



EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR

Ministério da Cidadania, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura e Lei Municipal de Incentivo à Cultura — Lei do ISS apresentam

MANTENEDOR

PATROCÍNIO MASTER

PATROCÍNIO

APOIO FINANCEIRO













DATROCÍNIO ESCOLA DO OLUAS















GESTÃ

CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO

EALIZAÇÃO















6ª JORNADA DE EDUCA-ÇAO E RELA-ÇÕES ÉTNI-CO-RACIAIS ORGANIZAÇÃO IZABELA PUCU NATÁLIA NICHOLS

MUSEU DE ARTE DO RIO 27 A 29 DE NOVEMBRO DE 2018







APRE-SENTA-ÇÃO



Um MAR de saberes e ancestralidade

O Museu de Arte do Rio honra, por meio das Jornadas de Educação e Relações Étnico-Raciais, sua missão de promover o diálogo e trocas de experiências fundamentais para a construção de uma sociedade mais plural e democrática no Rio de Janeiro. Localizada em uma região que estimula um olhar mais inclusivo e multicultural sobre a cidade, a Praca Mauá, a instituição vivencia em suas atividades e construções coletivas sua vocação para o despertar de uma nova consciência de cidade. Berco de efervescente movimento de preservação da memória do Rio e vizinho a territórios que guardam a ancestralidade africana, como Gamboa e Saúde e todo o Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana, o MAR hoje é um dos majores centros de confluência do saber e das práticas artísticas e educativas no Rio de Janeiro.

A Secretaria Municipal de Cultura aplaude essa construção de saberes fruto do encontro dos mais diversos agentes culturais, entre profissionais, educadores, estudantes e todos os cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade democrática e inclusiva no Brasil. Celebra, portanto,



esse novo horizonte de saberes construídos pelas Jornadas de Educação e Relações Étnico-Raciais, fundamentais para o fortalecimento e enfrentamento de questões primordiais para a sociedade brasileira mediante o compartilhamento de experiências em um centro do saber e da celebração da democracia.

ADOLPHO KONDER

Secretário Municipal de Cultura do Rio de Janeiro



Por uma educação inclusiva e antirracista

Compromisso primordial do Museu de Arte do Rio, a valorização da história e das culturas indígena e afro-brasileira orienta diversas ações da instituição, sejam exposições, como *Do Valongo à Favela* (2015), *Dja Guata Porã* (2017) e *O Rio do Samba: resistência e reinvenção* (2018), ou atividades educativas. Nesse campo inscrevem-se com grande destaque as Jornadas de Educação e Relações Étnico-Raciais realizadas anualmente desde a abertura do MAR, em 2013, como parte do Programa de Formação Permante de Professores da Escola do Olhar.

Em 2018, na sexta edição das Jornadas, estudantes, educadores e professores ocuparam o museu com discussões riquíssimas em torno de abordagens pedagógicas de combate ao racismo e a defesa de uma educação plural e inclusiva, em conformidade com o disposto nas leis 10.639/2003, que institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, e 11.645, referente ao ensino da cultura e história indígenas.

Foram três dias intensos de aulas, debates, mesas de comunicação, laboratórios, de encontros e vivências



entre aqueles que lutam incansavelmente para a formação de uma sociedade mais crítica e mais igualitária. Por isso, é com muita honra e orgulho que o MAR e o Instituto Odeon publicam esta coletânea de trabalhos apresentados nas Jornadas de Educação e Relações Étnico-Raciais de 2018.

Esperamos, assim, contribuir para o fortalecimento das relações entre as práticas educativas, artísticas e culturais e para a compreensão do museu como espaço de troca e compartilhamento entre professores, educadores e pesquisadores.

CARLOS GRADIM

Diretor-presidente do Instituto Odeon



Não é só em novembro: a Jornada de Educação de Relações Étnico-Raciais do MAR como construção permanente

Desde a sua primeira edição, a Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do Museu de Arte do Rio tem sido um espaço de compartilhamento de experiências entre profissionais e estudantes comprometidos com práticas artísticas, culturais e educativas que visam a colaborar com a constituição de uma sociedade democrática e antirracista no Brasil.

Tradicionalmente realizada em novembro, mês marcado por um dia dedicado à consciência negra, a jornada é, na verdade, a culminância de um esforço permanente de revisão das formas de fazer museu, educação e arte na atualidade, de um conjunto de ações realizadas cotidianamente em prol da construção de um museu em que a sociedade se veja representada de forma diversa e igualitária. Nesse sentido, tal esforço tem lugar na curadoria das exposições apresentadas pelo MAR e em sua coleção, integrada por um núcleo dedicado às culturas ancestrais indígenas e de matriz africana; nas oficinas de criação e visitas mediadas que acontecem semanalmente; nas formações feitas com professores



mensalmente e nos cursos, seminários, palestras e encontros realizados diariamente pela Escola do Olhar, que buscam valorizar o protagonismo de pessoas negras e indígenas, em todos os setores do campo cultural e, de modo geral, na sociedade brasileira.

Em 2018, na sua sexta edição, a Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR assumiu novo formato. passando a ser integrada por curso e laboratórios de criação, além das tradicionais mesas de comunicações abertas a professores e educadores que já aconteciam nos anos anteriores. Cabe destacar o sucesso da experiência gerada pelos laboratórios de criação realizados por educadores do MAR em parceria com educadores do Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake (ITO). Desenhados a partir das exposições O Rio do Samba: resistência e reinvenção (MAR, 2017-2018) e Histórias Afro-Atlânticas (Masp/ITO, 2018), os laboratórios estabeleceram as condições para o desenvolvimento concreto de dinâmicas e metodologias a serem desdobradas posteriormente pelos professores e educadores participantes em suas escolas e instituições.

Entre as novidades está ainda a edição da presente publicação, que contém os resumos expandidos das



comunicações selecionadas, textos referentes às aulas ministradas no curso, documentos e outros conteúdos produzidos durante os laboratórios de criação, e é oferecida gratuitamente em formato digital como estímulo ao compartilhamento, para promover acesso e sua melhor distribuição. A reunião deste material em um livro tem como objetivos reforçar o caráter formador e exemplar da jornada; reconhecer o volume e a qualidade do trabalho desenvolvido por educadores, professores e estudantes, muitas vezes de forma heroica, em condições muito adversas, o que ficou evidente também no número de inscrições recebidas para comunicações; e enfatizar os museus e demais espaços culturais como lugares de produção de conhecimento e fontes de pesquisa.

Pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base nas leis nº 10.639/03-MEC (2003) e nº 11.645/08-MEC (2008), as atividades da jornada de 2018 buscaram aprofundar a dimensão pública do MAR — um museu dedicado ao Rio de Janeiro — e apostaram, de modo geral, na interface entre arte e educação como instrumento fundamental para a construção de



processos educacionais inovadores e de relações e experiências capazes de emancipar os sujeitos social, política e subjetivamente.

IZABELA PUCU

Coordenadora de Educação — Museu de Arte do Rio



VI JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR

ARTIGOS

- 21 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA
 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
 E AFRICANA E A LUTA ANTIRRACISTA: ALGUMAS
 REFLEXÕES ROSINEIDE FREITAS
- 37 ARTE, SAMBA E DIÁSPORA MAURÍCIO BARROS DE CASTRO
- 50 PATRIMÔNIO E MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO MILTON GURAN

ESPAÇOS E SÍTIOS CULTURAIS COMO FONTES DE PESQUISA E REFLEXÃO

- 71 INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA PRETOS NOVOS CLÁUDIO HONORATO
- 75 CENTRO CULTURAL PEQUENA ÁFRICA: EM MOVIMENTO PARA SEGUIR DE PÉ RAFA ÉIS E MÃE CELINA DE XANGÔ
- 82 MUSEU AFRODIGITAL RIO ANA PAULA ALVES RIBEIRO
- 88 A PEDRA DO SAL MARTHA ABREU

CONVITE A EXPERIMENTAR

97 TIA, SIM! EXPOSIÇÕES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO EDUCAR ANDRÉ VARGAS. JÉSSICA HIPOLITO. DIVINA PRADO E JORDANA BRAZ

COMUNICAÇÕES

Museu, escola e relações étnico-raciais

- 121 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: QUEM SOMOS NÓS?
 PAULO REBELLO
- 149 O MUSEU DA VIDA COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL HILDA GOMES E SUZI AGUIAR
- 155 BENZA DEZ: O SAGRADO DA NATUREZA ANDRÉ VARGAS E SILVANA MARCELINA
- 160 MEVI-REVOSH-MOSHIVA-AWE ANDRÉ VARGAS E GUILHERME DIAS

Práticas pedagógicas: tradição e contemporaneidade

- 169 AFRO OLHAR MARIANA MAIA
- 178 LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AFRODESCENDENTES: SABERES E AFETOS ANA FÁTIMA GONCALVES MARINHO
- 181 OS POVOS BANTU E A DECOLONIEDADE: MATUTANDO AS POSSIBILIDADES E CONQUISTA A PARTIR DA LITERATURA AFRO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDBEN NO CHÃO DA ESCOLA WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA

Cultura e representatividade

- 202 EXPOSIÇÃO "NEGRA É A RAIZ DA LIBERDADE" LUAN RIBEIRO
- 207 PROJETO PEDAGÓGICO SENHORAS DO VENTRE DO MUNDO: A HISTÓRIA DA MULHER NEGRA A PARTIR DO ENREDO DE UMA ESCOLA DE SAMBA LUCIANA GUIMARÃES NASCIMENTO

Novas metodologias

- 213 OFICINA PEDAGÓGICA ÁFRICA EM QUADRINHOS:

 CONSTRUINDO NOVOS SABERES SOBRE O CONTINENTE

 AFRICANO A PARTIR DE LEITURAS SOBRE A ÁFRICA

 ELBERT AGOSTINHO
- 218 EU QUERO FALAR! RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL IOLANDA NUNES
- 223 JOGOS COMO PRÁTICA DE APRENDIZAGEM:
 SIGNIFICANDO A LEI 10.639 BAHIGI JULIA GEARA DE LEMOS,
 CARINA BORGES DO CARMO E VINÍCIUS FERREIRA NATAL

História, memória e território

- 230 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E REDES DE SOCIABILIDADE:
 ALUNOS NEGROS DO INSTITUTO PROFISSIONAL
 MASCULINO (RIO DE JANEIRO, 1900-1910) RAFAELA ROCHA
- PROJETO MINAS GERAIS JEQUITINHONHA: UMA
 PROPOSTA DE ESTUDO TRANSDISCIPLINAR WARLEY PEREIRA
 PIRES, ANDRÉA DA SILVA AGUIAR, ANGELA FALABELLA DE SOUZA AGUIAR
 CASSINELLI, DEISIANE RODRIGUES DOS SANTOS, DENISE FELIPPE DA ROCHA
 WIECIKOWSKI, FÁTIMA REGINA DE ANDRADE DA SILVA, JANETE SANTOS
 RIBEIRO. MARCELO J. FRANCESCHIN E NACÁCIO LEOCÁCIO DO NASCIMENTO

Ativismo e formação

- **244 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:** PRÁTICAS AFRO-PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (NEAB) AYÓ GUSTAVO PINTO ALVES DA SILVA
- 251 A CULTURA DE LUTA ANTIRRACISTA E AS DISPUTAS
 CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA MILITÂNCIA
 AO COMPROMISSO COM O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE
 QUALIDADE THAYARA C. S. DE LIMA
- 257 COTAS PARA QUEM? PATRÍCIA MANUELA DE SOUZA
- 262 ANEXO PROGRAMAÇÃO

ARTIGOS





Aula de abertura Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com Rosineide Freitas



Aula de abertura *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, com Rosineide Freitas







DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES **ÉTNICO-RACIAIS E PARA** O ENSINO DE HISTORIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A LUTA ANTIRRACISTA: ALGUMAS REFLEXOES

ROSINEIDE FREITAS

Professora assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), integrante da Coletiva Popular de Mulheres da Zona Oeste, coordenadora do Instituto de Formação Humana e Educação Popular e do projeto de extensão universitária Diálogos sobre Negritude.



Este texto sistematiza a intervenção feita no âmbito da VI Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do Museu Arte do Rio e tem como objetivo, para além do seu enunciado — tratar da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERE) -, contribuir para o debate sobre o preconceito racial, sua compreensão e para o combate ao racismo, aqui entendido como estrutural. Associar o debate sobre a ERE ao debate sobre o racismo estrutural no Brasil está na raiz da construção de propostas de políticas de Estado relacionadas ao tema, na medida em que o Movimento Social Negro (MSN) empenhou esforcos para as suas proposições e tem no debate sobre o racismo, suas consequências e enfrentamentos um dos principais objetivos de engajamento e luta. Em uma leitura consequente e relacional sobre o papel da educação na constituição da sociedade, atrelar os espaços educacionais à reflexão racial, compreendendo-a em sua dimensão não só cultural, mas também política, econômica e social, amplia a compreensão da necessidade de políticas públicas que abarquem a ERE. Qualificado o entendimento da importância de conhecer a história para além da visão eurocêntrica. tem-se a potencialidade de romper com estigmas raciais, oferecendo subsídios para o diálogo para além dos muros das instituições educacionais, para que a educação seja mesmo um espaço de transformação da sociedade, e não apenas um locus de inserção acrítica das novas gerações na vida em sociedade e no mundo do trabalho.

Dividida em quatro partes, a intervenção passou do imagético construído sobre a/o negro no Brasil às legislações para além da ERE, utilizando-se das linguagens de audiovisual,



com o curta-metragem *O Papel e o Mar.*¹ A opção didático-pedagógica pelo uso de imagens para a construção conceitual do que seja o racismo no Brasil e, assim, a definição das tarefas ligadas ao seu enfrentamento deve-se ao fato de que a estética do ser contribui para a construção das dicotomias belo vs feio, apta/o vs não apta/o, capaz vs incapaz e foi atrelada à racialização das pessoas. O filme resgata duas personagens da histórica brasileira ora esquecidas, ora estereotipadas, a escritora preta Carolina Maria de Jesus e o marinheiro João Cândido. Ambos são personagens importantes da história nacional que permitem se contrapor à imagem construída da/o afro-brasileiro/a.

Construção do racismo no Brasil

A primeira desconstrução necessária é a do conceito de raça descolado da sua dimensão histórico-crítica, tal como alerta Silvio Almeida:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional* e *histórico*. Assim, a história da



¹ Filme de Luiz Antônio Pilar, interpretado por Zózimo Bullbul, disponível em: www.youtube.com/watch?v=73cWnIOfZXM&t=306s>.

raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades (Almeida, 2018: 19).

Segundo o autor, a construção da ideia de raça deve ser entendida como um dos elementos da constituição do ou dos sistemas político-econômicos, na medida em que operou, ao longo da história humana, inclusões ou exclusões, diferentes valorações do trabalho e a escravização. A compreensão da raça como pura expressão das diferenças tipológicas e genéticas invisibiliza o fato de que a diferenciação entre humanos garantiu a hierarquização de culturas e modelos civilizatórios e a cristalização de uma universalização da ideia de homem. Com a expansão mercantil europeia e sua expressão cultural renascentista, a cristalização desse ideário tornou-se universalizante, seja pelo convencimento ideológico, seja pelo poderio bélico. Assim,

Se antes deste período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política e religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal — o gênero aqui também é importante — e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. (...) Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o homem foi construído pela filosofia moderna (Almeida, 2018: 20).



No contexto de colonialismo, além da exploração econômica objetivava-se "levar a civilização" às terras onde se encontravam a animalidade ou a condição primitiva. No Brasil, um dos destinos da expansão mercantil europeia, configurouse um cenário de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, em nome do desenvolvimento, da razão e da fé cristã (Almeida, 2018). Sobre o processo de colonização, Achile Mbembe (2018), autor camaronês, o sintetiza como uma relação de dominação, afirmando que

A "ocupação colonial" em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico — inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição de novas relações espaciais ("territorialização") foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes: a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. (...) Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado a uma terceira zona, entre o estatuto de sujeito e objeto (Mbembe, 2018: 38-39).

A colonização em terras Pindorama, baseada no modelo escravocrata, impôs a diferenciação entre as pessoas, expressa



na raça, de forma radical e cruel. Sobre o processo escravocrata, a autora norte-americana Angela Davis registra relatos históricos e constrói a compreensão complexa desse sistema, a partir da dominação sobre as mulheres negras, de desumanização da vida e da superexploração da força de trabalho:

Nas lavouras e fazendas onde as grávidas eram tratadas com mais indulgência, isso raramente se devia a razões humanitárias. Simplesmente, os proprietários valorizavam uma criança nascida viva do mesmo modo que valorizavam bezerros ou potros recém-nascidos (Davis, 2016: 22).

A experiência escravocrata e colonialista brasileira, fincada na crueldade e na desumanização de africanos e afro-brasileiros, deixou como herança estereótipos em torno do do que é ser negra/o, do que se espera deste grupo racializado, do lugar que deve ocupar no mundo do trabalho e nas instituições de poder. Assim, raça negra é percebida como aquela que ainda guarda traços de irracionalidade, de má índole, de malandragem, da hipersexualização dos corpos, e a mulher negra é tida como a fortaleza que aguenta o sofrimento e nasceu para o cuidado. Do não lugar de fala, tal como na máscara de Anastásia, e do apagamento da história de resistência e criação. Daquela e daquele com predisposição para o trabalho braçal, distanciando-a/o da intelectualidade e da produção de conhecimento.

Ao mesmo tempo, temos a construção do mito da democracia racial. Leis criadas de forma genérica e a exclusão



e exploração de negras e negros se tornaram estruturantes e estruturais exatamente por anos de desconsideração da herança escravocrata e colonialista e do fato de que o fim formal da legalidade da escravidão se deu tardiamente. O Estado, como instituição garantidora do bem comum e da coesão social, da estruturação e execução do sistema legal,

... não considera o peso do preconceito da discriminação racial [racismo mesmo] na sociabilidade brasileira. Esse "esquecimento" tem a ver com o papel dos ideólogos da nação, que em diferentes momentos escamotearam o conflito racial. Primeiro, referendaram a superioridade da raça branca e a necessidade do embranquecimento da população; segundo, forjaram uma identidade nacional mestiça, à época de instauração da República Brasileira na qual conviviam os princípios liberais na nascente ordem competitiva capitalista; e terceiro, forjaram uma forma tradicional e enraizada de descaracterizar a capacidades dos negros (Filice, 2011: 80).

Dessa forma, o racismo no Brasil ganha contornos sutis, mas ao mesmo tempo cruéis, na medida em que negras/os, desde a abolição da escravatura, estão marginalizados geograficamente, intelectualmente, entregues à própria sorte, mas vivendo sob a égide da liberdade individual, que em tese lhes permite galgar novos caminhos, por seu próprio esforço pessoal. A ditatura estética e cultural, de culto eurocêntrico, produz a marginalização cultural e afetiva, com maior peso para as mulheres negras, traduzindo-se nas diferentes esferas da vida em sociedade. Raça e classe se retroalimentam



no processo de exclusão, mas, na experiência recente de subalternização de um grupo racializado em relação ao outro, a classe pauperizada tem uma cor (herança afrodescendente) predominante.

O racismo institucional da educação formal

Estando imersa e sendo uma das instituições de formação da vida em sociedade, a educação formal encontra-se enredada na reprodução de estereótipos racistas e na perpetuação da diferenciação e hierarquização raciais. Desde ações e intervenções sutis como retratar a história afro-brasileira exclusiva ou majoritariamente a partir da escravidão, da servidão, da desumanização, até a categorização e exclusão animadas por características tipológicas negroides.

Na formação sistematizada neste texto, algumas imagens expressaram bem algumas dessas questões: um trabalho de ligar os pontos com uma coluna com pessoas brancas e negras e outra com imagens associadas a diferentes tipos de trabalho (associados à limpeza e à intelectualidade); outro no qual se pedia para circular as pessoas que estavam felizes, tendo como opções uma família afrocentrada com feições tristes e uma família branca com feições alegres; uma imagem de uma menina negra, de cabelo black, cabisbaixa, tendo ao fundo meninas brancos, de cabelos lisos em risos; uma cena do seriado americano *Todo Mundo Odeia o Cris*, em que a personagem principal (o Cris) está sendo agredido



pelo antagonista, um menino branco, dentro da escola; uma das imagens de uma campanha universitária que pedia para que negras e negros escrevessem na tela o que ouvem cotidianamente sobre sua aparência: "Por que você não penteia o seu cabelo?"; uma imagem que expressou o racismo religioso cometido contra as religiões de matriz africana e afro-brasileiras: mulheres negras vestidas com roupas brancas e um homem branco, vestido com roupa social, tendo nas mão um livro que fazia alusão à Bíblia, a golpeá-las.

Com essas imagens pretendeu-se produzir o distanciamento necessário ao estranhamento das ações e fatos que podem ser cotidianamente observados na realidade, sem a intenção de esgotar os exemplos de como o racismo se expressa nas relações sociais. Ao mesmo tempo, faz-se necessário salientar que ela, a educação formal (a escola), não é a produtora das práticas racistas, mas, se não atenta e vigilante, pode contribuir para a sua perpetuação e para e a desqualificação dos negros, como ação cruel de *apartheid* entre pessoas.

O Movimento Unificado Negro congrega organizações de luta antirracista que deram visibilidade a essas tensões e contribuíram para o caminho de construção de políticas públicas de reparação histórica e de resgate da contribuição da/o negra/o na formação da sociedade brasileira. As políticas de ações afirmativas, as leis de cotas, a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira (10.639/03) e os documentos orientadores, tal como *Orientações e Ações para a Educação das Relações*



Étnico-Raciais (Brasil, 2006), se configuraram como um salto histórico e importantes iniciativas, que no fim podem ser caracterizadas como também de enfrentamento do racismo estrutural.² Ainda que por si sós não garantam mudanças, as leis sinalizam para a sociedade brasileira o reconhecimento do apagamento histórico da cultura, das lutas e da produção de negras e negros e a importância de revisitar essa memória para a representação social do que é ser brasileiro. Reafirmar sua importância e empenhar tempo em revisitar seu conteúdo, em tempos de ataque à educação pública e crítica, ao conhecimento sistematizado e acadêmico, aos grupos racialmente identificados como negros e de minorias políticas representativas, transformam-se em tarefas educadoras e revolucionárias

As orientações para a ERE

Escrito a muitas mãos e por diferentes coletivos (foram 150 pessoas envolvidas), o documento *Orientações e Ações*



^{2 &}quot;Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção, o racismo é parte de um processo social que 'ocorre pelas cotas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição'. (...). O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática" (Almeida, 2018: 38-39, grifo nosso).

para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) buscou consolidar referências, indicações de abordagens pedagógicas, organizadas por níveis e modalidades de ensino, tendo o cuidado de apresentar o resgate histórico da educação brasileira atrelada à temática étnico-racial e o debate para a construção de uma educação antirracista. No presente texto são citados, em linhas gerais, os pontos propostos nesse documento conhecido no campo educacional para cada um dos níveis de ensino e para as modalidades de educação de jovens e adultos e quilombolas.

Para a Educação Infantil o texto propõe a construção de novas referências étnico-raciais e a reconstrução do imagético junto às crianças. O afeto, a relação com as famílias, o olhar para a nova constituição familiar (famílias chefiadas apenas por mulheres, relações homoafetivas), a religiosidade, os processos de socialização e a construção de autoestima de crianças negras são abordados nesse capítulo da publicação.

A diversidade, o respeito às diferenças, a construção positiva das relações étnico-raciais e de gênero, ou, sinteticamente, "inspirar educadoras e educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos" (Brasil, 2006: 55-6), são o foco da proposta orientada para o Ensino Fundamental. Nessa proposta, o currículo é visto como potencial instrumento de enfrentamento da discriminação e da hierarquização de saberes, na relação entre ensino e antirracismo. E se ressalta o papel da interdisciplinaridade quando se trata de ampliar o



leque temático na condução dos diálogos. A construção da ideia de raça como alteridade³ e modeladora do racismo é considerada para as reflexões que se seguem, sobre cultura negra e corpo, memória histórica, propostas de planos e ação que levam em consideração a identificação e caracterização das/os atores do ambiente escolar e a apresentação de pontos para uma pedagogia antirracista.

Para o Ensino Médio, as orientações propõem a articulação das diretrizes curriculares com o debate no campo das relações étnico-raciais e para a educação antirracista. A compreensão ampliada da juventude, no sentido da multiplicidade de realidades e saberes-fazeres, é apontada como um caminho para a inclusão da ERE no Ensino Médio. A cultura juvenil, das periferias aos grandes centros urbanos, deve ser considerada e a realidade do cotidiano escolar deve se refletir no debate coletivo sobre o Projeto Político-Pedagógico.

Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na proposta pedagógica adota-se a perspectiva de valorização do acolhimento, da diagnose, das trajetórias e dos interesses como sul para as construções didático-metodológicas e curriculares. A epígrafe do texto apresenta a essência para uma educação antirracista para esta modalidade de ensino que deve ter como centro a valorização da memória e da ancestralidade:



³ Termo usado aqui para sintetizar a condição subalterna a que negras e negros foram e ainda são colocadas/os na constituição da sociedade brasileira.

O regate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 1999 apud Brasil, 2006: 101).

A literatura, as artes a história devem alimentar os processos de alfabetização. A pedagogia de projetos e a valorização da oralidade e das diferentes linguagens devem compor a conjunto de estratégias pedagógicas. O tratamento das informações que circulam o mundo das/os alunas/os, seu registro, avaliação e crítica concorrem para a leitura do mundo, dos conteúdos e para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Para as licenciaturas, o documento salienta a importância da criação de disciplinas e cursos que deem conta de socializar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afrobrasileira, assim como apresenta algumas linhas de pesquisa à época voltadas para o assunto e experiências de abordagens das relações étnico-raciais na formação dos profissionais da educação. Segundo seus autores,

Para que a educação antirracista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações



individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também de políticas públicas; assim como das ações das IES [Instituições de Ensino Superior] enquanto responsáveis pela inserção das Resolução CNE/CP 1/2004 [Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui diretrizes para a Lei 10.639/03], criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca (Brasil, 2006: 126).

São necessários processos de formação continuados, tanto para licenciandas/os quanto tanto para as/os professoras/es formadoras/es, na medida em que o mito da democracia racial deu conta de escamotear os conflitos raciais e o racismo estrutural e garantiu o apagamento e marginalização da cultura, do saber e da produção africanos e afro-brasileiros.

No tocante à modalidade de Educação Quilombola, as orientações cristalizam a compreensão das experiências quilombolas como espaços de convívio, de manutenção de cultura, mas também como espaços políticos socialmente referenciados, que têm o pensar e o fazer corporificados em práxis, tal como apresentado na epígrafe do capítulo:

O quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam



atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (Nascimento, 1985 apud Brasil, 2006: 141).

O olhar institucional e legal para essa modalidade é baseado na forma particular, a afrocentrada, de estar no mundo. na compreensão do trabalho como atividade prática não dicotômica entre o pensar e o fazer e no processo educativo que posiciona o sujeito no mundo "observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social" (Brasil, 2006: 143). Para a Educação Quilombola, a construção de possibilidades de intervenção para a ERE se faz por dentro das comunidades com base em suas questões e modos de ser e de estabelecer suas relações sociais. A educação deve contribuir para a formação complexa, para a valorização da cultura quilombola, fugindo do isolamento espacial e social, entendendo os processos de continuidade e descontinuidade da vida em sociedade e as diferentes possibilidades de garantir a perpetuação da herança cultural sem relegar as pessoas ao aprisionamento teórico e espacial. Por fim, empreende-se o esforço de produzir sentido para a aprendizagem e o conhecimento sistematizado a partir das experiências vividas, da crítica à realidade e de sua transformação.

Consolidando perspectivas, reflexões, proposições, conteúdos e levantamentos, localizando-os nas especificidades dos diferentes níveis de ensino e para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Quilombolas, as *Orientações* e Ações para a Educação das Relações Étnica-Raciais



constituem ainda nos dias atuais importante documento orientador para os processos formativos e para uma formação politicamente posicionada e radicalmente antirracista. No que se refere à inserção nos espaços formais de educação e na formação de professoras/es, essas diretrizes educacionais devem ser defendidas em tempos de crescimento do conservadorismo religioso, de ataques às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras e de desqualificação do conhecimento científico e socialmente referenciado. A luta antirracista deve tornar-se cotidiana nos espaços formais de educação, na medida em que a intolerância ganha outros vultos e força no seio da sociedade.

Referências

ALMEIDA, S. L. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad/MEC, 2006.

DAVIS, A. *Mulheres, Raça e Classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FILICE, R. C. G. Raça e Classe na Gestão da Educação Básica: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011. MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 2. ed. São Paulo: N-1edições, 2018.



ARTE, SAMBA E DIÁSPORA

MAURÍCIO BARROS DE CASTRO

Escritor, doutor em História pela USP, professor do Instituto de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Publicou, entre outros, os livros *Gilberto Gil: Refavela* (Cobogó, 2017) e *Zicartola: política e samba na casa de Cartola e Dona Zica* (2. ed., Azougue Editorial, 2013).



Uma das muitas obras importantes da exposição *O Rio do Samba: resistência e reinvenção*,¹ aberta ao público entre abril de 2018 e março de 2019 no Museu de Arte do Rio – MAR, é "Pedras portuguesas", de Jaime Lauriano, cujo mote, "A história do negro é uma felicidade guerreira", é inspirado em verso de música de Gilberto Gil. O artista se apropria da técnica de calçamento de pedras portuguesas para inscrever nelas, sob o edifício do MAR e entre seus pilotis, os nomes de cidades e países africanos que foram emblemáticos para o tráfico transatlântico de africanos escravizados: Gorée, no Senegal; Cacheu, na Guiné; Elmina, em Gana; Eko e Calabar, na Nigéria; Ajudá, no Benin; Loango, no Congo; Luanda e Benguela, em Angola; Cidade do Cabo, na África do Sul; Ilha de Moçambique e Inhambane, em Mocambique.

Todas essas cidades foram locais da onde partiram à força os africanos escravizados que chegaram às Américas entre os séculos XVI e XVIII. Por esse motivo são importantes lugares de memória da escravidão na África contemporânea. Na instalação que Lauriano criou no MAR os nomes das cidades e países foram dispostos de acordo com a posição geográfica que ocupam atualmente na África, tornando possível vislumbrar também um grande mapa do continente africano.



¹ A exposição teve a curadoria de Nei Lopes, Clarissa Diniz, Marcelo Campos e Evandro Salles.

A utilização pelo artista da técnica de calçamento de pedras portuguesas, obviamente, não é aleatória. Ao contrário, é uma referência crítica ao colonialismo português e à escravidão imposta pelo sistema colonial, uma vez que o calçamento pavimentado com pedras no Brasil foi obra do trabalho forçado de africanos escravizados.

A instalação de Lauriano, que abria a exposição no térreo do MAR e preparava os visitantes para o encontro com as outras cerca de setecentas obras distribuídas nos pavimentos superiores, se encontrava também num lugar emblemático, a zona portuária do Rio de Janeiro. Conforme atestam diversos historiadores renomados, trata-se da região que mais recebeu africanos escravizados do mundo, uma estimativa que contabiliza cerca de um milhão de pessoas sequestradas na África. Não por acaso, o Cais do Valongo, localizado a poucos metros do MAR, foi reconhecido pela Unesco em 2017 como Patrimônio da Humanidade.

Ao inscrever no solo de uma instituição museal, que abriga uma exposição sobre o samba no Rio de Janeiro, um mapa do continente africano, moldado a partir dos lugares de memória da escravidão na África, Lauriano, artista negro de São Paulo, marca a importância fundamental da diáspora para a constituição do samba. Neste artigo, busco justamente trazer uma história do samba contada em uma perspectiva diaspórica, que possa contribuir também para



a inscrição de um Atlântico Negro² do sul, que coloca em diálogo as travessias contemporâneas entre Brasil e Angola, com ênfase nas relações entre samba e semba.

A perspectiva diaspórica que adoto aqui é aquela defendida pelo intelectual jamaicano, considerado um dos fundadores dos chamados estudos culturais, Stuart Hall. Para ele, o movimento da diáspora africana, longe de levar a uma origem numa África mítica, ou de manter intactas as culturas africanas que chegaram ao Novo Mundo, se configura por um constante deslocamento entre noções de familiaridade e estranhamento, ou, conforme ele aponta, de continuidades e rupturas (Hall, 1996).

Pude perceber claramente as noções de familiaridade e estranhamento que marcam a experiência da diáspora e, no caso, das relações entre samba e semba, a partir de minha pesquisa sobre o Projeto Kalunga. No ano de 1980, um grupo de 65 músicos, cineastas, jornalistas, fotógrafos, produtores e técnicos brasileiros viajou para Angola, país que se encontrava abalado por uma guerra civil, para realizar shows em três cidades angolanas: Luanda, Benguela e Lobito. Essa missão ficou conhecida como Projeto Kalunga.



² Conceito criado pelo sociólogo inglês Paul Gilroy, que considera o Atlântico como espaço privilegiado de travessias fundamentais para a interlocução e criação das culturas da diáspora, principalmente da música negra, mas seus exemplos se restringem a ritmos do "norte", como o jazz, o blues e o rap.

O significado de Kalunga está ligado às crenças religiosas da África Central. Foi o que percebeu Robert Farris Thompson ao se deparar com o sentido da cruz no cosmograma do Congo. O historiador da arte explicou que a cruz do Congo "não significa a crucificação de Jesus pela salvação da humanidade". Ao contrário, se aplicava à "visão do movimento circular das almas humanas sobre a circunferência das linhas que se entrecruzam". Por isso as encruzilhadas são lugares considerados mágicos, escolhidos para rituais do candomblé e mitificados no jazz, e aludem a um "importante símbolo de passagem e comunicação entre mundos" (Thompson, 1984: 109-108).

O pesquisador Martin Lienhard também identificou essa característica no significado de Kalunga. De acordo com ele, a linha horizontal da cruz, na percepção congolesa, se refere a um espaço de passagem:

Nos cosmogramas Kongo, Kalunga é uma barra horizontal que separa o hemiciclo da vida do hemiciclo da morte. Tanto o sol quanto os homens atravessam ciclicamente esta linha para "morrer" e para "renascer". Kalunga ou "mar" representa, pois, um espaço ambivalente, positivo e negativo ao mesmo tempo.

Ainda de acordo com Lienhard, "Kalunga — palavra de origem Kimbundu — é uma noção bem complexa em termos semânticos"; da mesma forma que significa "mar", Kalunga também quer dizer morte. O motivo disso, segundo o autor, é que "o mar, na cosmologia Kongo tradicional, era um espaço de transição que separa o reino dos vivos do reino dos



mortos" (Lienhard, 2005: 55). Corroborando com essa ideia, o historiador Robert Slenes explicou que

... atravessar a Kalunga (simbolicamente representada pelas águas do rio ou do mar, ou mais genericamente por qualquer tipo de água ou por uma superfície reflectiva como a de um espelho) significava "morrer", se a pessoa vinha da vida, ou "renascer", se o movimento fosse no outro sentido (Slenes, 1992: 56).

O mar, portanto, seria a linha do Kalunga que os africanos atravessaram para morrer e renascer em terras americanas. A ideia de Kalunga como a travessia do Atlântico coloca em foco as culturas da diáspora, violentamente marcadas pelo trauma do tráfico transatlântico de africanos escravizados, mas também revigoradas pela capacidade de resistência e reinvenção, como afirma o subtítulo da exposição *O Rio do Samba*.

