemáticas de cunho estrutural.

Por outro lado, a narrativa história tem papel importantíssimo no processo ensino aprendizagem, pois envolve o contato direto do educador com os educando em um nível emocional de envolvimento que é transmitido pela oralidade. A narrativa do professor de história transmite envolvimento, sentimento e emoção, características que permitem ao educador entrar no mundo do educando e viver com ele a experiência do ensino.

Machado (2014) define esse caráter emocional a partir de uma herança ancestral africana que ela define por encantamento. Para a autora é inspiração

formativa, que impulsiona o agir, é o que dá sentido. É segundo ela, desse encantamento que surge a filosofia africana enquanto uma proposta epistemológica. A narrativa pode ser assim entendida como método que atribui sentido e constrói espaços formativos, a partir da experiência vivida. É a narrativa por si só a própria história contada.

A consciência histórica construída a partir da narrativa do historiador não contribui apenas para o ensino de história, mas também para outras áreas do conhecimento, pois a narrativa elaborada, encantada, fornece uma elaboração crítica acerca da realidade. A narrativa é simbólica e constitutiva de uma ação dentro do campo educacional de inserção no currículo de realidades vividas pelos historiadores como agentes sociais de seu tempo.

Abordada a questão étnico-racial, a narrativa do historiador deve problematizar a questão do racismo e aí recebe duas orientações provenientes do lugar de fala de cada educador. A posição um, representa o educador negro militante, que trará em sua narrativa o peso histórico de sua própria história de vida. A outra posição refere-se ao historiador que não tem em sua narrativa de vida a herança de um processo histórico da escravidão, neste caso o historiador também deve problematizar a história percebida e dar a ela o sentido de abordagem crítica, exercitado assim a alteridade, característica também abordada nas Diretrizes.

A didática da história tem objetivo e a narrativa assim pensada, como processo didático, deve colaborar para esse objetivo com a tematização e problematização de narrativas históricas protagonizadas pelos professores de história em sala de aula. Sendo assim a narrativa histórica é um ato comunicativo de formar sentido, onde a narrativa de histórias de vida deve ser percebida dentro de um contexto específico de interação social entre o educador e o educando.

Narrar a si mesmo é tornar compreensíveis às realidades vividas da experiência humana o que dá à experiência histórica de negros e negras afrodescendentes no Brasil a real possibilidade de protagonizar dentro de sala de aula a experiência pedagógica, consciente de sua realidade. Na definição de Jorn Rusen (2015) é a “História em si mesma”, a necessidade de uma reflexão do passado é para nós seres humanos uma orientação para o futuro e por isso a necessidade de articulação entre o passado e futuro ocorre no presente através das narrativas históricas.

Rusen (2015) apresenta o conceito de autoconsciência que consiste na atribuição de sentido à narrativa histórica, sendo esta “a categoria central e fundamental que define o âmbito do cultural na vida humana, sustentando, de forma determinante, todo e qualquer desempenho cultural do homem” (RUSEN, 2015 p. 41).

Figura 12– Adaptação do esquema de operações mentais da atribuição de sentido de Jurn Rusen



Fonte: o autor

Essa categoria de sentido histórico em Rusen é percebida por quatro operações mentais:

a) percepção: ou experiência de uma mudança temporal que observada causa impacto em nossa trajetória pessoal;

b) interpretação: a experiência vivida e percebida com uma mudança temporal exige uma interpretação, o que nos leva a uma crítica de nós mesmos;

c) motivação: o ato interpretativo, reflexivo e autoreflexivo motiva para ação;

d) orientação: para dentro, desencadeia um processo interno de questionamento e ressignificações, que permite a construção de nossa identidade particular; para fora: nos leva à ação consciente, a práxis, entendida como ação filosófica sobre a realidade a fim de transformá-la.

Tais processos mentais exigem reflexão que coloca o narrador histórico em uma posição de autocrítica à medida que este olha para a experiência vivida, de uma posição estratégica e privilegiada, mas precisa deslocar-se, sair da zona de conforto e confrontar-se. Começamos então a interlocução com a experiência histórica da escravidão no Brasil.

Na figura 11 estas operações mentais estão relacionadas com o sentido, que no caso da minha pesquisa esta relacionada a experiência histórica de negros e negras no Brasil. Atribuir sentido à experiência histórica da escravidão não é dever só dos educadores negros e negras, mas sim de todos os educadores. No entanto, há de se considerar que a experiência histórica vivida por negros e negras afrodescendentes será diferente e trará consigo elementos de uma ancestralidade inerente ao processo de deslocamento humano que chamamos de diáspora negra. Essa experiência traumática traz marcas aderentes nas narrativas pessoais desses educadores.

Trazer para o ensino de história tais experiências não pode ser mais pensado como uma experiência esporádica da semana da consciência negra. Jorn Rusen se alia a Paul Ricoeur ao afirmar que as narrativas históricas são carregadas de sentido, adiciona-se a isso um catalizador, a ancestralidade africana, hoje lida e pensada a partir de dois vieses epistemológicos, a filosofia e o pensamento africano.

A orientação histórica carregada de sentido é uma ação para o mundo, uma transformação na sua práxis que prevê um processo interno de ressignificação de histórias particulares, que possibilitam uma mudança na ação/reflexão no mundo. Essa orientação mediante interpretação da experiência vivida pode virar saber histórico.

Entender as vivências de negros e negras afrodescendentes no Brasil que tiveram suas origens em Clubes Sociais Negros e comunidades quilombolas e muitas vezes militando no movimento negro, é considerar suas vivências não apenas como estudo de caso, mas como um saber histórico que pedagogizado é um

método em si próprio. Esse método que considera as narrativas históricas de negros e negras sendo ressignificada pelos próprios negros e negras é uma aprendizagem histórica para dentro e para fora, para dentro, como processo de formação identitária, e para fora como formação, ensino e transmissão de conhecimento.

Tal identidade, dentro de uma análise das recentes interpretações dos estudos culturais e da vertente pós-moderna, difere de uma identidade paradigmática com viés liberal individualista, ou ainda fruto de um essencialismo quase ideológico. A identidade aqui assume um caráter de identidade narrativa com a influência de uma matriz ancestral africana, ou seja, não é individual e sim, coletiva, à medida que as narrativas de negros e negras trazem consigo, desde a África um caráter de coletividade que transcende a racionalidade reducionista da modernidade ou pós-modernidade.

Essa identidade narrativa, traduzida em processos mentais de atribuição de significado ao conhecimento histórico tem caráter pedagógico. Seja nas experiências dos Clubes Sociais Negros, com suas escolas informais noturnas, ou nas Comunidades Quilombolas, com as narrativas orais dos mais velhos, o conhecimento é sim um processo pedagógico. Segunda Nilma Lino Gomes esse perfil pedagógico da origem ao que ela caracteriza como Movimento Negro Educador (GOMES, 2017).

A identidade corresponde a um exercício existencial de autoquestionamento que insere o indivíduo em sua própria existência no mundo. Mais uma vez a Africanidade enquanto pensamento aparece como referência desse processo, o “Eu Negro” indicado por Frantz Fanon, questiona seu espaço e seu lugar de fala, e reconhece em si a África que ele carrega por onde for. Esse reconhecimento da solidez na narrativa.

A narrativa enquanto história é esse processo interpretativo que estabelece conexão entre o passado, o presente e projeta o futuro, e sendo uma narrativa, é também um exercício mental de projeção para a vida, por isso seu caráter existencial. Narrar é um procedimento mental da própria constituição humana que leva em consideração processos cognitivos que vão de uma ética orientadora a memórias traumáticas.

Esse agente influenciador procede como o elemento motivador para a elaboração da narrativa, que a cada situação de interlocução se faz novamente.

Sendo assim, a narrativa histórica sobre as relações de escravidão e suas consequências na sociedade brasileira, ao ser exercitada como uma prática pedagógica por negros e negras, dá sentido a uma história que transcende a mera história mitológica e idealizada, ela ganha sentido.

Rusen (2015) defende que crise e felicidade são elementos constitutivos dessas narrativas históricas com sentido. Por um lado a crise, enquanto eventos traumáticos desencadeia uma motivação pessoal e vai ao encontro do anseio de liberdade e de mudança da realidade. Nos narramos para o outro com uma intenção. O processo de narrar um trauma faz parte dos mecanismos de rememoração, que nos permitem revisitar o passado e analisá-lo. No caso de uma Educação das Relações étnico-raciais há um processo histórico silenciado a partir de uma anistia acordada nos palácios do império. Esse processo de silenciamento naturaliza narrativas mestras de caráter hegemônico e construídas com a intenção de criar uma política de democracia racial.

O efeito colateral desta ação é o silenciamento oficial de uma história nacional que nega a presença dos negros na historiografia tradicional, o que se reflete em um ensino de história na educação básica que se limita a citar a presença negra ou referente a escravidão, ou a estereótipos de exotização.

Ao considerar as narrativas negras dentro do processo pedagógico do ensino aprendizagem histórica, dois movimentos são possíveis. De um lado o reconhecimento da diversidade ao considerar negros e negras como agentes protagonistas de sua própria história e, outro movimento, que reconhece as narrativas, seja de negros ou brancos dentro de um processo de ressignificação de narrativas que antes eram mitológicas.

