

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**A Importância do PROJETO AFRICANIDADES como Possibilidade**  
**“Outra” no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP 201)**

**Julio Cesar Araujo dos Santos**

**2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A IMPORTÂNCIA DO PROJETO AFRICANIDADES COMO  
POSSIBILIDADE “OUTRA” NO CENTRO INTEGRADO DE  
EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEP 201)**

**JULIO CESAR ARAUJO DOS SANTOS**

*Sob a Orientação do Professor*

**Renato Nogueira**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Dezembro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Julio Cesar Araujo dos, 1962-  
S237 i A importância do projeto Africanidades como  
possibilidade "Outra" no Centro Integrado de Educação  
Pública (CIEP 201) / Julio Cesar Araujo dos Santos. -  
Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.  
171 f.: il.

Orientador: Renato Nogueira dos Santos Junior.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Africanidades. 2. colonialidade. 3. racismo  
estrutural. I. Junior, Renato Nogueira dos Santos,  
1974-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 287/2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.018219/2022-10

Seropédica-RJ, 22 de março de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**JULIO CESAR ARAUJO DOS SANTOS**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 20/12/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

AHYAS SISS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

CELSO SÁNCHEZ PEREIRA. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição).

LUCIANA PIRES ALVES. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

MARCELINO EUZÉBIO RODRIGUES. Dr. CPIL (Examinador Externo à Instituição).

*Documento não acessível publicamente*

*(Assinado digitalmente em 22/03/2022 20:13)*

AHYAS SISS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DepEES (12.28.01.00.00.86)  
Matricula: 1303352

*(Assinado digitalmente em 24/03/2022 21:03)*

RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DepEES (12.28.01.00.00.86)  
Matricula: 1306549

*(Assinado digitalmente em 22/03/2022 16:33)*

MARCELINO EUZÉBIO RODRIGUES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 011.075.017-92

*(Assinado digitalmente em 23/03/2022 13:17)*

LUCIANA PIRES ALVES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 082.214.887-04

*(Assinado digitalmente em 22/03/2022 17:22)*  
CELSO SANCHEZ PEREIRA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 021.829.457-90

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufirj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:  
287, ano: 2022, tipo: TERMO, data de emissão: 22/03/2022 e o código de verificação: 377a91c611

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais (*in memoriam*) Sinval Araujo dos Santos e Rosalva dos Santos, pela dedicação em criar seus filhos valorizando sempre o papel da Educação como elevador social, ferramenta principal em nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Quero, em primeiro lugar, agradecer a Exu, por sempre manter meus caminhos abertos. Mesmo diante das encruzilhadas da vida, e foram muitas, de alguma forma, ele arrumava um jeito de apontar o caminho certo a seguir. Não sem emoção, agradecer a presença de Ogum e da minha mãe Oxum em minha vida. Inegavelmente, a força espiritual que deles emanava foram fundamentais por não sucumbir às demandas emocionais, físicas e psicológicas que me acompanharam ao longo da elaboração desta pesquisa.

Meus agradecimentos são extensivos, no sentido de reconhecer a espiritualidade cristã da minha saudosa mãe, Rosalva dos Santos, na minha caminhada, para a qual Nossa Senhora de Aparecida sempre foi uma bússola, traduzida por mim no respeito e admiração, presentes nas minhas palavras e atitudes ao buscar em preces minha ancestralidade. Sem dúvida, inspirado pela fé e seu exemplo, serviram-me como base na resistência aos desafios desencorajadores que afetaram a minha vida pessoal, a qual, por muitas vezes, encostava no meu fazer profissional.

Agradeço à minha família, em especial, às minhas irmãs, a quem devo muito: à caçula Cecília, à espiritualidade de Suzana e aos conselhos de Maria Goreth. Não sei se esta obra, no primeiro momento, seria possível sem o apoio de vocês três, pois, nos momentos mais dolorosos e que me afetaram profundamente, foram vocês, cada uma à sua maneira, que me mostraram o peso e o valor da família.

Este também é o momento perfeito para agradecer aos colegas que iniciaram a Pós-Graduação no Doutorado em 2017. Em meio ao desmonte da educação, patrocinado pelos responsáveis pelas nossas assimetrias históricas, ainda fomos obrigados a lutar pela nossa sobrevivência diante de uma Pandemia – COVID-19 –, devido aos exemplos negacionistas do mandatário da nação e seus contínuos ataques contra a Ciência. Essa turma foi vitoriosa sob todos os aspectos.

Agradeço pela formação desempenhada pelo meu grupo de pesquisa GPMC, sobretudo por me proporcionar diálogos riquíssimos e oferecer a parceria valorosa de vários companheiros e companheiras na luta por uma educação gratuita e de qualidade. Em especial, quero agradecer ao professor Luiz Fernandes de Oliveira pela acolhida em 2013 no grupo. Além disso, reconhecer e agradecer a amizade de duas grandes amigas, Joana de Angelis e Marize Vieira, companheiras do grupo de pesquisa, parceiras do

Doutorado e de trabalhos. Quero manifestar todo meu apreço, reconhecendo em ouro o valor de poder compartilhar a amizade de ambas.

Desde a seleção final do Doutorado, não foi fácil conciliar a vida profissional com a academia. Nesse contexto, quero dizer aos colegas que, sabendo das dificuldades, ainda assim, criaram outras. Entendam meu agradecimento, pois esses obstáculos também fizeram parte do meu crescimento e ajudaram a testar minha resiliência. Entretanto, para minha sorte, há aqueles e aquelas colocados pela espiritualidade que muito incentivaram e deram, nas menores demonstrações, o apoio necessário para não me deixar abater. Nesse sentido, meu carinho e agradecimento, em particular, à professora Magna, diretora da Escola Municipal Parque Capivari.

Agradecer é também valorizar a luta, o empenho de cada docente comprometido com uma educação “Outra” no CIEP Aarão Steinbruch. A esses e a essas profissionais, que, diante do oceano de dificuldades, menosprezados, desvalorizados, ridicularizados, não só pelo Estado, mas também pelas famílias e profissionais que se deixam levar por discursos pautados em preconceitos, meus sinceros agradecimentos. Ser docente, e ainda mais das classes populares, nunca foi fácil. Portanto, meu agradecimento é em reconhecimento aos docentes competentes que não se deixam abater e insistem em proporcionar aos discentes uma visão crítica da realidade vivida, mas invisibilizada pela colonialidade.

Com certeza, agradeço a cada discente tocado pelo PROJETO AFRICANIDADES, que se permitiu desconstruir paradigmas formatados na subalternidade e na invisibilidade de um currículo eurocêntrico e nos estereótipos da nossa pluralidade cultural. É importante destacar o Núcleo de Estudos Carolina Maria de Jesus do CIEP Aarão Steinbruch no qual alguns discentes, mesmo depois de terem seguido suas vidas e suas carreiras, utilizam este espaço para ressignificar a importância do Africanidades em suas trajetórias. Relatos ímpares, que fizeram toda a diferença. Nesse contexto, agradeço por cada momento proporcionado pela aprendizagem e pelo incentivo para prosseguir com o Projeto, na esperança de continuar tocando outros discentes.

Agradeço também, ao Prof. Dr. Aloísio Monteiro, por me receber inicialmente para entrada no PPGEduc. Foi indispensável seu apoio nos momentos difíceis que implicaram o comprometimento de saúde e a ameaça da continuidade no programa. No mesmo contexto, agradecer imensamente a professora Dr<sup>a</sup> Anelise, coordenadora do



PPGEDuc, e ao professor Dr. Renato Nogueira, que no desenrolar e final da pesquisa foram imprescindíveis para o sucesso e apresentação do trabalho. Por tudo, meus sinceros agradecimentos.

Destaco ainda a importante ajuda e compreensão dispensada pela secretária do PPGEduc, Renata Bastos. Não foram poucas as vezes em que, na loucura da vida profissional de docente, vi-me dependendo do atendimento da secretária em relação à burocracia do programa. Em todas elas, nunca ouvi qualquer manifestação de despreço ou de incômodo. Ao contrário, todo esforço era feito no sentido de resolver minha desorganização e ajudar na solução dos problemas. Renata Bastos, a você, todo meu especial agradecimento.

Por fim, a espiritualidade soube me agraciar com uma pessoa que não só estendeu a mão no momento mais delicado da minha vida, como também ofereceu um cantinho do seu coração para me consolar. Só isso já seria motivo de sobra para agradecer, mas ela conseguiu a proeza de me conquistar ainda mais. Foi parceira direta na construção desta tese. Suas leituras críticas de cada capítulo, de cada seção e de subseção me ajudaram muito na escrita. Por tudo isso, agradecer, para mim, seria muito pouco. Portanto, peço permissão a Zeca Pagodinho para dizer que “quando tudo se perdeu e a sorte desapareceu, abaixo de Deus só ficou você. Foi Deus quem pôs você no meu caminho. Na hora certa pra me socorrer. Eu não teria chegado sozinho a lugar nenhum se não fosse você”. Agradeço ao rodar da gira que me trouxe você, Jacqueline de Oliveira.

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

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

## Redemption Song

## Canção de Redenção

Old pirates, yes, They rob I  
Sold I to the Merchant ships  
Minutes after They took I  
From the bottomless pit  
But my hand was made Strong  
By the hand of the Almighty  
We forward in this Generation  
triumphantly

Velhos piratas, sim, eles me roubaram  
Me venderam para navios mercantes  
Minutos depois de eles terem me tirado  
Do poço sem fundo  
Mas, minha mão foi fortalecida  
Pela mão do Todo-Poderoso  
Nós avançamos nessa geração  
Triunfantemente

won't you help to sing  
these songs of freedom?  
'Cause all I ever have  
Redemption songs  
Redemptions songs

Você não vai me ajudar a cantar  
Estas canções de liberdade?  
Pois, tudo que eu sempre tenho  
Canções de redenção  
Canções de redenção

Emancipate yourselves from mental slavery  
None but ourselves can free our minds  
Have no fear for atomic energy  
'Cause none of them can stop the time  
How long shall they kill our prophets  
While we stand aside and look?  
Some say it's just a part of it  
We've got to fulfill the Book

Libertem-se da escravidão mental  
Ninguém além de nós mesmos pode libertar  
nossas mentes  
Não tenha medo da energia atômica  
Porque nenhum deles pode parar o tempo  
Até quando vão matar nossos profetas  
Enquanto nós permanecemos de lado,  
olhando?  
Alguns dizem que isso faz parte  
Nós temos que cumprir o Livro

Won't you help to sing  
These songs of freedom?  
'Cause all I ever have  
Redemption songs  
Redemption songs  
Redemption songs

Ajude-me a cantar  
Estas canções de liberdade?  
Pois, tudo que eu sempre tenho  
Canções de redenção  
Canções de redenção  
Canções de redenção

## RESUMO

SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. **A importância do Projeto Africanidades como possibilidade “Outra” no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP 201)**. 2021. 171p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2021.

A presente pesquisa tem como ponto de partida a sanção da Lei 10.639/03, a LDBEN passou a incluir o artigo 26-A, tornando obrigatório que os governos implementassem as DCNERER. Nesse sentido, seu objetivo principal tem como base analisar a problematização sobre as relações étnico-raciais na educação dos discentes, buscando compreender suas práticas em relação aos discursos hegemônicos presentes na base ideológica que permeiam os discursos e aprendizados escolares. Como objetivo específico, nossa investigação procura descrever as mudanças ocorridas nas atitudes e comportamentos discentes a partir do PROJETO AFRICANIDADES, entre 2007 e 2021. Nesse sentido, a pesquisa descreve como sua formulação implicou a discussão sobre as agressões de cunho racial, especialmente em contextos que ligam o sujeito social a um passado cimentado na exclusão e na violência e a narrativas coloniais em que a leitura feita sobre seu corpo se dá na negação. Adotamos como forma de investigação a metodologia da pesquisa-ação, uma vez que, para Thiollent (2011), torna mais evidentes, aos olhos dos interessados, a natureza e a complexidade do que é pesquisado. Dessa forma, a pesquisa parte da observação sobre as dificuldades dos discentes, na sua quase totalidade, negros e negras, como também dos docentes do Centro Integrado de Educação Popular da rede estadual, em não saberem lidar com a realidade racial presente no cotidiano escolar, reproduzindo também discursos configurados pelo ódio e pela violência. Como referencial teórico, demos ênfase aos conceitos de colonialidade e de interculturalidade crítica, uma vez que suas contribuições são de extrema importância ao buscarmos compreender as experiências apreendidas de quem sofreu com o esvaziamento de seus referenciais culturais e, conseqüentemente, da sua identidade étnico-cultural, quando refletimos sobre os discursos interrompidos e as vozes “torturadas” na região da Baixada Fluminense. Por fim, por meio das observações que deram origem ao Projeto, nos documentos e análise bibliográfica, nas entrevistas com os docentes e os discentes formados nessa instituição, a pesquisa apresenta os resultados sobre as ações e os procedimentos que o PROJETO AFRICANIDADES suscitou ao tensionar as concepções sobre a amplitude da cidadania cimentada no mito da democracia racial ao trazer a real possibilidade de mudanças nas práticas docentes e discentes na perspectiva da proposta de Hooks (2013), na qual educar é transgredir como prática de liberdade.