-/\-

Liderado pelo compositor Chico Buarque e pelo produtor Fernando Faro, o Projeto Kalunga era formado por nomes como Dorival e Danilo Caymmi, Martinho da Vila, Clara Nunes, Dona Ivone Lara, João Nogueira, Cristina Buarque, Geraldo Azevedo, Elba Ramalho, João do Vale, Quinteto Violado, Francis e Olivia Hime, entre muitos outros. O convite inicialmente foi feito pelo governo angolano para Chico Buarque realizar shows no país, mas ao convocar Fernando Faro para dirigir a empreitada o produtor sergipano, famoso



por criar e dirigir o célebre programa de televisão *Ensaio*, o convenceu a arregimentar um grupo representativo da música brasileira para se apresentar em Angola. Faro considerava importante mostrar solidariedade ao país africano que havia conquistado recentemente sua libertação do colonialismo português, em 1975, mas permanecia em conflito, dessa vez marcado por uma guerra civil. A renda dos shows seria revertida para a construção de um hospital em Angola.

Vale lembrar que em 1980 o Brasil ainda vivia sob o regime da ditadura militar, ainda que em processo de redemocratização e abertura política. No âmbito global, o mundo vivia tensionado pela guerra fria que opunha os países considerados capitalistas e socialistas, liderados, respectivamente, pelos Estados Unidos e a então União Soviética. Portanto, uma missão de músicos brasileiros para Angola, país alinhado à União Soviética e a Cuba, não era vista como bons olhos pelo governo militar do Brasil, integrado ao bloco capitalista e aos EUA. Ao mesmo tempo, o ambiente da guerra civil em Angola tornava o Projeto Kalunga uma empreitada muitas vezes perigosa para o grupo de brasileiros.

Além da tensão política, as narrativas que alguns dos participantes da missão trouxeram da viagem apontam para uma percepção de familiaridade entre Brasil e Angola. Martinho da Vila, por exemplo, escreveu em seu livro *Kizombas. Andanças e Festanças*:

Lá eu me senti em casa. Comi mufefe de carapau, um delicioso peixe frito, com tudo dentro, só escamado sem



ser aberto. Papeei com aquela gente como se estivesse num pagode no morro dos Macacos, em Vila Isabel, na Serrinha, na Boca do Mato, no Salgueiro ou outro gueto meu qualquer, numa boa (Da Vila, 1998: 33).

Também na perspectiva da familiaridade, uma música pouco conhecida do sambista João Nogueira, "Lá de Angola", foi inspirada na aventura do Projeto Kalunga. A letra afirma uma origem do samba na África. O refrão não deixa dúvidas quanto à opinião do compositor: "Samba vem lá de Angola / Não vem lá da Bahia não / Samba vem lá de Angola / Não vem lá do Rio não".

Chico Buarque, por sua vez, ao retornar ao Brasil foi entrevistado pela jornalista Dulce Tupy para o jornal *Movimento*, veículo da esquerda no país. O seu relato, ao contrário, mostra um estranhamento em relação à musicalidade de Brasil e Angola:

... me surpreendeu o fato da música angolana ser muito mais aparentada com a música do Caribe do que com a música dos negros brasileiros. Eu imaginava antes que fosse uma espécie de samba. Não é, é um merengue. Quer dizer, a música antilhana está mais próxima das raízes do que o nosso samba (Tupy, 1980: 19).

A surpresa de Chico Buarque revela um "estranhamento" em meio às narrativas de "familiaridade" que cercam as relações entre Brasil e Angola. A percepção de que as conexões musicais entre Cuba e Angola são mais fortes



do que as do país africano com o Brasil desestabiliza a noção de identidade comum, mostra que os processos de identificação acompanham os movimentos sociais, históricos e políticos. As relações políticas aproximaram cubanos e angolanos, fortemente marcados pelo contexto socialista ao qual pertenciam, e influenciaram também a musicalidade desenvolvida em Angola. Apesar disso, ainda que muitas vezes seja uma versão criticada por especialistas, o samba costuma ser explicado como uma derivação do semba.

Esta é uma hipótese da maioria dos pesquisadores, a de que o samba teria surgido da roda de umbigada chamada de semba. Segundo Muniz Sodré (1998: 12), "O 'encontrão' dado geralmente com o umbigo (semba, em dialeto angolano), mas também com a perna, serviria para caracterizar esse rito de dança e batuque, e mais tarde dar-lhe um nome genérico: samba".

No entanto, semba significa umbigada, uma prática que não existe no samba urbano carioca, criado nas primeiras décadas do século XX. Ao contrário, estaria relacionado mais intimamente a uma outra manifestação cultural de dança e música que precedeu o samba no gosto popular do Império: o lundu. De acordo com o pesquisador angolano Mario Rui (1999), o lundu é "uma dança que está relacionada com o Kaduke de Mbaka (Angola), e que veio a ser uma das danças mais populares em Luanda com o nome de masemba (umbigadas, plural de semba), que se caracteriza pelo encontro dos corpos, na umbigada". Dessa maneira, tudo indica que samba e semba são práticas distintas que



ganharam um aspecto genealógico na ânsia de se inscrever uma origem africana nas culturas do Brasil consideradas nacionais e folclóricas.

O mais instigante desse processo de transformação do samba em referência nacional, no Brasil, é que em Angola, apesar de suas particularidades relacionadas à formação histórica da nação e à luta anticolonial, assiste-se a um processo similar. Assim, um resultado fundamental da pesquisa, que proporcionou um diálogo com o Projeto Kalunga e levou às reflexões finais do projeto, foi a descoberta do N'gola Ritmos, nome do grupo musical angolano, criado em 1947, responsável pela "invenção do semba", ritmo considerado representativo da identidade nacional angolana. De acordo com historiadora norte-americana Marissa Jean Moorman (2008: 60), "A banda é geralmente creditada como criadora de um novo gênero musical, semba, associado com a nação emergente".

Ainda segundo Moorman, quem apontou para a influência da música brasileira na revalorização da música angolana foi Liceu Vieira Dias, um dos fundadores e líderes do N'gola Ritmos:

No final dos anos 1930, junto com outros jovens assimilados, ele formou o Grupo dos Sambas. Eles inicialmente tocavam música brasileira. Foi a música brasileira, ele disse, "que nos levou a descobrir nossa cultura e o valor que ela tem". Através de uma prática musical estrangeira Vieira Dias e outros jovens da sua geração retornaram para a sua própria cultura. Uma



prática cosmopolita os trouxe de volta para casa. Eles começaram a enfatizar sua africanidade e sua herança cultural que era tão depreciada pela sociedade colonial.

Musicólogos angolanos consideram que Vieira Dias foi quem traduziu as músicas de origem rural na música popular que era dançada na época e, fazendo isso, deslanchou o desenvolvimento da música popular urbana e em particular a forma conhecida como semba (Moorman, 2008: 63).

Considerado o principal articulador da retomada do semba e da língua quimbundo nas canções à frente do N'gola Ritmos, Liceu Vieira Dias foi preso, em 1959, pela PIDE, a polícia secreta internacional portuguesa. Isso mostra que a proposta musical do grupo estava vinculada à resistência política. A influência e conhecimento da música brasileira levaria os músicos angolanos a reconstituir sua própria raiz musical e cultural. Uma busca levada adiante pelos antigos integrantes do Grupo dos Sambas, os quais, ao deixarem de cantar sambas brasileiros em português, iniciaram uma pesquisa sobre os ritmos tradicionais angolanos e criaram o N'gola Ritmos.

-/\-

Pode-se dizer que o trânsito entre Brasil e Angola contribuiu para a construção da identidade nacional angolana representada pelo semba. O samba, nesse sentido, teria sido importante para a retomada do semba com o intuito de dar a Angola um rosto musical com base em motivos



políticos. Dessa forma, o "retorno" do samba ao país angolano alimentou os anseios revolucionários e se articulou à luta pela libertação do jugo colonial.

Os jovens músicos revolucionários angolanos transformaram o semba em música nacional, o que significa afirmar que este ritmo se constituiu numa importante referência identitária do país.

A história do Projeto Kalunga e do grupo N'gola Ritmos mostra que tanto as narrativas de familiaridade quanto as de estranhamento são importantes para se entender as construções identitárias, artísticas e culturais produzidas pela diáspora africana.

Luanda e Benguela, duas cidades de Angola que fazem parte da instalação "Pedras portuguesas — A história do negro é uma felicidade guerreira", criada por Jaime Lauriano, foram os portos que mais enviaram africanos escravizados para o Brasil, o país que mais recebeu cativos do mundo, cerca de 4,5 milhões num universo de aproximadamente 11,5 milhões de africanos enviados à força para as Américas. Também são cidades que receberam a caravana do Projeto Kalunga, onde os músicos brasileiros se apresentaram e foram impactados pela experiência de subir ao palco em Angola, imenso país da África Central. É o berço da cultura banto, que nos legou o samba, a capoeira, o jongo, entre muitas outras expressões de matrizes africanas, que permanecem em constante movimento diaspórico, entre a familiaridade e o estranhamento.



Referências

DA VILA, M. *Kizombas, Andanças e Festanças*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GILROY, P. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. 24: 68-75. 1996.

LIENHARD, M. *O Mar e o Mato: histórias da escravidão*. Luanda: Editorial Kilombelone, 2005.

MOORMAN, M. J. Intonations: a social history of music and nation in Luanda, Angola, from 1945 to recent times. Ohio: University Press, 2008.

RUI, M. Histórias da música em Angola. Brasília: Sector de Cultura e Imprensa da Embaixada de Angola, 5 out. 1999.

SLENES, R. Malungo Ngoma, vem: África descoberta e coberta no Brasil. *Revista USP*, 12: 48-67, 1991-1992.

SODRÉ, M. *Samba, o Dono do Corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998. THOMPSON, R. F. *Flash of the Spirit*. New York: Vintage Books, 1984. TUPY, D. "Eu descobri que não sou um artista de palco": entrevista com Chico Buarque. *Movimento*, São Paulo, 14 a 20 jul. 1980, p. 19.



PATRIMÔNIO E MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO

MILTON GURAN

Antropólogo e fotógrafo, pesquisador associado do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense, vice-presidente do Comitê Científico Internacional do Projeto Rota do Escravo — Resistência, Liberdade e Patrimônio, da Unesco. Foi consultor do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) responsável pela coordenação do grupo de trabalho encarregado da elaboração da candidatura do Cais do Valongo a patrimônio mundial (2014-2017).



O patrimônio cultural material e imaterial de um povo ou de um segmento social representa um inventário vivo da sua identidade. A negação, apagamento ou deturpação desse patrimônio significa a negação, o apagamento ou a deturpação do próprio povo ou segmento social em questão. Ter seu patrimônio reconhecido, portanto, é um pré-requisito para o exercício pleno da cidadania.¹

Para além das questões inerentes às enormes desigualdades econômicas e sociais remanescentes do período escravista e da luta irrenunciável para a sua superação, mais da metade da população brasileira precisa se bater em permanência para ter a sua participação na construção da nação devidamente reconhecida e sua história, cultura e religião apresentadas com isenção e em conformidade com os fatos históricos. Esse reconhecimento é que baliza a forma como a história é contada e indica como o Estado valoriza e preserva os bens culturais, com reflexos diretos na autoestima dos grupos sociais envolvidos e no respeito com que a sociedade como um todo os trata. Aí incluídas as políticas públicas de toda ordem e a própria atuação da polícia.



¹ Nos últimos anos, tenho tratado deste tema em vários artigos e intervenções públicas, notadamente no texto "Sobre o longo percurso da matriz africana pelo seu reconhecimento patrimonial como uma condição para a plena cidadania", publicado na *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 35, 2017, e em depoimentos em audiências públicas na Câmara Municipal da Cidade do Rio de Janeiro (11 ago. 2017), na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (12 jun. 2018), na Procuradoria da República no Rio de Janeiro (8 ago. 2018), no III Seminário Internacional de Memória Social (Unirio, 15-18 maio 2018) e em seminário na Justiça Federal — Seção Judiciária do Rio de Janeiro (21 ago. 2018).

Um dos esforços mais importantes dessa luta dos brasileiros afrodescendentes tem sido o de conseguir que seu patrimônio seja institucionalizado, isto é, reconhecido pelo Estado. Algo que parece natural, no entanto, precisou de um século para começar a se realizar e, assim, fazer com que tenhamos entrado neste milênio com algumas conquistas efetivadas, embora ainda não consolidadas de forma irreversível. Falo do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, do sistema de cotas no ensino superior, entre outras.

Até chegarmos a essas políticas públicas básicas de reconhecimento da matriz africana e de reparação e inclusão social conquistadas nos últimos 15 anos e atualmente já ameaçadas de revogação, foi longa a jornada. Quando o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), primeira versão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), foi criado, estávamos distantes duas gerações apenas do término do maior e mais longevo regime escravagista das Américas. Em mais de três séculos, o Brasil tinha absorvido cerca de quatro milhões dos dez milhões de cativos africanos que, estima-se, tinham chegado vivos neste lado do Atlântico, vítimas do tráfico que, hoje, é considerado crime contra a Humanidade. Esse contingente de mão de obra forçada foi imprescindível para a viabilização do projeto colonial português e para a posterior consolidação da nação brasileira.

Salvador e Rio de Janeiro, sucessivas capitais do país, chegaram a ter mais da metade da sua população composta por africanos e crioulos escravizados ou libertos e por africanos livres que aqui viviam. Essa situação era incompatível com



o projeto colonial e civilizatório ocidental, tendo sido, desde o Segundo Império, objeto de todo tipo de ação de Estado para revertê-la. Às óbvias políticas de imigração visando ao branqueamento demográfico e à substituição da mão de obra negra pela do imigrante europeu, somaram-se medidas para consolidar a construção de uma memória social e histórica europeizada e para promover a sistemática desvalorização e mesmo o apagamento do aporte africano à construção da nacionalidade.

A institucionalização pelo Estado republicano de um projeto de construção de memória ganhou relevância a partir da década de 1930, momento em que se vivia uma espécie de refundação do Estado brasileiro, quando tomou corpo o debate a respeito da composição da população brasileira e da construção da identidade nacional. Esse debate foi bem capitalizado pelo governo Vargas, que via na noção de patrimônio cultural mais uma forma de promover a unidade nacional. Foi nesse contexto que, em 1937, criou-se o Sphan, presidido por Rodrigo Mello Franco de Andrade por trinta anos.

Embora a diversidade cultural brasileira tenha sido um dos fatores que alavancaram a criação do Sphan, a contribuição africana a essa diversidade foi, desde esse início, escamoteada no discurso oficial. De fato, na sua definição de patrimônio histórico e artístico nacional — "o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico" — o decreto-lei que criou o



Sphan chega a mencionar, no artigo 4º, "coisas pertencentes às categorias de artes (...) ameríndia e popular", mas sequer cogita em nomear a matriz africana como produtora de algo que merecesse ser preservado, ainda que como uma parte específica da categoria "popular".

O fato é que, no processo de seleção dos bens culturais que seriam representativos da cultura brasileira — ou seja, que dariam materialidade à identidade nacional —, o lugar de destaque absoluto coube às edificações e à arte ligadas diretamente à colonização portuguesa, já que patrimônio cultural a ser preservado era entendido como patrimônio material revestido de caráter monumental. Na prática, então, o órgão encarregado de zelar pela proteção do patrimônio histórico e artístico surgia com a missão precípua de dar visibilidade, legitimar e garantir perenidade à matriz cultural europeia.

Nesse quadro, causa estranheza o tombamento pelo Sphan, poucos meses depois da sua criação, da coleção do Museu da Magia Negra, constituída pelas apreensões da Seção de Toxicos e Mystificações (sic) da Polícia do Distrito Federal, em cumprimento do artigo 197 do Código Penal Republicano de 1890, que proibia "o espiritismo, a magia e seus sortilégios". Inscrito no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, esse foi o primeiro tombamento de caráter etnográfico do país (Conduru, 2013).

Interessante notar que esse tombamento foi feito de forma sumária, sem justificativa ou mesmo descrição detalhada dos objetos. Como observou Alessandra Lima,



... a "preocupação" do Sphan que culminou na preservação do Museu de Magia Negra não pode ser considerada um reconhecimento, nos moldes do que se pratica atualmente em relação às comunidades quilombolas, terreiros de candomblé ou mesmo às manifestações de natureza imaterial constituintes do universo cultural afro-brasileiro. A lógica higienista e a literatura produzida sobre os negros, no início da atuação do Sphan, indicavam uma percepção negativa de suas manifestações culturais objetificada na criminalização de suas práticas e na apreensão de seus objetos de culto (Lima, 2012: 46).

Em outras palavras, esse tombamento servia de prova da ligação da cultura de matriz africana com práticas então consideradas ilegais e associadas ao mal. Seria equivocado, portanto, interpretar esse tombamento como um reconhecimento de um bem cultural ligado à cultura afrobrasileira. Contribui ainda para o estranhamento o fato de que o tombamento da coleção do Museu da Magia Negra não figurou na lista de bens tombados pelo Iphan até a publicação do livro sobre os tombamentos em 1984.

Analisando as relações do Iphan com as expressões culturais afro-brasileiras ao longo da sua existência, Lima estabelece três "dinâmicas" que as pautaram:

A primeira refere-se ao tombamento do Museu de Magia Negra em 1938, um acervo que, dentre outras peças, se constituía de objetos de culto afro-brasileiros



apreendidos nas operações da polícia do Rio de Janeiro. A segunda dinâmica refere-se ao tombamento do Terreiro da Casa Branca de Salvador, inscrito em dois livros: Livro do Tombo Histórico e Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico em agosto de 1986. A terceira dinâmica (...) ocorre a partir do registro de vários bens culturais afro-brasileiros em diferentes Livros de Registro, a partir de 2000 (Lima, 2012: 41-42).

Em cada um desses momentos, o Iphan se encontrava em sintonia com o contexto político e cultural no qual estava inserido. O órgão, embora com um tempo próprio e nem sempre com a agilidade desejada, tem procurado, no entanto, buscar caminhos para institucionalizar, nas suas práticas, as principais demandas da sociedade, de modo a se manter como um ator de expressão real na arena política.

Efetivamente, foram necessários 48 anos — mais da metade da existência do órgão — para que outro bem de matriz africana figurasse no Livro de Tombos do Patrimônio Cultural Brasileiro, no caso a Serra da Barriga (AL), elevada a Patrimônio Cultural do Mercosul em junho de 2017 por iniciativa do Iphan com apoio da Fundação Cultural Palmares, e, logo depois, o Terreiro da Casa Branca (Salvador, BA). O reconhecimento desse terreiro, também conhecido como Ilê Axé Iyá Nassô Oká, concluído em 1986, marca uma mudança de paradigma no entendimento do que seria um patrimônio cultural, pondo definitivamente em causa, entre outras questões, a noção de que "pedra e cal" são os principais atributos a serem valorizados em um bem cultural.



Essa mudança de paradigma foi consequência de vários fatores, tais como a alteração de perspectiva política a partir dos últimos anos do regime militar, o esgotamento do modelo ideológico adotado pelo órgão encarregado da proteção do patrimônio desde a sua criação e, naturalmente, a atuação da sociedade civil que se reorganizou em torno de um projeto de redemocratização inclusiva a partir do final dos anos 1970. A destacar, no campo da matriz africana, a criação do Movimento Negro Unificado, em 1979, que iria exercer um forte protagonismo político e pautar as lutas contra o racismo e pela reparação em todo o processo de redemocratização e nos debates da Constituinte.

No que toca especificamente às representações do patrimônio nacional, nosso principal foco, duas correntes se opuseram entre 1967 e 1984, ano em que se deram os decisivos debates em torno do tombamento da Serra da Barriga (tombada como patrimônio natural) e do Terreiro da Casa Branca, efetivados dois anos mais tarde. De um lado estava a corrente representada por Renato Soeiro, que com a aposentadoria de Rodrigo Mello Franco de Andrade² assumiu o órgão em 1967; de outro, a corrente voltada para a



² Criado em 1937 como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), o atual Iphan passou a se chamar Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Dphan) em 1946, para se tornar Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1970. Em 1979, o então Iphan se desdobra na Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), com funções normativas, e na Fundação Pró-Memória, com funções executivas. Ambas foram extintas em 1990, com a criação do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC), o qual, por sua vez, voltou a se denominar Iphan em 1994.

diversidade cultural brasileira liderada por Aloísio Magalhães, criador do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) em 1975³ que, com a saída de Soeiro em 1979, viria ser o diretorgeral do Iphan.

Em tempos de redemocratização, no final da década de 1970 a principal queixa dirigida por vários setores do governo e, sobretudo, da sociedade civil ao trabalho do órgão encarregado de zelar pelo patrimônio era relativa justamente à ausência de políticas patrimoniais que contemplassem outros elementos da cultura brasileira que não os de origem exclusivamente europeia (Cf. Sabino, 2012).

O CNRC nasceu com perspectiva mais abrangente, muito mais próxima, inclusive, das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na época, as quais propunham que o conceito de patrimônio cultural se sobrepusesse ao de *patrimônio histórico e artístico* (Cf. Costa, 2012: 29). Nesse sentido, além de propor a ampliação do conceito de patrimônio, pondo em causa o foco exclusivo nos bens de origem europeia, o CNRC considerava fundamental valorizar a participação da comunidade na definição do bem a ser preservado e cuidar para que esse bem estivesse a serviço da comunidade.



³ O CNRC funcionou primeiramente na Universidade de Brasília. Em 1979, com a nomeação de Aloísio Magalhães para a direção do Iphan, ele passou a integrar a recém-criada Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM).

O próprio termo referência cultural, que nomeia o centro criado por Magalhães, pressupõe a entrada em cena, com destaque, de um novo sujeito, aquele para quem determinado bem pode ser referência. Essa perspectiva "veio deslocar o foco dos bens, que em geral se impõem por sua monumentalidade, por sua riqueza, por seu 'peso' material e simbólico — para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores" (Fonseca apud Costa, 2012: 32).

Com a entrada de Aloísio Magalhães na direção do Iphan, a visão eurocêntrica que sempre pautou as ações do órgão passou a conviver com a percepção da pluralidade cultural do país, marca registrada do pensamento do novo diretor que expressava melhor o momento político e o entendimento do que é cultura. Essa forma de pensar influiu no texto da Constituinte de 1988, em cujo artigo 216 o patrimônio cultural brasileiro é definido como o conjunto de "bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira", legitimando de forma definitiva a nova orientação do órgão federal de preservação do patrimônio.

A longa trajetória da matriz africana em busca de seu reconhecimento patrimonial como uma das condições para o exercício pleno da cidadania é marcada, como não poderia deixar de ser, pela luta política e resistência cultural dos afrodescendentes. E esse aspecto foi ressaltado pelos mais diversos atores envolvidos com o processo de tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká, que marcou o ponto de virada do



Iphan rumo ao reconhecimento e à legitimação da matriz africana.

O relator do processo desse tombamento no Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional foi o antropólogo Gilberto Velho, na época chefe do Departamento de Antropologia do Museu Nacional. A propósito da mobilização a favor do tombamento e da maneira como este foi entendido naquele momento, o também antropólogo Ordep Serra traduziu o modo como a decisão foi recebida pelos setores mais engajados da sociedade civil:

O tombamento da Casa Branca foi uma vitória contra o preconceito, o elitismo, o racismo, o etnocentrismo. Fez reconhecer a importância das criações culturais afrobrasileiras. Abriu espaço para que se ampliasse o campo de percepção do que seja patrimônio cultural no Brasil.⁴

Como observamos, o tombamento da Casa Branca impôs novos parâmetros à política de proteção e preservação do Iphan, expandindo o conceito de patrimônio, que seria ainda mais ampliado pela Constituição de 1988, na qual se reconhece o bem imaterial como patrimônio e a ele estende a proteção do Estado. Esse reconhecimento do patrimônio imaterial foi fundamental para garantir à cultura afro-brasileira um protagonismo condizente com seu papel histórico na formação do país.



⁴ No artigo "O tombamento do Terreiro da Casa Branca Ilê Axé Iyá Nassô Oká", citado em <portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2347>, acessado em 8 set. 2017.

No entanto, no período que se seguiu aos tombamentos do Terreiro da Casa Branca e da Serra da Barriga, a atuação do Iphan, no que diz respeito aos bens afro-brasileiros, foi "limitada e descontínua" (Cf. Lima, 2012: 55). Tanto que somente em 2000 um novo bem entrou na lista de tombamentos, no caso o Terreiro Axé Opô Afonjá, em Salvador (BA). De lá aos nossos dias, foram tombados mais sete terreiros, todos na Bahia, cobrindo as principais tradições de culto — jêje/fom, nagô/ioruba e banto/angola — e contemplando ainda o reservado culto aos ancestrais — Egunguns.

O Iphan se organizou para fazer frente a esse desafio, criando inclusive mecanismos específicos para contemplar a matriz africana, como o Grupo de Trabalho Interdepartamental e Interdisciplinar para procedimentos relacionados aos remanescentes das comunidades de quilombo, em 2011, e, mais recentemente, o Grupo Interdepartamental para Preservação do Patrimônio Cultural de Terreiros. No entanto. até 2017, em um total de 1.241 bens tombados, apenas 13 eram diretamente vinculados à matriz africana. Uma análise dos processos de tombamento (bens materiais) em avaliação no ano de 2017 nos traz outra informação relevante: dos 338 processos em exame, praticamente todos de iniciativa da sociedade em geral, apenas 33 são vinculados à matriz africana. Isso quer dizer que os principais interessados — os afrodescendentes e suas organizações em todos os níveis — ainda não se conscientizaram da importância ou não se organizaram a ponto de ocupar esse espaço institucional como frente de luta pelo reconhecimento de seus direitos em uma perspectiva mais ampla.



No que toca aos bens imateriais, por sua vez, a proporção é mais favorável: de um total de quarenta bens registrados, 12 são vinculados à matriz africana. Em 2004, foi efetivado o primeiro registro de um bem imaterial ligado a matriz africana, o samba de roda do Recôncavo Baiano, hoje também reconhecido como patrimônio cultural pela Unesco. Dentre os bens registrados nessa categoria, a capoeira — também reconhecida pela Unesco como patrimônio cultural mundial — é exemplar e merece destaque pelo rigor e cuidado com que o processo de seu registro foi conduzido: para garantir a perenidade da essência do bem, sua inscrição se deu em duas modalidades, estendendo a salvaguarda ao ofício dos mestres e à roda.

A verdade é que, nos últimos dez anos, a situação política e social da população afro-brasileira mudou radicalmente. Vimos crescer uma tomada de consciência e surgirem novas formas de organização e articulação dessa parcela da população, em grande parte favorecida pelas políticas públicas afirmativas implementadas no período, as quais contribuíram para a formação de uma massa crítica politicamente ativa como não tínhamos visto até então.

No censo de 2010, pela primeira vez a maioria dos brasileiros se declarou negra (pretos e pardos), o que dá ao Brasil a segunda população negra do mundo, logo depois da Nigéria, e a maior fora da África. A par do fato de a taxa de fecundidade da mulher negra ter sido superior à da mulher branca — entre 2000 e 2010 o crescimento da população negra foi da ordem de 2,5% ao ano enquanto o da branca foi igual a zero —, o que fez realmente a diferença nesses números foi o aumento significativo



de pessoas que se declararam pardas. Esse quadro, vale insistir, sem dúvida se deve em grande parte ao aumento da autoestima desse segmento da população, fruto de uma conscientização progressiva retroalimentada pelas ações afirmativas que essa própria conscientização vem impondo à agenda política.

Se é verdade que o Estado brasileiro, ao criar o órgão federal encarregado de definir, salvaguardar e preservar o patrimônio cultural da nação, escamoteou deliberadamente o papel desempenhado pela matriz africana na construção do país e da identidade social e cultural do seu povo, também é verdade que coube a esse mesmo órgão dar o mais significativo passo do Estado brasileiro no plano internacional para assumir, aos olhos do mundo e diante de si próprio, a matriz africana como vertente legítima e fundamental na constituição do Brasil tal como é hoje: a proposição à Unesco do reconhecimento do Sítio Arqueológico Cais do Valongo como patrimônio mundial. Trata-se do primeiro bem ligado à diáspora africana nas Américas a ser proposto para a lista do patrimônio mundial, o que testemunha a excepcionalidade da atitude política do Brasil.

Foi na praia do Valongo, então praticamente fora dos limites da capital da colônia, para onde o vice-rei marquês de Lavradio transferiu o desembarque de africanos escravizados, que se situou o maior complexo comercial escravagista do continente entre 1774 e 1831. Por ali podem ter passado até um milhão de cativos. Para termos uma ideia mais clara do que esse número significa, estima-se que para os Estados Unidos da América foram levados aproximadamente quatrocentos mil africanos no total.



Pela sua excepcionalidade e valor simbólico, já reconhecidos pelo Projeto Rota do Escravo da Unesco em 2013, o Cais do Valongo é considerado o mais contundente lugar de memória da chamada diáspora africana fora do seu continente de origem, testemunho material irretorquível do tráfico atlântico de africanos escravizados, hoje justamente considerado crime contra a Humanidade, convém sempre relembrar. É um sítio de memória sensível, daqueles que se reportam a um evento reconhecido como extremamente doloroso por toda a Humanidade, como Auschwitz-Birkenau ou Hiroshima, que precisam ser lembrados para impedir que voltem a acontecer.

Por acreditar que o Sítio Arqueológico Cais do Valongo é capaz de simbolizar de forma excepcional e totalizante a história da presença africana no Brasil e nas Américas e das circunstâncias que marcaram sua efetivação, o Iphan, em nome do Estado brasileiro, apresentou a sua candidatura a patrimônio mundial e, desde 2014, em parceria com a administração municipal do período, se empenhou pela sua aprovação. Sem dúvida, esse foi o mais importante ato do Estado brasileiro, no



Para elaboração do dossiê de candidatura, foi constituído um grupo de trabalho ad hoc composto por Milton Guran (coordenador), pela arqueóloga Rosana Najjar, do Centro Nacional de Arqueologia, pela historiadora Monica Lima, pelo arquiteto José Pessoa e por Til Pestana, do Centro Lucio Costa, ao qual o grupo inicialmente esteve ligado. O GT contou ainda com uma assessoria técnica composta por historiadores, arqueólogos, arquitetos, um fotógrafo e representantes do Instituto Rio Patrimônio da Humanidade, da Companhia de Desenvolvimento da Região do Porto (Cdurp) e da Coordenadoria de Relações Internacionais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, além de um Conselho Consultivo que reuniu órgãos públicos e personalidades do meio acadêmico e da sociedade civil. Os trabalhos de elaboração do dossiê se iniciaram em novembro de 2014 e a sua versão final, já sob a direção do Departamento de Articulação e Fomento (DAF), foi encaminhada à Unesco em fevereiro de 2017.

plano internacional, a favor da matriz africana do país desde que o presidente Luís Inácio Lula da Silva pediu desculpas à África na ilha de Gorée, no Senegal, em 2005. Assim, pode ser entendida como um gesto de reparação diante da dívida do país com sua população de matriz africana.

No plano interno, a candidatura sinalizou a intenção do Estado brasileiro de dar seguimento a uma política de reconhecimento da importância do aporte dos africanos e de seus descendentes na constituição da nação brasileira e, consequentemente, prosseguir na implementação de políticas de inclusão social e de reparação. No plano externo, a candidatura tinha ainda o objetivo de dar um protagonismo de primeira grandeza ao Brasil nos debates inerentes à Década Internacional de Afrodescendentes, estabelecida pela Organização das Nações Unidas para 2015-2024, na sua condição de segunda maior população nacional negra no mundo.

Essa candidatura se construiu pela base desde o primeiro momento, quando o cais foi redescoberto e se criou um movimento para garantir que não fosse de novo recoberto, como testemunha a "Carta do Valongo", de junho de 2011, que traz as assinaturas da professora Tânia Andrade Lima, coordenadora da pesquisa arqueológica, e de representantes da Fundação Cultural Palmares, do Conselho Estadual dos Direitos do Negro do estado do Rio de Janeiro (Cedine) e da Coordenadoria Especial de Promoção das Políticas de Igualdade do município do Rio de Janeiro (Ceppir), do Instituto dos Pretos Novos e do Museu Nacional/UFRJ.



Poucos meses depois, por iniciativa do movimento negro organizado, de entidades ligadas à cultura afro e por meio de audiências públicas realizadas pelo Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro (Comdedine), a Prefeitura foi instada a envolver a sociedade civil na gestão da Zona Portuária e do Valongo, o que aconteceu com a criação do Grupo de Trabalho Curatorial do Sítio Arqueológico Cais do Valongo (decreto 34.803/2011), uma vitória do movimento negro e da sociedade civil.

O primeiro passo para a construção da candidatura do Cais do Valongo no âmbito do Projeto Rota do Escravo da Unesco foi dado com a realização, em 2012, do seminário internacional Herança, Identidade e Cultura: gestão dos sítios e lugares de memória ligados ao tráfico negreiro e à escravidão, proposto pelo projeto à Fundação Cultural Palmares, então presidida por Eloi Ferreira. A Unesco estava empenhada em impulsionar o turismo cultural e o Projeto Rota do Escavo — que por três anos consecutivos viria e apoiar formalmente a proposta da candidatura — viu aí uma oportunidade de realçar o potencial do Cais do Valongo no campo do turismo de memória ligado à diáspora africana.

A possibilidade de incremento do turismo sensibilizou a administração municipal e ajudou o embaixador Laudemar Aguiar, então coordenador de Relações Internacionais da Prefeitura, a conseguir que o município arcasse com os custos da reunião do Comitê Científico Internacional do Projeto Rota do Escravo, efetivada em novembro de 2013. Na seção de abertura dessa reunião, realizada na Academia Brasileira de



Letras, o acadêmico e historiador Alberto da Costa e Silva propôs formalmente a candidatura do Cais do Valongo a patrimônio mundial. Nessa ocasião, o Projeto Rota do Escravo fixou uma placa no cais, assinalando-o como Lugar de Memória da Diáspora Africana, como fez também no Instituto dos Pretos Novos.

A força do Valongo está sua na dimensão simbólica relacionada à diáspora africana e ganha ainda mais legitimidade pelo fato de o bem estar situado em uma região da cidade de tradicional e ininterrupta presença africana, como testemunham o Instituto dos Pretos Novos, denunciando o passado, e o Quilombo Pedra do Sal, trazendo a luta pela reparação até os nossos dias. A isso se soma o fato de o cais ter diante si o prédio Docas Pedro II, a primeira grande obra civil construída no Império sem mão de obra escrava, ainda por cima realizada sob a direção do primeiro engenheiro negro formado pela Escola Politécnica, André Rebouças. A força simbólica dessa vizinhança, onde o cais representa a tragédia e o prédio Docas Pedro II materializa a superação, contribuiu de forma expressiva para dar ainda mais densidade e transcendência ao bem candidato.

O valor universal excepcional do Sítio Arqueológico Cais do Valongo foi oficialmente reconhecido por unanimidade pelo Comitê do Patrimônio Mundial da Unesco por ocasião da sua 41º Reunião, ocorrida em Cracóvia, na Polônia, em julho de 2017, quando o incluiu na Lista do Patrimônio Mundial.



Bibliografia

CONDURU, R. Pérolas Negras, Primeiros Fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. CORRÊA, A. F. A Coleção do Museu de Magia Negra do Rio de Janeiro: o primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. Mneme — Revista de Humanidades, 7, 2005.

COSTA, A. G. Q. Os projetos do Centro Nacional de Referência Cultural: referenciamento da cultura brasileira. Comunicação ao XI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 23-27 jul. 2012. Disponível em www.eeh.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346437321_ARQUIVO_artigoANPUH.pdf. Acesso em: 9 set. 2017.

LIMA, A. R. *Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: as narrativas produzidas pelo Iphan a partir da ação patrimonial*, 2012. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado Profissional: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

SABINO, R. As disputas pela representação do patrimônio nacional (1967-1984). Disponível em: <culturadigital.br/politicacultural/casaderuibarbosa/files/2012/09/Roberto.Sabino.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

VELHO, G. Patrimônio, negociação e conflito. *Mana*, 12(1), 2006.