O Mito, aqui referido é o Mito da Democracia Racial, apresentado por Gilberto Freyre e definido por Florestan Fernandes, e que neste sentido define um método para o ensino de história do Brasil. A assertiva sobre método refere-se ao processo de memorização, a partir dos dados empíricos do passado, conferindo a eles o caráter de saber, ou conhecimento atribuído como verdade.

Dito assim, a verdade para uma História da África e da Cultura afro-brasileira carece de um método baseado no processo de rememoração do passado e de ressignificação das narrativas de negros e negras para que esses assumam seu

protagonismo na narrativa e ressignifiquem essas histórias narradas para poder narrar-se ao outro.

No entanto, Rusen (2015) nos alerta que todas as constituições culturais de sentido pretendem ser verdadeiras, o que nos confere uma categoria de diversidade na verdade. Essa diversidade se baseia nos critérios de verificação: verdade científica, verdade prática, verdade política, verdade terapêutica, verdade estratégica, verdade estética e verdade retórica.

Dessas, duas ganham destaque em nossa análise: a verdade política e a verdade retórica. No Brasil pós-abolição a verdade política assume forma e propaga o discurso de uma elite que preparou o cenário para o futuro. O discurso legitimador do estado propagando uma democracia racial preparou o cenário para a outra verdade, a verdade retórica.

A verdade retórica é outro pilar da mesma construção, onde é construído um discurso para justificar a democracia racial no campo historiográfico que se perpetua pela manutenção de um método histórico absorvido como verdade. Essa verdade retórica cria narrativas e silenciamentos, tanto nos espaços formais de conhecimento, por exemplo, nas escolas, como nos espaços informais da vida cotidiana. Essa observação é percebida no silenciamento histórico dos próprios negros e negras referentes à sua história. Quilombolas ou pessoas oriundas de comunidades quilombolas nunca narraram suas trajetórias reconhecendo sua origem quilombola.

Neste sentido, a frase de Rusen (2015 p.63) “a verdade tem que fazer sentido, e possui sentido quando é útil para vida”, assume um caráter funcional quando percebida dentro de um contexto da educação formal. Negros e Negras nunca se narraram reconhecendo sua ancestralidade africana, quilombola porque esta só reproduzia mazelas e exclusão.

A verdade dentro dos paradigmas da modernidade é validada por critérios metodológicos orientados por uma lógica cartesiana desenvolvida e assumida como universal e por consequência etnocêntrico.

Mudar essa categorização de verdade é absorver para dentro do ensino de história métodos que partam da experiência ancestral vivida por negros e negras, tangenciadas por teorias africanas de pensamento e formas de apresentação orais que reproduzam com sentido tal experiência.

A partir dessa orientação metodológica faz-se uma orientação para a prática.

5.2 O SENTIDO DA CULTURA COMO PILAR DETERMINANTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Figura 13 – Relação do sentido histórico



Fonte: o autor

Para Rusen (2006) existe uma quinta essência nas atividades mentais de atribuição de sentido. Além da percepção, motivação, interpretação e orientação, a cultura também entra nesse diagrama de ações mentais. E a incorporação dessa ação acompanha um movimento nas ciências humanas, em especial nas ciências histórico-culturais que questiona as percepções tradicionais do historicismo ou o mero dualismo estrutural de análise.

A dimensão cultural envolve a relação com as outras ações mentais e a própria relação com espaço e tempo é a interpretação humana de sua própria existência. O ato de narrar é a expressão dessa dimensão que reinterpreta a realidade e projeta a ação sobre ela.

O raciocínio desenvolvido por Jorn Rusen parte de uma atribuição de sentido a história a partir da dimensão cultural e aqui caímos na nossa especificidade em questão, a Cultura afro-brasileira ensinada a partir do marco temporal da Lei

10.639/03. Uma cultura que pode ser apreendida a partir das narrativas pessoais dos próprios afro-brasileiros e pedagogizada dentro dos espaços acadêmicos como uma metodologia de ensino para negros e não negros à medida que traz novas categorias de atribuição de sentido.

No que se refere à cultura afro-brasileira e a relação com as ações mentais, interpretar significa observar e contestar a realidade vivida no contexto atual, que ainda hoje, a 130 anos da abolição da escravatura e 15 da promulgação da lei, ainda percebemos em nossa sociedade profundos traços de racismo, atualmente mais dimensionados pelas redes sociais.

Outra ação mental é a motivação desencadeada pelo próprio processo de interpretação e questionamento da realidade posta. A motivação, principalmente para afrodescendentes no Brasil é desencadeada pela lembrança do processo traumático da escravidão, que traz ainda presente no imaginário as mazelas do período colonial e o silenciamento histórico do Estado.

Penso que ressignificar essas mazelas no processo de memorização e através das narrativas das histórias de vida é um processo de motivação para ação. Ou seja, provocar em negros e não negros a revisitação e investigação deste silenciamento histórico provoca um processo de historicização para além dos mitos sedimentados pelo processo educacional que negou a história de negros e negras no pós-abolição.

Exemplo disso é a história das Comunidades remanescentes de Quilombos ou dos Clubes Sociais Negros invisibilizados por uma história tradicional que impôs as comunidades um silenciamento.

A percepção é um dos processos mentais de atribuição de sentido o que liga as narrativas pessoais de negros e negras afrodescendentes com sua ancestralidade. As percepções sensoriais vão além das normatizações cartesianas de atribuição de sentido, elas são balizadas por elementos muito presentes entre os valores culturais africanos, entre eles, a oralidade, a ludicidade, a corporeidade, a ancestralidade, a circularidade e a força vital que conecta o indivíduo ao todo dando, essa dimensão de coletivo. As narrativas emergem nas comunidades quilombolas, nos clubes sociais negros e mantém entre as comunidades os vínculos com sua ancestralidade africana através de uma memória comum compartilhada.

Essa ação e motivação leva a outra ação, a orientação. A relação intrínseca entre a realidade prática da vida e a ação direcionada para a transformação social. Neste sentido, de atribuição de sentido a partir da realidade cultural de afrodescendentes no Brasil, o processo de interpretação da realidade e de motivação desencadeia uma orientação externa, ou seja, ação na sociedade, e outra orientação interna, ou seja, de busca de uma identidade própria.

Os dois processos concomitantes de autorreflexão interpretativa para a ação social transformadora e de construção da própria identidade, quando percebidas dentro processo educacional e direcionada para o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira atribuem um sentido ao educador negro militante ou não, e servem de orientação para os educadores não negros a partir das narrativas históricas compartilhadas no espaço de formação pedagógica.

A cultura afro-brasileira aqui assume sentido pedagógico e transformador, não só para negros e negras, mas para todos os educadores de história ao trazer para o processo de ensino de história essa atribuição de sentido idealizada por Jorn Rusen e catalisada pela experiência africana herdada. Aprender com a história africana e com a experiência histórica de afrodescendentes em território brasileiro é dar sentido a uma história que é comum a todos os brasileiros.

O que se deve aprender com o passado humano é exatamente aquilo que o torna significativo como história, e essa significatividade pode ser aprendida nos modos da experiência, da interpretação, da orientação e da motivação em sua diferença e em sua interconexão (RUSEN, 2006 p. 186)

Aprender é reconhecer também na cultura afro-brasileira um dos pilares formativos de nossa sociedade. Esse aprendizado com a diversidade é que dá à História enquanto disciplina, sentido interpretativo do presente. Trazer para a sala de aula as narrativas orais, não apenas como exemplos ou estudos de caso, é reconhecer o espaço dialógico de conhecimento que se dá na interação de quem narra e de quem é narrado.

Tais processos devem ser considerados em sua essência e como conteúdos, experiências de uma cultura dinâmica em constante processo de transformação diante da configuração histórica do presente, que projeta no passado, seu olhar interpretativo e o traz de volta ao presente dentro de uma cultura, hoje de diversidade. Os princípios evocados nas Diretrizes apontam para um contexto de

reconhecimento da ancestralidade como motivador e da cultura como ferramenta para essa transformação no ensino de História.

O pressuposto transcendental de toda a ciência da cultura é (...) que somos pessoas culturais, dotadas da capacidade e da vontade de posicionar-nos conscientemente em relação ao mundo e conferir-lhe sentido (WEBER, apud, RUSEN, 2006 p. 190).

A referência na obra de Rusen a Weber é apropriada à realidade brasileira no que se refere a casos de racismo e, pensar uma educação contra o racismo, partindo justamente da cultura, como forma de atribuir sentido ao ensino de história. Somente a reflexão crítica nos permite a superação de paradigmas engessados sobre a normatização de conceitos estanques. Sendo pessoas portadoras de cultura somos capazes de nos ressignificar e, assim atribuir sentido ao ensino de história, a partir de novos referenciais.

A cultura entendida como a resposta dada pelos humanos a si próprios a partir de seu próprio contexto social. Quando trazemos essa análise para o campo historiográfico entendemos que o processo desencadeado pela análise da sociedade através da percepção, interpretação e orientação para a vida é o processo que negros e negras desenvolvem a partir de seu lugar de fala, seja nos espaços do movimento social negro, como nas Comunidades Quilombolas, e nos Clubes Sociais Negros, ou ainda como define Gomes (2017) no espaço acadêmico através do Movimento Negro Educador.