**Palavras-chave:** AFRICANIDADES, colonialidade, racismo estrutural.

## ABSTRACT

SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. **The Importance of the Africanities Project as an “Other” possibility at the Integrated Center for Public Education (CIEP 201)**. 2021. 171p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Context and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This research has as its starting point the sanction of Law 10.639/03, the LDBEN has included article 26.-A making it mandatory for governments to implement the DCNERER. In this sense, its main objective is to analyze the problematization of ethnic-racial relations in the education of students, seeking to understand their practices in relation to the hegemonic discourses present in the ideological basis that permeate the discourses and school learning. As a specific objective, our investigation seeks to describe the changes that have occurred in students' attitudes and behavior since the AFRICANIDADES PROJECT, between 2007 and 2021. they link the social subject to a past cemented in exclusion, violence and colonial narratives in which the reading of his body takes place in denial. We adopted the methodology of action research as a form of investigation, since, for Thiollent (2011), they make more evident, in the eyes of interested parties, the nature and complexity of what is researched. In this way, the research starts from the observation of the difficulties of students, almost entirely black and black, as well as the teachers of the Integrated Center for Popular Education of the state network, in not knowing how to deal with the racial reality present in everyday school life, reproducing also speeches configured by hate and violence. As a theoretical framework, we emphasized the concept of decoloniality and critical interculturality, since their contributions are extremely important when we seek to understand the learned experiences of those who suffered from the emptying of their cultural references and, consequently, of their ethno-cultural identity, when we reflect on the interrupted speeches and the “tortured” voices in the Baixada Fluminense region. Finally, through the observations that gave rise to the Project, in the documents and bibliographic analysis, in the interviews with the professors and students trained in this institution, the research presents the results about the actions and procedures that the AFRICANIDADES PROJECT raised when tensioning the conceptions about the breadth of citizenship cemented in the myth of racial democracy by bringing the real possibility of changes in teaching and student practices in the perspective of Hooks' (2013) proposal, where educating is transgressing as a practice of freedom.

**Keywords:** AFRICANITIES, coloniality, structural racism.

## RESUMEM

SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. **Proyecto La Importancia del Proyecto Africanidades como “Otra” posibilidad en el Centro Integrado de Educación Pública (CIEP 201)**. 2021. 171p. Tesis (Doctorado en Educación, Contexto Contemporáneo y Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

Esta investigación tiene como punto de partida la sanción de la Ley 10.639 / 03, el LDBEN ha incluido el artículo 26-A que obliga a los gobiernos a implementar el DCNERER. En este sentido, su principal objetivo es analizar la problematización de las relaciones étnico-raciales en la educación de los estudiantes, buscando comprender sus prácticas en relación a los discursos hegemónicos presentes en las bases ideológicas que permean los discursos y aprendizajes escolares. Como objetivo específico, nuestra investigación busca describir los cambios que se han producido en las actitudes y comportamientos de los estudiantes desde el PROYECTO AFRICANIDADES, entre 2007 y 2021. vinculan al sujeto social a un pasado cimentado en la exclusión, la violencia y las narrativas coloniales en las que el la lectura de su cuerpo tiene lugar en la negación. Adoptamos la metodología de la investigación acción como forma de investigación, ya que, para Thiollent (2011), hacen más evidente, a los ojos de los interesados, la naturaleza y complejidad de lo que se investiga. Así, la investigación parte de la observación de las dificultades de los estudiantes, casi en su totalidad negros y negros, así como de los docentes del Centro Integrado de Educación Popular de la red estatal, en no saber afrontar la realidad racial presente en la cotidianidad. la vida escolar, reproduciendo también discursos configurados por el odio y la violencia. Como marco teórico, enfatizamos el concepto de descolonialidad e interculturalidad crítica, ya que sus aportes son de suma importancia cuando buscamos comprender las experiencias aprendidas de quienes sufrieron el vaciamiento de sus referentes culturales y, en consecuencia, de su identidad etnocultural. , cuando reflexionamos sobre los discursos interrumpidos y las voces “torturadas” en la Baixada Fluminense. Finalmente, a través de las observaciones que dieron origen al Proyecto, en los documentos y análisis bibliográfico, en las entrevistas a los profesores y estudiantes formados en esta institución, la investigación presenta los resultados sobre las acciones y procedimientos que el PROYECTO AFRICANIDADES planteó al tensar la concepciones sobre la amplitud de la ciudadanía cimentadas en el mito de la democracia racial al traer la posibilidad real de cambios en las prácticas docentes y estudiantiles en la perspectiva de la propuesta de Hooks (2013), donde educar es transgredir como práctica de libertad.

**Palabras clave:** AFRICANIDADES, colonialidad, racismo estructural.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAs – Ações Afirmativas

APPH-CLIO – Associação de Professores e Pesquisadores de História

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRPH-DC – Centro de Referência Patrimonial Histórica de Duque de Caxias

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino das Relações Étnico-Raciais

E.B. – Educação Básica

E.F. – Ensino Fundamental

E.M. – Ensino Médio

FECULT – Feira Cultural

GPMC – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas

GPPDAL – Grupo Políticas Públicas em Educação: Pensamento Social e Democracia na América Latina

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

METRO V – Metropolitana V

MVSB – Museu Vivo de São Bento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

P.M.B.R – Prefeitura Municipal de Belford Roxo

P.M.D.C – Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDUC/RJ – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SME-DC/RJ – Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b> – Imagem externa do CIEP 201 – Aarão Steinbruch.....	169
<b>FIGURA 02</b> – Abertura do Projeto Africanidades realizada no Teatro Raul Cortez, Centro de Duque de Caxias, ano de 2017.....	169
<b>FIGURA 03</b> – Aluna observando imagem de Orixá – Projeto Africanidades CIEP 201.....	170
<b>FIGURA 04</b> – Aula Professor Julio Cesar no espaço exclusivo do projeto Projeto Africanidades no CIEP 201 – Aarão Steinbruch.....	170
<b>FIGURA 05</b> – Palestra Professor Dr. Renato Noguera no espaço exclusivo do projeto Projeto Africanidades, no CIEP 201 – Aarão Steinbruch.....	171

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO</b> .....	16
Falando a partir da teoria e da metodologia.....	19
Os caminhos metodológicos.....	28
A pesquisa, dentro de uma perspectiva “Outra” e a estrutura do texto.....	33
<b>1 A CONSTRUÇÃO DAS NOSSAS MÁSCARAS: SER GENTE É NÃO LEMBRAR O PASSADO</b> .....	38
1.1 Uma cidade de má fama: na trilha da história.....	41
1.2 Baixada Fluminense: Duque de Caxias, a cidade do colonizado”.....	45
1.3 Pátria, Bíblia, Alteridade e Teoria Crítica: o espaço em disputa.....	51
<b>2 PRIMEIRAS NOTAS SOBRE O PROJETO AFRICANIDADES: AMARRANDO AS IDEIAS</b> .....	56
2.1 “Por mim, pegava esse macaco ( <i>sic</i> ), colocava no pau de arara e batia até cansar”.....	63
2.1.1 <u>Da FECULT ao projeto do “Julio”: AFRICANIDADES, resistências e mudanças</u> .....	69
2.2 A luta silenciosa contra a ferida que não é tratada.....	79
2.2.1 <u>“Lá vêm os macumbeiros”: do projeto do Julio ao Projeto da Escola</u> .....	84
<b>3 O PROJETO AFRICANIDADES: DIALOGANDO COM DISCURSOS E MUDANÇAS</b> .....	101
3.1 O corpo feminino como narrativa: é preciso que a educação seja política para reconhecer a dor presente, mas invisível.....	104
3.1.2 <u>Uma “Preciosa” ajuda da interseccionalidade: uma aproximação</u> .....	111
3.2 O AFRICANIDADES na percepção dos seus protagonistas.....	116
<b>4 O SABER SOFRER EM TEMPOS DIFÍCEIS: O PASSADO REVIVENDO O PRESENTE, A PANDEMIA E AFINS</b> .....	129
4.1 O Estado brasileiro e a cidadania em tempos difíceis.....	134
4.2 A Educação sob ataque.....	137
4.3 O PROJETO AFRICANIDADES: o modo de viver é onde vidas negras importam.....	142
<b>CONCLUSÃO</b> .....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS, COM UMA VÍRGULA DE CONTINUIDADE</b> .....	154
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157
<b>APÊNDICE</b> .....	167
<b>ANEXOS</b> .....	169



## INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO

“Escrever uma tese não é algo fácil”. As palavras ditas pela professora doutora Mônica Lins<sup>1</sup> como forma de incentivo para quem, mesmo diante de toda a tensão, não esmoreceu, confesso, foram fundamentais em vários momentos na construção desta pesquisa. Porém, mesmo diante de toda a solidariedade da amiga professora, mensurar as dificuldades das quais os momentos políticos vividos como servidor público da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e do Governo do Estado do Rio de Janeiro, definitivamente, exprimem sentimentos que mesclam impotência com revolta.

De fato, a pauperização da categoria dos profissionais da educação nesses entes públicos expõe toda a intencionalidade das relações coloniais de poder que move a estrutura do sistema capitalista. Igualmente, objetificando seus sujeitos, também transforma em produto de reprodução acrítica os conteúdos pedagógicos que a ideologia conservadora julga melhor para a “família tradicional brasileira”.

Em diversos aspectos, enquanto se desenhava a pesquisa, os momentos políticos foram de naturalização da violência, associando, e ao mesmo tempo, reforçando o caráter monocultural da sociedade brasileira, no que tange as condições docentes e discentes e ao processo do reconhecimento das nossas diferenças culturais. Nessa direção, a questão colonial fez parte e está presente nas diferentes configurações que formam o contexto e a dinâmica atual do desenvolvimento dos sujeitos que estão presentes no trabalho de pesquisa na região da Baixada Fluminense.

Dito de outra forma, a dimensão das nossas desigualdades está ancorada em um histórico déficit sociocultural, que termina por prejudicar importantes manifestações públicas, uma vez que essas estão lastreadas no reconhecimento das diferenças, desvelando, então, a urgência em, segundo Walsh (2016), construir formas outras de ser e de pensar o mundo, alargando nossas interrogações sobre a perspectiva de uma Educação “Outra”.

Ressalto isso, destacando os aspectos históricos presentes nos padrões de poder que visam a dificultar a ação docente como ferramenta crítica da educação. Retomando, desde 2015, a Prefeitura de Duque de Caxias mantém os salários dos servidores, geralmente atrasados por três meses. Com a eleição do atual prefeito Washington Reis –

---

<sup>1</sup> Mônica Lins é professora doutora efetiva do CapUerj e integra o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da unidade escolar, além do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Movimentos Sociais e Culturas (GPMC).

em 2016, este, seletivamente, elegeu os profissionais da educação como “inimigos do Município”.

Do mesmo modo, antecipando um debate que se tornou viral nas eleições presidenciais em 2018, o alcaide da cidade “mobilizou” sua “ba\$e” política na Câmara e, abusando do proselitismo religioso de cunho neopentecostal em defesa dos valores da “família tradicional”, valeu-se de discursos caluniosos com base em números distorcidos do Ideb para demonstrar para a população que o salário dos profissionais era o grande responsável pelo não crescimento da média do município, pois os professores ganhavam demais para nada fazerem, ou seja, em suas próprias palavras, eram “marajás” ou “vagabundas”, referindo-se às professoras.