ESPAÇOS E SITIOS CUL-TURAIS COMO FONTES DE PESQUISA E **REFLEXAO**



Mesa de debate *Espaços culturais como lugares de pesquisa e reflexão*, com Cláudio Honorato, Ana Paula Alves Ribeiro, Damião Braga, Rafa Éis, Marina Alves, Marcelo Franklin de Assis (da esquerda para a direita)





INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA PRETOS NOVOS (IPN)

CLÁUDIO HONORATO

Coordenador geral do Centro de Pós-Graduação, Especialização e Aperfeiçoamento (Cepea) e coordenador do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História da África e professor de história da África da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Duque de Caxias (FFCLDC/Feuduc); coordenador do Núcleo de Pesquisa do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN).



Em janeiro de 1996, na casa de número 36 situada na rua Pedro Ernesto, no bairro da Gamboa, zona portuária do Rio de Janeiro, residência da família Guimarães, uma obra de reforma trouxe à tona vestígios arqueológicos. O fato de se tratar de ossos humanos deu início a um longo processo de investigação arqueológica que confirmou tratar-se do Cemitério dos Pretos Novos. O local era destinado a abrigar os corpos dos africanos escravizados que morriam logo ao chegar, por não resistirem aos sofrimentos e às diversas doenças contraídas na viagem da África para o Rio de Janeiro. Recebia também os que não aguentavam o período da quarentena e tantos outros que morriam poucos dias depois da chegada, antes da venda em uma das lojas do Valongo.

De acordo com informações de viajantes, o cemitério era muito pequeno para a enorme quantidade de corpos que eram depositados no meio do terreno. Para diminuir o volume, os corpos eram incinerados e depois jogados em uma vala comum quase na superfície, de forma que ficavam amontoados uns sobre os outros, à flor da terra. Além de incinerados, os corpos eram triturados para abrir espaço para novos cadáveres que não cessavam de chegar. De forma simultânea, o local funcionava como um grande depósito de lixo, o que ilustra um dos lados mais perversos da sociedade escravista.

Não se sabe exatamente quantos corpos foram sepultados no cemitério, mas é possível estimar que o número de mortos era grande, pois somente no período de 1824 a 1830 foram enterrados 5.868 pretos novos, de acordo com os registros da



Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro. Estima-se que entre 20 mil e 30 mil negros tenham sido inumados nessa necrópole durante a sua existência, de 1774 a 1831, período que coincide com o da existência do mercado de escravos do Valongo. Embora houvesse muitas reclamações dos moradores da região por causa do mau cheiro que exalava dos cadáveres em processo de putrefação, o cemitério só foi fechado quando do fim do tráfico legal, com a lei de 7 de novembro de 1831.

Pesquisas bioarqueológicas revelaram uma população predominantemente masculina e jovem, com idades entre 10 e 25 anos, originária da África Central. Em 2005, a família Guimarães, com apoio de um grupo de amigos, criou o Instituto de Pesquisas e Memória Pretos Novos (IPN) nos imóveis 32 e 34, ao lado de sua casa, adquiridos do Afoxé Filhos de Gandhi, para prestar a homenagem que os falecidos mereciam e não receberam.

O IPN tem por missão divulgar a história do cemitério e dos que ali foram enterrados. Suas atividades têm por principal objetivo estimular a preservação do patrimônio histórico cultural africano, sobretudo o que está relacionado com a história e a memória da Zona Portuária, as culturas indígenas e afro-brasileiras, e fomentar o conhecimento e reflexão sobre este patrimônio e temas a ele relacionados, promovendo atividades como cursos, oficinas, seminários, fóruns, exposições, entre outros. Também realiza uma exposição itinerante que circula por universidades, escolas, fóruns, museus, centros culturais, praças e feiras, entre outros,



para levar ao público mais amplo a história, a memória e o patrimônio como forma de denunciar os horrores da escravidão e do drama terrível sofrido pelos africanos, além de valorizar a memória dos ancestrais, numa tentativa de resgate da dignidade e da valorização de um povo que ajudou a construir a nação brasileira.

Desde 2011, com a redescoberta do Cais do Valongo e as novas descobertas feitas no sítio arqueológico do Cemitério dos Pretos Novos pelo arqueólogo Reinaldo Tavares, o IPN conquistou maior visibilidade e passou a fazer parte do Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana. Nesse processo, o sítio arqueológico do cemitério foi reconhecido pelo Projeto Rota do Escravo — Resistência, Liberdade e Patrimônio, da Unesco, como um lugar de memória do tráfico de escravos. Suas atividades são desenvolvidas com recursos obtidos por seleção em editais e uma pequena ajuda de custeio fornecida pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Desde 2015, passou a receber um patrocínio da Concessionária Porto Novo para as oficinas de História e as Oficinas a Céu Aberto, mas em boa parte do tempo sobrevive com recursos próprios e ajuda de amigos. Conta também com trabalho de voluntários e parceria com algumas instituições, como o Museu de Arte do Rio (MAR), o Museu da História e Cultura Afro-Brasileira e a Universidade Santa Úrsula.



CENTRO CULTURAL PEQUENA ÁFRICA: EM MOVIMENTO PARA SEGUIR DE PÉ

RAFA ÉIS, SOB ORIENTAÇÃO DE MÃE CELINA DE XANGÔ

Rafa Éis é educador e artista visual, integra o ajuntamento Amigos do CCPA e atua no Centro Cultural da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Mãe Celina de Xangô é princesa da corte real de Kpse, Benin. Yalorixá da nação Inzo Ngana Dia Nzaze. É presidente do Centro Cultural Pequena África e cofundadora da Lavagem do Cais do Valongo. Atua também como conselheira do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro (Comdedine-RJ) e integra o Comitê Gestor do Sítio Arqueológico do Cais do Valongo Patrimônio Mundial como representante do Centro Cultural Pequena África.



Licença a Exu, é com respeito que busco fazer circular a palavra. Licença a Oxalá. Licença, Xangô, é alternando passos firmes e leves que pisamos em tuas pedras. Licença aos orixás, licença a quem neste chão já esteve, a quem agora está e à geração futura que nas terras da Pequena África há de chegar. Licença, Pequena África. Licença, Rubem Confete. Licença, Mãe Celina de Xangô.

Me proponho aqui a apresentar um pouco da história recente do Centro Cultural Pequena África (CCPA), compartilhando o que venho aprendendo com passos dados coletivamente por mim e mais um punhado de gente que vem atuando ao lado de Mãe Celina na construção de uma agenda de ações e eventos culturais no espaço desde 2016. É desse lugar que as minhas palavras vêm.

Fundado em 2007, o CCPA atua como uma organização não governamental destinada a preservar e contar a história da região da Pequena África. Tem como fundadores o compositor, jornalista, roteirista, teatrólogo, radialista, gráfico, cantor, ativista e estudioso das questões afro-brasileiras, enfim, o griô e mestre Rubem Confete e a yalorixá Mãe Celina de Xangô, presidente do CCPA, yalorixá da nação Inzo Ngana Dia Nzaze, princesa da corte real de Kpse, Benin e responsável pela Lavagem do Cais do Valongo.

Na zona portuária do Rio de Janeiro, a região da Pequena África engloba os bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo e parte do Centro, e já se estendeu, conforme o mestre Rubem Confete, até onde hoje estão o Aeroporto Santos Dumont, a



Lapa e o Estácio. É território de inúmeras diásporas, desde as chegadas de milhões de africanos pelo tráfico negreiro até os deslocamentos vindos da Bahia, os retornos da Guerra do Paraguai e do massacre de Canudos. É terra de tradição das tias pretas, semente do samba carioca, grande *ilê* de candomblé, ponto histórico da capoeira no Rio de Janeiro e referência da luta sindical. É terra da grande Tia Ciata, de Dom Obá II d'África, de João Alabá, de Cândido Manoel Rodrigues, de Ézio Cruz, de Aniceto do Império, de João da Baiana, de Donga, de Pixinguinha, de Heitor dos Prazeres, de Machado de Assis, de Prata Preta, do Afoxé Filhos de Gandhi, de João Cândido.

É solo da Sociedade dos Moços Pretos, do Sindicato dos Estivadores, do Sindicato dos Arrumadores, do Sindicato da Resistência, da Pedra do Sal, do Quilombo da Pedra do Sal, da Conceição, Praça Onze, Providência e Livramento, é casa de Tia Ciata, Instituto Pretos Novos, é a Estiva, Harmonia e Prainha, é vale longo do Cais. É Pequena Grande África.

O termo Pequena África, como conta Rubem Confete, foi cunhado por Candido da Fonseca Galvão, conhecido também como Dom Obá II d'África, e também atribuído ao compositor, músico e artista plástico Heitor dos Prazeres. Pequena África faz lembrar o nome pelo qual os quilombolas se referiam à mais incrível construção diaspórica nas américas: Angola Janga, ou Pequena Angola, conhecida como Quilombo dos Palmares. Uma sociedade com população de quase trinta mil pessoas que existiu fazendo frente ao poder colonial português por mais de cem anos com valores de África. Ponto



de encontro de diversas Áfricas, valores sociais, práticas culturais, línguas e modos de falar, orixás e comidas, danças, gingas e cantos. Áfricas que se encontram no CCPA e em espaços fundamentais da região, como o Instituto Pretos Novos (IPN), o Quilombo da Pedra do Sal, o Afoxé Filhos de Gandhi, a Casa da Tia Ciata, o Centro Cultural José Bonifácio.

De sua fundação para cá, o Centro Cultural já ocupou um dos sobrados do Largo da Prainha e a própria casa de Mãe Celina, também situada na região portuária, realizando debates, rodas de conversa, rodas de samba, feijoadas, voltadas para a cultura e memória da região portuária. Em 2015, em diálogo com a Prefeitura do Rio de Janeiro mediado pela Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto (Cdurp), o CCPA passou a ocupar o espaço atual, a antiga Casa da Guarda, situada no Jardim Suspenso do Valongo, zona portuária, a poucos metros do Cais do Valongo.

O Cais do Valongo — reconhecido pela Unesco como Patrimônio da Humanidade em 2017, é sempre importante frisar — é o mais importante marco mundial da diáspora africana, o maior porto receptor de pessoas africanas escravizadas no mundo. Reencontrado em 2011 durante as obras do Porto Maravilha, o Cais do Valongo foi porto inseguro, entre os séculos XVIII e XIX, da maior parte dos 40% dos africanos que chegaram vivos às Américas, milhões de pessoas destituídas de suas terras, seus círculos familiares e comunitários, de suas línguas, de seus nomes, de suas almas, em suma, de sua humanidade.



Em 2016, a partir de um evento de três dias de rodas de conversa reunindo em torno de trinta artistas negros, organizado pela artista Millena Lízia e por mim e acolhido por Mãe Celina no CCPA com a mediação da artivista e educadora Marina S. Alves, passamos a estabelecer uma relação de cuidado mútuo. Na ocasião as oficinas de dança afro com Eliete Miranda já ocorriam e os treinos de capoeira angola com C. M. Coqueiro passavam a integrar a rotina do espaço.

Hoje, parte do grupo presente naquela roda de conversa compõe o ajuntamento que chamamos de Amigos do CCPA, grupo formado em sua maioria por artistas que vêm atuando de forma voluntária no espaço. Comigo fazem parte desse grupo Elo Nunes, Caju Bezerra, Ítala Ísis, Mariana Barros, Marina Alves, Marcelo Coqueiro, além de colaboradores que atuam conosco em ações pontuais. Em trabalho conjunto, temos realizado rodas de conversa, exposições de arte e oficinas, sempre voltadas para o protagonismo preto, em especial o protagonismo da mulher negra. São exemplos as exposições das artistas Joyce Oliveira, de Val Pires, a exposição Senzy Viva, homenageando a obra e vida de Senzy Garcês, a exposição Heranças de Marina Alves, Millena Lízia e Rafa Éis, a exposição Porto: entre espíritos e peixes, de Valda Nogueira. Em diálogo com a Coordenadoria de Oficinas de Criação Artística (Coart-Uerj) realizamos o Projeto Racializando as Artes Visuais, as oficinas de fotografia de Marina Alves e os treinos de capoeira angola com C. M. Coqueiro, ocorrendo em ambos espaços alternadamente. Também uma série de outros eventos que tiveram lugar na casa, como a roda de conversa "O poder da oralidade"



matriarcal", com Nathalia Grilo, a mostra de vídeos *Mulheres Negras Performam* organizada por Renata Sampaio, a oficina de escrita e leitura do livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*, com Jarrid Arraes, entre outros eventos e ações. Dentre as atividades, destacamos as oficinas voltadas para a ancestralidade desenvolvidas pela própria Mãe Celina: "Quitute da yayá", com foco na culinária afro-brasileira e "Ydaobá", voltada para os cuidados com as ervas sagradas.

Buscamos, com tais esforços coletivos, ações de movimento e gestos de cuidado diante de todas as instabilidades e as contradições que atravessam não apenas o cenário atual da gestão pública no Brasil e no mundo, mas séculos de páginas não escritas. O CCPA tem se constituído, dessa forma, como um espaço de formação, encontro e acolhimento. Espaço que insiste em seguir em pé. Que insiste na memória em meio a políticas do esquecimento. Mãe Celina segue com passos firmes com um pé e leves com o outro a trilha deixada pelas tias pretas, acolhendo artistas, capoeiras, agitadoras culturais, enfim, tal como Tia Ciata, cuidando e sendo cuidada por aquelxs que buscam restituir, a cada ação, a comunidade partida com a diáspora. Assim segue o CCPA de maneira independente, mas sem se deixar imobilizar. Em movimento para seguir de pé e de cabeça erguida.



Referências

A força da ancestralidade. Entrevista com Rubem Confete. Blog do Porto Maravilha, 5 abr. 2012. Disponível em: http://portomaravilha.com.br/ noticiasdetalhe/4158>.

Sítio Arqueológico Cais do Valongo. Proposta de Inscrição na Lista do Patrimônio Mundial, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Cais_do_Valongo_versao_Portugues.pdf.



MUSEU AFRODIGITAL RIO

ANA PAULA ALVES RIBEIRO

Antropóloga, doutora em Saúde Coletiva, professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faz parte da coordenação colegiada e do conselho curador e de redação do Museu AfroDigital Rio.



O Museu AfroDigital Galeria Rio de Janeiro é uma plataforma digital que se entende, entre tantos movimentos, como um espaço cultural. No entanto, por ser digital, diferencia-se das instituições apresentadas pelos colegas nesta jornada — espaços culturais físicos que desenvolvem atividades e estão assentados em um território onde também se encontra o Museu de Arte do Rio – MAR. Como projeto de extensão da própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), o museu se articula dentro e para fora da universidade.

Sua história começa em meados dos anos 2000, quando um grupo de pesquisadores passa a refletir sobre restituição de imagens e salvaguarda de imagens afro-diaspóricas. Tendo como ponto de partida a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a coordenação de Livio Sansone, hoje existem museus digitais na própria Bahia, em Pernambuco, no Maranhão e no Rio de Janeiro em diálogo com universidades em outros estados, como Mato Grosso e Rio Grande do Norte, e nos Estados Unidos e em Portugal. Essas galerias atuam em rede e compartilham seminários e temas de pesquisa, como memória afro-brasileira, patrimônios culturais e cultura digital. A atuação em rede possibilita o diálogo e, ao mesmo tempo, a autonomia na busca por parceiros e instituições que venham a fortalecer a galeria Rio de Janeiro.

Consta na apresentação do nosso site que

O Museu AfroDigital Galeria Rio de Janeiro tem por objetivo construir um acervo digital e exposições virtuais sobre as práticas daqueles que se identificam a si



mesmos ou são identificados como afrodescendentes. A criação da Galeria Rio de Janeiro parte da importância da cidade e do estado do Rio de Janeiro em termos de construção de uma memória para a população negra ou afrodescendente. Não só é uma referência histórica e cultural, como também reúne instituições como a Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, além de outras de ensino e pesquisa que vêm se dedicando ao tema. Buscamos, portanto, criar uma galeria digital, com perspectiva interdisciplinar, como espaço privilegiado para o encontro de diversos saberes sobre a chegada e permanência da população africana e de seus descendentes.

Enquanto espaço conceitual um museu digital pode contribuir na inclusão da população negra, que tem suas produções culturais e representações identitárias tradicionalmente excluídas de espaços e institucionais formais. A digitalização de informações é um instrumento que pode facilitar a repatriação de documentos e divulgar outros de difícil acesso. Propomos, portanto, que o Museu AfroDigital atue democratizando o acesso ao saber acumulado e descentralizando formas de conhecimento http://www.museuafrorio.uerj.br/?page_id=1475.

O museu teve seu primeiro projeto aprovado em 2010, no âmbito do Edital Pensa Rio — Apoio ao Estudo de Temas Relevantes e Estratégicos para o Estado do Rio de Janeiro, 2009, da Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do



Rio de Janeiro (Faperi). Inicialmente coordenado por Myrian Sepúlveda dos Santos, hoje ele é gerido por uma coordenação colegiada composta dos seguintes professores doutores: Ana Paula Alves Ribeiro (FEBF/Ueri), Gabriel de Carvalho Cid. Guilherme Ferreira Vargues e Maria Alice Rezende Goncalves (EDU/Uerj), Maurício Barros de Castro (ART/Uerj) e Myrian Sepúlveda dos Santos (ICS/Uerj). Essa coordenação colegiada se dá a partir dos diálogos e pesquisas individuais e coletivas sobre a memória afro-diaspórica no Rio de Janeiro, centrada em um trabalho multidisciplinar no qual a participação de estudantes da graduação e da pós-graduação se faz presente e a interlocução com colegas de outras instituições também é uma constante. Dialoga com os grupos de pesquisa certificados pelo CNPq Arte, Cultura e Poder (ICS//Uerj) e Museus Afro-Digitais, Relações Raciais e Artes Visuais (EDU/ Ueri), assim como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/Uerj), outro projeto de extensão universitária.

Diálogo e interação com o museu se fazem necessários, e muitas das nossas questões se apresentam no debate com a própria sociedade. Para tanto, o Museu AfroDigital Rio trabalha basicamente com:

1 — Pesquisa em acervos e arquivos Parcerias com outras instituições na busca de documentos e materiais relacionados à memória afro-brasileira e à memória afro-carioca. Neste primeiro movimento, a salvaguarda das fontes e o repatriamento digital são duas metas. Interlocução entre pesquisadores e colaboradores, na qual qualquer um de nós pode refletir sobre o papel da



memória. O Museu AfroDigital não pretende se apropriar do trabalho dos colegas, mas sim criar uma rede de solidariedade para disponibilizar o material pesquisado e visibilizar a autoria, de modo a favorecer a apropriação, pelos agentes, de sua própria memória.

2 — Produção de material Parte das equipes produz material visual e audiovisual sobre os próprios movimentos na cidade do Rio de Janeiro, e assim alimenta a plataforma com registros de eventos, documentações, cadernos de campo, dados. Neste segundo movimento, nos últimos anos alguns eixos foram trabalhados de forma mais sistemática: samba, capoeira, restituição e reparação, museus de denúncia. Visualmente temos trabalhado com as festas afro-religiosas, pensando sobre sua presença no espaço da cidade, e a intolerância religiosa. Ao Museu AfroDigital Rio de Janeiro cabe disponibilizar os acervos digitais, servindo como mediador entre a universidade, pesquisadores e a sociedade civil, para fins de pesquisa.

É nosso papel também atuar na formação de quadros de pesquisadores, na graduação e na pós-graduação, nos temas de interesse do museu. Desenvolver, sistematicamente, ações com colegas que estão atuando no ensino básico e em outras universidades, com pesquisadores independentes e demais interessados é um dos nossos desafios. Para tanto, uma de nossas metas é conhecer quem recebe as informações do Museu AfroDigital Rio, como as utiliza e delas se apropria, assim como pensar em um serviço educativo para um museu



digital que desenvolva todas as suas potencialidades de diálogo e interlocução.

Convidamos todas e todos a entrar em nosso site e explorar nosso acervo digital, composto por galerias fotográficas, documentais e vídeos: http://www.museuafrorio.uerj.br/>.



A PEDRA DO SAL'

MARTHA ABREU

Doutora em História, professora titular do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora do CNPq. É consultora do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu e do Museu Casa do Pontal (Arte Popular do Brasil). *Autora de Da Senzala ao Palco: canções escravas e racismo nas Américas, 1870-1930*, e de diversos artigos sobre história social e cultura, música negra, patrimônio imaterial e identidade quilombola. Dirigiu, ao lado de Hebe Mattos, os filmes de pesquisa *Memórias do Cativeiro; Jongos, Calangos e Folias; Passados Presentes* (2005, 2007 e 2011). Com Milton Guran e Hebe Mattos, coordenou o Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil (PPGH/UFF, Rota do Escravo/Unesco). Atualmente, com Hebe Mattos e Keila Grimberg, coordena o projeto Passados Presentes: memória da escravidão no Brasil http://www.passadospresentes.com.br.

1 Publicado originalmente em Roteiro da Herança Africana no Rio de Janeiro, volume organizado por Milton Guran (Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2018). Durante a VI Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR, o Quilombo Pedra do Sal foi representado por Damião Braga, liderança quilombola e ativista social que optou que pela indicação de outro especialista para apresentar o sítio histórico nesta publicação.



Tombada em 1987 pelo INEPAC, a Pedra do Sal é considerada um marco cultural da africanidade brasileira, um espaço ritual e o mais antigo monumento vinculado à história do samba carioca. Chegou a receber outros nomes, como Quebra-Bunda e Pedra da Prainha, mas acabou ficando conhecida como Pedra do Sal em função do carregamento deste produto nas suas proximidades.

Até o início do século XIX, a Pedra do Sal projetava-se sobre o mar e dificultava a passagem, pelo litoral, entre o Centro da cidade e o Valongo. Na década de 1830, ela sofreu um impressionante corte, quando foi aberta a rua de São Francisco da Prainha (depois rua da Saúde e hoje Sacadura Cabral). Pelo relatório de despesas de Francisco Martins Esteves, responsável pela obra, descobrimos os nomes dos trabalhadores escravizados, muitos identificados com nomes de regiões africanas ligadas ao tráfico. Como o cabouqueiros, encontravam-se Marianno Mina, Manoel João Ignacio Preto, Felicianno d'Aráujo, Manoel Bipiga, Domingos Lial, Vicente Moçambique, Jozé Lial, Ilias Mina, Gregorio Criolo, Masiano Mina e Francisco Moçambique. Como serventes, Antônio Benguela, Antônio Congo, José Rezende, Manoel Mina, Luis Preto, Antônio Mineiro, Antônio Congo, Antônio do Ferras, Joaquim Preto, Joaquim de d. Anna e Ignacio Moçambique. Teriam sido gastos 12 barris de pólvora para o corte da pedra.

Em torno da Pedra do Sal, entre o final do século XIX e início do XX localizavam-se ranchos e cordões carnavalescos, formados por trabalhadores negros do porto, imigrantes negros da Bahia e do Vale do Paraíba, e encontravam-se as



lideranças religiosas ligadas aos cultos afro-brasileiros. Muitos baianos, mineiros e fluminenses que chegavam à cidade do Rio de Janeiro tinham o local como referência de trabalho e abrigo em função dos laços de solidariedade familiares e religiosos ali oferecidos. Carmem Teixeira da Conceição, Tia Carmem, filha de africanos e então com mais de 100 anos, na década de 1980 deu o seguinte depoimento a Roberto Moura:

Tinha na Pedra do Sal, lá na Saúde, ali que era uma casa de baianos e africanos, quando chegavam da África ou da Bahia. Da casa deles se via o navio, aí já tinha o sinal de que vinha chegando gente de lá. (...) Era uma bandeira branca, sinal de Oxalá, avisando que vinha chegando gente. A casa era no morro, era de um africano, ela chamava Tia Dada e ele Tio Ossum, eles davam agasalho, davam tudo até a pessoa se aprumar. (...) Tinha primeira classe, era gente graúda, a baianada veio de qualquer maneira, a gente veio com a nossa roupa de pobre, e cada um juntou sua trouxa: 'Vamos embora para o Rio porque lá no Rio a gente vai ganhar dinheiro, lá vai ser um lugar muito bom.' (...) Era barato a passagem, minha filha, quando não tinha, as irmãs inteiravam para ajudar na passagem...

Homenageado na denominação do largo na base da Pedra, João da Bahiana (1887-1974) fez parte da primeira geração de músicos — ao lado de Donga, Heitor dos Prazeres e Getúlio Marinho — que, nas décadas de 1910 e 1920, participou da construção e difusão do samba como gênero musical comercial na indústria fonográfica e nas rádios. Filho da



baiana Tia Perciliana e neto de ex-escravos, João da Bahiana frequentava os ranchos da Pedra, como o Dois de Ouros, onde costumava sair como porta-machado, espécie de batedor ou guarda de honra dos porta-estandartes, na abertura dos desfiles dos ranchos. Segundo Jota Efegê, o grande memorialista da história da música popular brasileira, a Pedra do Sal era "o antigo quartel-general do samba".

Nas imediações da Pedra do Sal — ainda que não saibamos a localização exata — encontrava-se um dos mais antigos terreiros ketu do Rio de Janeiro, fundado no final do século XIX. Mãe Aninha, filha de Xangô, filha de africanos, cujo nome completo era Eugênia Ana dos Santos, chegou à Corte Imperial vinda da Bahia em 1886. Veio em companhia de dois outros importantes personagens da história dos cultos afro-brasileiros: Bambochê Obiticô (Rodolfo Manoel Martins de Andrade) e Oba Saniá, ligados às primeiras casas de candomblé da cidade. Como muitas baianas, vendia acarajé e outras iguarias de santo em seus tabuleiros pelo Centro. Mãe Aninha permaneceu no Rio de Janeiro comandando sua casa até o final da primeira década do século XX, quando retornou a Salvador e comprou a roça onde instalou, em 1909-1910, o Ylê Opo Afonjá.

Descendentes da última geração de escravizados do Vale do Paraíba e da Bahia, ainda residentes na região em torno da Pedra do Sal, são reconhecidos hoje como remanescentes de quilombo e reivindicam a valorização e proteção de todo o passado de luta e de resistência que marcou a história da região. Em meio a disputas territoriais atuais, o processo de



titulação do Quilombo da Pedra do Sal, já reconhecido pela Fundação Palmares, encontra-se em andamento.

Serviço

Rua Argemiro Bulcão, s/n — Saúde

EVENTOS:

- Roda de samba da Pedra do Sal: às segundas-feiras, das 19h às 24h
- Celebração de São Jorge: 23 de abril, a partir do meio-dia
- Lavagem da Pedra pelos integrantes do Filhos de Gandhi: 20 de novembro, pela manhã
- Dia Nacional do Samba: 2 de dezembro, com celebração da lavagem da Pedra por grupos de candomblé e membros do bloco carnavalesco Afoxé Filhos de Gandhi. Há rodas de samba, de capoeira, culinária temática, exibição de filmes e palestras.
- Bloco carnavalesco Escravos da Mauá: saída no domingo antes do Carnaval, no largo da Prainha.

Para saber mais

LIVROS E ARTIGOS:

ARANTES, E. B. *A estiva se diverte: organizações recreativas dos trabalhadores do porto carioca nas primeiras décadas do século XX.* Tempo, Niterói, on-line, 21(37), 2015.

CASTILLO, L. E. Bamboxê Obitikô e a expansão do culto aos orixás (século XIX): uma rede religiosa afro-atlântica. Tempo, Niterói, on-line, 22(39), 2016.



A PEDRA DO SAL Martha Abreu

CUNHA, Maria Clementina Pereira. "Não tá sopa": sambas e sambistas no Rio de Janeiro, de 1890 a 1930. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. (Col. Históri@ Ilustrada)

LOPES, N. Partido-Alto, Samba de Bamba. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MATTOS, H.; ABREU, M. Relatório histórico-antropológico sobre o Quilombo da Pedra do Sal: em torno do samba e do porto. In: O'DWYER, E. C. (Org.). O Fazer Antropológico e o Reconhecimento de Direitos Constitucionais: o caso das terras do quilombo no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. (Col. Antropologias, 7)

MOURA, R. Tia Ciata e a Pequena África. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

PASSADOS PRESENTES. Aplicativo de turismo de memória. Roteiro da Pequena África e contato com lideranças do quilombo da Pedra do Sal. http://www.passadospresentes.com.br/

SITES

Circuito histórico de celebração da herança africana http://www.portomaravilha.com.br/circuito Passados Presentes — memória da escravidão no Brasil http://www.passadospresentes.com.br



CONVI-TE A EXPERI-MENTAR







TIA, SIM!

EXPOSIÇÕES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO EDUCAR

ANDRÉ VARGAS JÉSSICA HIPOLITO DIVINA PRADO JORDANA BRAZ

Respectivamente, licenciando em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ) e educador do Museu de Arte do Rio (MAR); bacharela em Museologia (Unirio), mestre em Memória Social e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Social (Unirio) e educadora do MAR; coordenadora de Pesquisa e Conteúdo no Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake (ITO); bacharela em Letras (Unifesp), pósgraduada em Gestão de Projetos Culturais (Celacc/USP) e educadora no Núcleo de Cultura e Participação do ITO.



Passados 130 anos da abolição da escravatura, torna-se importante (re)pensar as práticas artísticas, educativas e culturais nas quais novas memórias e narrativas estão em efervescência. O ano de 2018 foi permeado de exposições que trabalharam com a temática da negritude. Duas dessas exposições tiveram destaque no cenário cultural brasileiro, O Rio do Samba: resistência e reinvenção, realizada no Museu de Arte do Rio (MAR), na cidade do Rio de Janeiro, e Histórias Afro-Atlânticas, ocorrida em dois espaços na cidade de São Paulo, o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e o Instituto Tomie Ohtake (ITO), ambos localizados na capital paulistana.

Nesse contexto, surgiu a proposta de estabelecer um intercâmbio entre setores educativos de diferentes museus, no qual duas educadoras do ITO que elaboraram o programa e o material educativo utilizados nas mediações, em conjunto com dois educadores do MAR, produzissem uma oficina voltada para a formação de professores das redes de ensino carioca. Com base as experiências que ambas as instituições tiveram com grupos escolares na mediação de exposições voltadas para a temática racial, a atividade desenvolvida abordou a presença negra na estrutura da educação brasileira e foi intitulada Tia, Sim!

O presente trabalho se destina a compartilhar essa experiência pensada por educadores museais para um processo de formação de professores no qual os espaços de educação formal da escola se encontram com o espaço de educação não formal do museu.



A proposta educativa realizada na oficina Tia, Sim!, trabalho de educação museal e formação de professores realizado para a VI Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR, conta com a transdisciplinaridade inerente ao espaço museal, onde a educação paulofreiriana encontra a museologia social, as artes visuais e as sabedorias tradicionais e ancestrais. Autores como Conceição Evaristo, Paulo Freire, Neusa Santos, Frantz Fanon, Grada Kilomba e Luiz Rufino são bases acadêmicas para nossa formação, mas não apenas estas referências foram utilizadas. Entendemos como metodologias os fazeres tradicionais, as memórias e narrativas passadas através do tempo que não ficaram registradas em livros de história.

O texto está organizado em cinco momentos. Nos dois primeiros são apresentadas as duas exposições, *O Rio do Samba: resistência e reinvenção e Histórias Afro-Atlânticas*, suas propostas, seus núcleos expositivos e suas perspectivas educativas; em seguida, o programa educativo ao qual a proposta de formação de professores está vinculada, o Programa Convite a Experimentar; posteriormente, a oficina e seu desenvolvimento.

O Rio do Samba: resistência e reinvenção

A exposição *O Rio do Samba: resistência e reinvenção* foi elaborada em comemoração aos 5 anos do Museu de Arte do Rio. Foi pensada como uma mostra de longa duração e



ocupou, principalmente, o terceiro andar do museu, espaço dedicado à investigação da história da cidade do Rio de Janeiro, mas também o espaço entre os pilotis, a calçada externa e a Sala de Encontro, localizada no térreo. Teve por objetivo explorar os mais diversos aspectos do samba carioca, com curadoria de Nei Lopes, Marcelo Campos, Clarissa Diniz e Evandro Salles, e reuniu cerca de oitocentas peças. Esteve em cartaz por um ano, de 28 de abril de 2018 a 28 de abril de 2019.

Na exposição, procurou-se mostrar a história do samba carioca desde o início do século XIX até os dias atuais, por meio de obras de artistas como Heitor dos Prazeres, Abdias do Nascimento, Di Cavalcanti, Hélio Oiticica, Debret e Lasar Segall e de obras comissionadas pelo MAR, especialmente criadas para a exposição.

Logo na entrada do prédio, ainda na calçada externa, mais rua que museu, onde os transeuntes passam todos os dias, o artista Jaime Lauriano gravou nas pedras portuguesas do chão a seguinte frase de uma canção de Gilberto Gil: "A história do negro é uma felicidade guerreira". Seguindo, nos pilotis do museu, onde o chão também é pavimentado com pedras portuguesas, foram colocados os nomes dos portos no continente africano de onde foram retiradas e trazidas para o Brasil, e para o mundo colonial como um todo, milhares de pessoas na condição de escravizadas.

A passarela que levava o visitante à sala de exposições tinha suas paredes tomadas por letras de música que tematizavam



o próprio samba e era ambientada por uma peça sonora criada pelo músico Djalma Corrêa, que inicia inspirada na batida do coração; assim se desenvolve a metalinguagem do samba música falando por si. De acordo com o curador Nei Lopes, o samba já conta a sua própria história por intermédio dos sambistas, das rodas, dos corpos, dos instrumentos e suas letras.

Na busca por construir uma narrativa em quem ancestralidade e história estivessem fisicamente presentes, a curadoria optou por organizar a primeira sala como uma forma circular, espelhando a ideia de que toda a exposição será como uma roda. Neste primeiro momento fala-se sobre o **trabalho**, apresentando o samba como uma cultura diaspórica e crônica dos acontecimentos e de processos sociais que tiveram como pontos de início a escravização, a vida no campo, as colheitas e a religiosidade. Na obra de Dalton Paula, alguidares estão expostos no chão, como oferendas, e pratos de barro nos quais estão pintadas cenas expressam o pensamento de controle do corpo negro, no espaço da escola, da igreja, do serviço militar.

Ainda nesta primeira sala, há núcleos dedicados ao sincretismo religioso; manifestações religiosas-culturais como a Congada, a Folia de Reis e o Jongo misturam o chamado sagrado com o profano. A importância das mulheres no samba e a ideia de um **matriarcado** são destacadas seja nas religiões afro-brasileiras, seja nas máscaras Geledé que representam a força feminina, seja na composição de letras, ou nas relações sociais daquele contexto representadas nas personalidades de tias baianas, mães de grandes sambistas, matriarcas de famílias que se estendiam para além dos



laços sanguíneos, referências respeitadas e procuradas pela comunidade para conselhos e ajudas.

Fala-se ainda sobre a **Pequena África**, termo cunhado pelo sambista, compositor, alfaiate e artista plástico Heitor dos Prazeres, que viu na profusão de cultura negra afro-brasileira concentrada na então Zona Portuária e no Centro do Rio de Janeiro (região onde foram criados os sindicatos que deram origem às primeiras escolas de samba) uma África em miniatura. Fala-se do **Rio Negro**, dos cortiços, dos morros, do processo de ocupação do subúrbio carioca.

O discurso expositivo traz à tona biografias dos sambistas, estas micro-histórias que adentram a cartografia da cidade, a fim de compartilhar não apenas as histórias oficiais sobre a formação da cidade do Rio de Janeiro e do samba carioca, mas as memórias e narrativas dos seus idealizadores e da gente do samba.

Na segunda sala, o samba das rodas, dos terreiros e dos blocos de rua ganha as chamadas **avenidas** no Carnaval. Após ter sido perseguido e marginalizado, o samba é transformado em símbolo da identidade nacional pelo governo getulista e procurou-se institucionalizá-lo. Torna-se **escola**, **agremiação**, prossegue com a ideia da **comunidade**, busca pela **reafricanização**, e em suas diversas **zonas de contato** congrega música, dança, política, comida, teatro e as artes plásticas. A **árvore do samba** traz algumas das figuras que, mais do que viver de samba, viveram o samba, de roda, de partido-alto, enredo. Viveram.