Essa autoafirmação tem um cenário e um marco temporal no Brasil que é a Lei 10.639/03, a qual dá visibilidade às pesquisas referentes à história da cultura afro-brasileira através do protagonismo de negros e negras nas narrativas de suas próprias experiências. O espaço que antes ficava relegado ao Movimento Social, chega à academia e dialoga com os referenciais epistêmicos da modernidade. De forma racional os debates acerca da cultura afro-brasileira são potencializados por experiências vivenciadas e narradas pelos próprios protagonistas, o que Rusen (2006) considera como determinante na definição de sentido histórico e consciência histórica.

Ser e estar no mundo parte de uma perspectiva existencial já referida em nossa análise, porém é reforçada a partir da dimensão cultural, que não caminha dissociada de elementos da constituição social de nossa realidade, como a política,

a economia, a sociedade e o meio ambiente. No entanto, refiro-me, especificamente, ao contexto social de um Brasil que exige um debate sobre as questões étnico-raciais. Emerge a necessidade de um olhar para a cultura afro-brasileira.

Perceber a cultura dentro desses processos mentais é estabelecer uma linha de correção à racionalização da modernidade e ampliar assim o olhar sobre as particularidades inerentes a nossa sociedade atual que surge de uma imensa teia de diversidade.

A cultura tem o papel de corrigir os danos do excesso de racionalização imposto pela modernidade, pois através de intersecção e interdependência das várias ações mentais, o ensino de história rompe com o isolacionismo de uma história meramente factual, permitindo assim aos indivíduos uma consciência de pertencimento construído ao logo desse processo de reflexão sobre a realidade (MARTINS, 2017). Negros e Negras quando são reconhecidos nesse processo através de suas narrativas pessoais, sentem-se valorizados e integrados.

Refletir articuladamente os problemas sociais brasileiros, destacando a questão do racismo, exige um novo processo de memorização histórica a partir dessas narrativas, produzindo assim uma nova história do Brasil com novos personagens antes silenciados. A memorização apresentada por Rusen (2006) e Ricoeur (2000) tem como referência a expectativa criada a partir da crítica elaborada e da ação narrativa, ou seja, ao se narrarem negros e negras têm anseios projetados para um futuro melhor, dentro de uma perspectiva filosófica de mudança social, a partir da reflexão consciente de si mesmo.

A crítica desenvolvida por Jorn Rusen reside na aceitação tácita de uma realidade social como característica cultural engessada, isso se traduz de maneira enfática em uma aceitação de um discurso histórico de silenciamento das realidades de negros e negras e a impossibilidade destes, ao longo de uma história do pós-abolição, ocuparem espaços no campo educacional que possibilitassem o exercício de suas narrativas orais. Por um lado a aceitação desse silêncio é vista como um entrave para a mudança na condição social. De outro modo, a naturalização por não negros deste silenciamento acaba por criar uma cultura de aceitação.

Narrar-se é agir sobre essa cultura, questionar, interpretar, perceber os problemas, motivar ações transformadoras e orientar ações para um ato reflexivo

interno de construção de identidade, e para o externo como ação pedagógica de construção de uma consciência histórica. O futuro só é possível a partir da ação que supera o pragmatismo em um campo onde o pensamento crítico não pode se visto somente na perspectiva das ideias. São elas sim, as ideias que assentam marcos e determinam a direção das transformações sociais necessárias.

As funções da cultura a partir de Rusen (2006) são entender, criticar e a utopia. A cultura como ação mental tem uma dupla função de entendimento, e um lado parafraseando Laraia (2001), a Cultura é a lente pela qual vemos o mundo, sendo assim nossa própria visão e entendimento do mundo depende da forma com que interagimos com ele, criando uma espécie de filtro. Outro encaminhamento para esse entendimento é o reconhecimento da ancestralidade africana dotada de sentido na sociedade brasileira atual.

A função crítica da cultura tem um papel contestatório em relação a sistemas culturais anteriores, tal qual no Brasil, que assume o silenciamento histórico construído a partir do Mito da Democracia Racial, mas deixa de lado essa neutralidade/silenciamento ao adotar políticas públicas de ação afirmativa, desde 2003 com a Lei 10.639, desencadeando um processo de crítica à história tradicional oferecendo outro referencial a ser considerado sobre a história nacional.

A terceira função é da utopia que cria uma expectativa com base na experiência e na crítica elaborada, ao assumir para si uma perspectiva de futuro que mude a realidade vigente através da ação orientada para a prática social. Assumir a perspectiva utópica sob a ótica da cultura afro-brasileira é pensar a própria crítica e a reflexão desencadeada pela mesma com o anseio da superação das mazelas da escravidão e a superação do racismo.

5.3 UM NOVO REFERENCIAL EPISTÊMICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Quando as Diretrizes (2004, p.14) evocam Frantz Fanon citando os “Condenados da Terra” que exige de negros e brancos uma ação em conjunto, entende-se que os aprendizados sejam mútuos e que esses referenciais epistêmicos que orientam nosso ensino de história devam ser também um referencial africano, com valores culturais africanos, que podem se configurar em um método, que não só o cartesiano europeu.

A dimensão de cultura apresentada nessa tese parte do referencial de Jorn Rusen (2006) e compreende essa como uma das dimensões de sentido para o ensino de história e considera a forma de estar no mundo dos protagonistas dessa história. A cultura afro-brasileira é a cultura em questão, e um olhar sobre essa perspectiva traz para o debate a realidade vivida por negros e negras oferecendo assim um referencial epistemológico que parte dessa experiência.

Alguns pesquisadores brasileiros já apontam para essa perspectiva de uma epistemologia do conhecimento que reconheça os saberes, a experiência e ancestralidade africana, oferecendo assim um referencial de pensamento diferente do referencial tradicional de origem europeia e de tradição greco-romano-judaico-cristã-ocidental. No Brasil alguns pesquisadores de destacam já na proposição de um referencial epistemológico diferenciado na área da educação e das humanidades debatendo justamente a partir da necessidade do combate ao racismo em nossa sociedade e sobretudo na educação, entre eles destacamos a Gomes (2018), Noguera (2014), Oliveira (2017) e Pontes (2017).

Alinhado com esse debate proponho uma epistemologia que parta do referencial africano, tendo por base a ancestralidade e a oralidade, enquanto elementos constituintes de uma cultura afro-brasileira e reivindicada pelo Movimento Negro como conhecimento e emerge de espaços de ação do próprio Movimento Social, os Clubes Sociais Negros e as Comunidades Quilombolas. O protagonismo exercido pelo Movimento Negro somado à atitude de Estado de romper com sua neutralidade sobre as questões raciais oportunizou que esse novo aporte do conhecimento pudesse ganhar espaço acadêmico.

Desde a década de oitenta, mais precisamente no ano de 1987 as professoras Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (UfsCar) e Lucia Barbosa (UnB), através da realização do seminário intitulado O pensamento Negro na Educação, já demonstravam a preocupação em retirar o pensamento negro da marginalidade e da subalternidade epistemológica (GOMES, 2018). No entanto, esse lugar e fala específico do Movimento Negro ainda era pouco considerado no interior do espaço historiográfico.

A marginalidade epistêmica estava pautada por um silenciamento histórico pelo qual as populações negras foram submetidas, desde a abolição da escravatura, fazendo com que suas narrativas ficassem confinadas aos Clubes Sociais Negros,

Comunidades Quilombolas entre outros espaços. Tal realidade se refletiu na prática em um determinismo racional acadêmico que formatava narrativas históricas conforme um padrão científico aceitável, ou seja, europeu.

As narrativas históricas de negros e negras não se adequavam ao padrão, mas catalisadas por um marco temporal que foi a Lei 10.639/03, as narrativas orais passaram a ter visibilidade, antes não permitida pelo cânone acadêmico. O tencionamento oriundo do próprio movimento negro ofereceu uma ruptura epistemológica ao proporcionar a experiência africana como referencial.

Observando a realidade da Educação Básica e do Ensino Superior percebo que a incorporação de uma epistemologia do conhecimento que reconheça a realidade de negros e negras, a partir de seus lugares de fala, traz o referencial africano de uma ancestralidade pautada pela oralidade para o espaço do ensino de história, de duas formas: ao reconhecer os valores culturais africanos como uma forma de pensamento racional e como possibilidade de questionamento da ordem instituída.

A produção de conhecimento, a partir da realidade de negros e negras sempre existiu, foi e ainda é pautada por experiências vividas e narradas através da oralidade, que dão sentido a suas identidades no contexto social brasileiro da atualidade, no entanto, essas narrativas nunca foram reconhecidas como conhecimento acadêmico. Trazê-las para a educação histórica como referência para o ensino de história, não se adequa tão somente ao cumprimento da Lei 10.639/03, mas para o ensino e aprendizagem histórica como um todo, pois o sentido da história, a partir das narrativas (auto) biográficas, reconhecem culturas que são orgânicas e trazem sua herança africana na fala, na corporeidade e na expressão física.