Assim, no referido caso, mobilizou a população e obteve apoio, a base de trocas políticas, com os vereadores para justificar a redução de, em média, trinta por cento dos nossos rendimentos, enquanto retirava outras conquistas caras para a categoria, como a licença para estudo.

Valho-me deste espaço na introdução para revelar, em especial, no meu caso, que chegar ao término desta tese custou toda sorte de dificuldades, abarcando desde o emocional, ao financeiro e à parte físico-mental, pois, sem bolsa, sem licença especial para estudos no Estado e no Município e com toda carga de sacrifício que a função docente requer, os reais contextos de tecer este trabalho ganharam adicionais de hercúlea complexidade.

Sem dúvida, “esses momentos políticos” refletem uma prática comum aos gestores públicos comprometidos com as políticas neoliberais e significam a violenta realidade em busca de amordaçar a educação brasileira. De toda forma, isso pressupõe compreender melhor as entrelinhas que entrelaçam as relações coloniais de poder.

Primeiro, com a redução em relação aos recursos que deveriam ser investidos com educação pública e as consequências para aqueles que dependem dela. Segundo, sob a rubrica de estabelecer “flexibilidade” no fluxo financeiro do poder público, os gestores públicos se valem do discurso da “crise” financeira para afetar a construção, o compromisso e as alianças daqueles que lutam contra o padrão hegemônico de poder, notadamente os profissionais da educação, com atrasos constantes nos seus salários, tornando caótica sua organização, seu trabalho, sua condição de saúde, seu pensamento e ação.

Este trabalho, a partir da apreensão dessa realidade, faz parte de um processo em que a ruptura epistemológica pode transformar a realidade. Também pode ser uma

resposta às expressões da violência em que jovens estudantes negros ou quase negros se autorreferenciam a partir do território, do corpo, das narrativas e dos gestos.

Segundo Minayo (2002, p. 18), “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”.

Dentro desse cenário, a presente investigação parte de um problema e, ao mesmo tempo, da ação e da reação sobre a concepção da educação pública diante dos princípios democráticos e dos conhecimentos e valores que comungavam parcela dos discentes no espaço escolar. Nessa direção, acredito ser relevante apontar de onde parte a reflexão crítica tecida na minha proposição que tange aos atravessamentos do racismo, coerente com a política de invisibilidade em relação às lutas antirracistas e com a defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Sendo assim, essa preocupação foi responsável por idealizar, há quatorze anos, em um dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP – na Baixada Fluminense, Aarão Seteinbruch, o “PROJETO AFRICANIDADES”. Assim, em meio a todas essas agruras, a trajetória do AFRICANIDADES acabou se tornando um projeto coletivo, propiciando a interlocução de vários atores e aproximando os sujeitos-alvo desses atravessamentos ao resgate da sua ancestralidade. Por meio desse olhar, é importante frisar que o “PROJETO AFRICANIDADES” se transformou no pilar da construção desta tese.

De fato, destaco o exemplo que Minayo (2002, p. 14) nos oferece ao ressaltar que, nas Ciências Sociais,

existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.

Nesse contexto, o PROJETO AFRICANIDADES também diz respeito à minha inquietação como morador da região da Baixada Fluminense e docente das redes públicas estadual e municipal. Certamente, o exercício na construção da pesquisa foi ver passar uma história intimamente conhecida, assim como as consequências da omissão e da indiferença na formação de consciências e ideias que resultam nas concepções e na naturalização da estrutura social do racismo.

Inserido nesse contexto, o projeto foi pensado, no primeiro momento, olhando para trás, com o aprendizado do passado. Dessa forma, o passo seguinte se deu ao questionar a força da legitimação da história única em espaços periféricos sem a oportunidade de promover a disputa das narrativas ou a diferença, neste caso o “Outro”, sendo compreendida no campo da negação, o que impossibilita transformar convicções em reflexões críticas.

Em resumo, conforme a autora Minayo (2002, p. 13),

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Sem dúvida, teorizar sobre a matriz do poder colonial a partir da nossa questão social significa reinventar a própria vivência da dialética profissional e, particularmente, exprime refletir a dialogicidade atravessada na relação de trabalho sobre as motivações que levam determinados personagens a assumirem para si a reprodução de estigmas, sinônimo da violência manifestada na submissão dos grupos mais vulneráveis da sociedade.

É importante recordar o caráter da ação da linguagem quando utilizada para, justamente, substanciar distinções, que, reforçada por uma literatura de poder identificada em assegurar o modelo da exclusão, reforça as bases da desigualdade, igualmente constitutiva da sociedade neoliberal.

Com toda certeza, escrever uma tese, considerando a escola pública e os seus atores políticos dentro desse contexto, não foi tarefa fácil.

### **Falando a partir da teoria e da metodologia**

A Baixada Fluminense é rica em topônimos de origem indígena, de tal forma, que “Iguassu” deu lugar a Nova Iguaçu, e os rios Sarapuhi, Miriti, Suruí, Iguaçu, Inhomirim e Magé foram fundamentais para a fé católica se estabelecer com seus engenhos e desenvolver uma cultura baseada na mandioca, na cana-de-açúcar e em outros cereais.

Vale destacar também a importância histórica dos “caminhos novos”,<sup>2</sup> vital na exportação do ouro que vinha em lombos de burros das Minas Gerais em direção ao porto do Pilar, hoje refinaria da Reduc na cidade de Duque de Caxias, e dali partia em galeões carregados para a metrópole portuguesa. Por esse mesmo caminho, seguiu Tiradentes para ser julgado, enforcado e esquartejado pela justiça colonial, não só pelo crime que se iniciou com a derrama<sup>3</sup> e desaguou na Inconfidência Mineira, mas também por não ser influente o bastante para se livrar da condenação capital exarada como modelo a partir da metrópole.

Historicamente, pelos rios da Baixada, eram os negros os grandes responsáveis por transportar a produção dos engenhos das freguesias de São João Batista de Meriti, Nossa Senhora do Pilar, Nossa Senhora da Conceição de Marapicu e Nossa Senhora da Piedade de Iguassu, entre tantas outras freguesias na região.

Sendo uma característica da época, a perversidade da instituição da escravidão, segundo Nei Lopes (2006), viu surgir os quilombos de Iguaçú, Pilar, da Barra do rio Sarapuí, da Estrela e líderes como João Mofumbe, José Benguela e Joaquim Congo. Os moradores desses quilombos, além de conhecerem as estradas fluviais dos rios da localidade, faziam escambos com os comerciantes e escravos das fazendas, despertando medo nos proprietários de terras, escravocratas e privilegiados pelo *status* da colonização.

De certa forma, o colonial se relaciona na convicção de inferioridade, na subalternidade e nas falas produzidas em certo momento da nossa história por sujeitos atravessados pela colonização ibérica. Nesse sentido, a ideia do espaço escolar pensado sob as consequências da nossa colonização nos leva a pensar sobre comportamentos e xingamentos que boa parte dos discentes da escola pública, negros, na sua maioria,

---

<sup>2</sup> Segundo o professor Gênesis Torres, durante o século XVIII, três eram os caminhos oficialmente reconhecidos entre o Rio de Janeiro, através da Baixada Fluminense e a região das Gerais. “Caminho Novo do Pilar” ou “Guaguassú” ou ainda de Garcia Rodrigues Pais, aberto entre 1699 e 1704. “Caminho Novo de Inhomirim” ou “Caminho de Bernardo Soares de Proença” ou “Caminho de Proença”, aberto em 1724. “Caminho do Mestre de Campo Estevão Pinto” ou “Caminho Novo do Tinguá”, aberto em 1728. Segundo o autor, o adjetivo “novo” era aplicado a outro caminho que viesse a surgir, encontrando-se, dessa forma, vários “caminhos novos” naquela época. Para maiores detalhes, ver TÓRRES, Gênesis (org.). **Baixada Fluminense**: a construção de uma história. Rio de Janeiro, INEPAC.

<sup>3</sup> A Derrama foi a cobrança autorizada pela metrópole portuguesa como extensão do imposto a ser pago por cada habitante da capitania de Minas Gerais caso o tributo em arrobas de ouro não fosse alcançado. Nesse sentido, o governador Visconde de Barbacena poderia se apropriar de todo ouro existente e, se isso não fosse suficiente, poderia decretar a derrama. Os efeitos da nomeação do Visconde de Barbacena e os desdobramentos da Derrama levaram à eclosão da rebelião que seria usada simbolicamente mais tarde pelos republicanos: a Inconfidência Mineira. Para melhor compreensão desse momento, ver FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006. p. 98-105.

processam nesse espaço de conhecimento. Colaboram para esse entendimento as análises teóricas que possibilitam compreender a expressão sobre o binômio negro=pobre, responsável por externar uma profusão de significados pejorativos e de toda sorte de negação e de estigmas.

O professor Munanga (1988), traduz esse sentimento ao analisar as justificações dos europeus ocidentais na ocupação e na colonização efetiva do território africano no século XIX, como desfiguraram completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. Dessa forma,

Negro torna-se, então, sinônimo de primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como ser humano, toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores. O espírito de muitas gerações europeias foi progressivamente alterado. A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada negro=humanidade inferior. À colonização apresentada como ser um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens. (MUNANGA, 1988, p. 7).

Essa configuração se inscreveu na formação do Brasil, produzindo estigmas que estão na estrutura da nossa sociedade e projetados no sujeito negro. Segundo Fidel Tubino (2016, p. 23),

Um estigma é um atributo que colocamos de maneira inconsciente, em uma pessoa, por seu pertencimento a um grupo social, categorizado como socialmente menosprezado. Isso gera “projeções” desumanizantes e desqualificadoras, que anulam simbolicamente a pessoa. Nojo, rejeição, medo são algumas reações involuntárias que os estigmas produzem.

A fundamentação teórico-metodológica pensada para desenvolver este trabalho se valeu da contribuição da pesquisa-ação e do campo da decolonialidade, em conjunto com a interculturalidade crítica, mas sem um endeuamento teórico de uma única teoria. Nesse sentido, ao longo do trabalho, outras correntes teóricas são observadas, como a dialética do materialismo histórico e autores brasileiros, como Paulo Freire. A preferência em adotar esses referenciais como bases epistemológicas requer considerar as estruturas assimétricas da nossa sociedade, bem como a colonização do lugar falado e ao universo da educação pública e das escolas que compõem este mundo.

Segundo nos relata Minayo (2002, p. 16),

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Igualmente, essa dimensão nos ajuda a situar, também, a natureza dos objetivos e seus efeitos protagonizados pelas experiências pedagógicas, das quais, assentadas em perspectivas de reflexão sobre estruturas coloniais de poder, engendraram o saber constituído. Em suma, articular as questões teóricas e metodológicas implica imaginar a fonte da narrativa histórica que decifre campos de possibilidades para enxergar novas formas de resistir à segregação e à exclusão que a colonialidade do poder tem exercido sobre os grupos racializados sob seu modelo.

A fundamentação da construção teórica formulada pelo campo da investigação modernidade/colonialidade, do qual uma das grandes figuras é o peruano Aníbal Quijano, insere-se como condição dessa possibilidade ao atribuir sentidos sobre a discussão que envolve a relação entre capitalismo, raça, gênero e modernidade.

Nesse contexto, Brandão (2018), com sua tese, enriquece o trabalho, propondo reflexões por meio da narrativa da professora Rita Segato, em que esta defende a importância das teorias latino-americanas e o impacto causado no pensamento mundial, uma vez que, para Segato (2014 apud BRANDÃO, 2018, p. 25),

São quatro as teorias latino-americanas que cruzaram as fronteiras e impactaram o pensamento mundial, fraturando o bloqueio dos teóricos do Norte: i) teologia da libertação; ii) pedagogia do oprimido; iii) teoria da marginalidade; e iv) colonialidade do poder (Segato, 2014, p. 15; 2014b, p. 175). Para a autora, a colonialidade do poder formulada por Anibal Quijano teve um grande impacto crítico nos campos da história, da filosofia e das ciências sociais na América Latina. Assim, constitui-se numa nova inspiração para a reorientação dos movimentos da sociedade na luta política latino-americana, imprimindo uma nova forma de leitura da história da humanidade (2014; 2014b).