Em toda a exposição se propôs uma reflexão sobre a construção das histórias e memórias oficiais, as relações raciais, sociais e de desigualdade que constituem o Brasil como um todo, o racismo estrutural, as culturas e seu patrimônio e as contribuições efetivas dos escravizados e seus descendentes, negros afro-brasileiros, para a constituição do país. Mais que colaboradores e integrantes dos processos que formação do país, essas figuras quase sempre representadas de maneira subalternizada, e não como sujeitos basilares, são afirmadas como criadores, fundantes, alicerces para a constituição do que hoje chamamos de Brasil.

Histórias Afro-Atlânticas

A exposição *Histórias Afro-Atlânticas* esteve em cartaz de 29 de junho a 21 de outubro de 2018 no Instituto Tomie Ohtake e no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, duas das principais instituições culturais de São Paulo. A curadoria foi assinada por Adriano Pedrosa e Lilia Schwarcz, junto com os curadores convidados Ayrson Heráclito, Hélio Menezes e Tomás Toledo. Tratou-se de um desdobramento da exposição *Histórias Mestiças*, realizada em 2014 no ITO com curadoria de Adriano Pedrosa e Lilia Schwarcz.

Buscando construir uma panorama múltiplo, complexo e amplo acerca das trocas bilaterais entre África, América e Europa, bem como sugerir outras narrativas subjugadas pela história oficial, a mostra apresentou cerca de quatrocentas



obras de mais de duzentos artistas, tanto do acervo do MASP quanto de coleções brasileiras e internacionais, incluindo desenhos, pinturas, esculturas, filmes, vídeos, instalações, fotografias, documentos e publicações de arte africana, europeia, latina, norte-americana, caribenha, entre outras. Os trabalhos foram organizados em oito núcleos temáticos que subverteram a lógica cronológica ou enciclopédica aproximando diferentes movimentos artísticos, geografias, temporalidades, materialidades e narrativas. No ITO estiveram os núcleos Emancipações, Resistências e Ativismos. No MASP estiveram presentes Mapas e Margens, Cotidianos, Ritos e Ritmos, Retratos, Modernismos Afro-Atlânticos e Rotas e Transes: Áfricas, Jamaica, Bahia.

Em **Emancipações** foram expostas obras relacionadas à história de resistência e às estratégias de sobrevivência, fuga e subversão adotadas por africanas e africanos escravizados e que levaram às abolições. A narrativa foi organizada em subnúcleos que propunham aos públicos reflexões mais aprofundadas através de constelações temáticas. A proposta central de todos os subnúcleos foi o dissenso e o convite à revisão crítica, colocando lado a lado a iconografia comumente encontrada nos livros tradicionais de história e as produções contemporâneas e contra-hegemônicas que apresentam outras vozes, narrativas e experiências. O percurso tinha início com as representações, documentações e interpretações acerca da experiência dos seguestrados nos navios do tráfico transatlântico e seguia para os mercados, as sevícias, as fugas e as abolições, finalizando com a presença de ex-escravizadas e ex-escravizados.



No segundo núcleo apresentado no ITO, Resistências e Ativismos, foram reunidos imagens e discursos que atestassem a existência e a persistência dos processos de resistência e ativismo na história da diáspora negra nas Américas. Para isso, foram abordadas as irmandades e outros grupos organizados pelas negras e negros tanto no período da escravização quanto depois da abolição, a religiosidade como ato político e de fortalecimento, as famílias afrocentradas nas américas e em África, a reinterpretação das narrativas acerca das amas de leite, a atuação dos movimentos negros e a leitura estética das narrativas de resistência e ativismo. Assim como no núcleo **Emancipações**. foram destacadas as contribuições culturais, simbólicas e artísticas dos povos africanos, ressaltando igualmente o protagonismo destes nos processos de emancipação e de mudança social.

Paralelamente à exposição, o ITO criou uma publicação educativa, realizou uma abertura especial para profissionais da educação, assistência social e saúde, um curso para professoras e professores das redes públicas de ensino, experiências em mediação desenvolvidas pelas educadoras e pelos educadores do Núcleo de Cultura e Participação, apresentou uma mostra de filmes, uma série de *performances*, conversas com artistas, debates com convidadas e convidados acerca de temas transversais à mostra, visitas mediadas, apresentações musicais e um espetáculo de balé. Com esse programa, buscou multiplicar vozes e amplificar as histórias afro-atlânticas por meio da participação dos diferentes públicos.



O compromisso do ITO com a formação continuada de profissionais da educação é estruturante na proposição de programas paralelos às exposições, e se desdobra em propostas que buscam essencialmente a aproximação de professoras e professores, criando vínculos e investindo na escuta para que o instituto possa ser, de fato, um equipamento cultural a servico da educação. Reflexo da potência desses vínculos é o processo colaborativo que dá origem às publicações educativas. No caso da exposição Histórias Afro-Atlânticas, a publicação educativa pautou-se pelo desejo de multiplicar vozes e de inserir mais camadas de discussão acerca da história oficial e das novas narrativas. propondo maneiras de articular conhecimentos, pesquisas, práticas pedagógicas e contribuições dos alunos e da comunidade escolar no trabalho relativo aos fluxos afroatlânticos, ao continente africano e à cultura afro-brasileira. Assim, aborda ações afirmativas que possam desconstruir práticas de racismo e criar processos educativos mais democráticos, críticos e inclusivos, comprometidos com a diversidade cultural e a luta antirracista. Esses objetivos estruturaram, também, o curso Diálogos & Percursos entre Professores, constituído de sete encontros teóricos e práticos.

As educadoras e educadores do ITO desenvolveram propostas de mediação que intensificaram as temáticas presentes na exposição por meio de atividades em diferentes formatos. As ações desenvolvidas pelas e pelos educadores fizeram parte do Programa Experiências e as propostas oferecidas foram "Espaço ativo: discutindo sobre as poéticas das margens do museu", de Julia Cavazzini e Lúcia Machado; "Identidade



alteridade", de Bruno Coltro Ferrari; "Caminhos do erro: encontros poéticos entre corpo e mundo"; de Emol, "Trocas afro-atlânticas: recontando histórias"; de Luara Carvalho; "Amplitudes: podcast aberto", de Pedro Costa, e "As mulheres negras em imagens e narrativas afro-atlânticas", de Jordana Braz. Além das experiências, a equipe realizou visitas com grupos agendados e preparou materiais de apoio que contribuíram para as discussões e reflexões acerca da amostra.

Convite a Experimentar como espaço de criação

O Convite a Experimentar é um laboratório no qual se propõe a realização de encontros introdutórios e tem por objetivo atuar como um espaço de criação; nele, o professor é convidado a identificar, junto com as e os educadores do museu, diversas poéticas, conceitos e oportunidades educativas que possam surgir das exposições do MAR, explorando-as a partir de uma questão geradora. Esta atividade faz parte do Programa de Formação com Professores e tem por objetivo ser um espaço transdisciplinar, de formação continuada, voltado para profissionais da educação que se interessem por reconhecer nas exposições e demais ações do museu um espaço favorável à investigação de práticas educativas, artísticas e culturais.

Neste programa, a Escola do Olhar, responsável pelos projetos de Educação do MAR, busca a integração entre



arte, educação e cultura visual, com a realização de cursos, palestras e oficinas de curta e média durações, nos quais se estabeleçam relações entre linguagens, pensamentos e práticas diversas que podem ser investigadas e experimentadas. A oficina Tia, Sim! é realizada no âmbito deste programa com a proposta de refletir sobre práticas educativas não hierarquizantes e contra-hegemônicas, colocando em xeque os discursos oficiais e tomando como práticas educativas os saberes tradicionais e pedagogias outras que estejam interligados às questões que envolvem memórias afetivas e culturas subalternizadas.

Tia, Sim!

Estavam entendidas e pactuadas as premissas e referências para a conformação da oficina e se encontravam sólidos os estatutos éticos dos quais não abriríamos mão. Era preciso, então, que nos colocássemos em consonância com a discussão que seria levantada para que não passássemos por demagogos, ou, pior, por pesquisadores sem empiria, recaindo no velho "faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço" das metodologias contra-hegemônicas, que é exatamente o mais do mesmo hegemônico e colonizador. Fugimos da ideia de que cada etapa da oficina poderia ser "orientada" de uma forma não usual; assumimos, portanto, anseios não diretivos e, assim, mais condizentes com o tipo de discussão que almejávamos alcançar.



Em silêncio, convidamos, somente pelo ato de ir sem dar adeus, os participantes a caminhar. Seguer olhávamos para trás, mas confiamos que eles nos acompanhavam. Estávamos imbuídos de uma confiança que se valeu da expectativa de que os participantes encontrassem em nós velhos traços de autoridade por sermos os propositores daquilo que se colocava excêntrico, mas aos poucos mostraria os seus contornos e amarrações. Estávamos interessados em mostrar que a fala cumpre um papel muito definido e definitivo para que nós percebamos a confiança e desconfiança que giram em volta das ações humanas, sobretudo em um momento de conformação de grupo. Em silêncio e em confiança, e aparentemente sem rumo, cumpríamos um roteiro de caminhada em que alguns caminhantes, a cada passo, já conseguiam identificar um possível ponto de chegada. O Cais do Valongo já se anunciava antes mesmo de lá chegarmos.

Começamos a andar de costas e em roda em volta de um baobá que fica em frente ao monumento do Cais do Valongo, era um convite que não se dava a partir da fala, mas de corpos disponíveis a outros diálogos, não convencionais, posto que dessituados de seu eixo de convenções que negam nossos conhecimentos de ordens outras, mas, e justamente com isso, concordantes com as vontades de se apresentar não habitual. Rodávamos de costas em volta de um baobá pequeno, ali onde muitos de nossos antepassados foram desembarcados para o mercado do trabalho escravizado, ali onde se conecta a memória quase apagada, por força da violência imperativa dos "senhores" ao longo da história, das



nossas matrizes, fundamentais raízes para um entendimento da complexidade de nossa existência.

Éramos "rodantes", tomando emprestada a grandeza desse termo das nossas religiões de matriz; rodávamos e sabíamos que o convite encerrava uma religiosidade no ato, mas também compreendíamos que a roda dizia respeito a conversar sobre a história: rodávamos, como rodaram os nossos no esquecimento arbitrário, rodávamos para lembrar, rodávamos para lembrá-los, assim como o artista contemporâneo Paulo Nazaré, exposto à época na mostra Arte, Democracia e Utopia: quem não luta tá morto, também no MAR, remontava com seu corpo em *performance* e nos ensinara a dialogar com isso que dói na história ao pervertê-la com poesia, assim como os nossos antepassados rodaram para esquecer na chamada Arvore do Esquecimento. Convidamos, com o simples ato de rodar na direção contrária ao movimento antes elaborado para esquecer, os participantes a integrarem uma conversa sobre o ato corporal de lembrar, e lembramos.

Lembramos que a palma marca o tempo, a todo tempo, das rodas e experimentamos algumas formas, enquanto rodávamos juntos, de modificá-las, e no conjunto buscar a melhor maneira de organizar a cada palma nova que surgisse. Sem pronunciar uma só palavra, nos entenderíamos pelo ritmo da fuga e do encontro até que a roda cessasse como cessam as capoeiras, no silêncio.

A roda se manteve em torno do baobá, pois havíamos trazido conosco, durante toda a caminhada, um alguidar, pequenas



tiras de papéis e carvão, que depositamos em frente à árvore. Então, depois de rodarmos no rebobinar poético desse capítulo da história, tratamos de exercitar a memória com as marcas de nossa escrita e a violência de um apagamento autoritário de alteridades: após escrevermos o que para cada um de nós separadamente era a coisa mais importante, demos ao outro para que rasgasse. Mas com que dilemas éticos estamos trabalhando quando há um que escreve, tendo na escrita o mais simbólico da ideia de conservação, e outro que apaga, tendo no ato de rasgar o simbolismo das tentativas de apagamento? Quais são os agentes na história dessas construções? E como resiste a cultura, ou seja, aquilo que se guarda a si mesmo como importância, a essas tentativas violentas de apagamento?

Passamos por esses dilemas, silenciando-os em dada medida, uma vez que foi preciso definir como deixá-los ali rasgados e despojados de nós, que os carregávamos ainda mais fortemente na memória ao colocá-los no papel. Decidimos queimá-los e assim fizemos, não sem alguma dificuldade de acender os papéis ao vento da Pequena África, Zona Portuária do Rio de Janeiro, dentro daquele recipiente de barro; mas a fumaça, quando houve fogo, cumpriu um círculo apontando para cada um de nós na roda, fazendo também sua volta em torno do baobá, e assim seguimos de volta para o museu defumados por camadas de histórias nas torturas de seus apagamentos.

Já no museu, fomos para a última sala da exposição *O Rio do Samba*, onde tínhamos mais espaço para conversar e



jogar nossas linhas costurando falas sobre uma pergunta que encaminhara toda a pesquisa desta proposta: "Por que 'professora, sim; tia, não?". Parafraseando o importante livro de Paulo Freire e tendo passado por momentos de educação que não indicavam a relevância primordial de um saber acadêmico, queríamos saber dos participantes o que eles entendiam como tia e no que esta se diferenciava da ideia de professora. Acreditamos que, na ordem injusta de valoração desses conceitos, há um abismo proveniente das distinções raciais: as "tias", como as "tias baianas", por exemplo, que muitas vezes atuavam como pedagogas e professoras para meninas e meninos das áreas em que viviam, não são reconhecidas como tal; e todo o jogo dos saberes que se dá em todo o seu corpo está fadado a ser visto como inferior aos saberes intelectualistas da academia.

Considerações Finais

A proposta da atividade foi previamente estruturada com base em pesquisas, vivências e diálogos, formando-se de conexões imprevistas entre experiências em educação, arte e cultura que se inserem no contexto macro da formação do Brasil, mas carregam as especificidades das capitais Rio de Janeiro e São Paulo, bem como das estruturas do trabalho de educação no MAR e no ITO. Assim, foi imprescindível a caminhada pela Pequena África e o diálogo com quem lá habita e resiste, fazendo com que o território com suas histórias e memórias fosse também parte da atividade



proposta, alçado à condição de agente educador, ferramenta pedagógica e local potencializador de encontros. Iniciar o encontro fora do espaço delimitado do museu foi, talvez, o primeiro grande aprendizado tanto para educadoras e educador quanto para as professoras e professores presentes. Há potência em subverter a lógica do centro e das margens quando consideramos que centro é onde estamos, e estamos porque há encontro, somos individualmente porque somos em grupo.

O desejo de estruturar uma proposta mantendo respeito à porosidade dos encontros alinha-se à política de existir coletivamente e recontar a história a partir de narrativas pessoais de cada sujeito presente, de tias, de professoras e professores, de avós e avôs e um número incalculável de referências que se agregam à subjetividade de cada um de nós. Afinal, o pensamento contra-hegemônico e antirracista em educação e cultura não pode acontecer plenamente se o ponto de partida é a criação de um roteiro refratário às contribuições e desejos dos sujeitos envolvidos. Neste ponto vale mencionar as dificuldades de aplicação prática de conceitos de outras pedagogias, visto que estão em embate direto com um sistema fortemente estruturado por ideologias etnocêntricas, eurocêntricas, racistas e avessas à valorização das diversidades. No entanto, é possível saber e sentir quais caminhos não devem ser trilhados novamente porque violentam corpos, saberes, experiências e desejos.

Em uma de suas cartas, Mãe Aninha, uma das mais importantes figuras da tradição nagô no Brasil, afirma



que "nem tudo pode ser escrito". Esta é a sensação que permanece após o encontro Tia, Sim!, no qual os corpos caminhantes, os gestos silenciosos, o ritmo improvisado das palmas e o vento no Cais do Valongo construíram uma comunicação que está nos interstícios de cada corpo ali presente, numa espécie de "entre" que só pode ser atravessado quando há uma conexão que considera saberes sentidos, não impostos.

Bibliografia

BARRETO, J. M. A sobrevivência do espanto. Texto incluído no capítulo "Bastará que os educadores se interroguem". *31ª Bienal de São Paulo: catálogo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora 34, CEAA/Ucam, 2002.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE. *Histórias Afro-Atlânticas: publicação educativa*. São Paulo: ITO, 2018. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/390682961/hist. Acesso em 20 mar 2019.

KILOMBA, G. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.* Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

POLI, I. *Paideia Negra: eko orisa*. São Paulo: Terceira Margem, 2016. (A Nova Pedagogia dos Orixás, v. 300).

RUFINO, L. *A Pedagogia das Encruzilhadas. Relações étnico-raciais e currículo: temas e abordagens.* Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, P. B. G. & BARBOSA, L. M. A. *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do Movimento Negro.* São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

SODRÉ, M. Pensar Nagô. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.



COMU-NICA-ÇÕES





Mesa de comunicações *História, memória e território*. Comunicação *Projeto Minas Gerais Jequitinhonha — Uma proposta de estudo transdisciplinar*, com Warley Pereira Pires, Janete Santos Ribeiro, Andréa da Silva Aguiar, Angela Falabella, Nacácio Leocácio do Nascimento, Marcelo Januzzi, Fátima Regina de Andrade da Silva, Deisiane Rodrigues dos Santos e Denise Wiecikowski





Mesa de comunicações *Ativismo e formação*. Comunicação *Cotas para quem?*, com Patrícia Manuela de Souza, Jamily Oliveira do Nascimento, Victória Lugão de Freitas e Letícia Aparecida Fernandes do Nascimento





MUSEU, ESCOLA E RELA-ÇÕES ÉTNICO--RACIAIS



PROJETO POLÍTICOPEDAGÓGICO: QUEM SOMOS NÓS?

PAULO REBELLO

OMUNICAÇÕ

Escola Municipal Almeida Garrett



1. Um silêncio audível

Há uma categoria de silêncio resultante do universo estritamente pessoal cuja motivação pode ser creditada a inúmeras razões. Ele pode se estabelecer por não acreditarmos na nossa contribuição, na nossa capacidade de apresentar uma defesa, uma argumentação a propósito de determinado tema. Silenciamos por causa do não saber e do ignorar. Logo, trata-se de um silêncio decretado pela própria pessoa que se pensa na ignorância, mesmo que esta possa não ser totalmente verdadeira, mesmo que sua convicção possa lhe ter sido internalizada de fora para dentro, injetada, portanto. No silêncio imposto a si mesmo, no silêncio da subalternização, o sujeito se afasta da possibilidade de afirmar e exercer sua individualidade no espaço coletivo. Esse tipo de silêncio impede a pessoa de edificar seu poder pessoal e sua autoestima. Inviabiliza a consolidação de uma existência saudável, fruto de uma relação positiva e afirmativa com seu ambiente, com sua cultura e sua história. Sob essa ótica, ele passa a ser um sujeito que estabelece para si mesmo limites de merecimento e expectativas.

Há mais um tipo de silenciamento tão dramático quanto o descrito anteriormente. É aquele relativo às pessoas marcadamente vistas como diferentes. Andrade (2009) assim se refere à posição da escola em relação ao diferente:

E como a escola se coloca diante desta temática?

Ela pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder nesta sociedade, tais como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio



ÕE

V V

ONDE

0

sobre a língua nacional, o conhecimento sobre a própria história ou o controle sobre argumentos científicos. Por outro lado, como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes.

A militância em sala de aula e na gestão pedagógicoadministrativa do sistema público de ensino nos proporciona muitos aprendizados, pois o ambiente escolar é plural. Para ele convergem diferentes grupos e, como o mundo externo, a escola tem muitas diferenças. A escola pública é composta de seres humanos cujos tons de pele declarados vão do branco ao preto. Com a predominância numérica de pessoas "pardas" (conforme classificação indicativa do IBGE).

Esta escola, pública brasileira, tem como massa de usuários pessoas oriundas da classe trabalhadora. Muitas famílias têm níveis de renda que levam à classificação "pobres" ou "quase pobres". Esse perfil de baixo poder aquisitivo é de cor de pele predominantemente parda e preta (a parte branca é minoritária). Contudo, a sociedade brasileira é ideologicamente branca e tem padrões de referência hegemonicamente brancos. Isso faz parecer que todos são brancos. Os estudos revelam que os negros sofrem por serem "diferentes" na sociedade que se pensa branca.



3

 \subset

Z

Muitos veem o ensino como trincheira de luta para fazerem frente aos desafios da sociedade. Para isso é preciso organização, reflexão e aprofundamento crítico dentro da escola. Na ausência de um projeto escolar, diferentes formas de intolerância vão se constituindo em práticas corriqueiras. Anualmente elas acabam internalizadas nas crianças e jovens. Afinal, fora da escola, desde cedo, eles vão aprendendo a ver com naturalidade as marginalizações!

Almeida e Queiroz (2015) avançam no sentido de "valorizar diferenças, superar desigualdades":

... é necessário repensar o modelo de educação e propor formas de ensino e de aprendizagem que possam, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças e promover o desenvolvimento dos indivíduos e dos coletivos sociais, rompendo silenciamentos impostos construindo práticas pedagógicas mais dialógicas. A persistência de modelos avaliativos excludentes, de currículos que resistem em abrir espaços para a manifestação, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, e de estratégias de ensino que não consideram as diferentes formas e ritmos de aprendizagem tem contribuído para a falta de escolarização para grande parte da população. Tais resistências colaboram ainda para o crescimento de conflitos causados pela desigualdade educacional. Assim como as práticas de ensino e a seleção de conteúdos. as formas de avaliação não devem servir à naturalização das diferenças e das desigualdades, ou seja, não podem servir à legitimação de uma decisão arbitrária



ÕE

⋖

ONDE

0

3

(e tendenciosa) de quem pode ter sucesso escolar e de quem deve fracassar.

2. Algumas bases para compor o cenário

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (ABL), o termo "escola" designa uma instituição pública ou privada de ensino coletivo; a soma dos alunos, professores e funcionários desta instituição; e a soma dos adeptos ou discípulos de uma doutrina, teoria ou autor. Segundo o English Language Dictionary from Collins, "School is a place where children are educated; an institution or university department where you can learn a particular skill or subject; or school of thought, is a theory or an opinion shared by a group of people". Segundo o Petit Larousse Illustré, "École c'est établissement où est dispensé un enseigment collectif général aux enfants d'âge scolaire; ensemble des partisans d'une doctrine philosophique, littéraire, artistique, etc."

Tanto na língua portuguesa quanto na inglesa ou francesa, o significado de escola diz respeito a um local, ou melhor, a uma instituição de educação e ensino de crianças e jovens, que contém alunos e professores. Logo, a educação do povo é um investimento de qualidade, por meio do qual se pode vislumbrar, em uma dimensão planetária, o melhor para o amanhã de todos.



ÕE

⋖

O - Z O Σ

0

O sistema público de educação, majoritariamente frequentado por pobres e negros, é frequentemente representado de forma negativa. Souza (2017) esclarece:

Os escravos foram sistematicamente enganados, compravam a alforria nas minas e eram escravizados novamente e vendidos para outras regiões, eram brutalizados, assassinados covardemente. A matança continua também agora com os novos escravos de todas as cores. O Brasil tem mais assassinatos — pobres — que qualquer outro país do mundo. São 60 mil pobres por ano no Brasil. Existe uma guerra de classes hoje declarada e aberta. Construiu-se toda uma percepção negativa dos escravos e de seus descendentes como feios, fedorentos, incapazes perigosos e preguiçosos, isso tudo sob forma irônica, povoando o cotidiano em ditos e piadas preconceituosas, e hoje muitos se comprazem em ver a profecia realizada.

O Brasil dá sinais de que não se vê na obrigação de diminuir as desigualdades socioeconômicas que caracterizam a nossa população. Evidencia, na prática, que não almeja mudanças significativas na injustiça social.

Voltando às definições nos dicionários de português, inglês e francês, nos deparamos com o painel conceitual detalhado a seguir. O Dicionário da Língua Portuguesa da ABL define o racismo como a recusa a reconhecer direitos de outra pessoa ou grupo social de características culturais ou étnicas diferentes, em nome de uma pretensa e inerente



3

 \subset

superioridade. Acrescenta que se trata de uma atitude de preconceito, discriminação ou até mesmo hostilidade em relação a certos segmentos sociais ou geográficos diferentes. Segundo o English Language Dictionary from Collins, "racism is the treatment of some people as inferior because they belong to a particular race; used showing disapproval; the belief that some races are inferior to others". Por fim, segundo o Petit Larousse Illustré, "racisme c'est une idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, les 'races'; comportement inspiré par cette idéologie. C'est une atitude d'hostilité systémathique à l'égard d'une catégorie déterminée de personnes"·

Nas três línguas, o racismo é algo estruturado com base na premissa de que há raças superiores e raças inferiores. O Brasil se deixou aprisionar por essa crença e fundamentou a atividade econômico-familiar no sistema colonial de produção, na força física de humanos visibilizados como animais. Foram quase quatro séculos de subalternização, que envolveram "castigos" físicos de requintes horrendos. Ao passo que os indígenas foram sendo praticamente extintos (se comparados à sua população original), o contingente de negros foi crescendo cada vez mais. E o tráfico negreiro tornou-se um negócio de alta lucratividade, fazendo os traficantes enriquecerem.

Milhões de negros foram capturados na África para erguer o nosso país com a sua força corporal. Último país do Ocidente a abolir a escravatura, o Brasil traz, até os dias de hoje, marcas profundas desse longo período de regime escravocrata.



3

 \subset

3

A ideia de que os negros merecem ser humilhados, menosprezados, rejeitados e agredidos vive até hoje! Somente 130 anos nos separam da abolição do escravismo. Denuncia Souza (2017) no trecho a seguir:

Como todo processo de escravidão pressupõe a animalização e humilhação do escravo e a destruição progressiva de sua humanidade, como o direito ao reconhecimento e à autoestima, a possibilidade de ter família, interesses próprios e planejar a própria vida, libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna. E foi exatamente isso que aconteceu entre nós (...) a situação da "ralé de novos escravos" pouco mudou desde então.

Cultura, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da ABL, é o conjunto de conhecimentos de uma pessoa, além de valores, costumes e estética de determinado período. Segundo o English Language Dictionary from Collins, "culture consists of the ideas, customs, and art that are produced or shared by a particular society. Culture is a particular society or civilization, especially one considered in relation to its ideas, its art, or its way of life". Segundo o Petit Larousse llustré, "culture c'est la action de cultiver (une terre, une plante). Térrain cultivé. Ensemble des strutuctures sociales et des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent un groupe, une société par raport à une autre. Culture de masse: culture produite et diffusée à l'intérieur de l'ensemble du public par les moyens de communication de masse".



ÕE

V V

U - N - N

0

Essa variação do entendimento sobre o que vem a ser cultura, desde estritamente relativo a conhecimentos e valores até, no outro extremo, derivação de cultivo, cultivar a terra, demonstra a complexidade de tal conceituação. A escola dialoga na interseção de intelectualidade com cultura e ideologia. Está inserida na cultura como uma das suas instituições mais importantes. Ela edifica conceitos, ergue um prédio de símbolos dentro de um prédio arquitetônico. A escola atua e trabalha segundo princípios. Opera com os costumes e valores repassados, praticados e consolidados.

Os alunos são oriundos das relações que estabelecem fora da escola, incluindo famílias, vizinhos dos bairros, dos clubes, igrejas. Ou seja, vivem nas diferentes esferas da cultura, das quais cada um é ator e condutor. Quanto à cultura, parte da afirmação da intrínseca relação entre os processos culturais e a escola, pois, segundo Candau, (2009),

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais da sociedade, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, em que nenhum traço cultural a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados, a não ser a partir de sua íntima articulação.

A escravização dos negros foi de tal forma marcante na formação do povo brasileiro que para compreender as



3

 \subset

3

razões e maneiras através das quais o racismo se apresenta, acredito ser preciso considerar o período colonial e os seus desdobramentos até os dias atuais.

3. A ação de unir

Ao longo dos anos de experiência na rede de ensino, pude ver como é importante desenvolver um trabalho que aposte num caminho de aproximação e compreensão mútua entre os alunos. Nas salas de aulas os grupos vão se formando por diferentes critérios de afinidades. Por causa de um time de futebol, do gosto musical, habilidades desportivas etc. Destaco, contudo, que o inter-relacionamento dos diversos grupos vem se tornando cada vez mais difícil. O aumento do individualismo e do isolamento ("cada um no seu quadrado") é cada vez mais comum. A impaciência com o outro, a dificuldade de relacionamento com os hábitos e características dos outros, a ideia preconcebida e acabada são práticas muito corriqueiras. O menor sinal de diferenciação e de contraposição de conceitos é suficiente para haver uma interrupção da conversa. O exercício da argumentação e do contraditório está ficando delicadamente raro.

Andrade (2009), nesta linha, explica sobre o equívoco da igualdade:

A verdade é que os ideais de igualdade e de fraternidade do mundo ocidental — judaico-cristão — tornaram-se



ÕE

⋖

ONDE

0

ousados demais e exigiram de nós um sonho, tão bonito quanto perigoso. Um equivocado ideal de igualdade tem promovido diferentes processos de homogeneização e de aniquilamento das diferenças. No ocidente, tais processos tornaram-se verdadeiras empreitadas étnicocêntricas, que têm sido demonstradas tanto nas tragédias ao longo dos tempos quanto no preconceito nosso de cada dia. Lembremos aqui da escravidão dos negros, do holocausto dos judeus, da submissão das mulheres, da criminalização da homossexualidade, da perseguição aos ciganos, do genocídio dos povos ameríndios, entre outros casos vergonhosos, nada igualitários ou fraternos. A despeito do discurso igualitário e fraterno, seguimos discriminando e apartando.

É fundamental debater com os alunos a respeito da necessidade de sermos transitivos. De podermos navegar com as nossos corações e mentes entre as diferentes formas de interpretar o mundo. A experiência vem mostrando que os alunos precisam ser alvo de ações planejadas para se abrirem para outras visões a respeito dos fenômenos. Os anos em contato com grupos mostram que é muito mais comum as pessoas se abrirem para os conflitos do que para a harmonia. Isso, porém, não acontece gratuita e naturalmente. Ao contrário, é resultado de uma construção cultural. É possível dizer que existe em todos nós um espaço para o crescimento da solidariedade. Os alunos demonstram felicidade em se sentirem pertencentes, integrados aos outros. Há que semear nos jovens a vontade de se reconhecerem e se afirmarem quanto às suas especificidades, suas características e fazerem



3

3

o mesmo com relação aos outros. Semear a admiração por aquelas coisas que nos tornam únicos e, muito por conta disso, importantes para a democracia da diversidade. Os jovens nos ajudam a crer que o sonho da fraternidade é possível.

Por diferentes fatores e razões, passamos a carregar juízos e conceitos que funcionam como figurinos para "vestirmos" os outros. Como caixas de categorizações que funcionam como formas de apaziguar a inquietação diante do desconhecido. Aparentemente devido à necessidade de tornarmos familiar o que se nos apresenta como estranho. Mas, nem sempre os outros cabem nesses conceitos apriorísticos. Às vezes o figurino aperta e sufoca. Nosso conforto de classificação e enquadramento às vezes machuca e nega o direito às individualidades e às diferenças.

A ação do professor e da escola no sentido de quebrar essas formas antecipadas de enxergar e determinar quem são os outros se reveste de aspectos libertadores! O que podemos verificar durante o processo de sensibilização e quebra de barreiras é que vai surgindo de dentro das pessoas uma força intrínseca que as leva para o entrosamento. Nada disso aparece, contudo, se não for feito com cuidado e respeito. Andrade (2009), ainda sobre igualdade e fraternidade, lembra:

... o problema não está especificamente nos sonhos de igualdade e fraternidade, mas na maneira, um tanto inocente ou ousada, como nós historicamente o formulamos e cotidianamente os reafirmamos. A



ÕΕ

υ **4**

ONDE

0

3

igualdade desvinculada, quase de costas para o direito à diferença, já apresentou seus limites. A fraternidade imposta também. Parto do pressuposto de que para além do ideal da igualdade fraterna — máxima de inegável valor — devemos buscar estratégias de ação que nos permitam respostas mais adequadas e possíveis para a prática cotidiana da garantia da dignidade daqueles que são diferentes.

Tendo em vista o que foi dito até aqui, a questão da cor da pele é um campo de reação, pois ela é um dos constantes fatores que determinam, previamente, um lugar na sociedade de dominação, subalternização e discriminação. Segundo Souza (2017),

Como somos formados, como seres humanos, pela imitação e incorporação pré-reflexiva e inconsciente daqueles que amamos e que cuidam de nós, ou seja, os nossos pais ou quem exerça as mesmas funções, a classe e seus privilégios ou carências são reproduzidos a cada geração. Como ninguém escolhe o berço onde nasce, é a sociedade que deve se responsabilizar pelas classes que foram esquecidas e abandonadas. Foi isso que fizeram, sem exceção, todas as sociedades que lograram desenvolver sociedades minimamente igualitárias. No nosso caso, as classes populares não foram abandonadas, simplesmente. Elas foram humilhadas, enganadas, tiveram sua formação familiar conscientemente prejudicada e foram vítimas de todo tipo de preconceito, seja na escravidão, seja hoje em dia. Essa é nossa diferença real em relação



ÕE

V V

ONO

Σ 0

Z

 \subset

IJ

NICO-RACIAIS

à Europa: é que ela tornou as precondições sociais de todas as classes muito mais homogêneas. Ainda que exista desigualdade social, ela não é abissal como agui. Não se trata apenas de acesso à boa escola, o que nunca existiu para as classes populares. Trata-se de criticar a nossa herança escravocrata, que agora é usada para oprimir todas as classes populares independentemente de cor da pele, ainda que a cor da pele negra implique uma maldade adicional. Como esse mecanismo sociocultural de formação das classes sociais é tornado invisível, então o racismo da cor da pele passa a ser o único fator simbólico percebido na desigualdade do dia a dia. É importante, no entanto, que se percebam também as carências que reproduzem as misérias que são de pertencimento à classe, já que elas, ao contrário da cor da pele do indivíduo, podem ser modificadas

Andrade (2009) também aborda questões acerca da convivência e do respeito às diferenças como elementos fundamentais na tarefa permanente de construir a paz entre os homens:

A escola pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder nesta sociedade, tais como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio sobre a língua nacional, o conhecimento sobre a própria história ou o controle sobre argumentos científicos. Por outro lado, como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a desconstruir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e



riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes... A escola pode socializar com ênfase no respeito à diferença.

Por outro lado, acredito ser preciso que a sociedade reconheça, como afirmam as autoras Marcelino e Miranda (2015), a relevância da educação antirracista para superar o preconceito:

Reconhecendo a relevância de engajar-se em uma prática educativa antirracista, concordamos que a inclusão desse debate nas nossas práticas e nas escolas vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos básicos dos afrodescendentes. Torna-se importante destacar que o cenário escolar que se apresenta hoje é um ponto de partida para promover práticas outras que estimulem o pensamento crítico, ou seja, para além do direito básico, o reconhecimento, a superação do lugar de silêncio imposto. Atuar na escola tem a ver com um projeto maior de educação que não somente reconhece as diferenças, mas que provoca ações concretas.

Para o engajamento docente na luta contra o racismo, faz-se necessário reconhecer que existem componentes históricos que empurram grupos de jovens pardos e pretos para as páginas policiais, como autores e/ou vítimas de assassinatos e outros crimes. Outras autoras, Araújo e Longo (2015), assim veem o combate aos preconceitos na escola:



Z

 \subset

Na escola, por exemplo, a maioria dos preconceitos se dá na forma dissimulada, como se fossem brincadeiras, a discriminação se dá de forma enevoada, velada, escondida muitas vezes. Logo, para repactuarmos por meio dos mecanismos de perdão, precisamos assumir os erros, os fatos, as discriminações. Sendo assim, podemos acionar a memória através de suas construções para nos permitirem a possibilidade da repactuação social e, portanto, do perdão... a maioria dos preconceitos gera discriminações, e só poderão ser encarados se forem assumidos.

Porém, uma agenda escolar antirracista, de intolerância ao racismo e de respeito às diferenças só tem chances de ocorrer se forem organizadas estratégias de equipes interdisciplinares que deem conta de construí-la. Nada a respeito ocorrerá sem um planejamento e engajamento do corpo docente, de funcionários e discentes nessa luta.