Esse narrar (auto)biográfico de negros e negras, a ancestralidade e a emoção da oralidade, fornece sentido ao ensino de história, se considerada todas as ações mentais que são articuladas para a produção de sentido. Esse exercício narrativo entendido como uma prática pedagógica, produz em negros e não negros um ato constante de reflexão, que partindo de referenciais africanos nos oferecem uma visão de mundo diferente da lógica cartesiana da modernidade, pois através da atitude crítica e reflexiva, à luz da cultura africana e afro-brasileira se amplia e

oferece dimensões de conhecimento que apresentam a circularidade, o comunitarismo, a energia vital como elementos desse olhar africano.

Essa proposta epistemológica segue a orientação para um movimento de descolonização dos currículos escolares, à medida que estes não devem ser somente meras reproduções de conteúdos, mas sim, refletir as realidades protagonizadas pelos seres humanos em sua dimensão cultural.

Nesse sentido, é que o Movimento Negro traz de sua realidade uma proposta epistemológica que dinamiza os currículos, o ensino de história e a possibilidade de mudança social a partir da oralidade com sentido. Essa perspectiva africana de conhecimento potencializa a necessidade de reconhecimento de negras e negros brasileiros como produtores de conhecimento e como agentes de sua própria emancipação.

Essa epistemologia bebe nos valores culturais africanos, na perspectiva emancipatória de uma mudança para o futuro, ou seja, não é uma epistemologia crítica pela crítica, mas que reconhece a pluralidade imanente de cada ser humano e potencializa o compartilhar, pois percebe a narrativa oral como processo de troca dialética e dialógica, à medida que dialoga, se reinventa ao se narrar para o outro e trazer da África a energia vital que dá sentido à narrativa oral como potência de narrativa, como emoção e sentido histórico de transformação.

6 AFRO-CONSIDERAÇÕES

Retomo minha questão original “em que medida a narrativa pessoal de um professor negro, que atuou na Disciplina de História, no Ensino Médio, a partir do ano de 2003, marcado pela aprovação da Lei 10.639/03, contribuiu no combate ao racismo, consolidando um currículo de educação antirracista?”, e partir dela teço minha considerações sobre minha experiência narrada e refletida como proposta de combate ao racismo na escola.

Narrar-se a si mesmo exige capacidade, uma ação reflexiva constante como uma arqueologia de si, onde se escava na memória escondida os aspectos que nos fornecem sentido. O exercício narrativo é um processo que não exige “outro específico”, materializado, biológico e heteronormativo, o outro específico, é uma situação de reflexão que encontra em outro, o interlocutor que muda à medida que nossas trajetórias se atravessam.

“Me narro” a partir desta Tese, exercito uma capacidade reflexiva construída ao longo de minha trajetória pessoal de questionamentos, frustrações, inquietações e ressignificações que permitiram uma reelaboração de mim mesmo.

Assim entendo que ao longo da minha trajetória narrativa, que a necessidade de nos pautarmos por um quadro referencial teórico determinado à luz de uma cartilha normativa da modernidade, ao longo do nosso processo de luta contra o racismo, limita nossa possibilidade de romper com as configurações sociais normativas, que ainda hoje mantém as práticas racistas no ambiente educacional. Essa contradição originou questionamentos pessoais e me conduziram a interrogações iniciais pautadas por uma análise de fundo teórico em torno dos referenciais epistêmicos da modernidade.

Partindo desse raciocínio penso que a ordem retórica da narrativa, a partir de Foucault (2014) tem dois sentidos, o do conhecimento e o do autoconhecimento. O narrar para o outro é uma narrativa oral de si próprio, que carregada de fundamento ontológico de nós mesmos, nos ressignifica e dá sentido a nossa ação. No Brasil a ordem discursiva dos educadores advém de um processo balizado por referenciais teóricos que aprisionam a capacidade de autorreflexão.

A sociedade moderna cria padrões estéticos e retóricos para justificar uma ordem discursiva que ao longo dos séculos perpetuou a desigualdade, o preconceito

e o racismo. Normatizar, o conhecimento através de regras e padrões retóricos na escrita e na fala tirou de nós humanos a capacidade própria de se reinventar e de produzir conhecimento a partir da referência de nossa própria história revisitada. Nada tem sentido se isso não nos atravessa. Uma história contada carregada de sentido, que vai de uma realidade cotidiana a um contexto histórico do passado, em termos práticos, representa a complexidade da modernidade; . o que em síntese não nos permite a limitação de possibilidades de elaboração de um pensamento racional sobre a nossa própria realidade.

O momento atual exige que superemos os paradigmas essencialistas e estruturais que reduzem nossa capacidade interpretativa e aprisionam nossa capacidade humana inata, de sermos felizes pelo que somos. Nossos medos são construídos por estruturas normativas e conceituais que nos impõe verdades e não nos permitem dar o passo adiante, em busca de nossa felicidade individual. Precisamos de uma consciência existencialista para nos entendermos como seres humanos plenos, membros de uma diversidade humana, que nos faz humanidade. Eu sou nos outros, no diálogo, no convívio e no reconhecimento do outro.

O processo de construção narrativa da história de vida acaba por configurar-se em uma (auto)biografia e uma biografia ao mesmo tempo, pois das duas formas se constrói a análise do contexto social. Contexto este que coloca em pleno século XXI a manutenção de padrões sociais, ainda reflexo do processo de colonização de tal forma enraizados em nossa sociedade, que configuram o cotidiano e as histórias de vida das pessoas.

Essa configuração social se apresenta e é contestada em nossa narrativa ao tratar da questão racial. O processo dialógico existencial exercido com outro específico constrói um campo de conhecimento e interação que produz ressignificações contínuas a quem narra e a quem ouve. A troca de conhecimentos narrados em sala de aula, percebidos como experiências humanas da realidade vivida, reflete-se em um processo de pedagogização, ou seja, contar a sua história deve ser um processo de levar os outros consigo e possibilitar o reconhecimento e a capacidade de produzir conhecimento em seu próprio processo de ressignificação articulado. Assim processos mentais de atribuição de sentido, que parte das experiências narradas por afro-brasileiros, oferecendo assim uma proposta de educação e pedagogização horizontalizada construída no diálogo.

A experiência narrada por nós, negros e negras, apresenta na oralidade narrativa a carga de uma história pautada por traumas e silenciamentos, que servem de motivação para a luta pelo reconhecimento e encontra em sua ancestralidade elementos de uma cultura que lhes dá sentido, uma cultura africana. Trazer esses referenciais africanos não dialoga somente com o passado, através do processo de memorialização, mas traz também as ressignificações de um pensar africano atual.

A influência Africana também ocorre através do diálogo com pensadores africanos atuais que compartilham conosco de uma longa experiência colonial, ancorados em uma ancestralidade para ressignificar suas próprias formas de ver e contar suas histórias. Trazer para o campo do ensino de história reflexões de Joseph Ki-Zerbo, Achile Mbembe, Macien Towa e Mudimbe é oferecer ao ensino de história um novo olhar que dialoga com a África, mas que considera nossa própria realidade, ao entender a necessidade de nos reelaborarmos, a partir de nossa própria crítica com autonomia de pensamento e a desconstrução conceitual de paradigmas rígidos da modernidade, valorizando assim a ordem discursiva que provem de nossa ancestralidade.

Reconceber, reprojeter, reconhecer e ressignificar assumem um novo sentido no processo dialógico de construção do conhecimento, partimos de processos mentais e chegamos a processos sociais de reconhecimento do outro, como parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as projeções mentais catalisadas pela experiência ancestral, pela oralidade enquanto ferramenta de transmissão, tornam-se importantes elementos constitutivos da reelaboração dos processos de construção do conhecimento que extrapola os limites do corpo e transbordam no espaço social.

A interface entre as narrativas (auto) biográficas e a ancestralidade africana enquanto referencial cultural epistêmico se apresenta como um campo de possibilidades para um novo olhar para o processo de pedagogização, que vai além da mera exploração do campo de pesquisa, mas para a ressignificação de valores conceituais que se pretendem absolutos. Desta forma, pretendo alargar o horizonte através do uso de outros recursos narrativos e da ressignificação desses mesmos como catalisadores de processos de ensino aprendizagem dialogando com vários campos das humanidades e pedagogizando estas experiências, em espaços reconfigurados.

Minha narrativa se pautou pela proposta de reconhecimento de reflexões e aplicação das mesmas no ensino de história, através da reelaboração de currículos do Ensino Superior dos cursos de História, elaboração de planos de ensino que contemplem o exercício narrativo e (auto) narrativo, como processo de ensino-aprendizagem e na sistematização de um método que considera as experiências pessoais como elemento constitutivos de uma didática.

Como dito anteriormente, não basta só conteúdos para lutar contra o racismo, é necessário pensar diferente. A educação brasileira desde sempre reproduziu configurações epistêmicas de uma modernidade europeia, que cria enormidades conceituais, que aceitas como verdades absolutas silenciam e visibilizam outras vozes do conhecimento fora do eixo cultural hegemônico.