Nessa direção, a reflexão teórica sobre alicerces da decolonialidade reforça minhas inquietações acerca do quanto a invisibilidade do rico acervo cultural/histórico do território tornam inconsistentes as nossas concepções pedagógicas. Nesse sentido, cabe destacar como essa invisibilidade se articula com as relações de dominação que são sustentadas nas famílias, escolas e, de forma mais ampla, na sociedade, mas não sem resistência, na Região da Baixada Fluminense.

Dessa maneira, ganham destaque e relevância as questões étnico-raciais que iniciam as discussões não contempladas no currículo ou no Projeto Político Pedagógico do CIEP Aarão Steinbruch. Reforço, espaço público onde desenvolvi grande parte da minha atuação profissional. Da mesma forma, cabe destacar que Porto-Gonçalves (2005, p. 10) evidencia essa experiência ao afirmar que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”.

De fato, contextualizando as próprias palavras de Porto-Gonçalves, a Baixada não é o Centro e, como tal, não aparece, não faz parte. Entretanto, a capital da metrópole – Rio de Janeiro –, por muito tempo, foi extremamente dependente do que hoje chamamos de periferia ou Baixada Fluminense. Essa compreensão deixou marcas da subordinação econômica, que estão impressas nos nomes nativos que não se deixaram apagar, demonstrando como também seguem vivas na violência, no terror e na submissão sobrepostos na colonialidade do pensamento e como projeto político de manutenção de poder das elites que não perderam o *status* adquirido com a injusta “divisão” na partilha do poder político, econômico e territorial.

Como algo positivo, os aspectos apaixonantes que mobilizaram essa pequena reconstrução histórica são para considerar a importância do texto *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, de Aníbal Quijano (2005). Estes perpassam, na forma de reinterpretar as existências e os papéis dos sujeitos acima, que, nessas circunstâncias históricas, apontam para expressar novas narrativas implicadas em bem definir, numa perspectiva fanoniana, quem tem sua historicidade marcada como condenados da terra. Dito de forma resumida: o Outro<sup>4</sup> celebrado de forma própria.

Com efeito, a atribuição de sentido à leitura de Quijano possibilita ao leitor compreender os significados e a fragilidade das relações sociais, de identidade e do conhecimento herdadas no continente. Além disso, propõe entrelaçar conexões dialéticas em relação, justamente, à mentalidade subjugada e ratificada na linguagem

---

<sup>4</sup> Para discernirmos o conceito do Outro no texto, mas sem aprofundar, parto da conceituação de Fleuri (2001), que no sentido de explicar a interculturalidade, afirma que as distinções são assumidas em forma de oposição (ou/ou) o que leva à escolha de um pólo e a exclusão de outro. Contudo, a necessidade das escolhas, que Fleuri aponta, são enfatizadas dentro do texto no processo de identificação que o discente faz quando articula as diferenças dos sujeitos e grupos sociais construídas na visão eurocêntrica. Sendo assim, para Dussel (2000), “a diversidade é constituída pela alteridade, heterogeneidade e a diferença como distinção”. Logo, o Outro, para Dussel, e no presente texto, é visto como sujeito ético, autêntico, “aquele que converge, se reúne, se aproxima de outros homens”. De forma breve, o Outro revela a desigualdade social, denuncia a padronização e nos ajuda a entender a importância das questões de gênero, de raça e classe, opção sexual e as diferenças culturais.



colonial de poder e do saber, responsável por produzir os sujeitos subalternos ou ser colonial.

Portanto, o PROJETO AFRICANIDADES, afirmou a necessidade de repensar a escola, questionando seus tempos, o seu espaço, bem como a sua forma de lidar com os objetos de conhecimentos de cada área. Sendo assim, é imperioso compreender a perspectiva pedagógica do PROJETO sob as lentes da noção de (re)pensar a aprendizagem como um processo global e complexo.

Portanto, essa perspectiva expressa um rompimento com um modelo desagregado de educação e seus estereótipos, permitindo, assim, analisar e diferenciar a escola, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para todos os sujeitos sociais que dela fazem parte. Além disso, ao não perder de vista a realidade cultural específica de seus alunos e professores, ressalta a importância da ação política de negar a padronização e reafirmar a luta contra toda forma de desigualdades.

O PROJETO AFRICANIDADES, como ação pedagógica, implica problematizar “o campo de igualdade, denunciando as ações sistemáticas de inferiorização da cultura e da população afrodescendentes” (CUNHA JÚNIOR, 2001, p. 5) ao mesmo tempo em que tem mostrado a precariedade da educação quando se tem no horizonte os sujeitos que são alcançados pelas políticas públicas, insuficientes, voltadas a visão crítica da situação de opressão do Outro.

Ao oportunizar e adotar na sua discussão a problematização por meio da linguagem contra-hegemônica para os sujeitos discentes, o PROJETO AFRICANIDADES associou o processo de ensino do estabelecimento oficial do Estado, caracterizado pelo conhecimento aí produzido, com a continuidade do longo trânsito de exposições de inferioridades na vida acadêmica dos jovens encobertos pela localização epistêmica e cultural.

Nesse contexto, as referências teóricas pensadas como eixo central da pesquisa foram justamente compreender os pilares que servem de estrutura de opressão para a manutenção do pensamento colonial, que, no início do PROJETO AFRICANIDADES, geraram tanto conflito.

No caso específico, Quijano (2005, p. 111) nos oferece algumas pistas ao afirmar que, na colonização, os europeus

reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo

simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A representação neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América Ibérica a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África.

De certa forma, as sensibilidades apresentadas pelo sociólogo peruano constituíram-se nas experiências apresentadas em nossa Lei de Diretrizes e Bases de 9.394/96, no seu Art. 3.º, inciso III, quando afirma que a educação deve zelar pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Já no seu inciso XIII, encontramos o respeito à consideração com a diversidade étnico-racial.

Nessa direção, a opção pela construção da pesquisa com base no referencial teórico da decolonialidade e da interculturalidade crítica como suporte preferencial, mas não único, também se deveu à aparente árvore do esquecimento,<sup>5</sup> em que boa parte das instituições públicas da Baixada Fluminense, em particular, o CIEP em que lecionei por mais de dezoito anos, mantém nos seus espaços institucionais não só os incisos citados da LDB/96, mas também as Leis 10.639/03, como sua substituta 11.645/08.

De forma diferente, as explicações que partem do campo teórico decolonial permitem afirmar a associação da estrutura colonial com o recurso da linguagem dominante, no sentido de adequar o parâmetro ideológico capitaneado em uma suposta raça superior – os europeus civilizados – em função de epistemes eurocêntricas que negavam saberes daqueles que não comportavam os traços fenotípicos dos dominantes – os inferiores, os selvagens. O mais interessante é que esse padrão de dominação foi responsável, no caso dos povos indígenas, por despossuir os donos do território e transformá-los em escravos em sua própria terra.

Essas estruturas nos fazem retornar à reflexão de Porto-Gonçalves (2005) sobre o legado epistemológico eurocêntrico e a necessidade urgente de refletir sobre a desumanização que leva ao grito do colonizado. Nessa mesma direção, alerta-nos Maldonado-Torres (2008) com as ciências descoloniais, sobretudo quando discutimos

---

<sup>5</sup> A árvore do esquecimento em questão faz alusão à costa localizada no litoral de onde partiam milhares dos escravos. De fato, a feitoria de Ajudá, que, a partir de 1472, tornou-se local de ativo comércio de escravos realizado pelos portugueses, foi palco dessa triste realidade. Nessa feitoria, no porto onde, antes de embarcar para posteriormente serem escravizados em sua diáspora forçada a caminho para América, existia uma árvore onde os homens eram obrigados a dar nove (9) e as mulheres sete (7) voltas em torno dela. Essa árvore era conhecida como “árvore do esquecimento”, pois, na diáspora forçada a caminho da América, eram obrigados a esquecer sua terra, suas origens, suas histórias e suas identidades.

projetos educacionais e pedagogias constituídas em princípios justos em espaços colonizados em que pessoas são mantidas em relações assimétricas.

A proposição do AFRICANIDADES como projeto epistêmico intercultural crítico representa, portanto, a oportunidade de compreender o presente vivido no espaço escolar. Portanto, como descreve Cunha Júnior (2001), uma oportunidade de respirar, mas com a realidade bem constituída do passado, onde as marcas da colonialidade apagam por meio da linguagem dominante as construções e contribuições importantes dos sujeitos históricos que foram colonizados.

Dito de outra forma, as reflexões suscitadas pelo PROJETO AFRICANIDADES reconhecem a imposição de todo o processo de dominação, exploração e marginalização por meio da negação cognitiva da colonialidade do saber, resultante na redução da produção do conhecimento e da justiça social com efeitos na restrição da cidadania. Entretanto, ao apresentar os objetivos do PROJETO AFRICANIDADES, enquanto expressão da nossa pluralidade, o conceito que dá nome ao projeto destaca a importância de Cunha Júnior (2001) sobre os silêncios as reivindicações da população afrodescendente.

Portanto, a preocupação do conhecer as amarras ideológicas que perpetuam a colonização do pensamento, caracteriza o PROJETO AFRICANIDADES como uma teoria intercultural crítica e descolonial problematizadora, no entanto outras referências epistemológicas são inseridas uma vez que,

{...}as africanidades reconhecem as outras culturas, mas vêem como essencial a compreensão das dinâmicas culturais nacional. As africanidades são produzidas num diálogo com as culturas de outras etnias presentes no Brasil (CUNHA JÚNIOR, 2001, pg:12)

Entra em cena o conceito de interculturalidade crítica. A melhor reflexão segue sendo a da professora Catherine Walsh, que o configura como projeto social, cultural, político, ético e epistêmico, orientado para descolonização e transformação do modelo encontrado na realidade cotidiana da estrutura dominante no intento de construir um conhecimento “Outro”. Segundo a pesquisadora, a “interculturalidad representa una lógica, no simplemente un discurso, construído desde la particularidad de la diferencia. Una diferencia, en la terminologia de Mignolo, que es colonial, lenguajes y conocimientos” (WALSH, 2019, p. 15).

Explicitamente, a professora da Universidade Andina Simón Bolívar, defende que:

Hablar, de la interculturalidad crítica y de la pedagogía de-colonial es, por necesidad, hablar del colonialismo que pervive y la deshumanización que él engendró, una deshumanización particularmente dirigida a los pueblos de descendencia africana. [...]Hablar de la interculturalidad crítica y la pedagogía de-colonial es poner en cena el racismo, la desigualdad y la injusticia racializada. Pero más importante aún, es alentar visiones, caminos y prácticas hacia la transformación: es incitar la esperanza y la humanización, que tanto para Frantz Fanon como Paulo Freire, eran elementos centrales de una civilización y una pedagogía otras: estas civilización y esta pedagogía que muchos queremos construir. (WALSH, 2007, p. 139).

É nesse contexto que pensamos como somatória a contribuição teórica da interculturalidade crítica, não apenas parte constituinte do processo referente à pesquisa, mas também mapa conceitual no entendimento das estratégias pedagógicas de um espaço educacional marcado por saberes e valores culturais multiétnicos afetados pela colonialidade epistêmica. Dessa maneira, o *lócus* da interpretação da pesquisa ganha uma horizontalidade, refletindo a socialização das práticas emancipatórias, assim como as lutas descolonizadoras e pedagogias questionadoras de uma educação cada vez mais rebelde.

Com essa compreensão teórica, defendemos a leitura do PROJETO AFRICANIDADES, objeto desta pesquisa, com as lentes de uma perspectiva de um projeto educativo Outro. Essa indissociabilidade parte por esse destoar do padrão dominante da unidade escolar, tornando possível aos atores, principalmente de ascendência africana, falarem criticamente sobre racismo, desigualdades e a desumanização presente na estrutura monocultural dos projetos educativos. Corresponde, de certa forma, a considerar, na execução do projeto, oportunizar aos oprimidos a humanização e a esperança em poder retirar suas máscaras mestiças, brancas, mulatas e tantas outras que as estruturas coloniais produziram com a linguagem racial, à medida que iam invisibilizando tradições e os valores das culturas multiétnicas da região.