4. Por uma prática pedagógica sensível e antirracista

A aposta em uma escola intercultural deve ser o chão onde assentar a práxis pedagógica. Esta é meta a ser perseguida, no nosso entendimento. O ambiente escolar, por ser plural, praticamente exige isso, pois recebe todas e quaisquer pessoas, de diferentes credos, origens geográficas, cores. Elas, tanto quanto a escola, estão inseridas em universos culturais



3

 \subset

que promovem aprendizados, sedimentam comportamentos, entre os quais aqueles de fundamentação racista.

Após tal constatação, é necessário reconhecer que a escola vem se mantendo quieta no combate ao racismo ou com tímidas ações diante da gravidade do problema. Nilma Lino Gomes (2005) se expressa nesta linha, alertando sobre esse silenciamento da escola:

... é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: (...) concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as).

Assim, é preciso cuidar da sensibilidade e formação éticas das jovens pessoas que frequentam a escola. Desenvolver, para além de uma consciência crítica e histórica, uma consciência afetiva e emocional. Sobre este importante aspecto educacional, continua Gomes (2005):

A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnicoracial, continue dando uma ênfase desproporcional



3

 \subset

à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações...

É preciso praticar uma educação que ajude o ser humano a não ver apenas a aparência externa, mas aprofundar o seu olhar e enxergar com o coração. Essa prática demanda cultivo. As reflexões de Miranda e Riascos (2016) vão, nesse sentido, corroborar o que estamos afirmando sobre a importância das pedagogias da reexistência:

Para localizarmos projetos que apresentam interseções com o pensamento decolonial, é preciso considerar as iniciativas que foram pautadas na solidariedade e na cooperação, na subversão favorecida por práticas comunitárias e desobedientes. Por isso, qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências em termos do que não conseguimos desnaturalizar nos currículos) — algo que se confronta, que denuncia a violência também epistêmica e que pode gerar proposição de estratégias que nos levem a descolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas.

A abolição da escravatura não se deu de forma a incluir a população negra no processo de produção capitalista emergente. A maneira como ela (a abolição da escravidão) se deu permite concluir que não houve uma mudança no modo de olhar o negro. Um modo que o considerava sub-humano, indigno de cuidado e respeito.



3

 \subset

Tomando como ponto de partida o início da escravatura, temos acumulados mais de 350 anos de aprofundamento do desprezo e da negação da humanidade aos africanos e afrodescendentes. Esse quadro permite constatar a extrema dificuldade desse grupo enorme de pessoas! Grande número de pessoas desse povo vagando pelas ruas, sem moradia, sem comida, sem trabalho, sem qualificação, malvistas, rejeitadas nos lugares, agredidas pelas forças de repressão constituídas, sem laços familiares regulares, humilhadas, ignoradas pelo poder público e sem dignidade. Enfim, pessoas esquecidas e abandonadas.

Após 130 anos da Lei Áurea, persistem condutas culturais, sociais e governamentais de incômodas semelhanças. Pessoas negras vivendo em áreas segregadas (favelas), com insuficiência ou ausência de acesso aos serviços básicos de saneamento, saúde, educação, alvos de violência de toda ordem. Pessoas de todas as idades morrendo prematuramente em conflitos armados, sendo atacadas por forças policiais, sendo alvo de preconceitos indisfarçados, com laços familiares desestabilizados, sem planos e sem perspectivas. O Brasil não demonstra apreço aos pobres. Negritude e pobreza formam um elo muito rígido no território, seja do ponto de vista geográfico, populacional ou institucional.

Do ponto de vista histórico precisamos reconhecer que 130 anos constituem muito pouco tempo para mudanças de mentalidade, mas tempo suficiente para investimento em políticas reparadoras. Penso que é preciso sensibilizar



3

 \subset

profundamente toda a nação brasileira para lutarmos contra as práticas que mantêm nossa identidade ligada à memória da servidão. Assim, e somente assim, poderemos começar a trilhar o caminho da aceitação e integração social das diferenças e, principalmente, de combate ao racismo em todas as suas formas.

Ações afirmativas ganharam destaque nos últimos anos, mas ainda de forma insuficiente para alterar a herança social, política e econômica deixada pela escravidão. Esse projeto de combate pela reparação ao povo negro significa mexer em campos muito profundos e delicados, especialmente no que tange à escola, conforme alerta Gomes (2005):

E é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional.

Não se pode deixar de pensar que a escola pública, democrática e de qualidade tem o dever ético e político de fortalecer as aspirações dos negros ao tratamento justo e merecido. Racismo é crime. Não se trata, então, de nenhuma ideia desarrazoada. A escola está desafiada a ouvir pesquisadores como Miranda e Riascos (2016), em propostas de educação intercultural e decolonial, como a que segue:



3

Defendemos, assim, processos de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos como fluxo contínuo, sendo apostas que fazem parte de um constructo no qual a "decolonialidade" é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado. (...) Assim, pensar interculturalmente significará incluir nas arenas de proposição e de execução dos currículos aquilo que é próprio das vivências dos(as) negros(as), a começar pela ideia do que é, efetivamente, aprender em seu próprio território e não apenas nas instituições escolares. Em outros termos, provocar a mudança de status dos saberes do cotidiano, dos saberes que carregamos das nossas ancestralidades.

A decolonialidade se propõe a desestruturar e, se possível, minar as estruturas coloniais construídas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. É claro que não estamos buscando contrapor brancos e negros, pois temos clareza da necessidade de muito cuidado ao tratarmos esta temática. Trata-se de afirmar que nenhum homem é superior ou inferior a outro. Trata-se de assumir, no chão da escola, um projeto político-pedagógico das escolas que cumpra essa missão.

Gomes (2005) aborda a necessidade de propostas práticas para superar o racismo não só nas escolas, como também na formação de professores:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito poderia ajudar os(as)



3

educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar. analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores.

Como já dito aqui, a desigualdade social é muito grande e são os negros e pobres os mais atingidos pelo preconceito, devido ao modo como são historicamente vistos e tratados. A esse respeito, Miranda e Riascos (2016) refletem sobre a diferença discriminatória de inspiração colonial:

Como vítimas da racialização, todos os segmentos "não europeus" são também "não humanos" e facilmente posicionados como grupos de segunda classe, inferiorizados. (...) podemos identificar sujeitos coloniais no mundo contemporâneo a partir das condições de sua inserção. Como exemplo, (...) a situação de homens e mulheres negros(as) e suas experiências



3

 \subset

cotidianas. Antes de tudo, essas mulheres são fixadas socialmente como serviçais, prostitutas ou mulatas do Carnaval. Os homens, fixados como alvo, fora da lei, primeiros suspeitos e violentos. Nesse argumento, as microrrealidades estão em uma dinâmica constante. A diferença é construída para manter um ordenamento de inspiração colonial.

Existe uma dicotomia entre o que se diz e o que se pratica quando o assunto é o racismo. A constatação de que ele fica escondido nas "sombras" do cotidiano (pois raros admitem ser racistas) se dá, por exemplo, quando alguma situação ou alguma medida atinge os privilégios dos brancos (vide a polêmica em torno das cotas para negros nas universidades). O que se vê é o desvelamento, já indisfarçável, da intolerância quanto à mobilidade social dos não brancos. Quando o *status* exclusivo da população branca de acesso às três refeições diárias, a moradia digna, transporte de carro e aviões, assento nos bancos da universidade, passeios pelo exterior começou a ser compartilhado pelos não brancos, o que se viu nos últimos anos foram manifestações acirradas de revolta.

É demasiado preocupante o grau de violência no nosso país, que saltita como pipoca na "panela quente" perante as minorias identitárias (quer sejam negros, indígenas, homossexuais, mulheres ou tenham credos diferentes). A mensagem que se extrai sobre o racismo contido nos diversos eventos violentos que nos chegam ao conhecimento é que é pela população branca que se deve ter muito e mais respeito. Todos os que estão fora desse círculo não são tão dignos de direitos.



3

 \subset

É Andrade (2009) quem nos chama à reflexão sobre o binômio igualdade-desigualdade:

Essa marca contraditória da Modernidade produziu

— e segue produzindo até os dias atuais — indivíduos semelhantes, porém desiguais. Sendo assim, a igualdade de direito e a desigualdade de fato entre os indivíduos, classes e nações provocaram uma convivência contraditória entre a proclamação ideal de uma e a efetivação concreta da outra, através, por exemplo, da dominação da classe operária, da escravização dos negros, da destruição de nações colonizadas e da dominação das mulheres.

Sendo a escola pública destinada a todos, independentemente de origem e crença, o chão no qual ela deve se apoiar é o do respeito à diversidade. Isso é coerente, pois a nossa nação é marcadamente caracterizada pela pluralidade e pela diversidade. O mesmo autor, ao continuar a discussão sobre a equidade como forma de compensar a desvantagem construída, especialmente para os grupos subalternizados, afrodescendentes e ameríndios, afirma:

Nesta perspectiva, importa também esclarecer que igualdade nada tem que ver com ser idêntico ou semelhante. A igualdade pretendida seria melhor significada como isonomia (igualdade formal de direitos, normas e critérios para todos e todas) e equidade (partilha dos bens e serviços sociais com espírito igualitário), assim as sociedades democráticas e



3

 \subset

pluralistas poderiam oferecer aos mais desfavorecidos a possibilidade real de superar suas desvantagens iniciais e as desvantagens construídas.

Neste trabalho não pretendo, absolutamente, receitar qualquer forma de encaminhamento acabado e completo. Reafirmo que a rotina da escola é um campo fértil para iniciativas que assumam a tarefa libertadora de educar com vistas a transformar realidades desiguais, identificadas pelos próprios alunos. Miranda e Riascos (2016) se mostram muito instigantes quando propõem uma educação mais justa socialmente, combativa diante dos preconceitos e que aponte o caminho potencializador de uma educação antirracista por meio das pedagogias decoloniais:

Defender pedagogias decoloniais faz parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhadas aos estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina, principalmente no diálogo com os movimentos sociais que lutam contra processos de subalternização. Vistos como "não europeus" ou "desprovidos de brancura", todos os (as) *outros* (as) da colonização — nesse caso, da América Latina —, sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquilo que sobra, o "resto do mundo" — como ocorreu com os povos originários de países transformados em colônias de exploração e com os que foram sequestrados, escravizados e retirados de seus lugares de origem. As dinâmicas adotadas na contramão do desejo de



3

 \subset

preservação de assimetrias coloniais produzem novas frequências e, por conseguinte, instalam-se arenas onde a insurgência se define no rompimento de silêncios históricos e em novos embates discursivos. Essas outras vinculações servem de incentivo para propostas que podem estranhar o legado da servidão.

Apostamos em uma educação sensível aos semelhantes, viva, para além das letras dos livros, combativa, decolonial e antirracista

Andrade (2009) refere-se aos problemas e dificuldades de, nos dias atuais, reconhecermos a diferença como sinal positivo em nossas instituições e, particularmente, na escola. Quando escreve sobre a importância do conceito de tolerância para reconhecer e respeitar a diferença na escola, ele ensina:

O conceito de tolerância se coloca cada vez mais na pauta de discussão porque a intolerância com a diferença tem sido recorrente na história e ainda hoje nas sociedades. Inegavelmente estamos caracterizados pela diferença e, no entanto, parece que não sabemos tratála (...) para além de um jogo de palavras, a bandeira da tolerância é a luta por negar a possibilidade de se negar a diferença (...) a intolerância diante do diferente tem imposto uma quantidade de maus-tratos e massacres impiedosos a grupos que sustentam um estigma, um suposto sinal vergonhoso e socialmente rejeitado.



ÕE

⋖

O - Z O Σ

Mais longe ainda vai esse autor quando afirma que a tolerância também tem limites e que não devemos de forma alguma tolerar o intolerante, ou seja, não há tolerância ao racismo, ao machismo, à homofobia, à misoginia e a qualquer tipo de ação de intolerância:

Por mais contraditório que pareca, o intolerante não pode ser tolerado. A tolerância tem limites. A discussão mais forte, então, será sobre critérios para se entrar num consenso sobre tais limites, sobre quais condições tais limites podem ser impostos e sobre como assumir coletivamente as responsabilidades de se impor restrições em nome da tolerância. Não quero — nem de longe — oferecer argumentos a favor daqueles que fazem guerra em nome da paz, daqueles que matam em nome da vida (...). No entanto, não há como escapar do fato de que numa sociedade plural — que se queira manter assim — o intolerante não poderá estufar o peito e defender o ataque ao diferente como um direito seu. Para ficar mais claro. A sociedade — se quer ser respeitosa de diferença não pode permitir que o homofóbico brade: "Odeio gays e por isso os espanco"; não será possível fechar os olhos a velhos ditados — "em briga de marido e mulher *não se mete a colher*" — e permitir que mulheres sejam cotidianamente mortas ou espancadas em nome da honra do machista; não poderá conviver com declarações racistas: "Negros fedem como macacos". A tolerância tem limites e o mais claro deles é o ódio à diversidade alheia, a intolerância.



3

 \subset

É de causar muito estranhamento a permanência da prática de privilegiar conteúdos e mais conteúdos e deixar de lado, ou ignorar, o quanto aqueles que formamos deixam de estar comprometidos com o bem de todos e com uma ética minimamente humanista. A pulsante visão de Candau (2009) contribui e nos estimula:

A escola pode ser concebida como um lócus em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter monocultural da escola, que invisibiliza identidades, saberes, tradições e crenças, tendo-se ao mesmo tempo presente a função da escola, tanto no plano cognitivo, quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nesta direção. Esta tem sido uma busca na qual eu acredito, e que tem orientado muitas das minhas atividades nos últimos anos, e para a qual convido as/os colegas aqui presentes a investir.



3

O MUSEU DA VIDA COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

HILDA GOMES SUZI AGUIAR

Educadoras do Museu da Vida, da Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz)



Apresentação

O Museu da Vida (MV), um espaço não formal de educação da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), tem entre suas missões a popularização da ciência por meio de exposições, aparatos interativos, oficinas, esquetes, peças teatrais, objetos museológicos e atividades educativas. Um dos projetos pedagógicos nele desenvolvidos, Encontro de Professores, é uma ação educativa oferecida mensalmente na qual docentes de vários níveis e modalidades de ensino agendam uma visita ao museu para conhecer o seu trabalho educativo e planejar a vinda de suas turmas.

No mês de novembro, realizamos um encontro temático que teve como objetivo construir uma rede de trabalho integrada e colaborativa estabelecendo diálogos potentes na relação museu-escola e valorizando a temática da educação e relações étnico-raciais. O tema tornou-se mais relevante em razão do contexto social atual, no qual comportamentos racistas têm aparecido de forma sistemática no cotidiano e também pela oportunidade do tema da Semana Nacional de Museus de 2017, que era "Dizer o indizível nos museus".

Segundo o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), "as narrativas museográficas são produzidas a partir de escolhas, disputas de poder e silêncios. Tal seleção produz ausências e esquecimentos: é o que chamamos de não dito". Consideramos que um encontro de professores com essa proposta seria uma ação orgânica e sinérgica voltada para o conhecimento de práticas educativas que incentivassem a reflexão e construção



ÕΕ

⋖

ONDE

coletiva do pensamento crítico. Assim, publicamos um convite no *site* do MV: "Se você desenvolveu com suas turmas alguma prática educativa realizada no âmbito da Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, venha participar do Encontro de Professores que abordará ações educativas e relações étnico-raciais nos dias 25 e 30 de novembro de 2017"

Em resposta ao convite, cerca de cinquenta docentes manifestaram interesse em apresentar suas práticas e conhecer as que foram desenvolvidas e realizadas por outros colegas. Esse encontro foi construído coletivamente pelo Serviço de Educação e o Serviço de Visitação e Atendimento ao Público do MV e por educadores e educadoras que se inscreveram para compartilhar seu trabalho.

Reflexão sobre a experiência

De acordo com a Política Nacional de Educação Museal (Ibram, 2017), as instituições museológicas devem fortalecer a dimensão educativa, subsidiar a atuação dos educadores e assegurar que os museus sejam espaços de educação e promoção da cidadania. A Lei n. 10.639/03, por sua vez, prevê a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira como uma estratégia de combate e superação do racismo. A educação museal e a educação formal podem reelaborar as questões e a dinâmica da formação didático-pedagógica em cada um dos seus contextos de realização.



ÕE

⋖

ONDE

Reconhecemos que o racismo é estrutural em nossa sociedade e precisamos colocá-lo em pauta. A educação formal deve trabalhar na busca de recursos pedagógicos que viabilizem a implementação da lei citada e desconstruam o preconceito racial historicamente forjado desde a colonização no Brasil. Os museus e centros de ciências como espaços culturais, de divulgação e popularização da ciência, por sua vez, devem fortalecer as diretrizes pró-equidade propondo diálogo com seus públicos e criando oportunidades para a vivência de ações afirmativas.

As apresentações foram realizadas no formato de oficinas e rodas de conversa, nas quais se abordaram temas diversos: Nas trilhas da história: conhecendo a África e nossos ancestrais: Ensino de filosofia e culturas africana. afro-brasileira e indígena mediado pelas leis n. 10.639. 11.645 e 11.684; Acorda humanidade: reflexões e diálogos; A Lei n. 10.639/03 como possibilidade de ação na EJA; a performance "Vestígios da escravidão"; Compartilhando experiências: educação e relações étnico-raciais; Violência de gênero e interseccionalidades na mídia: mulher negra; Baobá de autoras negras; Pedagogia das giras; Educação, Lei 10.639/03 e religiosidade afro-brasileira: tensões e desafios para uma prática decolonial; Racismo no ambiente escolar: repensando ações. Esse panorama temático expressa o esforco em materializar o direito de todos os indivíduos ao reconhecimento de suas diferenças e a sua própria identidade.



ш

ACÕ

O - N O

Σ 0

Conclusão crítica

De acordo com Maria Esther Valente, "à medida que o museu cumpre suas funções elementares de conservar e mostrar um patrimônio tangível ou intangível ele está gerando efeitos educativos" (2009: 88). Na prática educativa aqui resumida, reforçamos a popularização da ciência como um dos campos da participação popular que, referenciada na dimensão reflexiva da comunicação e no diálogo entre diferentes, orienta suas ações respeitando a vida cotidiana e o universo simbólico do outro (Germano & Kuleska, 2007). Tendo em vista o campo múltiplo para a abordagem racial no campo cultural, os museus permitem a reflexão sobre alteridade e responsabilidade histórico-social na integração do negro como sujeito pleno de direitos.

Esse Encontro de Professores teve seus objetivos alcançados e um de seus desdobramentos foi a criação da Rede Preta, um coletivo de mulheres negras formado pelas profissionais que vieram compartilhar suas práticas e deram subsídios a outras atividades educativas realizadas no MV. Como ambiente educativo e de comunicação, o processo museológico contribui para que o cidadão possa expressar e transformar a realidade, qualificada como patrimônio cultural (Santos, 2008). Falar sobre o racismo como tema ainda indizível, apesar de visível, faz parte da função social e educativa dos museus, que podem se colocar como interlocutores com a sociedade a fim de contribuir para a superação das iniquidades sociais.



ÕE

⋖

O - Z O Σ

Referências

OMUNICAÇÕE

GERMANO, M. G. & KULESZA, W. A. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 24(1): 7- 25, 2007. INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). Política Nacional de Educação Museal, 2017.

SANTOS, M. C. T. M. Museu e educação: conceitos e métodos. *In*: SANTOS, M. C. M. (Org.). *Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: MinC/Iphan/Demu, 2008. VALENTE, M. E. Educação e museus: a dimensão educativa do museu. *In*: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. S.; LOUREIRO, M. L. (Orgs.). *Museu e Museologia: interfaces e perspectivas*. Rio de Janeiro: Mast, 2009.



BENZA DEZ: 0 SAGRADO DA NATUREZA

ANDRÉ VARGAS SILVANA MARCELINA

OMUNICAÇÕE

Educadores do Museu de Arte do Rio - MAR



Eu me lembro da reza, das ervas, do carinho ao tocar o ramo e passar óleo na minha testa. Mulheres pretas, anciãs, em volta do verde, vestidas de branco, de vida muito simples. Guardiãs de conhecimentos ancestrais, filhas do sincretismo religioso brasileiro. A cura do corpo e da alma vinha da força da natureza, da força de seus orixás, da força da fé.

A exposição O Rio do Samba: resistência e reinvenção nos apresentou a forca do matriarcado negro na proteção e benção das mães de santo. A proposta era não só reverenciálas, mas também aprender e partilhar desse conhecimento tradicional que está vivo no cotidiano, do chá de alho para um resfriado ao banho de sal grosso com arruda para afastar o mau-olhado. Para os perigos que nos cercam, também encontramos escudos. A ideia inicial foi a de criar um jogo. Um jogo e um jogar que ensinem que ensino não é uníssono. nem único; que curem nas dores do corpo as dores da alma com ciência ancestral e que se valham do saber que sabem sobre outros saberes e não se sobreponham, nos quais a violência não seja o pressuposto, mas sim a consciência de que somos vários e de todo variados. A ciência do jogo e o jogo da ciência: era, pois, preciso reconhecer as camadas que precisávamos escavar para pôr no objeto do jogo, um baralho, outras determinações e outros nomes para que, então, trafegássemos por um caminho de encruzos, encontros e incorporações.

O jogo necessitava de mergulhos e ele nos contou isso. Enquanto o idealizávamos, percebíamos que era preciso reorientar a estrutura para além da temática do baralho, ervas



ÕΕ

⋖

U - N - N

de cura das benzedeiras, para que nos puséssemos mais fiéis e a discussão também fosse dada pelo aparato formal e estruturante da dinâmica. O primeiro traquejo da pesquisa foi o de lançar mão de uma autoinvestigação, cavucar nossas memórias e vivências e encontrar nelas tudo que atravessava nosso conhecimento vivido sobre o assunto. Em nossas vidas negras, não faltaram percalços nem recomendações para vencermos os perrengues. Reconhecer em nossa história a história que também é de outros, o conhecimento que veio muito antes de nós e se espalha como trepadeira porque afirma uma relação de verdade e humildade. A descoberta foi de um vocabulário e de um repertório vasto de plantas/ervas. Partimos, portanto, de nós mesmos para conhecer o que nos faltava, e este foi o segundo passo da pesquisa: buscar o conhecimento partilhado oriundo dos campos da ciência e da fé.

No passo que seguimos, os cruzamentos desses campos foi inevitável. A erva que nos limpa de vermes também nos limpa de impurezas e más energias; a erva que nos livra da dor de cabeça é a mesma que nos retira as preocupações. Logo, outro campo de pesquisa foi conhecer as mazelas e nos debruçarmos, sobretudo, sobre aquelas que haviam criado vida na boca das pessoas mais simples, pois, ainda pensando que o jogo necessitava fidelidade, passou a nos interessar mais a cura do corriqueiro bicho-carpinteiro do que a cura dos científicos agentes parasitários. Era preciso adotar, além das ciências e dos usos, as nomenclaturas para que a nossa fala também fosse um meio de demonstração da própria revisão, ou ao menos do debate científico que propúnhamos.



ÕE

V V

ONO

Σ 0

A proposta inicial era convidar o público visitante do museu a se pôr diante dos percalços que a própria exposição dispunha ao contar a história da resistência e da reinvenção do samba, uma história pontuada por violências, opressões e obsessões. Então, levantaríamos relações de males e doenças que precisariam de livramentos e o público descobriria no baralho de ervas aquela que mais convinha utilizar. Só mesmo se livrando do décimo perrengue o participante terminaria o jogo, daí o nome Benza Dez, como um joguete, também, com a popular expressão "Benza-te Deus".

Em dado momento da pesquisa percebemos que forçar uma relação entre mal e doença e a história do samba contada na exposição poderia ser mais uma violência que imprimiríamos nessa história. Ao mesmo tempo, percebemos que o baralho já prestava a justa reverência que gostaríamos e nos punha mais próximos daquelas que percebíamos ser nossas reais referências, as benzedeiras. Posto isso, os percalços se libertaram do trajeto do samba e ganharam um baralho próprio.

O jogo, então, se realiza com a mediação de um mestre, que distribui sete cartas do baralho das ervas aos participantes; todos já estão, portanto, munidos com seus escudos. O mestre retira, uma a uma, as cartas do baralho do azar e apresenta aos participantes a situação adversa que passará a afligi-los. A manha do jogo é ver nas cartas qual a mais adequada para se livrar do acometimento em questão e arriálas. Não há limite de cartas que podem ser arriadas, o mais importante é que elas sejam de fato escudos apropriados



ÕE

V V

O - Z O Σ

ao percalço do momento. Na dúvida, o mestre decide. Cada perrengue possui ao menos uma carta de correspondência direta na relação com a sua cura física ou espiritual. Ganha o jogo quem arria primeiro todas as cartas.

As plantas e seus poderes foram se revelando para nós ao longo da pesquisa e, assim, avistamos que elas se agrupam ou se familiarizam conforme o caráter do poder que possuem. Daí surgiram os naipes do baralho: limpeza, atração e proteção. Do mesmo modo, uma planta mostrou toda a sua graça em ser aquela que expande o poder de qualquer outra; a samambaia tornou-se, assim, a nossa carta coringa, que pode ser arriada sempre com qualquer outra.

As cartas do baralho das ervas apresentam o naipe, a ilustração botânica da planta, seu nome, seu principal poder de cura mística e medicinal e uma breve descrição de suas propriedades espirituais e fitoterápicas. As cartas do baralho de azar apresentam o percalço e uma história que o ilustra em uma situação. Ao todo, o baralho das ervas possui 36 cartas e o baralho do azar, 55 cartas.

Benza Dez é um jogo que propõe uma imersão no universo do sagrado da natureza, que nos convida a nos reconectarmos com ela e a comungarmos com o conhecimento tradicional, base de nossa cultura ancestral.



AÇÕE

U - N - N

MEVI-REVOSH-SHOWIMA-AWE

ANDRÉ VARGAS GUILHERME DIAS

OMUNICAÇÕ

Educadores do Museu de Arte do Rio - MAR



Para escrever sobre a nossa prática educativa, especificamente a atividade Mevi-Revosh-Showima-Awe, precisamos localizá-la dentro de um espaço-tempo bastante particular que diz muito sobre as motivações e referências mobilizadas para a sua realização, bem como sobre os conhecimentos trabalhados e os desejos dos educadores nela envolvidos.

Mevi-Revosh-Showima-Awe surge no interior da exposição Dja Guatá Porã: Rio de Janeiro indígena, inaugurada em maio de 2017, com curadoria de Clarissa Diniz, José Ribamar Bessa, Pablo Lafuente e Sandra Benites. Apoiada em uma metodologia crítica e no forte apelo à revisão historiográfica, essa exposição visava à construção de conhecimentos relacionados às culturas indígenas no estado do Rio de Janeiro e contava com a fundamental participação de grupos étnicos no compartilhamento de suas narrativas, na escolha das obras e na produção de sentidos centrados na experiência histórica-social e na atualização do contexto em que se inserem esses povos.

A exposição se estruturava cronologicamente a partir de uma cobra, pintada na parede pelo artista Denilson Baniwa, que circunscrevia todo o seu espaço e contava com o cruzamento de documentos, obras e narrativas que evidenciam a relação violenta estabelecida a partir do encontro entre colonizadores e colonizados e o seu persistente caráter estrutural-estruturante da sociedade contemporânea no Brasil. A divisão temporal, portanto, não poderia seguir uma orientação eurocêntrica, ainda que a presença europeia tenha



3

sido impactante para as experiências históricas dos povos originários.

Seguindo cosmovisões indígenas, a cobra se estruturava em quatro tempos. No **tempo da autonomia**, eram apresentadas cosmogonias indígenas, tradições arqueológicas e os modos de vida antes do contato europeu. No tempo da invasão, palavra que já apontava para a revisão histórica do processo de colonização desde os primeiros contatos, criticavamse os instrumentos europeus de dominação, tais como a conversão religiosa compulsória, a criminalização de línguas nativas e a introdução de doenças europeias dentro das sociabilidades indígenas. O tempo da usurpação abrangia desde a invasão até os dias atuais, na perspectiva do crime de apoderamento ilícito dos direitos indígenas como prática estruturante da colonização, mas também estrutural para a sociedade brasileira pós-independência, reproduzido durante os anos da República e acentuado na ditadura militar. O último recorte histórico apresentado na cobra demarcava a contemporaneidade como manifesto, um tempo de retomada e reapropriação dos direitos indígenas, conquistados após a redemocratização do país por meio dos movimentos identitários que, à custa de sangue, têm retomado índices da autonomia histórica desejada, ainda que persistam movimentos violentos de reação de determinada camada da sociedade civil a essas conquistas.

Além do tempo da cobra, a exposição contava com estações que se dedicavam aos movimentos de resistência mediante o aprofundamento de temas específicos das culturas indígenas:



3

 \subset

comércio, arte, educação, mulheres e natureza. E contava também com uma divisão étnico-geográfica, com núcleos dedicados aos puris, aos pataxós, aos guaranis e a indígenas em contextos urbanos.

Diante de um desejo da curadoria por interlocuções entre traduções possíveis da palavra "arte" — historicamente tão carregada de sentidos eurocêntricos — para algumas línguas indígenas, a equipe de educação foi convidada a ocupar o espaço dedicado a este tema se valendo da produção de ações com os públicos do museu. Uma comissão de educadores foi definida com fins de projetar e elaborar estratégias e ações que aconteceriam de maneira móvel, porém demarcadas pela premissa desse convite.

Tendo como perspectiva o contexto de readequação orçamentária no qual todo o museu estava inserido e o panorama de constante precarização em que cultura e educação se encontram no país, todo o projeto da exposição precisou ser realinhado, o que afetou diretamente a estação que receberia o grosso das ações dos educadores. A comissão havia projetado algumas ações que preconizavam a versatilidade e diversidade de materiais; entretanto, diante de tal realidade, quando da abertura da exposição nos deparamos com a precariedade material revelada pelo suporte que nos foi ofertado: um par de tecidos em tom arenoso com dimensões de 2,10 por 1,40 m.

O que fazer, então, com um objeto que não pode ser adulterado? O que fazer com um objeto que carrega em si a dimensão espacial da Estação Arte? E como agir sobre esse



3

 \subset

objeto sem desrespeitar os nossos pressupostos políticos e estéticos dentro de uma exposição como *Djá Guatá Porã?* Eram dilemas que precisávamos resolver.

O parco material, de uso primordialmente demarcatório, nos indagava a todo instante sobre os outros usos possíveis diante das demandas oriundas das narrativas indígenas, mas também do nosso posicionamento quanto à experiência dos nossos corpos e do público no espaço da exposição. Em determinado momento, os educadores Guilherme Dias, André Vargas e Jade Helena, mediando no espaço expositivo, muito embarcados nas ideias e sugestões de Guilherme, passam a ver no tecido uma ferramenta de ação e conversa: em sua superfície seria possível produzir dobras, entendendo tal gesto como um indicativo de possíveis falas não verbais.

Assim surgiu uma dinâmica de experimentação embrionária do tecido, na qual a sugestão do gesto da dobra e sua passagem ao ato começaram a conduzir uma pesquisa pautada pelo fazer que envolvia as relações interpessoais e a noção de conjunto que nem sempre se davam a partir de um coletivo configurado num mesmo momento. Nesse momento nós percebemos que a única dobra autorreferenciada era a que desconfigurava o plano do tecido, mas essa dobra inicial não estava apartada da conversa com outras dobras que se seguiram, já que dela, ou nela, se supunha também uma abertura para que tal conversa acontecesse.

A experimentação seguiu variando em suas proposições, uma vez que percebíamos, enquanto fazíamos, que era possível



3

criar índices em placas que convidavam o público do pavilhão para a ação que conservavam a autonomia do grupo, mas, ao mesmo tempo, tais construções de placas demonstravam que a mínima mudança indicial poderia levar o ato de dobrar, a conversa entre as dobras e a noção de coletivo para lugares muito diversos.

Recebemos, à época, como educador no programa de residência da Gerência de Educação do Museu de Arte do Rio, o Miguel Verá-Mirim, indígena guarani que tem um caminho de luta e ativismo importante para o seu povo. Na convivência com Miguel, a atividade pôde ganhar novos contornos para seguir para a programação do museu. A presença de Miguel nos deu base contextual, além de maior tranquilidade ética sobre o tratamento dos assuntos concernentes à exposição e, ainda, enriqueceu a atividade sobremaneira, apontando novos rumos desde a concepção até a ação, já que ele se punha a sugerir outras formas de ativação também no dia em que a atividade ocorreu dentro da programação do museu.

Dja Guatá Porã: Rio de Janeiro indígena deve ser entendida como um marco epistemológico no interior do Museu de Arte do Rio. A revisão histórica das narrativas e o desejo por uma história a contrapelo que fundamente diretrizes curatoriais e políticas de constituição de acervo do museu foram potencializados pelos métodos de colaboração desenvolvidos na mostra. O deslocamento provocado pela disposição e exposição de narrativas, objetos, memórias e conhecimentos indígenas possibilita também a retomada de posicionamentos mais dialógicos na perspectiva da educação,



3

 \subset

seja pela defasagem de formação referente à história e à arte indígenas oriunda ainda de currículos eurocêntricos, seja pelo entendimento de um abismo ético relacionado à falta de representatividade e de locais de fala no interior da equipe de educação. Retomar relações pedagógicas dialógicas, por vezes afastadas diante de uma estrutura "bancária" de educação, nos posiciona dentro do binômio educador-educando. Em uma relação de comunicação com os educandos, estes também são entendidos como educadores, assim evidenciando a consciência do inacabamento do conhecimento por parte dos educadores e, consequentemente, a necessidade de reflexão acerca de métodos de mediação, tendo em conta a potência da busca por uma nova linguagem que se expressa decolonial não só no seu conteúdo, mas também em sua forma.

A atividade Mevi-Revoshi-Shovima-Awe, então, é processo e produto dos esforços de educadores que se perceberam em posição de educandos quando confrontados com seus limites epistemológicos. Dentro das possibilidades de atuação, a atividade se desenvolve em duas frentes preponderantes. Como proposta de mediação fora da programação e como parte integrante das ações mensais programadas pela equipe de educação. A partir disso, elaboramos nesta reflexão um exercício de comparação entre essas duas frentes.

Tendo em consideração o aspecto coletivo da ação e o desenvolver do gesto da dobra de uma maneira autônoma, entendemos que quando realizada de maneira mais experimental, como parte de nossa pesquisa prévia,



3

 \subset

seus efeitos e as relações foram mais potentes do que esperávamos. Já quando se assumiu um compromisso que de antemão já se apresentava mais normativo, de programação e mediante as expectativas sobre o comportamento de um educador "padrão", a atividade ganhou em método, porém perdeu em liberdade.

Sentimos que outros espaços podem renovar uma noção de experiência ao trazerem outra relação de estranhamento do que lhes seria própria; se praticada a atividade em praça pública, por exemplo, outros enunciados e índices se sobreporiam ao tecido, quando no ato de dobrá-lo. Porém, para se sustentar um diálogo mais franco com os temas indígenas, é necessário um compromisso com a mediação no mapeamento do espaço, ou mesmo na remodelação da atividade, quer seja nos seus métodos, quer seja em sua ferramenta primordial, isto é, o próprio tecido teria que ser a materialidade de uma experiência de relação indígena. Mas a permanente experimentação, conjugada a assuntos dos mais variados, faz dessa atividade um coringa onde se dobram as possibilidades a todo tempo.

Agora faça deste texto uma dobra.



3

 \subset

PRÁTICAS PEDAGÓGI-CAS: TRADIÇÃO E CONTEM-PORANEI-DADE



AFRO OLHAR

MARIANA MAIA

OMUNICAÇÕE

Professora de Artes na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, historiadora da Arte e mestra em Artes. Trabalho desenvolvido no PET Presidente Médici — Centro de Artes e Esportes da 8ª CRE. Oficina itinerante na Escola Municipal Nações Unidas.