Através do reconhecimento das narrativas de negros e negras oriundos dos movimentos sociais, pretendi mais do que dar voz e visibilidade aos indivíduos silenciados, mas dar a verdadeira emancipação para os de baixo e propor um novo ensino de História para negros e não negros. Pois ao se narrar negros e negras revisitam seu passado, constroem uma identidade comum e historicizam suas memórias. As identidades construídas a partir das narrativas de si não são processos de individualização, tal como a modernidade racional previa, pelo contrário, ao narrar-se para o outro, se constrói um novo campo de significados.

Tais narrativas ressignificadas são catalizadoras de um novo processo de construção do conhecimento, que se compartilhado, pedagogicamente, permite um novo olhar sobre a história de negros e negras, dando sentido a essas histórias e permitindo que se identifiquem como parte de uma história plural.

O encontro entre as narrativas das histórias de vida e a perspectiva africana apresenta-se como uma alternativa ao ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira trazendo para o debate outro referencial epistêmico, a partir de uma lógica existencial dos próprios protagonistas dessa mudança.

As narrativas de si desempenham um importante papel na construção da identidade dos sujeitos históricos que ocupam o espaço da sala de aula, sejam eles, educadores ou educando, homens ou mulheres, negros ou negras, mas muito além do aspecto formativo de caráter individual que contribui para o autorreconhecimento dos sujeitos históricos, as narrativas são mecanismos pedagógicos.

Narrar a si próprio para “outro específico” exige um exercício de resgate da memória, que traz consigo uma ressignificação de lembranças por muito tempo represadas pelas configurações sociais e normativas de nossa sociedade. Desta forma, narrar é ressignificar e, assim, sedimentar uma identidade que dá sentido a cada um no reconhecimento de nossas singularidades, no contexto da diversidade maior que é a humanidade.

Esse autorreconhecimento desencadeado pelo processo de ressignificação das memórias de cada um é também um processo pedagógico. Quando nos identificamos e nos reconhecemos como parte do todo que compõe a humanidade, nosso narrar pedagógico, em sala de aula, recebe sentido e com ele uma carga significativa de encantamento, elementos de uma ancestralidade africana que tem entre seus pilares a oralidade e a ancestralidade, dão ao fazer pedagógico outro contorno, para além do cartesianismo da modernidade que sempre orientou nosso processo formativo.

Memórias ressignificadas, a partir das narrativas de si, constroem identidades de reconhecimento de nossas singularidades e fazem com que o processo pedagógico seja um transbordamento de sentimentos, emoções e encantamentos, que tem no reconhecimento da diferença o principal elemento formativo de uma pedagogia para as relações étnico-raciais.

“Me narro para narrar ao outro” não é um exercício individualizado, é um exercício coletivo que parte do eu, para chegar ao nós e a uma possibilidade de reconhecimento do outro e de suas singularidades, como um processo de pensar o ensino de História, a partir de um sentido que é buscado dentro de nós mesmos e traz para o campo educacional um olhar mais plural da sociedade que exige de nós consciência histórica.

7 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

ADEODATO, João Maurício. **Filosofia do direito**. São Paulo. Saraiva. 2009

ALMEIDA, Mario Antonio Betine de, SANCHEZ, Livia Pizamiro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições [online]**. 2017, vol.28, n.1, pp.55-80.

ALMEIDA, Rafael Salatini de. **Cidadania e minorias sociais. Estudo introdutório**. Marília. Trabalho de Conclusão de Curso de Direito da UNIVEM. 2016.

ANJOS, José Carlos Gomes dos, LOPES, Dilmar Luiz. Organizações Locais e Conformações de Pleitos. In: ANJOS, José Carlos Gomes dos, SILVA, Sergio Baptista (Orgs.). **São Miguel e Rincão dos Martinicianos**. Ancestralidade e Direitos Tradicionais. Porto Alegre. Editora UFRGS. 2004

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo. Companhia das Letras. 2015

ARFUCH, Lenor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro. EdUERJ. 2010

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco ; Poética / Aristóteles** ; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. — 4. ed. — São Paulo : Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores; v. 2)

ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. De Roberto Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986

ASANTE, Molefi Kete. Uma origem africana da filosofia. Mito ou Realidade? **Capoeira – Revista de Humanidades e letras**. Vol. 1. Nº 1. Ano 2014

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura Negra e dominação**. São Leopoldo: Ed Unisinos. 2002

BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro. Zahar Editora. 2013

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro. Zahar Editora. 2003

BILEGUÉ, Angèle Rachel. La speranza nella cultura africana. **Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia** [in linea], anno 18 (2016) [inserito il 30 luglio 2016], disponibile su World Wide Web: <<https://mondodmani.org/dialegesthai/>>, [65 KB

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. São Paulo. Campus. 2009

BORGES, L. P. C. ; CASTRO, Paula Almeida de ; MATTOS, C. L. G. . A diversidade cultural e os processos de inclusão/exclusão: desafios para uma educação de qualidade. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e o III Encontro Sul

Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP- ABPp, 2009, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 3751-3758.

BOTELHO, Guilherme Machado, BARBOSA, Muryatan Santana, SAPEDE, Thiago Clemêncio. A perspectiva africana em Joseph Ki-Zerbo. In: MACEDO, José Rivair (org). **O Pensamento Africano no Século XX**. São Paulo. Outras Expressões. 2016

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. 2005. Acessado em 2 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>

BRASIL. **Constituição Federal. 1988**

BRASIL. **Convenção 169 da OIT**. Brasília. Organização Internacional do trabalho. 2011

BRASIL, Diogenes. **Diogenes Brasil**: depoimento (mar. 2017). Entrevistador João Heitor Silva Macedo. Santa Maria, 2017

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC. 2005

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. 2010

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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).

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo. Editora da UNISINOS, 2003

CANTARELA, Antonio Geraldo. Dossiê: Religiões Afro-brasileiras – Artigo: Traços do próprio cultural africano e sua relação com o sagrado. Horizonte, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 88-108, jan./mar. 2013 – ISSN 2175-5841

CHALHOUB, Sideney; SILVA, Fernando Teixeira da. **Sujeitos no imaginário acadêmico**: escravos na historiografia brasileira desde os anos 1980. In: Cadernos AEL, Campinas, Vol. 14, Nº 26, (2009)

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Florianópolis. EDUSC. 1999

CUNHA, Jorge Luiz. Ensino de História e consciência Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; (Org.). **Consciência Histórica e Interculturalidade**: Investigações em Educação Histórica. Curitiba: W&A, 2016

D' OLIVEIRA, Maria Cristina. **Breve análise do princípio da isonomia**. Disponível em: http://institutoprocessus.com.br/2012/wp-content/uploads/2011/12/3_edicao1.pdf. Acessado em: 22 de outubro de 2017

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo. Boitempo. 2016

DELORY-MONBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista brasileira de Educação**, vol. 17, núm. 51, setembro-dezembro, 2012, pp. 523-536

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre. L & PM. 2004

DIEHL, Astor Antônio. TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas. Métodos e Técnicas**. São Paulo. Ed. Pearson. 2006

DIOP, Cheik Anta. **A unidade cultural da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. 2ª ed. Luanda. Edições Mulemba. 1982.

DOMINGUES, Petrônio. Federação dos Homens de Cor: notas de pesquisa. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH**. 2013

DUTRA, Maria Rita Py. **Maria Rita Py Dutra**: depoimento (fev. 2017). Entrevistador João Heitor Silva Macedo. Santa Maria, 2017

ENGELMANN, Wilson. **Princípio da Igualdade**. São Leopoldo. Ed. Sinodal. 2008.

ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes Sociais Negros**: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural). Universidade Federal de Santa Maria, 2010

FARINATTI, Luis Augusto. **Confins Meridionais. Famílias de elite e sociedade agrária na fronteira sul do Brasil (1825-1865)**. Santa Maria. Editora da UFSM. 2010

FANON, Frantz. **Pele Negra, Mascaras Brancas**. Brasília: Edufba, 2008

FAZENDA, Isabel. **EMPOWERMENT E PARTICIPAÇÃO, UMA ESTRATÉGIA DE MUDANÇA**. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf>. Acessado em: 22 de outubro de 2017

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. Natal. Edufrn. 2014

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - São Paulo. 2009

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo, Paz e Terra. 2014

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Edições Loyola. 24ª edição. 2014. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio

_____. **Arqueologia do Saber**. 7ªEd. Rio de Janeiro. Ed. Forense universitária. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREITAS, Ludmila Fernandes. **Cumpra-se a lei: um estudo dos processos contra as escolas que não implantaram a Lei 10.639 de 2003.** 26ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia. 2008. (Congresso).

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala.** São Paulo. Global Editora. 52ª Edição. 2013

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras.** Educação e relações raciais. Belo Horizonte. Autêntica. 2007

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos de identidade negra.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acessado em 22 de outubro de 2017

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos.** In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramóm (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. São Paulo. Autêntica. 2018

GRIGIO, Ênio. **“No alvoroço da festa, não havia corrente de ferro que os prendesse, nem chibata que intimidasse”:** A comunidade negra e sua irmandade do rosário (Santa Maria, 1873-1942). Tese de Doutorado. UNISINOS, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª Ed. Lapa. DP & A Editora. 2006

HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Escolhas: uma autobiografia intelectual.** Rio de Janeiro. Ed. Língua Geral. 2009

HOUNTONDJI, Paulin. **Conhecimento de África, conhecimento de africanos: Duas perspectivas sobre os estudos africanos.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 80 – Março 2008. P 149-160

IBGE 2010. <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acessado em 30 de outubro de 2015

JENKINS, Keith. **A História Repensada.** São Paulo: Editora Contexto, 2007.