Por isso, a possibilidade de escrever sobre esse conceito valorativo acarretou considerar o AFRICANIDADES também como um projeto emancipatório, ao traduzir a linguagem da conflitualidade, enfatizando a relação do fascismo social com sua situação de vida, ou seja, que “esta forma de fascismo ocorre hoje frequentemente nas situações

de privatização dos serviços públicos, da saúde, da segurança social, eletricidade e água etc.” (SANTOS, 2010, p. 33).

Finalizando, muitas vezes, na tese, o acadêmico dá lugar ao aluno que amava a disciplina História, mas não a compreendia como narrativa de poder. Especificamente, a possibilidade de superação da minha própria alienação diante dessa realidade talvez tenha potencializado minha proposta narrativa de se tornar também uma *canção de redenção*. Portanto, se o tempo não para, olhar para trás e aprender com o passado é fundamental, pois é a partir dessas reflexões que esta pesquisa foi feita e continua sendo construída.

### **Os caminhos metodológicos**

A metodologia como elemento indispensável no campo da pesquisa estabelece a conexão entre os esforços teóricos e as experiências empíricas da temática que originou o PROJETO AFRICANIDADES. A compreensão dessa realidade estabelece a forma que proponho na compreensão do fenômeno de mudanças e de desafios que se manifestam em uma instituição de educação estadual, com base em um projeto pensado em possibilitar aos seus discentes, vistos como sujeitos políticos, uma oportunidade a uma “Outra” história.

O exercício intelectual, ao mesmo tempo, representou um grande desafio, já que o campo pesquisado era ao mesmo tempo local da minha docência. No entanto, Minayo (2018) assevera que as pesquisas no campo social acontecem dentro da dimensão da solidariedade humana, tornando-os comprometidos com base em uma identidade cultural de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo.

Minayo (2002) assegura, citando Dilthey (1956), que o método se faz necessário por conta da nossa “mediocridade”. Amenizando o termo, a pesquisadora revela que, “[...] como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca da criatividade é a nossa “griffe” em qualquer trabalho de investigação” (MINAYO, 2002, p. 17).

De fato, chamamos a atenção para essas particularidades ao descrever as narrativas presentes que estiveram na origem do PROJETO AFRICANIDADES. Nesse sentido, tomamos como referencial metodológico a pesquisa-ação como instrumento epistemológico para compreensão dessa realidade. Com isso em mente, a reflexão

proposta pela pesquisa-ação ancora o confronto entre a realidade das propostas e os projetos políticos acerca do sistema educacional concernente às Leis 10.639/03 e 11.645/08, na instituição escolar pesquisada, com a constatação da necessidade de desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola.

Nesse sentido, para Michel Thiollent (2011, p. 11),

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo na própria realidade nos fatos observados.

Nesse caso, podemos dizer que o objetivo da pesquisa-ação é procurar estabelecer a importância do debate, defendendo a importância dos sujeitos na tomada de consciência, a conexão entre o parâmetro relacionado à epistemologia eurocêntrica com a dimensão da complexidade com abordagens que dialogam sobre a conflitualidade sobre nossa diversidade étnico-racial dentro de um espaço educacional na região como a Baixada Fluminense.

De acordo com Thiollent (2011, p. 24-25), a pesquisa-ação deve se preocupar em encontrar

outras situações nas quais os objetivos são voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada. Nesse caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato, e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo como, por exemplo, nos casos de seca, efeitos de propriedade fundiária etc. O objetivo é tornar mais evidente aos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados.

Em outras falas, esse processo denota a importância de mobilizar, por parte do docente reflexivo, a desconstrução da história única e as desigualdades sociais patrocinadas por pedagogias eurocêntricas. Ou seja, de um lado, espaços excludentes, onde os sujeitos coloniais são maioria e as sombras do uso do passado consideradas indispensáveis pela epistemologia dominante ocidental. Do outro, a importância de conscientizar-se criticamente sobre como as formas de pensar, a epistemologia racista e

o poder ocidental, discriminam e invisibilizam os grupos explorados, assim como a produção dos seus conhecimentos.

A compreensão dessa realidade sobre o espaço que ocupa a diversidade étnico-racial na escola, em muitos aspectos, equivale à solidariedade e à identidade cultural de que nos alerta Minayo sobre os sujeitos e o ambiente pesquisado. Nesse sentido, historicamente, a aparência do ambiente escolar se ergue para ocultar a realidade do conhecimento dominante e hierarquias de posições e epistemologias, no sentido de reforçar as concepções tradicionais. Nesse sentido, é importante frisar que:

[...] não é apenas o investigador que tem a capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os seres humanos, em geral, assim como os grupos e sociedades específicas dão significados a suas ações e suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas. (MINAYO, 2018, p.14).

Diante disso, a adoção da pesquisa-ação parte da pretensa familiaridade e da confiança que a superficialidade do ambiente escolar projeta sobre o pesquisador e o espaço de pesquisa, permitindo, assim, papel ativo no equacionamento e nas avaliações das ações em razão dos problemas que são evidenciados pela investigação. Nesse movimento, ao analisar o contexto sociocultural, evidenciamos a importância de perceber as vozes que se manifestam carregadas de humanidades, outras de imediatismos carregados de determinismos simbólicos indexados ao nosso passado colonial.

Devemos acrescentar que, na escolha da metodologia, os argumentos contemplam a monitoração dos efeitos da temporalidade, desencadeados com as ações de um “antes” e “depois” do PROJETO AFRICANIDADES na instituição escolar. Nesse sentido, a pesquisa-ação, numa concepção pedagógica coletiva, reforça a colaboração e a cooperação dos sujeitos, sejam eles discentes e docentes, priorizando sempre o método participativo.

No caso específico, a pesquisa levou em consideração o objetivo de relacionar a metodologia com o alcance observável das mudanças individuais e coletivas dentro do espaço escolar, a saber, o Centro Integrado de Educação Pública, ou CIEP 201. Nesse sentido, para Thiollent (2011, p. 51),

Devemos deixar bem claro que, quando se consegue mudar algo dentro de um campo das delimitações de um campo de atuação de

algumas dezenas ou centenas de pessoas, tais mudanças são necessariamente limitadas pela permanência do sistema social como um todo, ou da situação geral. O sistema social nunca é alterado duravelmente por pequenas modificações, ocorrendo na consciência de algumas dezenas ou centenas de pessoas. Não deve haver confusão a respeito do real alcance da pesquisa-ação quando é aplicada em campos de pequena ou média dimensão.

Sendo assim, levamos a crer que o método escolhido sobre as referências metodológicas ajudaram na compreensão das estruturas que sustentam a realidade social, onde, atravessadas por narrativas dominantes, servem de referências na formatação das consciências subalternizadas. Portanto, a pesquisa-ação vincula a atividade básica do docente às inquietações sobre essa suposta “acomodação geral” em relação à construção crítica da consciência da realidade.

Nessa direção, Freire (1980; 1982 apud THIOLENT, 2011, p. 51) assegura que,

pelo menos duas noções devem ser distinguidas: tomada de consciência e conscientização. A primeira tem um alcance mais limitado do que a segunda. A tomada de consciência é frequentemente limitada a uma “aproximação espontânea”, sem caráter crítico. A conscientização supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permite desvelar a realidade, incide ao nível de conhecimento numa postura epistemológica definida e contém elementos de utopia.

Em suma, ainda que restrita às limitações, a metodologia está inserida numa política de transformação de conduta, dos seus atores políticos, com potencial criativo para “mudar” o sistema.

Entendemos que, do ponto de vista dos objetivos, a investigação exerceu uma abordagem explicativa, na medida em que visou a identificar os fatores que condicionaram um conjunto de crenças de uma suposta superioridade racial do sujeito europeu e, com isso, determinaram a conservação de pensamentos, tanto na prática docente como na dos discentes da educação básica, de pedagogias subalternizadas, que contribuíram, especialmente, “para o sofrimento das pessoas negras e a sua descendência africana, sua cultura e história” (DCNERER, , 2004, p. 5).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos da pesquisa, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, na medida em que esta ocupa um lugar central no trabalho. Assim, ela se deu a partir “dos instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa



bibliográfica, que são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados” (FREITAS, 2013, p. 54).

A investigação procurou contextualizar, portanto, o conjunto de mudanças ocorridas no Centro de Instrução de Educação Pública, o CIEP Aarão Steinbruch, com a implementação do PROJETO AFRICANIDADES, bem como colocar em discussão o papel do Estado como agente público diante das demandas das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em uma sociedade hierárquica e desigual.

A pesquisa nos ajudou a verificar que a educação atravessa uma série de tensões em torno da ideia de educação como direito social e de todos. O fenômeno do racismo estrutural observado no desenvolvimento da pesquisa se entrelaça e faz parte de um aparato complexo de dispositivos legais que tornam conveniente as ações concretas, por parte do Estado brasileiro, de invisibilizar a nossa diversidade étnico-cultural no sentido de garantir as narrativas privilegiadas na formação do educando.

Como resultado, a investigação situou como referência empírica as ações utilizadas no espaço escolar que reuniam formas de trabalhar a realidade social e cultural que encobriam a visão hegemônica de um currículo pautado no conhecimento eurocentrado, sustentando uma falsa objetividade e a neutralidade epistêmica (GROSGOUEL, 2007, p. 37).

A partir da revisão da literatura, organizamos melhor o pensamento sobre as discussões que envolvem a colonialidade, problematizando as reflexões em relação às políticas públicas que centralizam a discriminação racial e a discussão de gênero, presentes na prática docente. Nessa direção, as informações recolhidas sobre as questões atuais deram visibilidade a uma reflexão continuada e à literatura que agrega o pensamento decolonial. Além disso, na revisão da literatura, identificamos as diferentes concepções que aglutinam uma possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de outra forma, sem a hierarquização eurocentrada.

Nessa mesma direção, entram em cena as fontes entrevistadas, que se converteram em um caudaloso material de análise. Ainda que a coleta das entrevistas tenha sofrido com os efeitos da epidemia da COVID-19, colher esse rico material dos sujeitos que, de alguma forma, foram afetados pelo AFRICANIDADES, apresentou-se como subsídio valioso, não só na emoção, a qual, segundo Maturana (1993, p. 10), define a ação, como também nas reflexões que embasaram a escrita desta tese.

De toda forma, é importante observar que, a partir dessas fontes, identificamos a imensa dificuldade em desconstruir o mito da democracia racial e as produções teóricas

da filosofia ocidental. De fato, esse pensamento encobre os sujeitos e o lugar de quem fala a partir dessa construção epistemológica, em que Castro-Gomez (2003) define essa perspectiva como epistemologia do “ponto zero”,<sup>6</sup> por entender que esse conceito serve para caracterizar as filosofias eurocêntricas.

Para concluir, a importância desses dados nos ajudou a compor um conjunto de proposições fora da leitura que os diferentes sujeitos envolvidos lembram na produção dos valores socioculturais. Igualmente, diante disso, ajudou esses sujeitos a questionarem a formulação das políticas públicas monoculturais, fornecendo as ferramentas intelectuais no sentido de articular o real concreto desses sujeitos com nossa pluralidade cultural.

### **A pesquisa e a estrutura do texto**

Ao considerarmos a metodologia como prática exercida e seu lugar central no interior das teorias (MINAYO, 2002, p. 16), estruturamos a escrita da tese de forma que ficou organizada em quatro capítulos, compondo uma seção dedicada às considerações finais.

O primeiro capítulo foi denominado “A construção das nossas máscaras: ser gente é não lembrar o passado”. Esse capítulo foi escrito pensando no conceito de voz, da fala. A princípio, o que nos parece tão comum, na verdade, está carregado de subjetividade e de reflexões que implicam relações de poder. Abrangendo esse ponto de vista, a pesquisadora portuguesa Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação* (2019), revela-nos a presença da máscara em seu contexto de opressão ao passado. A máscara, no contínuo da nossa história, impõe-se como instrumento de silenciamento, dificultando o tentar compreender como se constrói a nossa formação como povo.