Apresentação

A diáspora nos impôs uma realidade difícil de mirar. Náufragos em um oceano de tristes recordações, ainda precisamos aprender a nos erguer. Para onde devo olhar para encontrar a minha África? Primeiro olho o espelho. Ignorando a história da imigração negra forçada para o Brasil, a maior parte dos brasileiros não vê sua herança africana. No entanto, como professora, decidi que me dedicaria a mudar essa história. Aprender e ensinar o que são as coisas de preto. No Projeto Afro Olhar, os alunos puderam conhecer e reconhecer as artes visuais pujantes que retomam as questões sociais e culturais vivenciadas pelxs negrxs.

Diante da pequena representatividade de artistas negros nos livros escolares, comecei uma pesquisa teórica, aplicada ao universo escolar no resgate e visibilidade desses artistas. A maioria dos alunos desconhece os artistas visuais, e os artistas visuais negros tampouco aparecem no seu imaginário. Adotando a estratégia de releituras, estudei, junto com meus alunos (do 6º ao 9º ano), a potência poética dos artistas negros contemporâneos Moisés Patrício, Rosana Paulino, Priscila Rezende, Sônia Gomes, Ayrson Heráclito, Maria Auxiliadora da Silva e outros. E ainda artistas e personalidades negros pertencentes ao nosso passado histórico.

Os trabalhos foram desenvolvidos durante todo o ano de 2018 no projeto de extensividade PET Presidente Médici — Centro de Artes e Esportes da 8ª CRE, oficina itinerante na Escola Municipal Nações Unidas, nas oficinas de fotografia e vídeo, artes visuais, pintura e grafite.



ÕΕ

MUNICA

OMUNICAÇÕES

Reflexão sobre a experiência

Volto o meu afro olhar para o meu contexto. Faz 130 anos do fim da escravidão, mas ainda estamos presos aos ecos de mais de três séculos de sociedade escravocrata. No âmbito da escola percebemos suas consequências em frases e atos racistas praticados por alunos e professores, ou, ainda, na luta diária de alguns outros pela implementação eficaz da Lei 10.639, atualizada pela Lei 11.645, que inclui, também, os indígenas.

Nesse contexto, realizei com os meus alunos o Projeto Afro Olhar, que consistiu no estudo teórico e poético acerca de referências artísticas negras. O procedimento utilizado foi a releitura artística.

A releitura de uma obra de arte é realizada amplamente na história por diversos artistas. Reler é ler buscando novas possibilidades e interpretações, sem perder o foco da obra original. Quando realizamos uma releitura estamos criando uma nova obra artística com base em uma referência.

Um dos trabalhos mais significativos foi a releitura de Moisés Patrício e seu trabalho "Aceita?". Moisés Patrício tira uma série de fotografias de sua própria mão em diferentes cenários, com diferentes objetos, fazendo uma leitura das questões dos afrodescendentes no Brasil. A mão do artista está quase sempre espalmada, oferecendo algo, e sempre ostentando uma pulseira feita com búzios. Decidimos, em nossa leitura, "aceitar" o objeto do búzio. Ligado à



religiosidade afro-brasileira, o búzio representa um oráculo. Fiz a seguinte pergunta aos alunos: onde podemos ou devíamos encontrar a nossa afro-brasilidade na escola? Pedi que levassem os búzios para diferentes ambientes e fotografassem. O resultado é uma miríade de fotografias potentes que fazem referência não só ao artista relido, mas aos trabalhos que venho desenvolvendo há anos na escola, junto com outros professores, como os grafites afrocentrados (Imagens 1 e 2).



1 e 2 — Releitura de Moisés

Patrício, "Aceita?",

realizada por aluna da

Oficina de Fotografia





Relemos, também, Rosana Paulino e seu trabalho "Bastidores". A artista borda sobre fotografias em bastidores. Vemos rostos de mulheres negras com olhos e bocas fechados por pontos de bordado. Os alunos fotografaram a si mesmos em diferentes poses e bordaram sobre suas próprias imagens. Os bordados e palavras sobre as fotografias denunciam o racismo, o *bullying*, a ausência de fala e de escuta. Alguns apontam caminhos positivos, como as alunas que bordam pontos unindo seus cabelos afro (Imagem 3 e 4).

3 e 4 — Releitura de Rosana
Paulino, "Bastidores",
realizada por alunos da
Oficina de Fotografia





Destaco, ainda, a releitura de Priscila Rezende e seu trabalho "Bombril", por meio de videoperformance denominada "Cabelo, cabelo, cabelo", na qual os alunos mostram a beleza da diversidade de seus próprios cabelos (Imagem 5).

5 — Releitura de Priscila Rezende, "Bombril", realizada por alunos da Oficina de Vídeo. Videoperformance "Cabelo, cabelo, cabelo"



Disponível em: https://youtu.be/8TiKwLMyGsw

Por meio da pintura os alunos puderam aprender mais sobre heróis e heroínas pertencentes ao nosso passado histórico, tomando como referência a leitura do livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*, de Jarid Arraes. Além disso, colorimos os muros da escola com grafites afrocentrados que evocavam imagens referentes à beleza de mulheres negras (Imagens 6 e 7).



 6 — Releitura de imagems de Dandara dos Palmares, realizada por aluna da Oficina de Pintura



7 — Mural grafitado afrocentrado

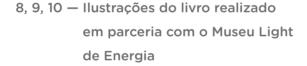


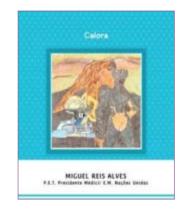


PED

No ano de 2018 tivemos a oportunidade de escrever livros em parceria com o Museu Light de Energia. Os temas eram "tipos de energia" e "economia e uso consciente de energia". No entanto, em muitas narrativas as personagens

exercem sua representatividade, imprimindo nas páginas a diversidade brasileira, em histórias protagonizadas por crianças, mulheres, negros... O que mostra que os alunos compreenderam que as questões de nossa negritude não devem se restringir a uma data do ano, mas devem fazer parte do cotidiano escolar e do currículo (Imagens 8, 9 e 10).







PED





Considerações finais

Quando se mira o resultado desses afro olhares, fica claro que não se trata de apenas uma experiência. Assim como o meu olhar, também o olhar dos meus alunos vem sendo construído há anos. A todo momento eles retomam ensinamentos de anos anteriores, o que mostra a importância de um trabalho contínuo de educação do olhar. Assim, a pesquisa artística Afro Olhar não se encerra em uma única prática. É um trabalho que demanda todo o ano escolar e continua. Para que os indivíduos autodeclarados negros ou não reconheçam e valorizem a herança ancestral africana da qual todos os brasileiros fazem parte.

Referências

CONDURU, R. Arte Afro-Brasileira. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

LEI n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

LEI n. 11.645, de 10 março de 2008.

LOPES, N. *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. São Paulo: Barsa Planeta. 2008.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 62: 20-31, dez. 2015.



AFRICANAS
DE LÍNGUA
PORTUGUESA E
AFRODESCENDENTES:
SABERES
E
AFETOS

ANA FÁTIMA GONÇALVES MARINHO

Mestre em Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, especialista em Literatura Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa pela UFRJ. Professora efetiva de Língua Portuguesa nas redes municipais de Araruama e Arraial do Cabo.



O questionamento e o norte para este trabalho tiveram origem na minha experiência no mestrado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e em outras leituras sobre a cultura afrodescendente. O trabalho realizado em sala e aqui relatado teve como objetivo geral aguçar a percepção estética nas aulas de Língua Portuguesa e discutir com os discentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Ciep 147, Cecílio Barros Pessoa (Prefeitura Municipal de Arraial do Cabo), e da Escola Estadual Municipalizada Itatiquara (Prefeitura Municipal de Araruama) as relações de poder entre opressor e oprimido e a desconstrução de estereótipos nos diversos discursos literários. Para tanto, foram apresentados diversos poemas, canções, vídeos, trechos de romances de autores como Pepetela, Paulina Chiziane, Carolina Maria de Jesus, Craveirinha, Conceição Evaristo, entre outros.

Para a apresentação desse universo, optei pela leitura de textos contemporâneos que envolvessem espaços africanos e brasileiros, mostrando o quanto dialogam com a realidade política e social de países da África e do Brasil. As aulas foram iniciadas com um relato pessoal sobre a minha procura de África motivada pela busca de ancestralidade, a partir do qual tratava da importância da língua portuguesa, que, ao mesmo tempo que foi um dos principais elementos da maior diáspora da história da humanidade, foi também instrumento de luta e de libertação dos países africanos de língua portuguesa no último quarto do século XX. O processo de alfabetização em meio à guerrilha, unindo diversas etnias que conquistaram a independência de seus países, foi tomado como exemplo.



v

Para esclarecer aos meus alunos que o apagamento da história africana e a construção de estereótipos sobre as culturas africanas sedimentam relações de opressão e continuam presentes no imaginário social brasileiro, busquei respaldo em algumas teorias estudadas na minha dissertação de mestrado e as traduzi em linguagem mais simples. Usei como base teórica Literatura Para Quê?, de Antoine Compagnon, segundo quem "A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder", para que os discentes percebessem que a literatura pode denunciar os problemas sociais registrados nas entrelinhas do discurso, como o tráfico de mulheres, a poligamia, a ânsia com que as diversas vozes presentes no texto denunciam o discurso hegemônico, reivindicam melhoras para África etc. Na reflexão com os alunos sobre o fato de que a história africana tem sido uma história de apagamentos, vimos que estudos como o aqui relatado possibilitam interlocuções com outros campos do saber, tais como sociologia e história.

Usei muitos desses textos nas aulas de acentuação, classificação de classes de palavras e no estudo da estilística no gênero poesia e sua estrutura — estrofes, rimas etc. —, sempre ressaltando a importância da interpretação das bordas do discurso baseada no entendimento e domínio linguístico do português.



OMUNICAÇÕES

OS POVOS BANTU E A DECOLONIEDADE: MATUTANDO AS POSSIBILIDADES E CONQUISTAS A PARTIR DA LITERATURA AFRO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDBEN NO CHÃO DA ESCOLA

WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA

Graduado em História (Unisuam), especialista em História da África e a Diáspora Africana no Brasil (Simonsen), em Educação e Relações Raciais Educação (UFF/Penesb), em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Uniafro) e em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola (UFRRJ/Leafro). Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia e Sociologia e coordena voluntariamente um projeto de sensibilização sobre história africana, indígena e afro-brasileira por meio das literaturas nos espaços informais de educação. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) integra o Grupo de Pesquisa Conjuntura Nacional e Luta Contra o Racismo, que estuda a transgressão das práticas educativas na luta contra o racismo sob a coordenação do prof. dr. Amauri Mendes Pereira, e o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin), dedicado às infâncias e às relações étnico-raciais e coordenado pelo prof. dr. Renato Noguera.



Existe uma África! Existe uma África, ainda que distante! Existe uma África, ainda que no imaginário!
Existe uma África! Existe uma África nem tão distante assim! Existe uma África bem mais perto que se imagina! Existe uma África ao meu lado, ao teu lado, ao nosso lado!
Existe uma África dentro de mim, dentro de ti, dentro de nós

JOSÉ GERALDO ROCHA, 2005

Introdução

Já se passaram cansados 15 anos da sanção da Lei Federal n. 10.639/2003 e dez anos da sanção da Lei Federal n. 11.645/2008, que modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Básico. A lei de 2003 "simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira" (Brasil, 2009: 9). A de 2008 vem com o intuito de alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apoiada e acrescida nos artigos 26-A, 79-A e 79-B.



Houve variadas intervenções civis e governamentais com o intuito de desenvolver reflexões sobre a efetivação dessa lei nos espaços de educação. Porém, diversas barreiras ainda colocam em xeque a evolução e promoção de sua permanência, como apresentado em alguns trabalhos recentes sobre os entraves ao cumprimento das leis nas escolas e também sobre os avanços nessa direção.

Todavia, alguns empecilhos ainda dificultam que essa "debutante" encontre as portas abertas, faça parte de modo ativo e eficaz na sociedade educacional e demais espaços, e que sejam abordadas as suas perspectivas fundamentais, propostas no artigo 26-A da LDBEN. O fato de que a "debutante" em questão tem encontrado as portas fechadas tem sido denunciado por educadores e pelo movimento negro.¹ A falta de cursos de formação pedagógica sobre as intenções das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, a carência de materiais, didáticos e paradidáticos nas salas de aula e a inexistência de subsídios para os professores regentes têm inviabilizado o reconhecimento e valorização desses instrumentos legais pelos profissionais da educação e demais agentes. O que, por sua vez, dificulta a incorporação, nos currículos da Educação Básica. de conteúdos referentes



IJ

v

ш

O

¹ Movimento negro aqui entendido como "o movimento em que a luta contra o racismo passou a ser, também, a luta pela promoção da igualdade racial" (Nascimento, 2012: 131). A respeito dos processos de mobilizações e organização do movimento negro no Brasil no século passado e no atual, podemos nos reportar a autores referenciais como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Clóvis Moura, Kabengele Munanga, Amauri Mendes Pereira, Antônio Liberac C. S. Pires, Amilcar Araújo Pereira e Sales Augusto dos Santos, entre outros.

à história e cultura africana, aos afro-brasileiros e aos grupos indígenas.

No estado do Rio de Janeiro e adjacências, durante esses 15 anos foi possível encontrar uma gama de cursos de formação continuada para professores e também para militantes do movimento negro e a sociedade civil, voltados para a formação de uma sociedade mais igualitária e justa. Contudo, essas ações afirmativas² aparentemente não suprem toda a demanda por cursos e oficinas pedagógicas para educadores voltados para essas temáticas.

No tocante à dificuldade em encontrar materiais, cabe questionar algumas argumentações baseadas na afirmação de que estes inexistem, pois nos últimos 15 anos foram produzidos muitos jornais, livros, DVDs, vídeos, blogues, revistas, CDs, adesivos, fôlderes, sites, cartazes, flyers, projetos, banners, encartes, entre outros confeccionados para a valorização da cultura e história das Áfricas e da diáspora afrodescendente.³ e indígenas.

O empecilho maior está no acesso aos materiais confeccionados, na divulgação sobre a existência desses



IJ

v

ш

O

² Ações afirmativas aqui entendidas como "conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado" (Gomes, 2001: 40).

³ Segundo Nei Lopes (2008: 67), afrodescendente é "termo criado pelos movimentos negros para adjetivar, mais genericamente, o descendente de africanos, independente de suas características físicas".

materiais e por último, mas não menos importante, na falta de estímulo e interesse de uma parcela de educadores, que atrelam a implementação das referidas leis federais apenas aos educadores afro-brasileiros,⁴ ou mesmo aos professores que lecionam História,⁵ Literatura ou Artes, em especial em única culminância na última semana do mês de novembro,⁶ sem grande comprometimento com a história e a cultura do negro e com a execução da Lei 10.639/03.

A todas essas negativas à implementação da Lei 10.639/03, soma-se o obstáculo imposto por um número expressivo de educadores e agentes educacionais que se recusam a trabalhar os temas relacionados à história e cultura africana e afrobrasileira. Tal resistência está ligada à falta de sensibilidade dos colegas que veem com repulsa a ideia de levar para dentro da sala de aula debates pertinentes a temas sensíveis e controversos, como por exemplo discriminação, preconceito,



IJ

v

ш

O

^{4 &}quot;Afro-brasileiro: qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diga respeito. Relativo, ao mesmo tempo, à África e ao Brasil, como o indivíduo brasileiro de ascendência africana" (Lopes, 2006: 22).

⁵ Cabe lembrar que, como área do conhecimento, a História, "tem teorias e métodos próprios. Profissionais desse campo têm se voltado para a história da África e da população negra na diáspora" (Brasil, 2006: 219).

⁶ No estado do Rio de Janeiro, a data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, 20 de novembro, foi decretado como Dia da Consciência Negra e como feriado por meio da Lei n. 4007, de novembro de 2002, sancionada pela governadora Benedita da Silva.

racismo,⁷ branquitude,⁸ religiosidade, branquidade entre outras, devido ao sentimento de despreparo dos profissionais educacionais para abordá-los, ou à falta de disposição para promover reflexões descolonizadoras sobre os grupos africanos e a sua diáspora no Brasil.

Diante dessas questões, cabe provocar e promover entre os estimuladores educacionais uma ação reflexiva em relação à urgência de consolidar possibilidades e caminhos que proporcionem de modo efetivo a implementação do artigo 26-A da LDBEN, visando a diminuir as artimanhas estruturadas do racismo, da discriminação e do preconceito que encontramos de forma latente nos espaços da educação.



IJ

v

⁷ Racismo entendido aqui como "um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, consideradas como fenômenos biológicos" (Munanga, 2004). O racismo está longe de ser "uma questão dos negros e das negras" e de outros grupos discriminados. Ele é fruto das desigualdades existentes nas relações sociais entre pessoas brancas e grupos constituídos por pessoas negras, imigrantes, indígenas, ciganas, migrantes etc. Superá-lo é um desafio e responsabilidade de toda a sociedade (Carreira & Souza, 2013).

⁸ Branquitude é compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como "o modelo universal de humanidade", o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de "cegueira social", fazendo com que grande parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das pessoas que enfrentam discriminação étnicorracial. Buscar maiores conhecimentos em Aqui Ninguém é Branco: hegemonia branca no Brasil, de Liv Sovik (Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010).

IJ

ÁTIC

v

ш

O

G | C

Tagarelando e matutando o banto no chão da escola

Será relatada aqui a experiência de oficina criada emergencialmente para uma turma do 1º ano do Ensino Médio, em uma instituição privada de Educação Básica na cidade do Rio de Janeiro, cujo nome não será revelado para proteger o bom desenvolvimento e a integridade do espaço desse educação onde estavam ocorrendo inúmeros episódios de *bullying*.

Logo nos foi possível perceber que os educandos que estavam sendo advertidos e penalizados eram, em sua maioria negros de tez mais escura. E, com um olhar mais sensibilizado e amparado em perspectivas afrocentradas, chegamos à conclusão de que a referida instituição de ensino estava, de modo impróprio, reproduzindo práticas amparadas no racismo velado.

Nesse espaço de difusão educacional, no qual também foi possível observar que vigora o mito da democracia racial⁹ e que o artigo 26-A da LDBEN não é uma referência importante, o alunado é composto por grande número de jovens brancos(as) e pardos(as) e menor parcela de negros(as) e indígenas.

⁹ Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2010), o mito da democracia racial é perpetuado por uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que estes dois grupos raciais vivem uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento.



ÕE

⋖

ONDE

Com o intuito de contribuir com uma pedagogia antirracista e decolonial baseada em pesquisas que adotam a afroperspectiva e em prol da promoção do artigo 26-A da LDBEN, surgiu a ideia de criar a oficina pedagógica intitulada "Tagarelando e Matutando o Banto: história, cultura e resistência das línguas africanas no Brasil", com o objetivo básico de preservar e promover a igualdade racial e de reduzir o racismo nessa instituição privada de educação e em outros ambientes escolares na cidade do Rio de Janeiro e adjacências. A história e a cultura dos povos bantos são tomadas como ponto de partida para abordar temas como as artimanhas do racismo, que ainda persiste de forma internalizada e estabelece hierarquias entre os grupos étnicos que configuram nossa sociedade; as lutas do movimento negro e a proteção de suas conquistas.

Essa oficina é itinerante e tem sido ministrada por voluntários em instituições públicas e privadas de educação básica, além de outros espaços formais e não formais de educação. Em linhas gerais, suas ações estão inspiradas e escoradas nos termos das leis federais 10.639/03 e 11.645/08, nos princípios da educação étnico-racial e na interdisciplinaridade para valorizar a ancestralidade¹⁰ negra, considerando a trajetória e a conjuntura atual do afro-brasileiro. E um dos seus objetivos é que todos os participantes "negros" e "não negros"



IJ

PED

¹⁰ Ancestralidade: "Nas culturas africanas constitui um conceito bastante complexo e profundo que (de forma simplificada) significa o vínculo de todos nós com o ciclo da vida, com todos aqueles e aquelas que nos antecederam e com os valores fundamentais que eles e elas deixaram para nós" (Carreira & Souza, 2013: 45).

envolvidos na atividade se sintam parte importante desta ação afirmativa para a promoção do respeito e da autoestima dos afrodescendentes, em prol do combate ao racismo.

Para início de conversa, propomos uma reflexão sobre algumas palavras utilizadas constantemente na oficina pedagógica, entre as quais se destacam, por exemplo, "tagarelando". O que essa palavra traz à mente? "Matutando": o que significa esse termo tão diferente? E as palavras "banto" e "quizomba"? Amparados na definição de Pollack (1989), para quem "A memória individual ou coletiva é sempre uma memória social e, por isso, é seletiva, composta de rememorações e esquecimentos", propusemos concentrar os pensamentos nessas palavras que em nossa memória soam familiares, mas não são íntimas de nossos ouvidos.

Pois bem, a palavra "tagarelando" nos faz pensar naquele(a) que fala demais, em excesso, um matraca, falastrão ou tagarela e vem "Provavelmente do quimbundo tangela, pessoa que fala muito" (Gaspar, 2008: 26). Em seguida, ao refletir sobre a palavra "matutando" — "De matuto (pessoa que vive no mato), possivelmente derivado do quimbundo matuto (lugar deserto)" (Gaspar, 2008: 27) —, chegamos à ideia de planejar algo, refletir, pensar. A palavra central do trabalho, "banto", tem variados sentidos, inclusive o de grande proporção dos habitantes da terça parte meridional do continente africano, dos limites marítimos nigero-cameruniana, a oeste, até a fronteira litorânea somálio-queniano, a leste; a partir desta extremidade até a proximidade de Port-Elizabeth, ao sul, falam-se línguas



v

estreitamente semelhantes, intituladas línguas bantas. Além disso "banto" também designa um "grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul etc." (Lopes, 2008: 31).

De fato, o "banto" também se refere a um tronco linguístico que se iniciou com os bantufonos, conforme Bruna Marques e Renato Nogueira evidenciam:

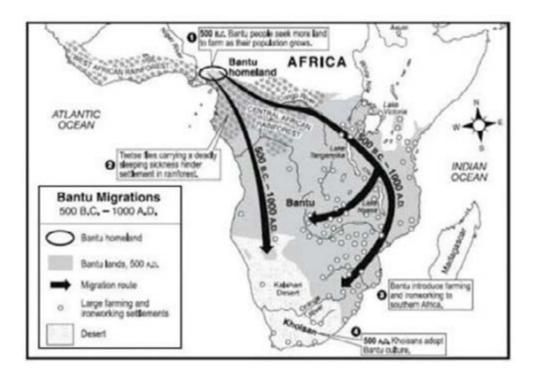
Bantufonos diz respeito ao conjunto de povos falantes, isto é, a ênfase está nas línguas que mais de 400 povos falam, neste caso usamos o termo bantu como plural ou estrutura linguística basilar que associada ao termo fonos designa bantufonos, conjunto de povos falantes de idioma bantu. Banto se refere a um povo específico, ênfase no aspecto cultural. Por exemplo, na frase: "esse costume de cuidar das crianças numa família extensa que envolve avós e tias é banto". Ora, podemos perceber isso entre o povo Herero que vive no sul de Angola e norte da Namíbia e na região norte da África do Sul entre os zulus. O povo Herero e o povo Zulu têm culturas próprias e específicas; mas, são, em termos afrocentrados, culturalmente de raiz banto (Marques & Nogueira, 2013).

Tais parâmetros permitem entender que o banto é, na verdade, bem mais que um grupo étnico estabelecido; esse conjunto de línguas aparentadas reúne variados grupos de



pessoas que compartilham um mesmo tronco linguístico trivial, matriz de mais de quatrocentas variações plurais, vindas de um mesmo antepassado, intitulado protobanto (Lwanga-Lunyiigo & Vansina, 2010).

Seguindo os apontamentos sobre a palavra "banto", acrescenta-se também a designação de um conjunto de povos que são encontrados historicamente em um extenso território localizado na África Central, onde geograficamente se originou na Nigéria, e posteriormente se estendeu para outras áreas de modo diásporico, para determinados países localizados no continente africano.



Fonte: The Nystrom Atlas of Word History.



IJ

v

ш

O

Entretanto, entre os séculos XVI e XIX, milhões de corpos africanos vindos dos territórios bantos atravessaram o Atlântico de modo forçado, amontoados nos tumbeiros, sem objetos pessoais e tendo como destino os portos brasileiros. Esses grupos obrigados a fazer essas migrações foram subjugados e transformados em mão de obra escravas especializada. Todavia, trouxeram consigo infinitas bagagens intelectuais e culturais, entre elas suas estruturas linguísticas (banto) e referências históricas, que resistiram aos impactos e às dificuldades encontradas na sociedade colonial escravocrata portuguesa.

No Brasil, é grande a predominância da contribuição vocabular dos grupos diásporico falantes das línguas banto, notadamente o umbundo, o quimbundo e o quicongo. E foi por intermédio desses idiomas originários do continente africano que palavras do tronco linguístico denominado banto se eternizaram: você conhece e utiliza em seu dia a dia a maioria delas, como, por exemplo, quilombo, banana, ginga, cafuné, bingo, caçula, cachimbo, Oxalá, cabaça, toco, tempo, molegue, bengala, camundongo, cuíca, dendê, dengue, lemanjá, tagarela, fuzuê, orixá, afoxé, axé, cachaça, Zumbi, mulungo, sopapo, candomblé, zangado, bunda, canjica, jiló, cochilo, fofoca, banzo, boboca, boi-bumbá, bugiganga, macumba, quitanda, pururuca, quiabo, samba, sunga, umbanda e milhares de outras. Dessas "línguas do Oeste africano, ficaram notadamente as terminologias do candomblé, como orixá, axé, agogô etc.; e não só do iorubá



quanto do ewe-fon,¹¹ tais como abaçá, amaci, aguidavi, rum, rumpi¹² etc. (Lopes, 2008). Grande parte dessas palavras influenciou de modo positivo a língua portuguesa no Brasil.

Saberes bantos evidenciados

A ação afirmativa e pedagógica aqui relatada teve como objetivos centrais apresentar os grupos bantos que aportaram no litoral brasileiro; amenizar os impactos do racismo no chão da escola; contextualizar a riqueza cultural, histórica e linguística deixada como legado e resistência para a nossa sociedade; analisar algumas palavras de origem africana (banto) que foram incorporadas à língua portuguesa a partir do período escravocrata, sobreviveram à higienização e persistem até os dias atuais, permeando nosso cotidiano social.

Esta atividade está imbuída de sensibilizações contundentes para a implementação do artigo 26-A da LDBEN e a promoção de uma educação étnico-racial. Em seu decorrer, usamos lâminas de *slides*, vídeos, imagens e livros para



IJ

P E

O

¹¹ De acordo com Nei Lopes (2008: 90), Ewe-fon é a "denominação de um conjunto de povos do antigo Daomé, atual Benin, falantes de variantes de um mesmo idioma. No Brasil, foram mais conhecidos como "jejes".

¹² Segundo Nei Lopes (2008: 90), *amaci* são folhas maceradas em água para uso ritual ou medicinal; *aguidavi* é uma baqueta com que se percutem alguns tipos de atabaques; *rum* é o maior dos atabaques da percussão do candomblé e *rumpi* seria o atabaque médio do candomblé.

em práticas e ações educativas nas quais se procurou promover o conhecimento e o diálogo sobre a história dos povos africanos, dos grupos indígenas e da cultura afrobrasileira, seu papel na construção histórica e cultural no país. Procuramos, assim, na perspectiva das leis federais 10.639/03 e 11.645/2008, criar estratégias para romper as barreiras do racismo em prol do respeito, da diversidade¹³ e da igualdade.

Segundo Nilma Lino Gomes (2003: 78),

Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos.

Mesmo o Brasil sendo um território extenso e de múltipla diversidade étnica e cultural, atualmente ainda encontramos barreiras atreladas ao conservadorismo da sociedade e à falta de reflexão sobre as questões raciais nas esferas relacionadas à



IJ

P E

O

Nas palavras de Muniz Sodré (2001), a diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.

educação, o que "contribui para que as diferenças de fenótipos entre negros e brancos sejam entendidas com desigualdades naturais" (Brasil, 2009). Em sintonia com as exigências legais de inserção da temática racial e da pluralidade étnico-racial brasileira nos currículos escolares, o olhar mais sensibilizado e amparado na afrocentricidade, promove a reflexão e o respeito no ambiente educacional, estimulando relações mais igualitárias.

Durante a atividade, foi possível se aproximar da realidade social e étnica dos participantes, com recursos audiovisuais e bibliográficas entre outros, e pensar sobre a inspiração dos conceitos que fundamentam os valores civilizatórios afrobrasileiros, em sintonia com a ludicidade e com a oralidade. E vislumbrar, entre outros, a construção de um pertencimento étnico-racial às culturas que permeiam todas as extensões sociais do Brasil

Na realização das atividades foram distribuídos questionários, cópias de textos e um dicionário com algumas palavras banto



IJ

TIC

v

ш

O

¹⁴ Afrocentricidade é definida por Marques e Nogueira (2013) como "uma posição intelectual, uma perspectiva política, um paradigma que toma a África como referência para autodefinição assertiva de si mesma e dos povos africanos no continente e fora dele" (sobre o tema, cf. Asante, 2009).

¹⁵ No Brasil, valores originários da matriz africana constituem elementos fundadores de nossa cultura: solidariedade, sociabilidade, hospitalidade, gestualidade, musicalidade (Cf. Cuti, 2007: 49).

Oralidade é um "Plano de transmissão dos saberes em várias sociedades, aparentemente posto em segundo plano na modernidade. Além disso, considera-se que a oralidade é o meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita" (Silva, 2003: 188)

com o intuito de discutir, analisar e pensar, com base nas leituras, questões plausíveis para a superação do preconceito e do racismo presentes em nosso cotidiano. Tais leituras subsidiaram discussões mais fundamentadas em prol de uma reflexão diálogica sobre o resgate da identidade negra a partir da cultura banto.

Também foram realizadas exposições de livros de literatura africana, indígena e afro-brasileira que faziam parte do Projeto de Sensibilização Étnico-Racial e Cultura Africana na Sala de Aula, como forma de possibilitar aos alunos um contato mais próximo com esses materiais. Durante a apresentação dos livros, houve distribuição de exemplares da *Revista de História da Biblioteca Nacional* e sorteio de livros de literaturas afrobrasileiras e indígenas para os participantes.

Para muitos dos participantes, toda a atividade foi uma experiência inovadora na qual desmistificaram visões racistas e estereotipadas, ¹⁷ tidas como verdades absolutas por alguns, em relação à história e cultura dos africanos, dos grupos indígenas e dos afro-brasileiros. No decorrer dessa ação afirmativa, foi possível perceber que grande parte dos participantes eram profissionais da Educação Básica e estavam muito interessados em conhecer um pouco mais



IJ

v

m D

¹⁷ Segundo Antonio Olímpio Sant'Ana (2004: 57), visões estereotipadas são opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo ao de preconceito, "Uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas".

sobre as questões relacionadas à diversidade cultural dos bantos.

Considerações finais

Tentamos mostrar de forma panorâmica as ações afirmativas que conseguimos implementar, alcançando um público bastante significativo na referida instituição privada de educação.

Entendemos que o chão da escola ainda está engessado em relação a tudo que diz respeito à diversidade, mas não podemos negar que variados militantes anônimos estão na luta por mudanças. Sem a colaboração dos professores, diretores, alunos, pais e toda a sociedade civil, negra e não negra, não será possível eliminar o racismo e suas ramificações.

O protagonismo das línguas banto no passado e no presente de nossa sociedade, assim como a importância deste tronco linguístico para a implementação das leis federais 10.6339/03 e 11.645/08 para a luta a favor de uma educação étnicoraciais, ficaram inequivocamente claros.

Não temos dúvidas de que a atividade aqui relatada está em sintonia com a luta contra o racismo e cumpriu a função de colocar em prática as intenções do artigo 26-A da LDBEN. E temos claro que sua realização é decorrência das lutas dos



ÓGICAS

movimentos negros em prol de dias melhores e das medidas de ações afirmativas conquistadas por tais movimentos.

A educação é o principal elo na propagação e disseminadação das intenções das referidas leis. A valorização das histórias e feitos dos grupos africanos que aportaram no Brasil, dos seus descendentes afro-brasileiros e dos indígenas contribui de forma positiva no processo de redução do racismo e exclusão das desigualdades nos espaços formais e informais de educação e de eliminação das discriminações em nossa sociedade.

Referências

ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.* Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: Ministério da Educação/Secadi, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2009.

CARREIRA, D. & SOUZA, A. L. S. *Indicadores da Qualidade na Educação:* relações raciais na escola/Ação Educativa, Unicef, Seppir, MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CUTI (Luiz Silva). *Moreninho, Neguinho, Pretinho*. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (Neinb/USP), 2007. (Col. Percepções da Diferença: negros e brancos na escola, 3)

GOMES, J. B. B. Ações afirmativas & princípio constitucional da igualdade no Brasil. Rio de Janeiro, São Paulo, 2001.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/



as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), jan.-fev. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2010.

Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-termos-econceitos-presentes-no-debate-sobreRela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasiluma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

GASPAR, E. D. *Falando Banto*. II. Victor Tavares. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

LWANGA-LUNYIIGO, S. & VANSINA, J. Os povos falantes de banto e a sua expansão. In: *História Geral da África*, vol. III: *África do Século VII ao X*. Brasília: Unesco, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

LOPES, N. *Dicionário Escolar Afro-Brasileiro*. São Paulo: Selo Negro Edicões, 2006.

LOPES, N. *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

MARQUES, B. & NOGUEIRA, R. Um olhar afro-centrado sobre os bantos: o perfil étnico dos aportados no Rio de Janeiro (1790-1800). *In*: BERINO, A. (Org.). *Diversidades Étnico-Raciais e Educação Brasileira*. Seropédica: UFRRJ, Evangraf, 2013.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). *Cadernos Penesb* (UFF), 5: 15-34, 2004.

NASCIMENTO, A. Do Direito à Universidade à Universalização de Direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ações afirmativas. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.

POLLACK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3): 3-15, 1989.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2004.

SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educarse entre afrodescendentes e africanos. *In*: BARBOSA, L. M. A. SILVA, P. B. G. & SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. Brasília: Unesco; São Carlos, EdUFSCar, 2003.



v

ш

SODRÉ, M. Reinventando @ Cultura: comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 2001.

Bibliografia complementar

BRANDÃO, A. P. Memória das palavras. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (Coord.). *A Cor da Cultura*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF n. 3, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva). BRASIL. Resolução n. 1, de 17 jun. 2004, do CNE/MEC, que "institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana". GONÇALVES, M. A. R. & RIBEIRO, A. P. A. Prefácio. In: *Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. SANTOS, I. A. A. *Racismo Institucional*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.



CULTURA E RE-PRE-SENTA-TIVIDA-DE



EXPOSIÇÃO
"NEGRO
É
A
RAIZ
DA
LIBERDADE"

LUAN RIBEIRO



A exposição Negro é a Raiz da Liberdade foi realizada no dia 29 de novembro de 2017 com os alunos da turma 1402 do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Tobias Barreto, localizada no bairro do Encantado, subúrbio carioca. Seu objetivo era problematizar a forma negativa e, muitas vezes, pejorativa e inferiorizada como os alunos negros e as alunas negras se viam. Ao perceber como os alunos têm dificuldade de se apropriar e se orgulhar de suas identidades, nos deparamos com a forma massificada e cruel como os mecanismos do racismo se instauram no ambiente escolar e, muitas vezes, são reforçados pelas crianças, por falta de debate e orientação de alguns professores, que não compreendem a importância de discutir as relações étnico-raciais nos espaços de construção de conhecimento.

Diante dessa constatação e assimilando o problema como uma tese sobre a qual se pudesse pensar, o planejamento da ação levou em consideração as três palavras que se encontram no título da exposição: negro, raiz e liberdade.