JÚNIOR, João Ferrez, e CAMPOS, Luiz Augusto. **Ação Afirmativa no Brasil: Multiculturalismo ou Justiça Social?** Lua Nova, São Paulo, 99: 257-293, 2016

JÚNIOR, Renato Nogueira dos Santos. **Afrocentricidade e educação:** os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades – Ano 3 – n.11, novembro 2010

KANT, Immanuel. **A ideia de história universal de um ponto de vista cosmopolita.** São Paulo. Ed. Brasiliense. 1986

_____ **Metafísica dos costumes.** São Paulo. Edipro. 2003

LA SAILVIA, Fernando; BROCHADO, José P. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre, Posenato Arte e Cultura. 1989

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 14^a ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 2001

LATOURE, Bruno. **A Esperança de pandora**. Ensaio sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru. EDUSC, 1999.

_____. **Jamais fomos Modernos**. São Paulo. Editora 34, 2009.

MAAMARI, Adriana Mattar. O respeito às diferenças: um enfoque a partir de certas considerações filosóficas acerca de educação e da escola. In: **Diferença, Cultura e Educação**. Ed. Sulina. 2016. Porto Alegre

MACEDO, João Heitor Silva. **A implantação da Lei 10.639/03 como forma de inclusão social**: uma etnografia da Lei. Identidade! | v. 19 n. 1 | p. 32-43 | jan.-jun. 2014

_____. O Negro e a Ferrovia no interior do Rio Grande do Sul: A Sociedade Treze de Maio como fator de identidade da cultura negra em Santa Maria no início do século XX. In: QUECVEDO, Julio; DUTRA, Maria Rita Py. **Nas Trilhas da Negritude**: consciência e afirmação. Porto Alegre. Martins Livreiro. 1997

_____. Cultura e afroperspectividade: um diálogo possível e necessário para uma mudança epistemológica. In: **Anais da 22^o Encontro da ASPHE**: Bagé, 2016

_____. NARRATIVAS EMPODERADAS: A INFLUÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO EMPODERAMENTO DE NEGROS E NEGRAS. In: **Anais do I Congresso Internacional de Memória e Educação: Narrativas (auto) biográficas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017

MACEDO, José Rivair (org). **O Pensamento Africano no Século XX**. São Paulo. Outras Expressões. 2016

MACHADO, Adilbenia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: Filosofia Africana mediando a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA. 2014

MACHADO, Adilbenia Freire. Filosofia Africana para Descolonizar olhares: Perspectivas para o ensino das Relações Étnico-Raciais. In: **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014

MACHADO, Ronaldo Silva. História e Poesia na Poética de Aristóteles. In: **Revista de Humanidades**. Natal. V.1. n.1. –ago./set. de 2000. Acessado em 3 de junho de 2018. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/viewFile/39/30>

MAINARDI, Solange de Souza. Formação Docente: a extensão como elemento integrador de ressignificações de aprendizagem. In: SANTOS, Leila Maria Araújo (Org.). **Formação docente em ações de extensão universitária**: relatos de experiências. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Extensão Em Educação para a Quarta Colônia de Imigração Italiana, p.111-120, 2012.

MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. Teoria do conhecimento na Modernidade. In: **Confluências**, col. 14, n.1. Niterói: PPGSD-UFF dezembro de 2012, páginas 19 a 41 ISSN 1687-7145

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo. Ed. Atlas. 2007

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7^a. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

MELLO, Luciana Garcia. **A Luta do Rochedo contra o mar**. Integração e racialização nos mercados de trabalho brasileiro e francês. Porto Alegre. Tese de Doutorado em Sociologia da UFRGS. 2010

MENEZES, Cynara. **Você acha empoderamento uma palavra feia**. Disponível em: <http://www.socialistamorena.com.br/voce-acha-empoderamento-uma-palavra-feia/>. Acessado 18 de março de 2017

MOORE, Carlos(org.). **Aimé Césaire**. Belo Horizonte. Nandyla Livros. 2010

MULLER, Gaspar Ricardo; MUNHOZ, Sidnei J. Edward Palmer Thompson. In: **Historiadores do Nosso Tempo**. São Paulo: Alameda, 2010

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. (2Ed. 2008)

_____. **Negritude**. Usos e costumes. São Paulo: Ed Ática. 1998

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2017

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro. 2009

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Alimentação Socializante: Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano**. Brasília. UnB. dasQuestões, n.2, fev.maio 2015

NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. Além das senzalas e fábricas uma história social do trabalho. In: **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 18, no. 1, 2006.

NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (organizadores). **E. P. Thompson**. As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos. Campinas. Editora da UNICAMP. 2001

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro. Pallas. 2014

OLIVEIRA, Ângela Pereira. A imprensa negra do Rio Grande do Sul e alguns de seus homens. In: **Revista Espacialidades** [online]. 2017, v. 12, n. 2. ISSN 1984-817X. Pelotas Ufpel

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47

OLIVEIRA, Franciele Rocha de. **“Moreno Rei dos astros a brilhar, Querida União Familiar”**: trajetória e memórias do clube negro fundado em Santa Maria, no pós-abolição. Santa Maria. Câmara Municipal de Vereadores, 2016

Palmares, Fundação. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=19099>. Acessado em 13 de outubro de 2018

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Qual História? In: PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As Histórias de Vida**. Natal: EDUFRN, 2012. PP. 105-145.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Ações Afirmativas e combate ao Racismo nas Américas**. Brasília. Ministério da Educação. 2007

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Kemet, Escolas e Arcádeas: **A importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. CEFET/RJ. 2017

QUADROS, Carlos Fernando. **A polêmica historiográfica como um espaço de embate teórico e político**: o caso de Jacob Gorender, Sidney Chalhoub e Silvia Lara. Porto Alegre. Monografia UFRGS. 2011

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosófico**, Volume IV – outubro/2011

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte. Grupo Editorial Letramento. 2017

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas. Editora da UNICAMP. 2000

_____. **O percurso do reconhecimento**. São Paulo. Loyola. 2004

_____. **O si-mesmo como um outro**. Campinas. Papyrus Editora. 1990

ROSINE, Roberta. **La Forza Vitale come fundamento nella filosofia africana**. Laboratorio Montessori. Nuova Serie. 2012

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. Discurso sobre a desigualdade. In: **Obras**. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato Social**. Porto Alegre. L & PM. 2010

RUSEN, Jorn. **Cultura faz sentido**. Orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis. Ed. Vozes. 2014

_____. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**.

_____. **Teoria da História.** Uma teoria da história como ciência. Curitiba. Editora UFPR. 2015. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick

SAMPIERI, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Maria Del P. B. **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo. Penso. 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo. Ed. Cortez. 2011

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, p. 31-83, 2010

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro. Record. 2009

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, educação e Ações Afirmativas.** 2007 a. Tese (Doutorado em Sociologia) – UnB, Brasília.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo.** Petrópolis, Editora Vozes. 2014

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). **III congresso brasileiro da educação.** Curitiba. 2004

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização que aprende. Tradução: OP Traduções, Consultoria: Zumble Aprendizagem Organizacional. 7. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2000

SHOHAT, Ella; STAM Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: Multiculturalismo e representação.** Cosacnaify. 2006

SILVA, Fernanda Oliveira. **Os Negros a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços:** Associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943). Dissertação (Mestrado em história). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011

SILVA, Frankilin Leopoldo. **Descartes e a Metafísica da Modernidade.** São Paulo. Moderna. 1993

SILVA, Gilberto F., SANTOS, José A, CARNEIRO, Luiz C. C. **RS Negro:** cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre. Ed PUCRS. 2008

SILVÉRIO, Valter Roberto (editor). **Síntese da coleção História Geral da África.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2014. 2v

SOUZA, Elizeu Clementino de. Redes de Convivência e de enfrentamento das desigualdades. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Africanidades Brasileiras e Educação.** Rio de Janeiro/Brasília. ACERP. 2013

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.) **Memória, (auto) biografia e diversidade**. Salvador. EDUFBA. 2011

SAUZA, Jessé. **A elite do atraso. Da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro. Leya/Casa Palavra. 2017

SOUZA, Rodrigo Augusto. Anísio Teixeira e a escola Pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na Educação brasileira. In: **Cadernos da educação** – v. 10 n 1 jun/jul 2011

SPINA, Segismundo. **Introdução à Poética Clássica**. São Paulo: FTD, 1967

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. Campinas. (2 ed) Editora UNICAMP. 2012

TOMEI, Manuela. **Ação Afirmativa para a igualdade social: características, impactos e desafios**. OIT Brasil

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: **Africanidades Brasileiras e Educação**. TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.) Rio de Janeiro/Brasília. TV Escola/Mec. 2013

WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos de História do Direito**. Belo Horizonte. Ed. Del Rey. 2002

<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

ANEXO A – PROPOSTA DE DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“ Proposta de disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ementa:

O exercício da cidadania plena emerge e é fruto de uma sociedade igualitária com a devida valorização e defesa da contribuição de todos os povos, independente de raça e etnia. Destaque seja dado para o ensino de História da África, História e Cultura afro-brasileiras e História indígena e para a educação para as relações étnico-raciais, com base nas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. As ações educativas de combate ao racismo e à discriminação racial devem ser pautadas por princípios básicos de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, a partir de uma visão afro-referenciada que desconstrua os modelos curriculares engessados e eurocêntricos.