A máscara do silenciamento (KILOMBA, 2019, p. 33) está imbricada no mergulho que as seções do texto procuram desvelar em relação à escrita da história do

---

<sup>6</sup> O “ponto zero” se refere à crítica feita por Castro-Gomez sobre o lugar de produção do conhecimento. Segundo o autor, em lugar de produzir conhecimento a partir do pensamento crítico que produzem os sujeitos racializados/inferiorizados, as disciplinas impõem um padrão de pensamento de epistemologia ocidental. Ou seja, o ponto de vista que não se assume como ponto de vista próprio da perspectiva ocidental, mas da perspectiva que se assume como o “olho de Deus”, da filosofia ocidental moderna desde Descartes até nossos dias, encontradas nas Ciências Humanas ocidentais (cf.: GROSGOUEL, 2007, p. 35-47).

passado e como a força da linguagem marca a compreensão do uso da fala e de quem pode falar. Ou seja, quem tem, efetivamente, voz.

Portanto, o capítulo primeiro busca demonstrar como a colonização traduz uma ideia central para pensar nossa colonialidade e compreender a forma como nosso passado possibilitou o privilégio da matriz do conhecimento colonial europeu, servindo exclusivamente como pilar para a negação das identidades construídas fora do conhecimento ocidental.

Em seguida, no capítulo dois, o texto tem a preocupação de situar o leitor nas motivações que antecederam a origem do AFRICANIDADES. Portanto, o capítulo intitulado “Primeiras notas sobre o PROJETO AFRICANIDADES: amarrando as ideias” procura oferecer uma leitura a partir da denúncia da escritora Djamila Ribeiro (2019), quando comparamos a representação da subalternidade e a criação dos estigmas a partir dos rastros da nossa história. Nessa mesma direção, é importante observar os modos como a nossa diversidade e os significados das identidades são contempladas no ambiente escolar.

Dessa maneira, sem ignorar o papel relevante da escola, o texto relata as consequências da ausência do diálogo intercultural na educação e o cuidado do PROJETO AFRICANIDADES em criar condições plausíveis para este debate.

Nesse sentido, o segundo capítulo se vale de que é preciso atentar “para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades: são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros” (RIBEIRO, 2019, p. 31).

Portanto, o texto faz uma revisão de todo o processo dos significados do uso do passado e exemplifica a importância de (re)conhecer as causas que levam à estereotipização das marcas desse mesmo passado. Sendo assim, é preciso reconhecer na prática docente o sentido que o profissional envolvido dá ao seu fazer profissional, que, para Freire (1980 e 1982), resumidamente, faz referência à tomada de consciência e conscientização, ou seja, não se resume apenas a “dar aulas”.

Dando continuidade, o terceiro capítulo, “O PROJETO AFRICANIDADES: dialogando com discursos e mudanças”, faz referências a dois grandes ícones da política brasileira: Leonel Brizola e Darcy Ribeiro. As reflexões proporcionadas pelo texto envolvem questões de gênero no ambiente escolar do CIEP 201, as quais são abordadas sob a ótica da seccionalidade.

O foco da discussão parte do sujeito colonizado e dá sustentação ao que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichi (2009) traz sobre a habilidade das nossas elites históricas em alimentar narrativas sobre a formação de sujeitos raciais no interior de uma sociedade marcada pela assimetria social, de classe, raça e gênero. Diante desse modelo, a escritora nigeriana nos ajuda a compreender o sentido da deturpação estrutural e os reflexos do “conjunto de situações vividas”, estabelecendo um paralelo entre a invisibilização desses sujeitos, notadamente, a mulher negra que sofre com uma contínua e particular experiência de solidão, de dor, de constante humilhação e de exclusão (MOUTINHO, 2018, p. 234).

O capítulo em questão aproxima sua análise do conceito interseccional, mas sem se aprofundar teoricamente, no sentido de (re)contextualizar o papel da escola diante da violência e das discriminações, com destaque para o corpo negro feminino, no ambiente educacional. Nessa direção, o texto dialoga com as generalizações recorrentes, presentes na discussão proporcionada pelo corpo docente, em oposição à atenção dispensada por autoras como Sueli Carneiro e Kimberlé Crenshaw, que pontuam como as estruturas de poder interagem nas vidas das minorias, especialmente em relação às mulheres negras.

A partir desse ponto de vista, o texto demonstra como o PROJETO AFRICANIDADES ajudou a desconstruir visões formatadas em nosso pretérito colonial, proporcionando, pelas mãos das discentes, uma visão de rebeldia saudável, cuja maior ação foi aprender sobre o papel delas como protagonistas das suas próprias histórias.

No capítulo quatro, nomeado “O saber sofrer em tempos difíceis: o passado revivendo o presente, a pandemia e afins”, levantamos questionamentos sobre o estatuto do saber em tempos de negacionismo. Nesse sentido, partimos da afirmação da pesquisadora Djamila Ribeiro (2019) quando esta afirma que o sofrimento faz parte da natureza humana.

As justificativas para os argumentos encontrados na pesquisa destacam parte do texto em que relata que todo tipo de sofrimento, quando fruto de relações assimétricas, sempre é passível de críticas contundentes. Sendo assim, a construção desse capítulo aborda as impressões e as perspectivas do PROJETO AFRICANIDADES diante das “reformas” implementadas pelo atual governo federal na educação em um período marcado pela pandemia de COVID-19. Este procura levantar reflexões críticas em relação à presença religiosa de cunho neopentecostal no ambiente escolar. Além disso,

discute como a identificação com esse segmento religioso proporciona práticas reacionárias quando se traz para o debate a nossa pluralidade étnico-racial.

Diante das ideias expostas, o texto propõe reflexões sobre o passado, destacando a figura política do falecido ex-governador Leonel Brizola e seus conceitos tão caros em relação à Educação Pública. A sensibilidade do político, à época,<sup>7</sup> revela sua preocupação em construir um espaço público, os CIEPs, em que não ignora a dimensão das dificuldades sociais da população mais pobre do Estado do Rio de Janeiro.

O texto sumariza o desconforto em desenvolver diálogos docentes que superem a indignação em um ambiente hostil à produção da Ciência. Nesse sentido, Leher (2020) assevera que vivemos sob uma doutrina fascista, com situações que, guardadas as devidas proporções temporais, assemelham-se ao darwinismo social do passado. Por sua vez, Achilles Mbembe (2019) fundamenta suas preocupações com críticas ao capitalismo liberal.

De toda maneira, a preocupação presente no quarto capítulo reúne as discussões sobre a prática docente e os sofrimentos advindos em tempos de crise. Dentro desse contexto, o texto descreve as preocupações, docentes e discentes, provocadas pelo desmonte das políticas públicas conquistadas com enorme sacrifício pelos grupos historicamente subalternizados pela colonialidade. Por fim, retrata o ambiente em que, atualmente, produz-se o PROJETO AFRICANIDADES, que, apesar de todas as dificuldades, assim como no início, resiste e continua fazendo “renascer almas”.

Nas Considerações Finais, o exercício intelectual foi revisar os capítulos anteriores, buscando uma sistematização das preocupações apresentadas nos textos, na intenção de concluir sobre o PROJETO AFRICANIDADES e, principalmente, seu papel na reinvenção crítica do currículo eurocêntrico e nas mudanças de postura no espaço escolar. Diante do contexto atual, esta investigação não se encerra. Ao contrário, ela aponta para a necessidade de aumentar o investimento na educação e, ao mesmo tempo, responsabiliza e denuncia os setores mais retrógrados na estagnação da Educação Pública.

Por fim, destacamos a necessidade da formação profissional voltada para a defesa da nossa pluralidade cultural, no sentido de insurgir-se contra a

---

<sup>7</sup> Leonel de Moura Brizola (nascido Leonel Itagiba de Moura Brizola; Carazinho, 22 de janeiro de 1922 – Rio de Janeiro, 21 de junho de 2004). Seu maior sonho, os CIEPs, preenchia as necessidades detectadas junto à população de baixa renda, especialmente em vizinhanças violentas, já sob a influência do narcotráfico, onde pais e mães ou somente mães trabalhavam fora para assegurar o sustento. Ver mais em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>.

monoracionalidade que apontamos pela área de Educação, a fim de alcançar um verdadeiro respeito e não mais tolerância a nossas identidades e pertencas.

## **1 A CONSTRUÇÃO DAS NOSSAS MÁSCARAS: SER GENTE É NÃO LEMBRAR O PASSADO**

Este capítulo significa uma tentativa de olhar, entre tantos, a realidade mais de perto sobre as incompatibilidades apresentadas pelas relações de raça, gênero, classe e religião com a realidade em que os discentes estão inseridos, a partir de experiências e perspectivas diferentes, mas concorrem para fortalecer equivocadas distorções sociais. Gostaria de argumentar, neste primeiro momento, como a linguagem, a política e a cultura estão atravessadas, historicamente, pela epistemologia da colonialidade, fundamentais nos alicerces do pensamento que envolveram nossas relações de poder ao limitar a construção de sujeitos plurais e coletivos da história (McLAREN, 2000).

O propósito em desenvolver essa reflexão, entendo, parte da necessidade de teorizar sobre o espaço diaspórico e de migrações de sujeitos oprimidos na região da Baixada Fluminense, com recorte geográfico na cidade de Duque de Caxias, reconhecendo como protagonistas os profissionais da Educação e os discentes associados nas suas mais amplas visões de mundo. Essa motivação, de certa forma, tem permitido ampliar nossas suspeitas sobre o processo deletério dessas relações no aspecto coletivo, visto que foram construídas sob o axioma da violência, tecidas em nossa colonização e vinculadas à escravidão, igualmente identificadas, ao longo da nossa história, nas práticas sociais, com ênfase no patriarcalismo, na exclusão de raça, de classe e de gênero.

Maldonado-Torres (2010) reforça nosso posicionamento ao sustentar que a epistemologia hegemônica relega os outros territórios epistêmicos e as outras culturas ao plano da subalternidade, considerando por “outras culturas” as perspectivas não ocidentais. Sobre a associação desse simbolismo com a visão do parágrafo anterior, o privilégio do conhecimento serve exclusivamente como pilar para a negação das identidades construídas fora do conhecimento ocidental.

Levantamos a hipótese, dentro da coerência formulada sobre o sujeito colonial que não pensava, que o Ser produzido pela narrativa dominante, da qual a identidade ou a imagem do sujeito colonial, inevitavelmente, fazia parte, de nomeá-lo como o reflexo da “negação”. Acentuamos que essa narrativa simbólica constitui uma falsa realidade, reforçada na linguagem pelo racismo estrutural e nos espaços marcados pela exclusão de raça, de classe, de gênero, social e também religiosa.

Essas reflexões nos fornecem os pesados custos sociais em virtude da dimensão desafiadora correspondente ao processo de emancipação e direitos específicos com relação aos sujeitos sociais “exilados” da sua própria realidade social, uma vez que, ao difundir a perspectiva europeia no ambiente escolar, naturalizam-se os privilégios ao oposto dessa “negação”.

Tanto que a ideia do pensar, do ser e do existir são exclusivas de um *Eu* não só conquistador, mas de um europeu humanizado. Como resultado, simbolicamente, dentro desse modelo, na medida em que os “Outros” não pensam, a linguagem impressa pela colonialidade, materializada pelas interpretações pedagógicas, serviu para legitimar a confinamento da participação destes e suas expressões culturais às periferias no espaço colonizado, reforçada por interpretações enraizadas na exclusão, sintomas dos estigmas produzidos pela nossa história colonial e pós-colonial.

Portanto, não há como pensar uma identidade, geograficamente localizada, se não pudermos pensá-la no interior da cultura nacional que nos envolve, ou melhor, criar condições, mesmo que artificiais, para envolver, a partir de alguns critérios comuns, todo este universo plural que chamamos de Brasil. Então, para pensar a identidade de determinado grupo, é necessário pensá-la em um contexto muito mais amplo, inclusive em um contexto historicamente construído por meio de muitas gerações que nos antecederam nessa construção. (GHEDIN, 2012, p. 36).