A partir da palavra negro, a proposta foi trabalhar com as crianças o sentido positivo de afirmação identitária, evidenciando outra perspectiva como uma alternativa à predominante, na qual os negros e as negras são retratados em nossa história como escravizados. Nessa outra perspectiva seguimos na direção da valorização do termo negro, apresentado aos alunos por meio da pesquisa e descoberta de personalidades negras importantes, como heróis e heroínas da vida real. Dessa forma, pudemos perceber e acompanhar o fortalecimento do sentido positivo da afirmação identitária, pois os alunos e as alunas puderam



ÕE

V V

U - N - N

se ver representados nas imagens que inspiravam sabedoria, força, beleza e poder.

Na contramão do que possam pensar alguns dos professores com quem trabalhamos, representatividade importa muito! Significa uma nova trilha de aprendizado, tanto para os alunos negros como para os não negros, pois têm a oportunidade de repensar a forma pejorativa como usam certos termos, como "coisa de preto", "neguinho é foda", "escurinho", "macaco", "nega do cabelo bombril" e tantos outros igualmente depreciativos. Os alunos e as alunas também têm espaço para repensar algumas brincadeiras e algumas de suas escolhas, que muitas vezes são motivadas/mediadas pelos estereótipos que se criam e se perpetuam no seio dos mecanismos racistas que anteparam nossa sociedade e nossos espaços de convívio.

Seguindo com a palavra **raiz**, a ação caminhou no sentido de promover a valorização da cultura africana e nossa ancestralidade, buscando enaltecer e dar visibilidade às raízes de nossa história. Por isso, foram escolhidos expoentes não só da cultura brasileira e não só contemporâneos, mas também da diáspora africana e de outras épocas, que foram figuras importantíssimas tanto para o Brasil como para o mundo. A crítica levantada pelo estudo e representação da palavra raiz evidencia, mais uma vez, que a herança cultural africana em nosso país é riquíssima e deve ser estudada em sala de aula. Dessa forma, ajudamos a desmistificar os símbolos que ratificam o racismo no cotidiano escolar; deslocamos, de maneira pedagógica, os entraves que nos cerceiam ou nos impedem de discutir, pensar e pesquisar diversos conhecimentos ances-



ÕΕ

V V

U - N - N

trais e outros saberes tradicionais, devido às manifestações de um racismo epistêmico, acadêmico, religioso e de outras naturezas. O racismo em si, ao se tornar um pensamento estrutural e estruturante, manifesta-se de muitas maneiras e em nenhuma delas é tolerável.

Encerrando a construção da narrativa sobre a exposição Negro é a Raiz da Liberdade, nos debruçamos sobre a palavra **liber-dade**, tratada na perspectiva da "falta de liberdade". Confrontamos a realidade que mostra que toda criança preta, assim que começa a entender o mundo, tem a sua liberdade cerceada, vigiada e punida! Já nos primeiros desenhos animados, nas primeiras bonecas nas prateleiras, as crianças se deparam com um mundo que, ao que parece, não foi/é preparado para elas. As crianças pretas não se enxergam, não se veem refletidas nos super-heróis ou heroínas; não relacionam seus traços, seus cabelos, a cor de suas peles, suas histórias com aqueles representados nesses cenários de cores, luzes e sonhos. Portanto, sua liberdade de sonhar é a primeira a ser cerceada. Uma liberdade que já nasce limitada. E a pergunta nasce: é permitido a esses jovens pretos o mesmo direito de sonhar?

Em resposta à pergunta, infelizmente, o que temos observado é que, segundo alguns livros didáticos disponibilizados pela própria rede municipal de educação, talvez não, pois muitas vezes esses materiais apenas reforçam os estereótipos; e segundo o recorte eurocêntrico que os currículos escolares fazem, também não; e se formos colocar em perspectiva a forma equivocada, muitas vezes racista, com que alguns educadores conduzem suas práticas pedagógicas, menos ainda!



ÕE

V V

U - N - N

Ocorre que, se a liberdade para pensar a construção de caminhos para uma vida de conquistas passa pelas oportunidades que oferecemos aos nossos alunos e alunas enquanto são jovens em processo de formação, então urge trabalharmos em prol de uma educação antirracista, sobretudo nos anos iniciais. É imprescindível que avancemos de forma efetiva no combate à estrutura dominante eurocentrada e racista, que diminui, prejudica e afasta nossas crianças das histórias, danças, músicas e personagens negros.

Em suma, este trabalho teve o objetivo geral de informar aos alunos que existem pessoas relevantes na nossa história que têm o mesmo tom de pele que o deles; isso traz identidade, representatividade, transforma o olhar da criança sobre a sua própria cor e suas raízes. Resistir é preciso, (re)existir é imprescindível.*

De cima pra baixo: Na Agontimé Muhammad Ali Chimamanda Adichie









NTATIVIDA

^{*} O autor optou por não informar seu currículo.

PROJETO PEDAGÓGICO SENHORAS DO **VENTRE** DO MUNDO: A HISTORIA DA MULHER NEGRA A PARTIR DO ENREDO DE UMA ESCOLA DE SAMBA

LUCIANA GUIMARÃES NASCIMENTO

Pedagoga, mestre em Educação (Unirio), especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais (Cefet/RJ). Professora dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e supervisora escolar na Secretaria Municipal de Educação de Queimados, RJ.



A história da mulher negra é anterior à Antiguidade. No entanto, ao analisarmos o currículo escolar verificamos o silenciamento desse fato, já que não encontramos menção à importância que as mulheres negras tiveram para o desenvolvimento da humanidade. Ainda é comum encontrá-las apenas em citações pontuais, geralmente como escravizadas, hipersexualizadas e/ou subalternas nas relações de trabalho.

Diante disso, nos propomos a reconstruir o currículo escolar oficial, invertendo a lógica da sua organização — pautada no branqueamento sexista —, para integrar a história da mulher negra ao conjunto de conhecimentos sistematizados no espaço escolar. Trata-se de uma forma de promover o reconhecimento de cidadãs que tiveram fundamental participação no processo de evolução da humanidade, de valorizá-las no imaginário social a partir do reconhecimento de uma historiografia apagada e de produzir conhecimentos outros com alunos que frequentam o 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro, localizada na Zona Oeste da cidade (7º CRE).

Recorremos a elementos da cultura negra para dar suporte ao debate, em diálogo com os preceitos registrados nas *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais* (2004), buscando a afirmação identitária dos indivíduos negros mediante o (re)conhecimento e valorização da história cultural afro-brasileira. Dessa forma, elencamos o samba como pano de fundo para nos colocar em contato com uma história pouco reverenciada nas instituições de educação formal, mas aclamada nas escolas de samba — agremiações de origem



ULTUR

NTATIVIDAD

afro-popular que se apresentam durante o carnaval com música e dança relacionadas ao ritmo do samba, desenvolvendo um tema específico denominado "enredo", e que têm desempenhado papel imprescindível por instigarem reflexões sobre gênero e raça na sociedade.

Assim, durante o ano de 2018 optamos por incluir a história da mulher negra no currículo escolar partindo do enredo desenvolvido pela Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro no carnaval desse ano, no qual a força feminina negra foi destacada com a narrativa "Senhoras do ventre do mundo". Nesse enredo, composto por Xande Pilares, Vanderley Sena, Renato Galante, Ralf Ribeiro, Leonardo Gallo, Dudu Botelho, Dema Chagas e Betinho de Pilares, são valorizados os caminhos trilhados por mulheres africanas e afro-brasileiras no decorrer da história e a importância destas sujeitas em contextos distintos de resistência

O projeto pedagógico iniciou-se com a apresentação das mulheres citadas no resumo do enredo que a escola de samba apresentou aos seus compositores. Seguiu com o estudo sobre a letra do samba-enredo, contrapondo-o ao teaser lançado pela agremiação para apresentação do enredo à comunidade. Nesse caminho, os alunos puderam conhecer as histórias de mulheres nascidas em território africano que vivenciaram movimentos de resistência contribuindo com a história local. Em seguida, contextualizamos as mulheres negras em diáspora, que desenvolveram suas trajetórias em território brasileiro. A partir desse ponto, instigaram-se reflexões sobre o aniversário dos 130 anos da abolição da escravatura e, en-



ULTUR

Z

S

NTATIVIDAD

tão, passou-se a destacar as mulheres negras, africanas e afrobrasileiras que contribuíram com a luta para a libertação dos africanos e das africanas escravizadas em território brasileiro.

Com esse caminhar pedagógico, consolidamos um currículo afro-referenciado, no qual tivemos as mulheres negras, geralmente apagadas na história oficial, destacadas como protagonistas, pois os conteúdos das áreas específicas do conhecimento, sobretudo Geografia, Língua Portuguesa e História, foram organizados de forma interdisciplinar, favorecendo a problematização das distintas formas de discriminação sofridas pelas mulheres africanas e afrodescendentes e invertendo a lógica discriminatória e eurocentrada de organização do currículo escolar

Acreditamos estar realizando um trabalho de relevância social por meio da educação formal, já que possibilitamos a reafirmação identitária dos nossos alunos negros, que puderam desenvolver percepção representativa diante das mulheres apresentadas, favorecendo a afirmação da autoestima dos jovens em formação.



ULTURA

NTATIVIDAD

Referências

ÕE

⋖

O -Z

⊃ Σ

0

ACADÊMICOS DO SALGUEIRO. Sinopse do enredo "Senhoras do ventre do mundo". Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <www.apoteose.com/carnaval-2018/academicos-do-salgueiro/>. Acesso em: 5 mar. 208. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. BRASIL. Lei Federal n. 10.639/03, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação, 2006.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à lel n. 10.639/2003. *Revista da ABPN*, 5(11): 100-118, jul.- out. 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. latinoamericanas; Quito: Abya-Yala, 2005.

SILVA, M. N. A mulher negra. *Espaço Acadêmico*, ano II, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.



NOVAS METO-DOLO-GIAS



OFICINA PEDAGÓGICA **AFRICA EM QUADRINHOS:** CONSTRUINDO NOVOS SABERES SOBRE O CONTINENTE AFRICANO A PARTIR DE LEITURAS SOBRE A AFRICA

ELBERT AGOSTINHO

Doutorando em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE/Cefet RJ), mestre em Relações Étnico-Raciais, especialista em Educação e Relações Raciais. Professor de História e pesquisador de temas como História da África, diáspora e relações entre África e Brasil, identidade negra, representação e imaginários.



Os estudos sobre a história da África são essenciais para a desconstrução de uma visão tacanha que tem sido reproduzida ao longo de séculos, do continente africano como um único país, um mundo onde todos eram menos desenvolvidos e protagonistas de uma história de atraso, para o qual a Europa trouxe a "luz que iluminou as trevas". Faz-se necessário remover, abrir passagem e constituir novos caminhos epistemológicos que permitam uma percepção adequada de nosso riquíssimo patrimônio africano-brasileiro (Luz, 2010). Hoje é preciso perceber a contribuição da herança africana para o mundo e repensar todo o conhecimento que aprendemos, pois, até agui, temos ouvido uma história vinda de um estudo etnocêntrico, segundo o qual a Europa detinha todo o conhecimento do mundo e apresentava-se como a referência de "civilização". Para esses (europeus), o outro (negro) torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (Munanga, 2012).

Para nós, educadores, é importante compreender o perigo de uma história única (Adichie, 2014); devemos analisar e perceber os deslocamentos propiciados pela cultura europeia, que evidenciam sua etnia e menospreza as demais, propondo, assim, informar os principais aspectos da história da África e indicar caminhos para o seu conhecimento mais amplo (Lima, 2013). Portanto, abordar conteúdos que tragam para a sala de aula a história da África e do Brasil africano é cumprir nossos grandes objetivos como educadores (Souza, 2007). Discutir o continente africano no ambiente escolar é um desafio para o qual se torna interessante desenvolver novas metodologias para o exercício de debates e para aulas diferenciadas.



z

<

3

ш

0

DOLOGIA

Tendo como referência essas ideias, a utilização de histórias em quadrinhos (HQs) — aqui consideradas uma forma de literatura (Eisner, 2013) que pode ser utilizada como recurso pedagógico (Ramos, 2012) — pode funcionar como uma estratégia interessante quando se trata de propor aulas distintas. Os quadrinhos podem funcionar como uma ferramenta mais atraente no estímulo à leitura, pois o apelo visual, a figura, a narrativa visual dialogam melhor com as crianças, os adolescentes e os jovens. As HQs são um tipo de leitura distinta, dotada de recursos próprios e exclusivos (Moya & D'Assunção, 2002).

No trabalho aqui relatado foram propostas abordagens diferenciadas dentro do universo escolar, tendo como referências HQs que apresentem o continente africano e, servindo de material para novas reflexões, coloquem os alunos em contato com novos saberes e dialoguem de maneira diferente com o ambiente escolar. Lendo sobre o continente africano de forma diferenciada, os alunos podem construir novas leituras, distantes de estereótipos e arquétipos imutáveis.

Foram selecionadas algumas HQs que possam ser utilizadas como ferramentas e material didático por facilitarem a interpretação e compreensão dos alunos, problematizarem a "história única" que é disseminada sobre o continente africano e desarticularem os estigmas que são construídos em torno do negro na sociedade brasileira. Nesse exercício analítico o aluno torna-se parte essencial do trabalho, pois, ao ter acesso a novas versões sobre a África, ele pode construir novas representações desse continente.



z

V A S

3

Ш

0

0

DOLOGIA

ÁFRICA EM QUADRINHOS Elbert Agostinho

Partindo desse princípio, pretende-se elaborar juntamente com os alunos um laboratório dialógico, no qual os alunos se tornarão autores/desenhistas de uma narrativa, ou seja, almeja-se que eles sejam autores de HQs e que tais histórias funcionem como termômetro que nos fará perceber se as aulas propostas alteraram de alguma maneira sua percepção sobre o continente africano. Além disso, pretende-se auxiliar na construção de uma nova percepção sobre a África e sobre a presença africana em nosso cotidiano. Em suma, pretendese alterar certos métodos de ensino no intuito de construir diferentes respostas, apresentando as HQs como referencial bibliográfico para se construir diferentes imaginários sobre o cenário africano, compartilhando com os alunos o prazer da leitura, a análise sobre a representação e a elaboração de personagens. Trata-se de um exercício no qual também serão analisadas a maneira de pensar dos alunos e as relações dialógicas entre as aulas e a produção de um trabalho específico sobre HQs, almejando assim a construção, a partir dos próprios alunos, de uma visão sobre uma nova África que seia contrária à disseminada pelo pensamento eurocêntrico latente nos livros didáticos.



ÕE

⋖

U - N - N

0

Referências

ш

Õ

⋖

ONO

Σ 0 ADICHE, C. *AMERICANAH*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. EISNER, W. *Narrativas Gráficas*. Trad. Leandro Luigi. 3. ed. São Paulo: Devir, 2013.

LIMA, M. História da África. *Cadernos Penesb (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)*, 12, 2013.

LUZ, M. A. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. 3. ed. Salvador, Rio de Janeiro: Edufba, Pallas, 2010.

MOYA, Á.; D'ASSUNÇÃO, O. Edições maravilhosas: as adaptações literárias em quadrinhos. In: CIRNE, M. (Org.). *Literatura em Quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012. (Série Princípios)

RAMOS, P. Revolução do Gibi: A nova cara dos quadrinhos no Brasil. São Paulo: Devir. 2012.

SOUZA, M. M. África e Brasil Africano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.



OMUNICAÇÕES

EU QUERO FALAR!

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IOLANDA NUNES

Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Maria Berenice Parente



Atendendo aos objetivos do Projeto Pedagógico Anual do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Maria Berenice Parente, no bairro Gardênia Azul, zona oeste do Rio de Janeiro,, A Diversidade Cultural das Regiões Brasileiras: um enfoque na Educação Infantil, desenvolvi com a turma EI-44, da Pré-Escola I, um estudo sobre etnia. Levei em consideração, ao fazer esse recorte, o fato de que embora o Brasil seja um país constituído por histórias, grupos sociais, povos e etnias diversos, pouco se fala sobre essa diversidade cultural em nossa formação escolar: "... o Brasil sofreu e ainda sofre as consequências dos processos de silenciamento e negação das situações de racismo e desigualdades entre negros e brancos em nosso país" (Gonçalves, 2010: 138).

Esse silenciamento se naturaliza por meio da literatura infantil, de revistas, vídeos, brinquedos e até mesmo do silêncio dos professores que preferem não trabalhar com uma temática, digamos, delicada ou mesmo desnecessária por considerarem o universo infantil desprovido de qualquer tipo de preconceito e/ou racismo. Porém, isso não é verdade. Basta ter um olhar um pouco mais atento e ouvidos um pouco mais aguçados para perceber na corporeidade da criança, na sua fala ou mesmo no seu silêncio a ausência de representações que contribuam para a construção e valorização de sua autoimagem e autoconceito. Foi justamente isso que constatei na minha turma.

Sendo assim, senti necessidade de compreender melhor como se dão as relações étnico-raciais na Educação Infantil, mais especificamente na turma El-44, o meu ponto de partida para desenvolver os estudos sobre diversidade cultural. Para tal.



z

<

METO

busquei embasamento teórico mediante a compreensão mais profunda dos conceitos de representação, consciência, linguagem, identidade e diferença. Segundo Woodward (2000), a representação é um produto cultural no qual são construídos os lugares em que os sujeitos se posicionam e elaboram seus discursos. Nela estão contidas relações de poder. Nessa perspectiva, a representação está intimamente relacionada com a linguagem pelo fato de ser a linguagem considerada a primeira forma de socialização da criança e, portanto, fundamental para a construção de sua identidade. Segundo Vigotsky (1999), a fonte do comportamento reside na fala, que tem um papel organizador na formação da consciência. Portanto, todos esses conceitos se relacionam de alguma forma.

Apoiada nesses estudos, tracei os seguintes objetivos para trabalhar com a turma: desenvolver o sentimento de pertencimento de grupo por meio da valorização da linguagem; superar as limitações expressando ideias e sentimentos em diversas linguagens e gêneros textuais; construir representações positivas em relação às próprias características e às características do outro. Em função desses objetivos, lancei mão do Projeto Biblioteca de Crianças para Crianças, que iniciei em 2016 e se tornou permanente. Exercendo a autoria, as crianças têm acesso aos seus próprios livros e aos livros que foram criados pelos alunos dos anos anteriores. Assim, desenvolvem uma consciência positiva de si e ampliam a possibilidade de se reconhecerem nas experiências positivas do outro.

São várias as metodologias para motivar a produção de textos na Educação Infantil. No caso do livro Etnia, levei para



z

<

3

0

a sala, após um longo processo de estudo sobre a diversidade cultural das regiões brasileiras, várias gravuras que retratavam povos diferentes a fim de que as crianças se identificassem ou não com eles. Criei um nome para cada personagem e fiz uma descrição de suas características físicas, hábitos, costumes etc., simulando uma apresentação. Em seguida, solicitei que as crianças se desenhassem. Depois que terminaram os desenhos, pedi que cada criança se descrevesse e dissesse com qual personagem ou amigo da sala mais se identificava. Fui ouvindo e fazendo o registro de tudo o que cada uma falava. Logo depois, reli o que tinha anotado para a turma e algumas crianças fizeram alterações no texto. As crianças gostaram tanto desse livro que resolvi procurar uma gráfica para reproduzi-lo, de forma que cada criança levará o seu para casa.

Ao longo dos estudos as crianças começaram a se retratar por meio de desenhos cada vez mais fiéis às suas próprias características físicas, sinalizando alguma mudança na construção de sua autoimagem e do conceito de si mesmas. Essa consciência abriu campo para que as crianças se expressassem de várias formas, favorecendo, principalmente, a expressão corporal e a expressão de sentimentos por meio da linguagem oral, o que inicialmente era muito difícil para algumas delas. Nesse contexto, as crianças compreenderam que todos somos da raça humana e por isso somos todos semelhantes. Porém, cada povo tem sua cultura, seus hábitos, crenças, tradições, língua, comportamento, e é a isso que chamamos de etnia. Portanto, as diferenças são naturais, mas as desigualdades, não!



Z

<

3

0

Com o desenvolvimento do projeto, também percebi maior participação das famílias nas atividades escolares das crianças.

Sabemos que a aprendizagem é um processo complexo que envolve uma gama de fatores. Porém, é inegável que a elevada autoestima é um dos fatores primordiais para que a aprendizagem ocorra. Tomar consciência de si e do outro é fundamental para que a criança construa representações positivas, se constitua como sujeito e vença as desigualdades socialmente impostas pelas diferenças étnico-raciais, colaborando, consequentemente, para a construção de uma sociedade mais plural. Atualmente, nessa turma, é muito comum a criança dizer: "Eu quero falar!".

Referências

GONÇALVES, J. S. Educação para as relações étnico-raciais: diferenças e desigualdades na escola. In: NASCIMENTO, A. W. S. & RIBEIRO, J. O. S. (Orgs.). *Educação: enfoques, problemas, experiências*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Matins Fontes, 1999. WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. S. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.



Z

<

3

0

OMUNICAÇÕES

JOGOS COMO PRÁTICA DE APRENDIZAGEM: SIGNIFICANDO A LEI 10.639

BAHIGI JULIA GEARA DE LEMOS

Universidade Veiga de Almeida

CARINA BORGES DO CARMO

Universidade Veiga de Almeida

VINÍCIUS FERREIRA NATAL

Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira e Universidade Federal do Rio de Janeiro



Apresentamos aqui um dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa, Ensino e Ação (GPEA) dedicado à memória e conservação na criação de novas paisagens culturais do Rio de Janeiro, no contexto das leis 10.639 e 11.645. O grupo nasceu da relação entre o Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira, a Universidade Veiga de Almeida (UVA) no âmbito do Curso de Licenciatura em História (congregando alunos do curso de Letras) e as escolas municipais e estaduais do entorno do museu — Gamboa, Santo Cristo e Providência. Como estratégia pedagógica para gerar protagonismo entre os jovens e significação do conhecimento, desenvolvemos atividades didáticas por meio de jogos a que denominamos Desafiando a Mente.

Jogos didáticos fazem com que os alunos sintam prazer em aprender, estimulam a criatividade e a imaginação, despertam o conhecimento; afinal, a aprendizagem é algo inerente ao ser humano, à interação entre companheiros de atividade e à compreensão da realidade. Além disso, jogos nem sempre estão associados a um ambiente competitivo, pois podem desenvolver sentimentos de companheirismo e empatia. E proporcionam um desenvolvimento cognitivo importante: por meio de funções definidas, o acionamento de habilidades e competências estimula o prazer e a diversão por meio lúdico e a ampliação dos conhecimentos por meio educativo.

Para que os objetivos educacionais propostos sejam atingidos com esse novo mecanismo, é preciso que o professor, ao preparar uma aula com base nesse novo modelo, tome como ponto de partida as carências dos alunos, domine o conteúdo



z

<

3

ш

0

que abordará e tenha conhecimentos sobre gestão em sala de aula.

O jogo Desafiando a Mente

O jogo é composto de oitenta (80) cartas divididas em dez (10) categorias: academia, ativismo social, cinema, esporte, futebol, história, música, personalidade, política e televisão. Cada categoria é subdividida entre homens e mulheres, e cada um dos gêneros recebe quatro (4) cartas. Essas cartas contêm uma imagem, um nome e uma pequena biografia, totalizando quarenta (40) cartas biográficas masculinas e quarenta cartas biográficas femininas (40). O jogo pode ser utilizado de dois modos, adaptados a duas faixas etárias diferentes, conforme as recomendações a seguir.

Modo I: destinado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (14 anos ou mais)

Neste modo, o jogo consiste compra e descarte de cartas, com o objetivo de formar um grupo contendo dois (2) personagens de cada categoria, com no mínimo quatro (4) categorias. Cada jogador inicia com cinco (5) cartas nas mãos e a cada rodada pode comprar uma carta, não podendo acumular mais do que oito (8) cartas nas mãos. Ao completar o primeiro grupo com duas (2) categorias, ele



z

<

METO

poderá dispô-lo sobre o tabuleiro. Para validar seu conjunto de cartas, o jogador deverá responder a duas perguntas do oponente (Testando Conhecimentos). Se acertar as duas respostas, seu conjunto de cartas será validado. Caso erre uma das respostas, o jogador deverá descartar as quatro (4) cartas que pretendeu validar. As cartas excedentes ou que não tenham sido validadas devem ser dispostas em um novo monte, para compras. O vencedor será aquele que tiver montado quatro (4) categorias de cartas com duas (2) cartas cada um.

Modo II: destinado a alunos do 3º ano do Ensino Médio (17 anos ou mais)

Este modo de jogar consiste na compra das cartas e na realização de perguntas a serem respondidas, e pode se dar de três maneiras. Na primeira, denominada QUEM SOU EU?, o jogador faz ao oponente perguntas objetivas baseadas na biografia escrita na carta e lhe indaga de quem se trata. O jogador que acertar a resposta guarda a carta consigo. As cartas com respostas erradas formam outro monte que permite a continuação do jogo. Vence o jogo quem acumula major número de cartas.

Na segunda forma de jogar, denominada MINHA VIDA, a lógica é a mesma, mas o que se pretende é que a partir da enunciação do nome registrado na carta o oponente consiga remontar aspectos da biografia do personagem em questão.



z

VAS

3

ETO

A terceira forma, denominada AFRICANOS E AFRODESCENDENTES, destina-se a um público mais jovem. As cartas são compradas duas a duas pelo oponente. O comprador pode ler o nome e a biografia, alternando os cartões, e pergunta ao oponente "Verdadeiro ou falso?". Em caso de acerto o adversário acumula as cartas, em caso de erro as cartas são descartadas.

Resultados

A aplicação do jogo ocorreu nas turmas de 3º ano de Ensino Médio nos colégios estaduais Antônio Prado Júnior e Herbert Souza, localizados respectivamente na Praça da Bandeira e no Rio Comprido, Rio de Janeiro.. Nas duas escolas foi previamente aplicado um questionário no qual as imagens do jogo eram expostas e se pedia para associar o personagem a algum aspecto de sua biografia. A taxa média de acertos foi de 31%. Entre as oitenta figuras, sete atingiram a marca de 100%: as de Pelé, Bob Marley, Nelson Mandela, Barack Obama, Thaís Araújo, Lázaro Ramos e Mc Catra. Na Escola Prado Júnior a média de acertos foi de 32% e na Escola Herbert de Souza, de 30%.

Depois desse teste, o jogo foi colocado à disposição das turmas. Após uma semana de utilização incentivada, nova pesquisa foi realizada e verificou-se que a média de acertos alcançou 77% (73% na Escola Prado Júnior e 81% na Escola Herbert Souza). Nessa nova aferição, além das sete



z

V A S

3

ш

0

personalidades para as quais se havia atingido 100% de associação, novas figuras atingiram a mesma cota: Tia Ciata, Pixinguinha, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara, Mãe Menininha do Gantois, Grande Otelo, Mussum e Michael Jackson

Bibliografia

ARAÚJO, R. C. S. Em busca da liberdade: a produção de um jogo pedagógico voltado para o Ensino Médio. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos: história e democracia*, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489419406_ ARQUIVO_InscricaoST-textocompleto.pdf>.

GIACOMONI, M. P. & PEREIRA, N. M. Flertando com o caos: os jogos no ensino de História. In: GIACOMONI, M. P. & PEREIRA, N. M. (Orgs.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LIMA, S. A. & CASTRO, D. L. Teorias da aprendizagem: fundamento do uso dos jogos no ensino de ciências. *Ciências e Ideias*, 8(2), 2017.

ORSO, D. *Brincando, Brincando se Aprende*. Novo Hamburgo: Feevale, 1999.

PINTO, C. L. & TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. *Revista Católica Uberlândia*, 2(3): 226-235, 2010. Disponível em: http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2015.

PRIZOTTI, M. G. & MARGOTO, P. E. O jogo como uma ferramenta do ensino de história: uma análise lúdica a partir do jogo "Batalha do Cricaré" no Ensino Fundamental. Pibid/Ufes, Vitória. 2018.



z

<

3

ш

0

O

HISTÓ-RIA, ME-MÓRIA E TERRI-TÓRIO



EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E REDES DE SOCIABILIDADE: ALUNOS NEGROS DO INSTITUTO PROFISSIONAL MASCULINO (RIO DE JANEIRO, 1900-1910)

RAFAELA ROCHA

Orientadora pedagógica no Município de Japeri, RJ, pós-graduada em Gestão Integrada Escolar e mestra, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de História da Educação.



O interesse por esse grupo de alunos surgiu em 2009, no Arquivo do Asylo dos Meninos Desvalidos, durante iniciação científica voluntária exercida na Faculdade de Educação e, depois, no Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Pibiac/UFRJ), para organização e pesquisa do acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.¹ Do contato com essa documentação surgiram indagações a respeito da identificação de cor dos alunos, registrada nas fichas de matrícula do Asylo de Meninos Desvalidos/Instituto Profissional Masculino (IPM) e nos livros de matrículas da Casa de São José/Instituto Ferreira Viana.

Nessa perspectiva, selecionamos cinco alunos designados como pretos e pardos: Asterio Orlando da Rocha e Euclides Carlos Monteiro, e André Borges, João Francisco Borges e João Cruz e Souza, que efetivamente ingressaram no IPM mediante a ação de sujeitos que compunham as redes sociais vinculadas aos seus genitores. Com essa questão em mente, procuramos costurar as ligações entre os sujeitos através das redes que os envolviam, formulando questões concernentes ao seu ingresso no Instituto Profissional Masculino, que era



I

R I A

3

3

O,

Ŋ

ш

ш

¹ Meu trabalho como bolsista em projetos vinculados ao Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural da UFRJ (Pibiac) ocorreu entre 2009 e 2011, quando participei da organização da documentação dos alunos do Asylo dos Meninos Desvalidos e Instituto Profissional Masculino e da Casa de São José e Instituto Ferreira Viana, no período de 1900 a 1918. O tema da pesquisa surgiu pelo contato intenso com o acervo do Arquivo do Asylo dos Meninos Desvalidos, localizado no Anexo da Faculdade de Educação, no âmbito do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade/Faculdade de Educação (Proedes/UFRJ), e com o acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (Faetec).

o Asylo de Meninos Desvalidos, inaugurado em 1875 pelo governo imperial, a instituição educacional central desta pesquisa.

Para recompor os itinerários escolares desses alunos, foi necessário pesquisar em três arquivos escolares: os dois já mencionados, relativos à Casa de São José e ao Instituto Profissional Masculino, e o Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (Nudom), pois um dos alunos — o filho do poeta Cruz e Sousa — teve sua escolarização continuada no internato desse colégio² entre 1912 e 1914.

O objetivo da pesquisa é investigar as iniciativas dos tutores/responsáveis/intermediadores dos alunos na busca pelo letramento e formação profissional destes, desde o ingresso na instituição escolar até o desligamento, considerando os pedidos de admissão e de desligamento e/ou situações que propiciaram a "costura" da trajetória desses alunos. Em suma, a pesquisa parte da hipótese de que alunos identificados como pretos e pardos e suas famílias, no início da República, estavam inseridos em redes de sociabilidade³ e solidariedade



I

TÓRIA,

3

Z

O.

IJ

ш

Ш

RITÓRIO

² Colégio fundado em 2 de dezembro de 1837, no qual estudaram, entre outros, músicos, poetas, professores. Disponível em: <www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em: 22 maio 2017.

³ A noção de rede de sociabilidade, nesse contexto, engloba as ações no âmbito das relações entre os sujeitos que, ao ocuparem determinados espaços, como por exemplo os sociais e os culturais, conseguiam estabelecer uma rede que os beneficiava, fosse em forma de proteção ou de dependência (Villela, 2012). O termo "solidariedade" engloba as ações dos sujeitos em grupos de ajuda mútua, com o fim de galgar os espaços distintos da sociedade (Chalhoub, 2007).

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES Rafaela Rocha

e familiares, em relações de dependência, levando em conta as vinculações que envolviam esses alunos para que suas respectivas matrículas fossem solicitadas.

A discussão sobre as experiências dos alunos vinculados às redes de proteção apoiou-se nas categorias históricas de redes de sociabilidade, de solidariedade e familiares, em associação com as práticas e procedimentos legais que regiam o processo de matrícula no IPM. Eram "meninos desvalidos" que de lá saíram para assumir o papel de jovens trabalhadores: os irmãos André Borges e João Francisco Borges, Asterio Orlando da Rocha, Euclides Carlos Monteiro e João Cruz e Souza, nascidos entre 1885 e 1904.



ÕΕ

MUNICA

Bibliografia

ш

Õ

⋖

O _ Z

⊃ Σ

0

CHALHOUB, S. Sobrevivendo. In: CHALHOUB, S. *Trabalho, Lar e Botequim:* o cotidiano dos trabalhadores no Rio de. Janeiro da belle époque. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

CHALHOUB, S. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, O. M. G. & GOMES, F. S. Quase Cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. FRAGOSO, J. & GOUVÊA, M. F. Introdução. Desenhando perspectivas e ampliando abordagens de "O Antigo Regime nos trópicos": na trama das redes. In: FRAGOSO, J. & GOUVÊA, M. F. Fátima (Orgs.). Na Trama das Redes: política e negócios no Império português, séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MUAZE, M. A. F. *O Império do Retrato: família, riqueza e representação social no Brasil oitocentista (1840-1889)*. Tese de Doutorado em História, 2006. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E. P. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VILLELA, H. A trajetória de um professor negro no Brasil escravocrata. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde: Brasil, Colômbia e África do Sul.* Rio de Janeiro: Quartet, Editora da UFF, 2012.



OMUNICAÇÕES

PROJETO MINAS GERAIS JEQUITINHONHA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO TRANSDISCIPLINAR

WARLEY PEREIRA PIRES Coordenador do projeto

Colégio Brigadeiro Newton Braga

ANDRÉA DA SILVA AGUIAR

Colégio Brigadeiro Newton Braga

ANGELA FALABELLA DE SOUZA AGUIAR CASSINELLI

Colégio Brigadeiro Newton Braga



DEISIANE RODRIGUES DOS SANTOS

Colégio Brigadeiro Newton Braga

DENISE FELIPPE DA ROCHA WIECIKOWSKI

Colégio Brigadeiro Newton Braga

FÁTIMA REGINA DE ANDRADE DA SILVA

Colégio Brigadeiro Newton Braga

JANETE SANTOS RIBEIRO

Instituto Superior de Educação (Iserj)

MARCELO JANUZZI FRANCESCHIN

Colégio Brigadeiro Newton Braga

Õ

OMUNICAC

NACÁCIO LEOCÁDIO DO NASCIMENTO

Colégio Brigadeiro Newton Braga



O Projeto Minas Gerais Jequitinhonha: uma proposta de estudo transdisciplinar foi criado em 2014 como um desdobramento da escolha do tema gerador da unidade de Educação Básica onde trabalhamos, o Colégio Brigadeiro Newton Braga, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro. Nesse ano, graças à iniciativa conjunta da comunidade escolar, o tema escolhido para estudo foi o das identidades. Embora a ideia do projeto tenha sido pensada e gestada alguns anos antes, pode-se considerar a escolha do tema gerador crucial para a efetivação da proposta. O público-alvo do projeto foram docentes e discentes do Ensino Médio, e participaram 32 alunos e 14 professores.

Nos últimos quatro anos, o projeto vem sendo desenvolvido como uma prática de ensino inovadora, transgressora e revolucionária na instituição, na medida em que foge da abordagem tradicional disciplinar escolar para mergulhar completamente na transdisciplinaridade e na identidade, bem como no esforço concentrado para que a proposta esteja completamente assentada na práxis pedagógica, tendo como fundamentação teórica os trabalhos de Hall (2004), Nicolescu (2008), Santos (2005) e Silva, Hall e Woodward (2000), entre outros.