Objetivos:

Desenvolver a consciência política e histórica da diversidade, fortalecer sentimentos de identidades e direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Conteúdos:

Educação para as relações raciais e o currículo escolar: Lei 10.639/03 e 11.645/08. Colonialismo e pós-colonialismo. Consciência política e histórica da diversidade. Desigualdade social. História africana e afro-brasileira no currículo escolar. Educação antirracista e não discriminatória. Cultura afro-brasileira e indígena. Pesquisas acadêmicas locais. História da África. História Colonial do Brasil. Cultura Indígena. História da cultura Afro-brasileira. Diversidade Cultural do Brasil. Afrocentricidade. Ações Afirmativas e políticas públicas. Movimentos Sociais Negro e Indígena no Brasil. Feminismo Negro e Movimento de Mulheres Negras.

Transmetodologia e metodologias afro-referenciadas. Educação Patrimonial, Museologia e Cultura Afro-Brasileira. Educação Escolar Indígena, Educação Indígena e Educação Quilombola. Contexto histórico das questões étnico-raciais na educação brasileira. Movimentos indígenas e negros: debates, disputas e definições na política educacional brasileira. Articulações entre equidade, igualdade e diferença na educação básica. Etnocentrismo, Racismo e práticas não discriminatórias: perspectivas didáticas e produção de conhecimento na educação. Formação docente e reeducação das relações étnico-raciais. Currículo e relações étnico-raciais. Políticas públicas e o reconhecimento das diferenças étnicas e raciais na educação brasileira. Materiais didáticos e relações étnico-raciais: trajetórias e perspectivas. Educação de crianças e jovens e o reconhecimento das diferenças étnicas e raciais.”

SUL	RS	TRÊS FORQUILHAS	4321832	FAMÍLIAS DE TRÊS FORQUILHAS	2.135	01420.000583/2009-37	23/03/2009	Certificada	43/2009	05/05/2009		29° 30' 11,2"	50° 03' 19,4"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	POTREIRO GRANDE	2.098	01420.000670/2009-94	31/03/2009	Certificada	43/2009	05/05/2009	54220.002778/2008-53	31° 14' 22,6"	52° 36' 59,20"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	PASSO DO LOURENÇO	2.097	01420.000804/2009-77	14/04/2009	Certificada	43/2009	05/05/2009	54220.002780/2008-22	31° 33' 27,62"	52° 47' 52,88"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	FAVILA	2.094	01420.000923/2009-20	29/04/2009	Certificada	185/2009	19/11/2009	54220.002777/2008-17	31° 21' 41,23"	52° 31' 57,49"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	IGUATEMI	2.096	01420.001196/2009-18	25/05/2009	Certificada	185/2009	19/11/2009	54220.002779/2008-06	31° 15' 30,66"	52° 34' 28,30"
SUL	RS	SANT ANA DO LIVRAMENTO	4317103	IBICUÍ DA ARMADA	540	01420.001381/2009-11	10/06/2009	Certificada	185/2009	19/11/2009		30° 44' 26,46"	55° 03' 57,17"
SUL	RS	CANDIOTA	4304358	CANDIOTA	2.089	01420.002157/2009-38	20/08/2009	Certificada	185/2009	19/11/2009	54220.002562/2009-79	31° 42' 17,13"	53° 52' 09,19"
SUL	RS	PELOTAS	4314407	ALTO DO CAIXÃO	2.114	01420.002164/2009-30	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002573/2009-59	359423	6515882
SUL	RS	PELOTAS	4314407	VÓ ELVIRA	2.115	01420.002165/2009-84	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002572/2009-12	31° 38' 54,8"	52° 24' 37,9"
SUL	RS	SÃO LOURENÇO DO SUL	4318804	MONJOLO	2.128	01420.002161/2009-04	20/08/2009	Certificada			54220.002578/2009-81	31° 11' 31,8"	52° 20' 58,8"
SUL	RS	SÃO LOURENÇO DO SUL	4318804	RINCÃO DAS ALMAS	2.130	01420.002173/2009-21	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002577/2009-37	31° 13' 20,36"	51° 59' 28,95"
SUL	RS	SÃO LOURENÇO DO SUL	4318804	COXILHA NEGRA	2.127	01420.002170/2009-97	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002580/2009-51	31° 22' 07,0" - 31 15 057	51° 58' 55,6" - 052 10 387
SUL	RS	SÃO LOURENÇO DO SUL	4318804	PICADA	2.129	01420.002167/2009-73	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002576/2009-92	31° 07' 54,96" - 31 07 552	52° 12' 18,29" - 052 12 20 7
SUL	RS	PEDRAS ALTAS	4314175	VÁRZEA DOS BAIANOS	2.112	01420.002156/2009-93	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002568/2009-46	S 31° 49' 37,8"	53° 47' 28,3"
SUL	RS	PEDRAS ALTAS	4314175	SOLIDÃO	2.111	01420.002155/2009-49	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002569/2009-91	S 31° 46' 0,44"	53° 42' 21,14"
SUL	RS	PEDRAS ALTAS	4314175	BOLSA DO CANDIOTA	2.110	01420.002154/2009-02	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002570/2009-15	S 31° 49' 28,0"	53° 47' 51,4"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	ESTÂNCIA DA FIGUEIRA	2.093	01420.002175/2009-10	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002563/2009-13	31° 08' 30,91"	52° 28' 57,62"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	MAÇAMBIQUE	991	01420.002160/2009-31	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002565/2009-11	30° 57' 43,49"	52° 42' 54,26"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	CERRO DAS VELHAS	2.092	01420.002166/2009-29	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002564/2009-68	30° 59' 16,96"	52° 19' 47,94"
SUL	RS	CRISTAL	4306056	SERRINHA DO CRISTAL	2.103	01420.002179/2009-06	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002566/2009-57	30° 57' 07,31"	52° 15' 31,43"
SUL	RS	MORRO REDONDO	4312450	VÓ ERNESTINA	2.108	01420.002178/2009-53	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002567/2009-00	31° 39' 28,73"	52° 41' 23,74"
SUL	RS	ACEGUÁ	4300034	TAMANDUÁ	2.085	01420.002174/2009-75	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002560/2009-80	31° 51' 38"	54° 00' 08,16"
SUL	RS	ACEGUÁ	4300034	VILA DA LATA	2.086	01420.002158/2009-82	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002561/2009-24	31° 42' 32,73"	54° 22' 38,54"
SUL	RS	CERRITO	4305124	LICHIGUANA	2.101	01420.002169/2009-62	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002584/2009-39	31° 41' 21,23"	52° 41' 47,47"
SUL	RS	SÃO LOURENÇO DO SUL	4318804	TORRÃO	2.131	01420.000827/2005-58	28/04/2005	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002579/2009-26	31° 10' 14,3"	0522130,9
SUL	RS	JAGUARÃO	4311007	MADEIRA	2.107	01420.002177/2009-17	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002583/2009-94	32° 13' 04,9"	53° 19' 42,4"
SUL	RS	PELOTAS	4314407	ALGODÃO	2.113	01420.002163/2009-95	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002571/2009-60	358741	6527067
SUL	RS	TURUÇU	4322327	MUTUCA	2.136	01420.002168/2009-18	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002581/2009-03	31° 15' 16,63"	52° 06' 52,67"
SUL	RS	ARROIO DO PADRE	4301073	VILA PROGRESSO	2.087	01420.002176/2009-64	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002582/2009-40		
SUL	RS	PIRATINI	4314605	RINCÃO DO QUILOMBO	2.119	01420.002172/2009-86	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002574/2009-01	31° 46' 17,9"	53° 03' 45,2"
SUL	RS	SANTANA DA BOA VISTA	4317004	TIO DÔ	2.125	01420.002171/2009-31	20/08/2009	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.002575/2009-48	30° 59' 19,1"	53° 08' 41,5"
SUL	RS	TAVARES	4321352	VÓ MARINHA	2.134	01420.000248/2010-72	19/01/2010	Certificada	51/2010	24/03/2010	54220.001451/2007-83	31° 15' 04"	51° 02' 35,14"
SUL	RS	TAVARES	4321352	CAPOROROCAS	2.133	01420.000247/2010-28	03/02/2010	Certificada	59/2010	28/04/2010	54220.000733/2009-25	31° 25' 59"	51° 09' 03,5"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	CERRO DA VIGÍLIA	2.091	01420.003123/2009-61	16/11/2009	Certificada	59/2010	28/04/2010	54220.003376/2009-57	31° 02' 14,82"	52° 47' 40,42"
SUL	RS	PIRATINI	4314605	FAXINA	2.116	01420.003124/2009-13	16/11/2009	Certificada	59/2010	28/04/2010		31° 38' 37,6"	53° 00' 38,7"