Com efeito, não dá para dissociar a importância estratégica do Estado brasileiro e dos grupos do poder hegemônico nessa construção histórica. Rigorosamente falando, o conceito de sociedade forjado na colonização constituiu um padrão de poder de naturalização da reprodução da violência simbólica na sociedade atual, em virtude de não apenas poder definir a política econômica e os “incluídos”, mas também refinar os critérios de classificação e inferiorização dos outros grupos como sub-humanos.

Essa categorização, explica Castel (2004), pertence aos excluídos que povoam as zonas periféricas, caracterizadas pela perda do trabalho e pelo isolamento social. Logo, “o que se deve falar”, “do que se fala”, “do que falar”, “falar com quem”, “o saber falar” e “o lugar de fala” no sentido de ser compreendido correspondem ao “assujeitamento” descrito por Koch (2002) como característica do indivíduo que não é dono de seu discurso e de sua vontade, visto que o sujeito não sabe o que diz, pois não sabe quem é.



Em outras falas, as ideias de subalternidade são reforçadas por políticas violentas ou sem a leitura crítica da realidade, no sentido de invisibilizar saberes, ocultar histórias, posicionando os sujeitos às margens ou os mantendo nas periferias num tratamento radical de exclusão, onde suas vozes parecem impossíveis de se ouvir. Nesse contexto, suas realidades vão sendo fabricadas por estereótipos, reforçados pela linguagem dominante, onde se forma uma relação de alienação dos sujeitos.

De posse dessa realidade, então, de acordo com Fidel Tubino (2016), podemos levar em consideração as contradições do capitalismo irmanadas com a violência colonial quando levantamos hipóteses que permitem identificar na estigmatização sociocultural das camadas populares o entendimento do processo de negação histórica do continente africano e das suas construções epistêmicas em práticas pedagógicas interculturais.

Nessa direção, acerca de tal problemática, como aponta Arroyo (2011), basicamente, converge para a imposição da invisibilidade ontológica dos seus sujeitos e dos seus descendentes, o que dificulta o reconhecimento de um acúmulo riquíssimo de vivências, segregando e reforçando as condições socialmente desfavoráveis das famílias e dos jovens mais pobres a partir da distorção na interação entre o eu e a implementação de determinada sociedade (HALL, 2011). Consideramos, para tanto, o conhecimento ancorado na subalternidade, enquanto fragiliza as políticas públicas sociais, e onde a opressão nunca deixa de estar presente.

É preciso pensar nessas configurações como representações da condução dos impactos sociais e construções teóricas com o propósito de compreender – ou, ao menos, tentar – o peso de padrões culturais de classe, valores, sabedorias e linguagens (FREIRE, 2001) presentes na diversidade e aportadas nas redes informais que os mais variados grupos étnicos reelaboram como resistência.

Nunca é demais assinalar que a resistência é tratada como uma incansável disposição pelo direito à história, à vida, à igualdade e percepções críticas de contextos simbólicos que permitiram se insurgir às consolidações “naturalizadas” pela humilhação, por assimetrias nas relações raciais, sexuais, étnicas, epistêmicas, econômicas e de gênero, componentes básicos que a descolonização não contemplou.

Assim sendo, falar ou construir narrativas às margens do conhecimento monocultural se torna a extensão da violência da colonização, devido à forma de reciprocidade que envolve a percepção do sujeito e o domínio da linguagem como fundamental sobre os efeitos da sua subalternização. Dessa forma, tais eventos

possibilitam reflexões interessantes sobre as “vozes torturadas”, as “línguas interrompidas” e os “discursos impedidos” de que nos fala Grada Kilomba (2019) quando situamos nossas histórias escondidas ou quando fixamos nossas indagações aqui discutidas sobre o ato de quem pode falar.

Efetivamente, quando analisamos a história e como se deu a construção dessas hierarquias, exigem da nossa parte uma excelente reflexão para podermos pensar os desdobramentos da ocupação da região, onde, no seu sentido mais amplo, o homem branco europeu instalado no topo da escala social estabeleceu linhas radicais na esperança de assegurar que os sujeitos destas não se conectem com o polo oposto da dominação, ou seja, do outro lado da linha estavam “indígenas e africanos escravizados – transformados em irrelevantes, incompreensíveis e esquecidos” (SANTOS, 2010, p. 32).

Para tanto, na conjuntura sócio-histórica, a linguagem de controle é regulada pela violência, pelo terror direcionado aos segmentos populares, objetos dessa violência, no sentido de não só controlá-los, mas também os desumanizar (FANON, 2010, p. 32).

### **1.1 Uma cidade de má fama: na trilha da história**

A princípio, pensar periferia é buscar salientar, sob a luz da reflexão crítica, o seu papel na resistência em defesa da diversidade e dos costumes alojados na ancestralidade. Na verdade, “A cidade de má fama” (FANON, 1979) se mostrou eficaz em não permitir consolidar posicionamentos artificiosos sobre, *a priori*, o entendimento em relação às atribuições e às preferências ao *status* original da cidadania, já que esta foi fruto de imposições sociais estabelecidas na origem da região. Sendo assim, algumas identidades presentes nos múltiplos sujeitos sociais obedeciam às imposições estabelecidas pelo conquistador daquele momento, pautado na hierarquização do homem branco e da sua cultura. Ou seja, o pensamento hegemônico eurocêntrico dos senhores que colonizaram a região da Baixada Fluminense.

Essa discussão propõe facilitar o interesse sobre a relação exaustiva que envolve a atividade reflexiva do professor/aluno em uma sociedade cruel, forjada na linguagem negociada sobre nossa rica pluralidade cultural. Essa expectativa deriva da necessidade de ter sempre em mente a valorização da nossa atividade quando se trata de analisar o

papel das identidades culturais e sociais diante do poder hegemônico constituído em paradigmas racistas em contextos provenientes da colonização.

Nesse contexto, a “celebração das identidades móveis” (HALL, 2014, p. 13) promove novos arranjos dialógicos no espaço escolar na medida em que desestabiliza o senso comum sobre a exclusão promovida em nome da racionalidade e da modernidade ancorada na suposta validade única do conhecimento de matriz europeia. Desse modo, a naturalização da expansão e da exploração do capitalismo amplia a dimensão da configuração histórica entre prática e significados nas formas de adaptações e “sobrevivência nos sistemas culturais que nos rodeiam, ressignificando e valorizando o ‘que é deixado de fora’” (HALL, 2014, p. 13).

Nesse sentido, a explicação da desigualdade entre os sujeitos nos oferece, por um lado, a consolidação do modo pelo qual se edifica a hegemonia das estruturas no ambiente político, associada às nossas raízes coloniais e culturalistas escravistas, por outro, oferecem-nos alternativas que podem nos levar a compreender melhor as oportunidades sobre as percepções das dificuldades que não se dissociam do modelo estrutural preferencial capitalista agroexportador, pensado também para a região da Baixada Fluminense. Ou seja, pensando no progresso de poucos à custa da exploração de muitos, nomeadamente, os povos indígenas e a população negra, localizados pela herança no campo da subjetividade simbólica como conquistados em oposição ao conquistador.

Uma das pesquisadoras que vem escavando sobre a história da região há bastante tempo é a historiadora e professora Marlúcia Santos de Souza, da Rede Municipal de Duque de Caxias, uma das fundadoras do Centro de Memória da História da Baixada Fluminense e da Associação de Professores Pesquisadores de História (APPH-Clio).

Segundo suas pesquisas, a colonização da região se deu sob a contínua exploração da coroa portuguesa e como resultado da sangrenta guerra entre franceses e portugueses pelo domínio da Baía da Guanabara, em que os primeiros contaram com a ajuda dos Tupinambás. Com a derrota dos franceses, os poucos sobreviventes indígenas, para escaparem do genocídio lusitano, refugiaram-se na direção das matas da Serra dos Órgãos, da Serra do Tinguá e da Serra da Taquara. Ainda segundo a historiadora Marlúcia Souza (2002, p. 38-39), em 1565,

O Ouvidor-mor, Cristovão Monteiro, recebeu a doação de parte das terras da Sesmaria de Iguazu em agradecimento à sua atuação na luta contra os franceses. Monteiro construiu o primeiro engenho açucareiro da região em sua Fazenda da Aguassu ou Iguassu [...]. No lugar das aldeias indígenas, foram sendo instalados engenhos, capelas, mosteiros, tabernas, portos e estradas.

Na mesma direção, o professor memorialista Gênesis Torres (2004) ajuda-nos a entender o elemento constitutivo da fixação do conquistador português nas terras doadas pela coroa portuguesa na região da Baixada Fluminense, uma vez que era fundamental a posse e a exploração da terra em atendimento aos valores econômicos e religiosos da época. Dessa forma, compreendemos que:

Foi neste espírito de ocupar em nome da fé cristã e católica que, ao expirar o primeiro século de ocupação em torno da Baía da Guanabara, os vales dos rios Miriti, Sarapuí, Iguazu, Inhomirim, Estrela, Suruí, Magé, Macacú e Guaxindiba já apresentavam movimentos de ocupação com a cultura de cereais, mandioca e cana-de-açúcar, cujos primeiros engenhos começavam a fumar. (TORRES, 2004, p. 18)

No mesmo contexto, referindo-se ao fervor religioso que imperava no fazer da época, Torres conecta a importância do elo econômico com a cristandade como resultado expresso no processo de integração entre o espiritual e o material. Sendo assim, “a presença de capelas e igrejas numa determinada região demonstrava a importância que aquele território representava perante o poder secular (do Rei) e o poder eclesiástico (do Papa). Também chamado de universal” (TORRES, 2004, p. 18).

Nesse ambiente, evidentemente, a execução dos pontos do programa colonizador cumpre um papel essencial na formulação das diretrizes de desenvolvimento da Capitania do Rio de Janeiro, para o futuro da metrópole portuguesa e, de certa forma, para os proprietários de terra. No entanto, não podemos esquecer que as apropriações, as dominações e as disputas territoriais, em diferentes períodos históricos, inscreveram diversos mecanismos de silenciamento aos sujeitos constituintes dessa sociedade, desenhada em constantes conflitos e alteridade e limitada por julgamentos parciais convenientes aos donos das oportunidades.

Com efeito, a prática cotidiana prova que a mobilidade social sustentada pela posse da terra e dos bens materiais advindos da espoliação colonial, por si só, garantia a estabilidade das estruturas socioeconômicas para alguns “bem-nascidos”. Além disso, a estrutura organizacional da região estimulava a padronização dos métodos de ocupação

da terra, alocando seus resultados na exploração brutal do trabalho escravo indígena, depois africano e de seus descendentes.

Como justificativa, a demarcação espacial da terra, além do simbolismo histórico, político, jurídico, religioso e social, encontra amparo na doutrina humanista europeia do século XVIII, pensada no fortalecimento da burguesia europeia, em que estabelecia a distinção e o caráter de humanidade entre europeus e não europeus, outorgando aos primeiros o componente etnocêntrico de uma natural superioridade.

De acordo com Muniz Sodré (2002, p. 30),

A vitória do humanismo e do conceito de cultura do século XVIII aprofunda e essencializa miticamente as posições discriminatórias (e escravagistas), fundadas numa concepção destinada a reprimir toda e qualquer manifestação dita “primitiva” ou primária.

Dentro dessa “naturalização” simbólica decorrente da dominação colonial, as dinâmicas de organização e desenvolvimento da Baixada Fluminense seguem seu curso. Ou seja, a partir do genocídio de um povo, as terras passaram a ser ocupadas e integradas no projeto metropolitano, no qual a mão de obra estava destituída da sua humanidade e sua cultura era formalmente desprezada. Nas palavras da professora Marlúcia Santos Souza (2014, p. 39-40), à época,

A economia da região se integrava, de um lado, aos interesses da metrópole portuguesa, tornando-se uma área de produção agro-exportadora, fornecedora de madeira e de alimentos para abastecer a Capitania do Rio de Janeiro. De outro, favorecia o acesso de um grupo de pessoas à propriedade da terra e à exploração da força de trabalho das populações indígenas e, posteriormente, dos escravos africanos.

Do mesmo modo, não podemos esquecer que a estrutura atual da organização colonial estava enraizada às formas conjugadas à ação do fazer religioso, pois serviam de alicerce histórico na manutenção dessas interpretações ideológicas, ao atribuir valores simbólicos e construções significativas de cunho epistêmico ao pensamento eurocentrado. Dito de outra forma, cimentou a invisibilização de outras correntes de conhecimento que pudessem ameaçar as concepções tradicionais e as narrativas privilegiadas das novas identidades sociais produzidas com a subalternização e a exploração colonial.