Além de transdisciplinaridade e de identidade, no campo das relações étnico-raciais, o projeto se fundamenta também nos conceitos de alteridade, identidade regional, espaço, lugar, território, meio ambiente, natureza, preservação ambiental, dialética, riqueza, pobreza, igualdade, desigualdade, tempo, memória, imaginário, movimentos sociais, discurso,



I

ISTÓRIA,

3

m Z

R - A

ш

solidariedade, cultura, poder, diversidade, diferença, subalternidade, colonialidade, decolonialidade, póscolonialidade, póscolonialismo, entre outros.

Para a efetivação do projeto, alunos e professores se deslocam por dez dias, em uma viagem de ônibus de cerca de dois mil quilômetros, para o estado de Minas Gerais, na semana dos feriados de 12 e 15 de outubro, a fim de realizar um amplo trabalho de campo, composto por pesquisas empíricas/acadêmicas, aulas de campo ao ar livre, encontros, seminários, palestras, atividades recreativas e momentos de socialização com diferentes movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes de instituições públicas, mistas ou privadas, ativistas, lideranças e/ou personalidades locais, entre outros. A perspectiva é que esses encontros e pesquisas estejam necessariamente alinhados com as questões da diversidade, diferença, desigualdade/igualdade, identidades/alteridades, pobreza/riqueza, inclusão/exclusão social, raca, etnia, em suma, com todos os conceitos, nocões e categorias indicados no parágrafo anterior.

A ideia principal do projeto é provocar e (re)construir um ambiente de sensibilização e conscientização individual e coletiva a partir do olhar, do imaginário, do discurso, da narrativa, das ideologias e dos preconceitos sobre povos e regiões até então desconhecidos. Objetiva-se ainda produzir uma mudança de perspectiva individual e coletiva sobre os elementos constitutivos da formação social brasileira, assim como dos sentimentos de pertencimento, identificação, alteridade, solidariedade e empatia com as populações visitadas.



ISTÓRIA,

3

R - A

Ш

Trata-se de uma abordagem que visa à emancipação e à (re) construção do pensamento conceitual e crítico, mediante a formação de novos atores comprometidos com as causas sociais e defensores e difusores da visibilidade de vozes silenciadas ou subalternizadas, tais como as comunidades quilombolas, indígenas e o movimento negro, com destaque para os grupos Bantus do Baú, de Diamantina, e Pretas em Movimento, de Belo Horizonte.

Para execução das atividades de campo, a região escolhida foi o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, por se tratar de um espaço com características políticas, econômicas, sociais e culturais bastante singulares. O Vale do Jequitinhonha é uma região amplamente diversa e muito diferente do espaço de vivência dos docentes e discentes participantes do projeto, mas que se comunica e se inter-relaciona de forma dialógica e dialética com as demais regiões mineiras e com o município, a região metropolitana e o estado do Rio de Janeiro. Isso nos permite uma vasta análise acerca do espaço vivido, percebido e concebido pelos participantes do projeto e pelas populações das áreas visitadas.

Além disso, a escolha do Vale do Jequitinhonha serve também para contrapor analiticamente seus diferentes aspectos artísticos e linguísticos àqueles do espaço carioca/fluminense. De forma semelhante e ainda no território mineiro, a mesma prática analítica também se estende à Região Metropolitana de Belo Horizonte e Central Mineira (Ouro Preto e Mariana), áreas também visitadas durante os trabalhos de campo. É importante salientar que essas atividades de campo são



3

3

R - A

Ш

ш

ш

Õ

Ç

⋖

ONDE

0

precedidas de oficinas preparatórias transdisciplinares, com duração de dois a três meses, realizadas antes da partida para Minas Gerais.

No que se refere às relações étnico-raciais, com base na interpretação dos trabalhos de Gomes (2012), Reis e Silva (1989) e Trindade (2013) são desenvolvidas as discussões, os debates, as rodas de conversas e as análises críticas acerca das comunidades quilombolas e indígenas, bem como da ancestralidade negra e indígena e o seu papel na sociedade brasileira, com enfoque na luta e na resistência. Para tanto, é realizada uma visita a uma comunidade quilombola. Mumbuca, localizada no município de Jequitinhonha, e à Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, dos indígenas Pankararu/ Pataxó, localizada no município de Aracuaí. Em campo, a ideia principal é ouvir, dar visibilidade, voz, debater e aprender diretamente com os movimentos sociais, desenvolver a escuta e a compreensão sobre o que estes pensam sobre si mesmos, sobre o que é divulgado acerca de si, sobre suas causas, histórias, lutas, resistências, desafios, conquistas e derrotas. Geralmente, nos locais de visitação são criadas rodas de conversa, seja na aldeia, na comunidade guilombola ou nas praças, ruas ou demais equipamentos públicos das cidades, para que todos os envolvidos dialoguem horizontalmente sobre pautas específicas, porém coordenadas pelas próprias comunidades ou grupos visitados. Para os participantes do projeto, esse encontro de vivências e saberes é um momento singular na vida de cada um, pois produz uma mudança de ponto de vista e na percepção sobre a vida, sobre as coisas e, especialmente, sobre os movimentos sociais.



ISTÓRIA,

3

3

R - A

Ш

Ainda em relação às questões étnico-raciais no Brasil, há um grande aprofundamento das discussões acerca da escravidão dos povos africanos, bem como acerca da sociedade colonial, principalmente nas cidades de Araçuaí, Diamantina, Mariana e Ouro Preto, espaços mineiros símbolos da mineração do ouro e do diamante. Isso nos permite contextualizar na atualidade as reflexões acerca do racismo, do preconceito e da desigualdade social existentes em nossa sociedade.

Especificamente sobre a pauta indígena, ainda que em campo esta seja tratada da mesma forma que a questão negra, o aprofundamento das reflexões ocorre em Araçuaí, sobretudo porque é nesta cidade que ocorre o encontro com os povos Pankararu e Pataxó no aldeamento indígena. De forma indireta, a condição dos Maxakali também é problematizada, porque, embora sejam originários do Vale do Mucuri, esse povo está em constante migração no Vale do Jequitinhonha. Desse encontro é que se expande a análise para a totalidade da temática indígena brasileira, com base nos trabalhos de Albuquerque (2011), Pedreira (2017) e Ribeiro (2008).

Por fim, todo o resultado das práticas pedagógicas, encontros e vivências experimentados no espaço mineiro é apresentado de forma livre pelos discentes participantes do projeto na Feira da Cultura do Colégio Brigadeiro Newton Braga, que geralmente ocorre no fim do mês de outubro, na qual os estudantes que participaram do projeto são os atores principais de tudo aquilo que será ensinado e aprendido pela comunidade escolar. Para tanto, são organizadas salas de exposição e apresentação de diferentes temas, rodas



3

m Z

R - A

Ш

de conversas, danças, músicas, e preparadas maquetes, exposição de artesanato, relatos de viagem, cadernos de anotações, banners, vídeos, fotografias, áudios, entre outros.

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. S. O Regime Imagético Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo, 2011. Tese de Doutorado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, 12(1): 98-109, jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2008.

PEDREIRA, H. P. S. *Os Pataxó Hã-Hã-Hãe e o Problema da Diferença*, 2017. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

REIS, J. J. & SILVA, E. *Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, R. B. Guerra e Paz entre os Maxakali: devir histórico e violência como substrato da pertença, 2008. Tese de Doutorado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, A. O que é transdisciplinaridade. *Rural Semanal*, (31-32), ago.-set. 2005.

SILVA, T. T.; HALL, S. & WOODWARD, K. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRINDADE, A. L. (Org.). *Africanidades Brasileiras e Educação*. Rio de Janeiro, Brasília: Acerp/TV, TV Escola, 2013. Disponível em: http://fvcpedagogia.com.br/lateral/livros/africanidades%20brasileiras%20 educa% C3%A7%C3%A3o.pdf>.



I

TÓRIA,

3

3

O.

IJ

ш

ATIVIS-MO E FOR-MAÇÃO



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRATICAS AFRO-PEDAGOGICAS DO NUCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (NEAB)

GUSTAVO PINTO ALVES DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especialista em Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal de Ouro Preto e especialista em Educação e Relações Raciais pela Universidade Federal Fluminense. Professor II da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e membro pesquisador do Laboratório de Estudos Aprontos Multimídia (Leam) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



A escola é uma das instituições responsáveis pela socialização dos mais jovens. Nesse processo de socialização são ensinados conhecimentos e valores, tanto via currículo e práticas pedagógicas em sala de aula como no contato entre alunos de diferentes origens com visões de mundo diversas. A socialização no ambiente escolar nem sempre se dá de forma harmônica, sem gerar conflitos.

Pesquisas no campo das relações étnico-raciais na educação registram várias formas de exclusão sofridas por estudantes negros durante sua trajetória escolar. O discurso social corrente na sociedade brasileira — e reproduzido nas escolas — criou estereótipos, barreiras e colocou a população negra em posição de inferioridade. No sentido de eliminar as desigualdades produzidas contra negros e afrodescendentes, nas últimas décadas o Brasil vem criando estruturas legais e ações concretas para efetivar uma educação das relações étnico-raciais. O estímulo à expansão dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), principalmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), foi uma dessas ações. A pesquisa agui comentada foi desenvolvida no âmbito de um mestrado e se refere a um Neab criado na Escola Municipal Clementino Fraga, da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. O Neab é mais um esforço para a efetivação da Lei n. 10.639/03 dentro da escola, proporcionando um espaço interdisciplinar de discussões sobre a questão racial na sociedade e na escola.

Na pesquisa ora apresentada, os esforços se concentraram na análise da trajetória histórica, política e pedagógica que



ATIVIS

П

marca a criação do Neab dentro de uma escola de ensino fundamental, bem como na reflexão acerca das ações com vistas a uma formação antirracista que têm impacto no cotidiano de alunos, professores e comunidade do entorno.

A discriminação racial tem seus reflexos no sistema educacional e impacta o acesso e desempenho da população negra dentro da sala de aula. As dificuldades ao longo da trajetória escolar têm contribuído para que negros se mantenham em desvantagem nas diferentes esferas de suas vidas. Para compreender a desigualdade racial na escola, faz-se necessário interrogar o seu cotidiano e, sobretudo, o fazer profissional de todos os agentes inseridos no processo educacional.

A falta de discussão sobre relações raciais no espaço escolar, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, contribui para reforçar e perpetuar representações negativas sobre o negro. Nesse caminhar, o Neab tem feito esforço no sentido de proporcionar o debate sobre a população negra dentro da sociedade e da escola, possibilitando a ampliação do entendimento de alunos, professores e demais funcionários que fazem parte do espaço escolar. Acreditamos que todos os envolvidos são potenciais multiplicadores de combate racial dentro da escola.

O Neab busca trabalhar na construção coletiva de medidas e ações dentro do espaço escolar que promovam a igualdade racial, a eliminação da discriminação no ambiente escolar e a coparticipação nas atividades dos professores no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, colaborando na



ATIVIS

П

RMAÇÃ

seleção de conteúdos, atividades e procedimentos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estudos têm contribuído para a efetivação da Lei n. 10.639/03 no currículo da escola, proporcionando um espaço interdisciplinar de discussões sobre a questão racial na sociedade e no ambiente escolar.

Os membros que compõem o Neab são alunos do 4ª e 5ª anos do ensino fundamental, com idades entre 9 e 10 anos. Nos encontros do Neab, realizados duas vezes ao mês, discutimos textos, vídeos, realizamos exercícios de reflexão e debatemos propostas de intervenção com outras turmas da escola. São oferecidos espaços de fala ao núcleo durante as reuniões ofertadas aos responsáveis pela direção da escola. Essas mesas acontecem a cada final de bimestre, com o objetivo de debater algumas temáticas que colaboram para a reflexão dos responsáveis, como a saúde da mulher negra, o genocídio da juventude negra, as condições de estudos da população negra no Brasil, entre outros dados veiculados na mídia. Sempre reafirmamos o trabalho que o núcleo vem desenvolvendo na escola e destacamos que as portas estão sempre abertas.

O Neab conta com um planejamento anual, no qual são pensadas as atividades a serem desenvolvidas na escola; entretanto, esse planejamento é flexível e outras propostas podem ser adicionadas ao longo do tempo. Importante destacar que os alunos que integram o grupo trazem temáticas/assuntos/problemas a serem debatidos nos encontros. Muitas dessas questões estão vinculadas a matérias difundidas em redes sociais, jornais e revistas que debatem os direitos da popula-



ATIVIS

П

ção negra ou ainda práticas racistas sofridas pela população negra. Tudo é discutido e planejado num primeiro momento junto com os alunos/pesquisadores. No segundo momento, nos reunimos com a direção e coordenação a fim de planejar o calendário das ações a serem realizadas.

Paralelamente, os coordenadores do Neab orientam e ajudam os professores da escola em suas tarefas diárias, incluindo a história da cultura afro no currículo escolar, bem como em oficinas realizadas com as turmas. Durante os encontros dos centros de estudos e reuniões de conselhos de classe, são discutidos alguns textos, com o intuito de ajudar o professor a refletir sobre as questões raciais dentro do espaço escolar.

O trabalho desenvolvido durante o ano é celebrado no mês de novembro, durante uma semana organizada junto com a direção da escola. Chamamos esse momento de Semana Afro-Pedagógica. No decorrer da semana a escola se envolve com oficinas, palestras, rodas de conversas, workshops, entre outras atividades. Contamos também com a ajuda de colaboradores voluntários — professores de dança, produtores culturais, artistas, e entre outros — que adotam o Neab Ayó.

Em ações como essa, percebemos a admiração que a comunidade, escolar e local, tem pelo trabalho desenvolvido na escola. Em geral, somos interpelados com a frases como "Que trabalho é esse?", "Como se constrói um trabalho assim?", "Podemos voltar mais vezes?". Todos são convidados a participar da Semana Afro-Pedagógica: pais, alunos, direção, associação de moradores, funcionários, Secretaria de Educação



ATIVIS

П

etc. No último dia da Semana Afro-Pedagógica realizamos o Viva Zumbi, momento em que as turmas se apresentam.

Outra atividade muito colocada em prática no ano de 2017 pelo núcleo foram as rodas de conversa com professores, alunos e diretores de outras escolas que se localizam nos arredores da nossa unidade escolar. Nessas trocas, as escolas vizinhas buscaram ajuda solicitando sugestões de atividades que combatam o racismo no espaço escolar, bem como de outras que valorizem a cultura e a identidade afro. Em uma dessas escolas nos relataram um sério problema com a mãe de um de seus alunos. Segundo o relato, o professor de história pediu um trabalho sobre a história do samba e a mãe de um dos alunos considerou a proposta absurda, por classificar a temática como "coisa do demônio". Exemplos como esse nos mostram como ainda é notória a marginalização da cultura afro-brasileira por parte de muitas pessoas.

Nos encontros realizados no Neab procuramos valorizar as experiências de vida dos participantes (alunos, professores, funcionários, apoio etc.), como estratégia para pensar e ensinar sobre as relações étnico-raciais. A partir dessas experiências são organizadas atividades que têm como foco o reconhecimento e a valorização da identidade histórica e cultural afro-brasileira. No decorrer do ano, são realizados diferentes eventos (reunião, roda de conversa, oficinas etc.) que possibilitam aos alunos e familiares se envolverem na construção do reconhecimento das raízes africanas no processo histórico da nação brasileira, bem como na luta por políticas afirmativas e em sua conquista.



ATIVIS

П

RMAÇÃ

É por acreditar no encontro de diversas culturas dentro do espaço escolar que o Neab vem trabalhando com os alunos uma nova epistemologia como forma de contemplar a valorização, o reconhecimento e o resgate das diferentes identidades presentes na formação da sociedade brasileira, sobretudo a negra. Dessa forma, pretende-se promover o respeito às diferenças e eliminar as formas preconceituosas no cotidiano da escola, buscando a igualdade e a equidade.



A CULTURA DE LUTA ANTIRRACISTA E AS DISPUTAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA MILITANCIA AO COMPROMISSO COM O EXERCICIO PROFISSIONAL DE QUALIDADE

THAYARA C. S. DE LIMA



A principal referência teórica que subsidiou a pesquisa aqui comentada foram os discursos e escritos de Amílcar Cabral, autor/revolucionário conhecido por sua liderança no processo de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Uma das percepções de Cabral referente ao processo de libertação de seu povo está contida em sua máxima "A luta pela libertação não é apenas um facto cultural, mas também um fator de cultura" (Cabral, 1974: 137). O autor considera a luta — essa atividade social — como produtora de uma série de novos códigos, significados e práticas. Em consonância com Cabral, Stuart Hall (1997) afirma que são esses sistemas de códigos e significados que, tomados em seu conjunto, constituem as culturas, que dão sentido às nossas ações.

De maneira sintética compreendo, nesse processo, a existência de uma demanda, um objetivo concreto, que se transforma numa luta — no caso de Guiné-Bissau a necessidade de libertar-se do colonizador. Tal luta cria a exigência e as condições necessárias para a ocorrência de transformações de determinados códigos; conforme Hall indicou, a luta "gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas" (Hall, 1997: 32, destaque meu). Essas transformações consolidam uma cultura de luta no decorrer desse processo. Para que a libertação de fato se consolide, é preciso que os indivíduos se apropriem dessa nova cultura de luta, ou seja, é preciso que eles sejam expostos às transformações que a luta exige para que possam guiar todas as ações voltadas para seu objetivo concreto, a descolonização de seu país.



ATIVIS

Compreender a cultura de luta foi um ponto crucial para o desenvolvimento do trabalho aqui comentado, visto que a luta antirracista empreendida pelo movimento negro gera novos códigos e significados, e dessa maneira produz cultura de luta antirracista. Tal cultura tem o potencial de afetar as subjetividades docentes refletindo-se em suas práticas e, consequentemente, em uma implementação da Lei 10.639/2003 que seja mais potente e mais provida de sentidos.

A metodologia empregada, a história oral, nos permitiu compreender as ações, as expectativas e as percepções dos atores envolvidos com a aplicação da lei sem, no entanto, deixar de lado todo o rigor metodológico necessário ao trato com as fontes.

Considerando a necessidade de abarcar experiências múltiplas de contato entre docentes de história e movimento negro, delimitamos dois grupos de entrevistados. O primeiro é composto de docentes que se dedicaram a pensar sua prática e a elaborar de forma sistemática e organizada, em forma de dissertação de mestrado, suas experiências, reflexões e estratégias acerca da implementação da Lei 10.639/2003. Esses professores fazem parte da primeira turma a se formar, no Rio de Janeiro, no âmbito do Prof História, um programa de mestrado profissional em ensino de história liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas executado em todo o país. O segundo grupo é composto por professores de história que, antes mesmo de serem professores, já estavam envolvidos na luta política do movimento negro,



ATIVIS

3

ш

RMAÇÃ

uma experiência de militância que vem, pelo menos, desde a década de 80.

Enxergando na cultura de luta antirracista gerada pelo movimento negro grande potencial para a educação, o que propomos aqui é apresentar alguns impactos desse contato no processo de reeducação das relações étnicoraciais. Dessa maneira, elegemos como foco as disputas curriculares encampadas pelos docentes da rede estadual do Rio de Janeiro.

Um bom exemplo dessas disputas pode ser observado na estratégia de uma das professoras entrevistadas ao abordar o conteúdo "Mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil no final do século XIX, grupos sociais em conflito no Brasil republicano e a construção da cidadania na República Velha", que, no Currículo Mínimo do Estado para o 1º bimestre do 3º ano do Ensino Médio, tem registrado como uma das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo docente: "Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional" (Rio de Janeiro, 2011: 20). Segundo a docente,

Na Primeira República tem a Revolta da Vacina. Daí você tem a figura do Prata Preta e você tem a principal resistência da Revolta da Vacina, que foi na Gamboa. Se desenvolvia ali naquela região uma resistência meio religiosa, já que ali tinha uma concentração de terreiros ligados a Omulu, Obaluaê, a entidade das religiões afro-brasileiras que tem a ver com cura de doenças. A



ATIVIS

П

RMAÇÃ

resistência naquela região foi muito forte também por isso. Eles tinham suas formas de curar suas doenças, e vem aquela intervenção de cima para baixo.¹

Tais disputas nos conduzem a reflexões sobre as diversas camadas de complexidade existentes nos processos históricos e negligenciadas pelo ensino tradicional de história. E a reflexões também sobre o trabalho do professor nessas brechas deixadas pelo currículo e, assim, sobre caminhos para pensar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não como militância em sala de aula, mas como compromisso com uma educação democrática e com o exercício profissional de qualidade. História e cultura afro-brasileira e africana não são apêndices, precisam estar inseridas, porque fazem parte.*



E FO

MAÇ

¹ Trecho retirado de uma das entrevistas concedidas para o projeto "A cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de história e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03".

^{*} A autora optou por não informar seu currículo.

Referências

ÕΕ

OMUNICA

CABRAL, A. *Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta.* Lisboa: Nova Aurora, 1974.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2): 15-46, jul.-dez. 1997.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. Currículo mínimo: História, 2011. Disponível em: https://historiadauff.files.wordpress.com/2012/07/historia_livro_v2-1-curric-min-rj.pdf. Última visualização em: 9 nov. 2018.



ОМОИІСАСОЕS

COTAS PARA QUEM?

PATRÍCIA MANUELA DE SOUZA

Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), especialista em Políticas Territoriais no Estado do Rio de Janeiro (Uerj).



A pesquisa aqui descrita tem como objetivo elucidar entre os alunos, professores, técnicos e a comunidade escolar, a importância das cotas como ação afirmativa de inclusão das minorias nos sistemas públicos de ensino. A discussão sobre o tema está sendo fomentada por uma demanda de um grupo de alunas cotistas do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Pinheiral (IFRJ Pinheiral). A pesquisa está em fase inicial e já foi apresentada em um espaço de diálogo na Semana Acadêmica do próprio IFRJ Pinheiral (Expocanpi/Sematec 2018).

Com esta iniciativa pretende-se criar um coletivo interno, no qual se possa compreender quais são as principais demandas dos alunos cotistas que ingressam no instituto, bem como divulgar o conhecimento sobre as cotas nas instituições públicas de ensino e sua necessidade. Assim, é como forma de amenizar conflitos entre alunos cotistas e não cotistas, identificados nos relatos dos alunos que ingressam por meio desse sistema, que esse coletivo começa a tomar forma. É nosso objetivo, também, mostrar quais são os tipos de cotas existentes, sua finalidade, como funcionam, quais grupos sociais podem ter acesso e as modalidades em vias de oferecer um processo mais democrático de ingresso no ensino público.

Partimos do princípio de que as cotas são ações afirmativas, uma forma de reservar vagas para determinados grupos histórica e socialmente excluídos. O sistema de cotas foi criado para dar a negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública e de baixa renda acesso a universidades, concursos públicos e mercado de trabalho. A política de cotas nas universidades é o melhor exemplo desse sistema no Brasil.



П

As medidas de cotas raciais e cotas sociais implantadas pelo governo ajudam no acesso de certos grupos na concorrência com o resto da população.

O sistema de cotas foi criado inicialmente nos Estados Unidos, mais precisamente em 1960, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos e amenizar seus impactos. Aqui no Brasil, a política de cotas se tornou conhecida em meados dos anos 2000, quando colocada em prática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), a primeira universidade do país a criar um sistema de cotas em vestibulares para cursos de graduação. A lei estadual estabelecia 50% das vagas do processo seletivo para alunos egressos de escolas públicas.

Depois da Uerj foi a vez de a Universidade de Brasília (UnB) implantar uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular de 2004, em meio a muita discussão e dúvidas dos próprios vestibulandos. A instituição foi a primeira no Brasil a utilizar o sistema de cotas raciais. No Brasil, as principais políticas de cotas são: Cotas Raciais, Cotas de Gênero Sexual, Cotas Socioeconômicas. Elas têm por objetivo desenvolver a igualdade social, porém grupos contrários à sua implantação dizem, em seus discursos, que a implantação de cotas fere o direito constitucional da igualdade que afirma que todos são iguais perante a lei.

Essa medida se fortaleceu ainda mais com a aprovação da Lei n. 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas. Nos termos dessa lei, as instituições de ensino superior



П

RMAÇÃ

federais teriam que destinar, até agosto de 2016, metade de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. A distribuição dessas vagas também leva em conta critérios raciais e sociais.

Dentro desse sistema, os Institutos Federais destinam, hoje, 50% de suas vagas para alunos cotistas. No IFRJ Pinheiral, mais da metade dos alunos que estão matriculados e cursando em 2018 ingressaram mediante algum tipo de cota, o que justifica a necessidade de discutir tais ações afirmativas e de implementar políticas de permanência, com aumento de acesso a bolsas e ajudas de custo em geral, e medidas que diminuam a retenção/reprovação desses alunos cotistas.

Além dessas medidas, que são essenciais, é necessária a ampliação do debate entre grupos de não cotistas, que se sentem injustiçados pelo sistema de cotas. Em pesquisa recente realizada internamente no IFRJ Pinheiral com a finalidade de dar início às discussões sobre cotas, utilizamos o Google Forms. com questionamentos sobre o funcionamento das cotas. Obtivemos 76 respostas ao questionário, nas quais 94,7% disseram já ter ouvido falar sobre o sistema de cotas. Desse total, apenas 39,5% eram cotistas. Do total de respostas, 72% disseram saber como funciona o sistema de cotas, mas 65% dele discordam. por o considerarem injusto com os não cotistas. Essas respostas que obtivemos evidenciam o quanto é necessário ampliar essa discussão no cenário do IFRJ Pinheiral, sendo nossa expectativa estendê-la para a comunidade escolar na qual este se insere e também para outros campi, além de empoderar os alunos cotistas da instituição, dando-lhes visibilidade e lugar de fala.



ATIVIS

ANEXO PRO-GRAMA-ÇÃO



27 DE NOVEMBRO | CURSO

O primeiro dia da VI Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR foi inteiramente dedicado à formação teórica, por meio de aulas expositivas e mesas de debates. O curso visa a apresentar referências, ferramentas e estratégias de atuação pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

10h às 12h30 | Aula de abertura

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:

ALGUMAS REFLEXÕES ROSINEIDE FREITAS

12h30 às 14h | Intervalo

14h às 16h30 | Aulas

ARTE, SAMBA E DIÁSPORA MAURÍCIO BARROS DE CASTRO PATRIMÔNIO E MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO MILTON GURAN

16h30 às 17h | Intervalo

17h às 18h30 | Mesa de debate
ESPAÇOS CULTURAIS COMO LUGARES DE PESQUISA
E REFLEXÃO MUSEU AFRODIGITAL RIO — ANA PAULA ALVES RIBEIRO,
INSTITUTO PRETOS NOVOS — CLÁUDIO HONORATO, CENTRO CULTURAL PEQUENA
ÁFRICA — RAFA ÉIS, QUILOMBO PEDRA DO SAL — DAMIÃO BRAGA SOARES
DOS SANTOS



28 DE NOVEMBRO | MESAS DE COMUNICAÇÕES

10h às 12h | Mesa 1 — Museu, escola e relações étnico-raciais PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: QUEM SOMOS NÓS? PAULO REBELLO

O MUSEU DA VIDA COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL HILDA GOMES E SUZI AGUIAR ESCOLA DO OLHAR: RELATOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

ANDRÉ VARGAS, GUILHERME DIAS E SILVANA MARCELINA

10h às 12h | Mesa 2 — Práticas pedagógicas: tradição e contemporaneidade

AFRO OLHAR MARIANA MAIA

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AFRODESCENDENTES: SABERES E AFETOS ANA FÁTIMA GONÇALVES MARINHO

OS POVOS BANTU E A DECOLONIEDADE: MATUTANDO AS POSSIBILIDADES E CONQUISTA A PARTIR DA LITERATURA AFRO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDBEN NO CHÃO DA ESCOLA WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA

14h às 16h | Mesa 3 — Cultura e representatividade EXPOSIÇÃO NEGRA É A RAIZ DA LIBERDADE LUAN RIBEIRO PROJETO PEDAGÓGICO SENHORAS DO VENTRE DO MUNDO: A HISTÓRIA DA MULHER NEGRA A PARTIR DE UMA ESCOLA DE SAMBA LUCIANA GUIMARÃES NASCIMENTO



14h às 16h | Mesa 4 — Novas metodologias
OFICINA PEDAGÓGICA ÁFRICA EM QUADRINHOS:
CONSTRUINDO NOVOS SABERES SOBRE O CONTINENTE
AFRICANO A PARTIR DE LEITURAS SOBRE A ÁFRICA ELBERT DE
OLIVEIRA AGOSTINHO

EU QUERO FALAR! RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL IOLANDA RODRIGUES NUNES JOGOS COMO PRÁTICA DE APRENDIZAGEM: SIGNIFICANDO A LEI 10.639 BAHIGI JULIA GEARA DE LEMOS, CARINA BORGES DO CARMO E VINÍCIUS FERREIRA NATAL

16h às 16h30 | Intervalo

16h30 às 18h30 | Mesa 5 — História, memória e território EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E REDES DE SOCIABILIDADE:
ALUNOS NEGROS DO INSTITUTO PROFISSIONAL MASCULINO (RIO DE JANEIRO, 1900-1910) RAFAELA ROCHA DO NASCIMENTO PROJETO MINAS GERAIS JEQUITINHONHA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO TRANSDISCIPLINAR WARLEY PEREIRA PIRES, ANDRÉA DA SILVA AGUIAR, ANGELA FALABELLA DE SOUZA AGUIAR CASSINELLI, DESIANE RODRIGUES DOS SANTOS, DENISE FELIPPE DA ROCHA WIECIKOWSKI, FÁTIMA REGINA DE ANDRADE DA SILVA, JANETE SANTOS RIBEIRO, MARCELO JANUZZI FRANCESCHIN E NACÁCIO LEOCÁCIO DO NASCIMENTO

16h30 às 18h30 | Mesa 6 — Ativismo e formação EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS AFRO-PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (NEAB) AYÓ GUSTAVO PINTO ALVES DA SILVA

A CULTURA DE LUTA ANTIRRACISTA E AS DISPUTAS
CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA MILITÂNCIA
AO COMPROMISSO COM O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE
QUALIDADE THAYARA C. S. DE LIMA

COTAS PARA QUEM? PATRÍCIA MANUELA DE SOUZA



29 DE NOVEMBRO | CONVITE A EXPERIMENTAR

TIA, SIM! EXPOSIÇÕES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO EDUCAR

ANDRÉ VARGAS, JÉSSICA MARIA DE VASCONCELLOS SANTANA HIPOLITO, DIVINA PRADO E JORDANA BRAZ

O Convite a Experimentar é um encontro para elaborar e debater práticas pedagógicas, tomando a arte e a cultura como ferramentas para o desenvolvimento de proposições que fomentem a diversidade e o conhecimento das heranças culturais dos povos tradicionais. Os laboratórios foram desenvolvidos em colaboração entre a Escola do Olhar e o Núcleo de Cultura e com a participação do Instituto Tomie Ohtake, com base nas principais questões e eixos curatoriais de duas exposições: *Rio do Samba: resistência e invenção* (Museu de Arte do Rio) e *Histórias Afro-Atlânticas* (Instituto Tomie Ohtake e Museu de Arte de São Paulo).

O encontro, com 3 horas de duração, foi oferecido em dois horários no mesmo dia, de manhã e à tarde:

10h às 13h — Primeira turma com 30 vagas

15h às 18h — Segunda turma com 30 vagas



CRÉ-DI-TOS



VI JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE MAR

REALIZAÇÃO

Museu de Arte do Rio
Instituto Odeon

ORGANIZAÇÃO
Izabela Pucu
Bruna Camargos
Natália Nichols

FOTOGRAFIA

Daniela Paoliello

INSTITUTO ODEON

DIRETOR-PRESIDENTE
Carlos Gradim

DIRETORA EXECUTIVA
Eleonora Santa Rosa

DIRETOR CULTURAL Evandro Salles

DIRETOR DE OPERAÇÕES E FINANÇAS Jimmy Keller COMUNICAÇÃO
Rubia Mazzini
(Coordenação), Alice
Corrêa, Andressa
Lobo, Caroline
Bellomo, Camila
Corrêa, Pedro
Brucznitski, Raphaël
Bulcão, Renata Sá e
Roberta Campos

CURADORIA
E PESQUISA
Amanda Bonan
(Coordenação),
Amanda Rezende,
Ana Clara Schubert,
Juliana Pereira e
Pedro Caetano Eboli

EDUCAÇÃO Izabela Pucu (Coordenação), André Vargas, André Gustavo, Bruna Camargos, Cássia de Mattos, Davi Benaion, Edmilson Gomes, Elian de Almeida, Georges Marques, Gisele de Paula, Guilherme Dias, Guilherme Marins, Stephanie Barrêto, Juliana Pavan, Juliane Dantas, Karen Merlim, Luiza de Negreiros, Maria Rita Valentim,



Mariana Gon, Natália Nichols, Natasha Guimarães, Patricia Chaves, Priscilla de Souza, Raquel Mattos, Silvana dos Santos, Thyago Correa e Wesley Ribeiro

MUSEOLOGIA
E MONTAGEM
Andréa M.
Zabrieszach
Afonso dos Santos
(Coordenação),
Alekxia Matos, Ana
Paula Rocha, Bianca
Mandarino, Bruna
Nicolau, Mayra Brauer,
Marcos Meireles,
Mariana Busch, Noan
Moreira e Renato Dias

PRODUÇÃO Stella Paiva (Coordenação), Ana Terra, Fernanda Costa, Gabriel Moreno e Rodrigo Andrade

PLANEJAMENTO
E PROJETOS
Letícia Petribú,
Thomás Albuquerque
e Regiane Barros

ADMINISTRATIVO. **FINANCEIRO E RECURSOS HUMANOS** Amanda Antunes. Ana Helena, Daniel Braga, Danielle Lope, Deborah Balthazar Leite. Claudio Torres. Mariana Braga, Raimundo Silva. Thiago Valenca. Letícia Nunes, Rachel Braga, Raphaela Siqueira e Thamyres Oliveira

OPERACIONAL Roberta Kfuri (Gerência), Cássio Pereira (Coordenação), Alverindo Borges, Gláuber da Rocha Bordalo. ljumiraci Nascimento, Regina Ferreira, Wellerson da Silva. Caroline Dias, Fábio Queiroz, Josecleiton dos Santos. Marcus Vinícius Gonçalves e Renato da Silva

CONSELHO
MUNICIPAL DO
MUSEU DE ARTE
DO RIO - CONMAR

Luiz Chrysostomo
(Presidente)
André Luiz Carvalho
Marini
Geny Nissenbaum
Ronald Munk
Pedro Buarque de
Holanda
Hugo Barreto
Luiz Paulo
Montenegro
Paulo Niemeyer Filho



CONSELHO ODEON

PRESIDENTE

Éder Sá Alves Campos

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO Bruno Ramos Pereira

Emília Andrade Paiva Flavio Alcoforado

Iran Almeida Pordeus Juliana Machado

Cardoso Matoso Raul Felipe Borelli

Renato Beschizza

CONSELHO FISCAL

Mônica Moreira Esteves Bernardi

PUBLICAÇÃO

REALIZAÇÃO

Museu de Arte do Rio

Instituto Odeon

ORGANIZAÇÃO

Izabela Pucu Natália Nichols

COORDENAÇÃO

EDITORIAL

Izabela Pucu

REVISÃO

Irene Ernest Dias

DESIGN GRÁFICO

Giselle Macedo -

Luxdev

FOTOGRAFIA

Daniela Paoliello



J82 Jornada de educação e relações étnico-raciais do MAR / organização Izabela Pucu, Natália Nichols ; fotografia Daniela Paoliello. – Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2018. 270 p.: il. color ; 24 cm.

Encontro realizado no Museu de Arte do Rio no período de 27 a 29 de novembro de 2018.

ISBN 9788583250661

1. Educação. 2. Grupos étnicos - Brasil. 3. Cultura Afrobrasileira I. Pucu, Isabela. II. Nichols, Natalia. III.Paoliello, Daniela. IV. Museu de Arte do Rio V. Instituto Odeon.

CDU 37: 39 CDD 370.11





MANTENEDOR

PATROCÍNIO MASTER

PATROCÍNIO

APOIO FINANCEIRO















PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR















.....

GESTÃ

CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO

REALIZAÇÃO