SUL	RS	PIRATINI	4314605	RINCÃO DO COURO	2.118	01420.003125/2009-50	06/11/2009	Certificada	09/2010	28/04/2010	54220.003377/2009-00	31° 42' 52,5"	52° 57' 09,7"
SUL	RS	SÃO JOSÉ DO NORTE	4318507	VILA NOVA	2.126	01420.003122/2009-16	06/11/2009	Certificada	09/2010	28/04/2010	54220.003378/2009-46	31° 25' 49,62"	51° 20' 00,17"
SUL	RS	GIRUÁ	4309001	CORREA	2.106	01420.001268/2010-61	07/06/2010	Certificada	02/2010	06/07/2010	54220.002999/2013-99	27° 53' 23,5"	54° 20' 46,3"
SUL	RS	TAVARES	4321352	ANASTÁCIA MACHADO	2.132	01420.002223/2010-11	23/08/2010	Certificada	162/2010	27/12/2010	54220.000246/2011-87	500288	6546228
SUL	RS	URUGUAIANA	4322400	RINCÃO DOS FERNANDES	2.137	01420.007922/2010-40	05/12/2010	Certificada	162/2010	27/12/2010	54220.002537/2011-18	30° 02' 40,2"	56° 26' 12,6"
SUL	RS	CATUÍPE	4305009	PASSO DO ARAÇÁ	2.100	01420.007311/2010-00	26/11/2010	Certificada	28/2011	10/02/2011	54220.001296/2011-81	28° 08' 16,6"	54° 03' 37,14"
SUL	RS	PIRATINI	4314605	SÃO MANOEL	2.120	01420.003321/2011-49	07/03/2011	Certificada	01/2011	17/06/2011	54220.000745/2011-74	31° 21' 12,6"	52° 57' 44,5"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	CERRO DA BONECA	2.090	01420.000531/2012-66	09/06/2011	Certificada	05/2012	18/05/2012	54220.000209/2013-32	31° 26' 49,70"	52° 47' 00,76"
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	FAXINAL	2.095	01420.000532/2012-19	22/10/2010	Certificada	05/2012	18/05/2012	54220.003379/2009-91	31° 09' 28,06"	52° 44' 57,47"
SUL	RS	COLORADO	4305603	VILA PADRE OSMARI	2.102	01420.015590/2011-58	16/11/2011	Certificada	05/2012	18/05/2012		28° 32' 12,44"	52° 59' 21,97"
SUL	RS	PORTÃO	4314803	BOM JARDIM	1.093	01420.001671/2011-71	30/03/2012	Certificada	05/2012	18/05/2012			
SUL	RS	PORTÃO	4314803	MACACO BRANCO	1.092	01420.001671/2011-71	30/03/2012	Certificada	05/2012	18/05/2012	54220.002093/2007-26	29° 31' 31"	51° 16' 03,53"
SUL	RS	ALEGRETE	4300406	ANGICO	078	01420.002061/2007-16	13/08/2007	Certificada	05/2012	18/05/2012	54220.002478/2013-31	29° 29' 14,88"	56° 07' 34,09"
SUL	RS	FORMIGUEIRO	4308409	TIMBAÚVA	2.104	01420.001564/2013-12	04/02/2013	Certificada	08/2013	24/05/2013			
SUL	RS	FORTALEZA DOS VALOS	4308458	CAPÃO DOS LOPES	2.105	01420.016304/2012-52	03/12/2012	Certificada	08/2013	24/05/2013	54220.002583/2012-90		
SUL	RS	RIO GRANDE	4315602	MACANUDOS	2.123	01420.012577/2012-28	02/10/2012	Certificada	08/2013	24/05/2013			
SUL	RS	SÃO SEPÉ	4319604	FUNDOS DO FORMIGUEIRO	2.224	01420.010115/2013-57	21/08/2013	Certificada	176/2013	25/10/2013			
SUL	RS	LAVRAS DO SUL	4311502	CORREDOR DOS MUNHÓS	2.222	01420.008703/2013-21	23/07/2013	Certificada	176/2013	25/10/2013	54220.000466/2014-53		
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	BISA VICENTE	2.384	01420.006164/2013-95	06/06/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014		-31,2638	-52,3929
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	FILHOS DOS QUILOMBOS	2.385	01420.006165/2013-30	06/06/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014		-31,242	-52,4027
SUL	RS	CANGUÇU	4304507	BOQUEIRÃO	2.386	01420.013986/2013-22	04/11/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014	54220.002826/2013-71	-30,585	-52,4921
SUL	RS	ENCRUZILHADA DO SUL	4306908	MEDEIROS	2.387	01420.013985/2013-88	04/11/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014	54220.002825/2013-26	-30,5255	-52,3524
SUL	RS	GENERAL CÂMARA	4308805	VILA DO SABUGUEIRO	2.388	01420.008701/2013-31	23/07/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014		-29,5048	-51,5219
SUL	RS	PORTO ALEGRE	4314902	FAMÍLIA MACHADO	2.389	01420.003766/2014-71	03/04/2014	Certificada	01/2014	21/05/2014	54220.003126/2013-01		
SUL	RS	ROSÁRIO DO SUL	4316402	RINCÃO DOS NEGROS	2.390	01420.013827/2013-28	25/10/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014		-30,1835	-55,1108
SUL	RS	ROSÁRIO DO SUL	4316402	RINCÃO DA CHIRCA	2.391	01420.013826/2013-83	25/09/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014		-30,1702	-55,3113
SUL	RS	SÃO GABRIEL	4318309	CERRO DO OURO	2.392	01420.014213/2013-63	07/11/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014		-30,304	-54,0522
SUL	RS	SÃO GABRIEL	4318309	VON BOCK	2.393	01420.014210/2013-20	07/11/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014	54220.002860/2013-45	-30,4228	-54,1958
SUL	RS	TAPES	4321105	CHÁCARA DA CRUZ	2.394	01420.003692/2014-73	02/04/2014	Certificada	01/2014	21/05/2014		-29,5303	-51,2353
SUL	RS	VALE VERDE	4322525	SANTOS ROCHA	2.395	01420.015957/2013-03	06/12/2013	Certificada	01/2014	21/05/2014		-29,5303	-52,0731
SUL	RS	CACHOEIRA DO SUL	4303004	RINCÃO DO IRAPUAZINHO		01420.001748/2015-36	10/02/2015	Certificada	104/2016	20/05/2016			
SUL	RS	CARAZINHO	4304705	FLOR DA SERRA		01420.006673/2013-18	20/06/2013	Certificada	104/2016	20/05/2016			
SUL	RS	CERRO GRANDE DO SUL	4305173	VILA JOAQUINA		01420.014805/2014-66	13/11/2014	Certificada	104/2016	20/05/2016			
SUL	RS	CERRO GRANDE DO SUL	4305173	VILA VENTURA		01420.014807/2014-55	13/11/2014	Certificada	104/2016	20/05/2016			
SUL	RS	FORMIGUEIRO	4308409	MARIA JOAQUINA		01420.010465/2015-85	10/09/2015	Certificada	104/2016	20/05/2016			

SUL	RS	FORTALEZA DOS VALOS	4308458	COSTANEIRA		01420.012681/2014-84	06/10/2014	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	LAJEADO	4311403	UNIDOS DO LAJEADO		01420.002051/2015-82	09/02/2015	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	MUITOS CAPÕES	4312617	MATO GRANDE		01420.006863/2014-16	06/06/2014	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	RODEIO BONITO	4315909	BINO		01420.008476/2015-03	27/07/2015	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	SÃO GABRIEL	4318309	CALEIRA		01420.004821/2014-41	21/10/2014	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	SARANDI	4320107	BEIRA CAMPO		01420.006865/2014-13	06/06/2014	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	TERRA DE AREIA	4321436	BOA VISTA		01420.006678/2014-21	03/06/2014	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	TERRA DE AREIA	4321436	ZÂMBIA		01420.006679/2014-76	03/06/2014	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	TRIUNFO	2516805	MORADA DA PAZ		01420.010095/2015-86	02/09/2015	Certificada	10/4/2016	20/05/2016			
SUL	RS	PIRATINI	4314605	RAULINO LESSA		01420.009520/2016-75	23/09/2016	Certificada	05/08/2017	14/02/2017			
SUL	RS	PIRATINI	4314605	NICANOR DA LUZ		01420.009519/2016-41	23/09/2016	Certificada	06/08/2017	14/02/2017			
SUL	RS	PIRATINI	4314605	BRASA MOURA		01420.009518/2016-04	23/09/2016	Certificada	07/08/2017	14/02/2017			
SUL	RS	LAGOÃO	4311254	VILA MILOCA		01420.000322/2017-27	11/01/2017	Certificada	13/05/2017	07/04/2017			
SUL	RS	PORTO ALEGRE	4314902	FAMILIA FLORES		01420.004681/2015-91	17/04/2015	Certificada	22/11/2017	16/08/2017			
SUL	RS	PÂNTANO GRANDE	4313953	GONÇALVES DA SILVA		01420.009084/2017-15	11/09/2017	Certificada	12/11/2018	26/04/2018			