Em suma, a manutenção de um imaginário baseado no eurocentrismo fomentado com a colonização estabeleceu a relação de poder político e do conhecimento no âmbito

da dominação. A colonialidade do saber passou a ter um papel central na exploração e nos limites sobre aspectos religiosos, éticos, epistemológicos e culturais. Tornou-se fundamental, do mesmo modo, a sua naturalização, para a manutenção dos estereótipos empregados no imaginário e na subjetividade construída a partir do conhecimento aceito sobre os “dominados”, de tal maneira, que estes vão assumir esse condicionamento, essas impressões sobre essa construção cultural.

## **1.2 Baixada Fluminense: Duque de Caxias, a cidade do colonizado**

A melhor maneira de refletir sobre a construção histórica da região é perceber que ela abarca um conjunto de memórias plurais, mas categorizadas por hierarquias sociais. Então, uma das formas mais eficazes de consolidação da dominação europeia se deu pela religião cristã, por meio da expansão colonial. Assim, a fixação do simbólico europeu como universal compreendeu a associação da conquista do território pela espada e as mentes dos sujeitos pelo viés da religião, que reveste a racionalidade das massas no contexto atual.

De fato, “[...] no contexto da dominação social, há memórias proibidas, clandestinas marginalizadas, subterrâneas, cuja sobrevivência é ameaçada pela memória oficial, a qual busca silenciar as lembranças dos grupos socialmente dominados, relegando-os ao esquecimento”. (FLÁVIO, 2011, p. 51).

Historicamente, o predomínio desse modelo tornou-se importante na elaboração da religião como instrumento de conformação dos sujeitos estigmatizados, na medida em que instrumentalizou ontologicamente a reprodução de memórias e identidades mediadas entre a combinação dos efeitos traumáticos da experiência brutal do epistemicídio, presente na colonização, e o contexto da violência escravista no processo de exploração do território, fundamental na dominação pelos senhores proprietários de terra.

De forma sucinta e sustentada pelos pilares da cristandade, os interesses colonialistas portugueses consolidaram sua ocupação na América. Simultaneamente, enquanto combinavam a bíblia com as armas na catequese das almas, tomavam as terras dos seus legítimos donos em meio à propaganda centralizada na narrativa da universalização epistemológica eurocêntrica.

Essas marcas coloniais estão presentes na geografia e no próprio desenvolvimento da região e da população da Baixada Fluminense. Na sua essência, “os grupos socialmente dominados” foram obrigados a imprimir suas produções e seus conhecimentos no subterrâneo, devido ao silenciamento imposto pelo colonizador.

Por meio do recorte histórico, é possível identificar a força do discurso hegemônico oriundo dos dispositivos ideológicos ajustados na racionalidade mercantilista colonial presentes na constituição da futura cidade de Duque de Caxias. De fato, isso se ajusta como componente importante para a compreensão da pesquisa, além de aproximar do leitor o entendimento das limitações e das conquistas presentes no processo do trabalho, que implicam a construção de um “conhecimento outro, de uma prática política outra” (WALSH, 2007, p. 47).

Nesse contexto, a história da cidade apresenta o paradoxo da força de sujeitos que possibilitaram a fixação de uma cultura e a ideologia responsável pela sua invisibilização. Inclusive, a pesquisadora Marlúcia Souza (2014, p. 44) descreve que:

As condições ambientais e o modelo implantado exigiam o uso permanente da mão de obra do escravo africano para desobstruir os rios; canais, diques e pontes; abrir estradas e assegurar a produção de tijolos e aguardente; lidar com a manufatura do açúcar, o cultivo de alimentos para a subsistência da fazenda e para a comercialização com o porto carioca; levantar os prédios da casa grande, das capelas e das olarias; criar gado; transportar as mercadorias e conduzir as embarcações.

O mais interessante, nesse contexto, é que a professora Marlúcia Souza, ao reproduzir os moldes coloniais acima, permite-nos fazer uma excelente digressão comparativa, guardadas as devidas perspectivas, ao poema “Perguntas de trabalhador que lê”, escrito pelo dramaturgo e poeta alemão Bertold Brecht.

Como resultado, é possível reafirmar nossas indagações sobre a importância em identificar as condições e as dificuldades dos trabalhadores no dia a dia que envolviam o mundo de trabalho na colônia portuguesa, mais especificamente, na Baixada Fluminense.

Sendo assim, se, para o poeta alemão, a tomada de consciência por parte do trabalhador é fundamental, no sentido de refletir sobre o processo histórico que determina a sua condição de vida, as “escavações” presentes na pesquisa da professora Marlúcia Souza (2014) demonstram a pertinência em questionar os livros didáticos sobre a história da Baixada, sendo capaz de conceber os sujeitos subalternizados

envolvidos na linguagem da colonialidade para articular novos significados ao seu pertencimento social.

Por isso, debruçarmos sobre as “Perguntas de um trabalhador que lê” sob a ótica desses subalternizados não só ajuda a compreender a configuração local, mas também leva em conta os acontecimentos da realidade social e dos atores sociais da época e, ao mesmo tempo, permite questionar a linguagem e a produção elitista da nossa historiografia.

No caso específico, à medida que o poder hegemônico foi-se consolidando na região, o domínio da razão, impregnada das tendências cristãs, foi também o mecanismo de controle no desenvolvimento cotidiano dos valores de racionalidade e de explicação do mundo em que estavam.

Com efeito, o único modelo válido de religiosidade sustentou as bases pedagógicas de conhecimento implementadas na colônia. Quer dizer, o fervor religioso sempre foi um dos traços preponderantes da Baixada Fluminense, marcando a geografia do lugar com inúmeras igrejas e espaços territoriais pertencentes às ordens religiosas, sendo uma delas a ordem dos beneditinos, que deu origem a várias histórias, inclusive na cidade de Duque de Caxias, local da Unidade Escolar pesquisada.

Dentro desse contexto, a Igreja Católica, dona de grandes propriedades de terras na região, torna-se fundamental na submissão e na docilidade dos corpos e mentes. Aliou-se aos senhores de terras e difundiu por meio da catequese a importância dos valores cristãos. Podemos dizer que a religiosidade cristã, à medida que enraizava suas bases, ia tornando possível aprisionar os espíritos daqueles e daquelas tornados “marginalizados” em sua própria terra, que buscavam formas de amenizar a violência proveniente da dominação colonial.

De certa forma, se, no passado, as promessas do catolicismo minoravam os esforços de uma consciência crítica da realidade por parte dos sujeitos vítimas da colonização, na atualidade, a conexão dos grupos cristãos de cunho neopentecostal com o poder político conservador dá continuidade por intermédio dos prosélitos de emancipação “divina”, a partir da prosperidade e conquistas de felicidades “celestiais” na terra, dificultando assim uma tomada de atitude participativa ativa e revolucionária, o que trataremos de forma mais objetiva no capítulo seguinte.

Assim sendo, a reprodução do poder espiritual se dá mais especificamente no caso da participação da Ordem de São Bento ao receber como doação da Marquês Ferreira, em 1591, parte das terras da Fazenda de Cristóvão Monteiro. A professora



Marlúcia Souza (2014, p. 50) afirma que, “em 1645, foi construída a capela de N. S. das Candeias, a qual no século seguinte recebeu nova denominação: N. S. do Rosário de Iguazu”. A partir da posse das terras, estas entravam na lógica da produção do capitalismo colonial e seus nexos na hierarquização de corpos e saberes.

Ainda nesse cenário, embora compartilhando muitas vezes dos desejos da corte portuguesa e fosse o braço espiritual de Roma no “novo mundo”, as relações não se deram sem conflitos.

Dessa forma,

Toda essa lógica colonial construída na região foi legitimada pela Igreja Católica. Ela desempenhou um papel relevante na estruturação e no controle da ordem colonial estabelecida. Ao mesmo tempo, legitimou o poder político exaltando ou afirmando o domínio dos proprietários de terra e da Igreja. Apesar disso, é possível perceber que o controle exercido pela Igreja esteve marcado pela tensão entre os interesses da metrópole portuguesa e os interesses locais. (SOUZA, 2014, p. 50).

Um dos componentes que aumentava essas tensões girava justamente em torno da resistência daqueles que recusavam a lógica da submissão imposta pelo colonizador: os negros aquilombados que desafiavam o domínio do branco. Dentro dessa lógica, a institucionalidade da violência como instrumento de controle da escravidão era fundamental.

Gostaria aqui de chamar a atenção para a internalização dessas histórias por grupos portadores de identidades atribuídas por quem sempre, historicamente, deteve o monopólio da violência. Dessa maneira, recorreremos à lógica dialética como possibilidade da contrariedade ao interrogar o silêncio produzido pela colonialidade. A dialética favorece e nos convida à interpretação crítica da constituição da propriedade privada nos dias de hoje e da divisão de classes, questionando sobre a responsabilidade, não exclusiva, dos espaços que dificultam a explicação da realidade em que uma determinada classe se sustenta às custas do trabalho alheio, naturalizando a coerção e os constrangimentos, direcionada para os corpos que herdaram essa historicidade cultural, com alcance no espaço escolar.

De fato, a colonização não só materializou a questão político-econômica, mas também garantiu seu uso estratégico ao “difundir hegemonicamente no universo intersubjetivo do padrão mundial de poder” (QUIJANO, 1999, p. 48; 2014, p. 121), ajudando na internalização e na dominação, pois, dessa forma, facilitava o bom

desenvolvimento da região e a exploração da mão de obra compulsória, inclusive a inserção da região como produtora agrícola e de produção agroexportadora da metrópole.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho encontra conexão com a religiosidade, em que, por meio da violência, assume papel relevante na busca pela submissão dos corpos na exploração do trabalho compulsório. Na verdade, a formação da racionalidade europeia da época tornou-se um forte dispositivo ideológico, capaz de formular a esperança na salvação em um plano sobrenatural como conforto pela obediência e pela salvação da alma, conseqüentemente, permitindo, ao mesmo tempo, a objetificação do sujeito como força motriz do capital à medida que ia explorando o trabalho compulsório do seu corpo com o monopólio das riquezas.

Dentro do mesmo objetivo, a valorização da identidade cultural europeia estava garantida, uma vez que delimitava, em torno da sua perspectiva eurocêntrica, o ponto de partida das contribuições e das interpretações históricas significativas, na medida em que reduzia outras participações étnicas ou de conhecimentos Outros. Assim, mediante a invenção de identidades coloniais, os europeus buscaram legitimar seus dispositivos ideológicos, dificultando aos grupos ferroados pelos grilhões da submissão político-econômico as condições para sustentar a sua recuperação ontológica e epistêmica, de modo que pudessem denunciar as hierarquias interpostas pelo colonizador.

É importante considerar também a articulação e a aproximação dos responsáveis metafóricos pelas estruturas do poder, “a Espada e a Bíblia”, em relação aos seus propósitos e, com efeito, passaram, de forma concreta, a atuar juntos – e, em outros momentos, separados, mas responsáveis flagrantes, sobretudo, pelos métodos de dominação. Com isso, é importante considerar a organização, o pensamento e as formas teóricas que deram base estrutural e justificaram o modo de pensar que se sucederam ao longo da história.

Nesse contexto, não deveria parecer estranho identificar no ambiente escolar a presença atualíssima de formas negativas que sustentam depreciações a referenciais raciais, tanto que, desse ponto de vista, continuam irrigando nosso cotidiano por meio de olhares inquisidores medievais, remetendo-nos ao imaginário eurocêntrico. Teimam em estigmatizar sujeitos sociais da violência colonial – mulheres e homens negros, os povos originários ou povos tradicionais – que tiveram não só suas histórias inviabilizadas, como também suas epistemologias hierarquizadas em superiores e inferiores.

Essa compreensão nos permite afirmar, indubitavelmente, o complexo serviço da dominação e da articulação em fazer com que as memórias dos povos subalternizados na colonização fossem “proibidas”, esquecidas ou colocadas nos “subterrâneos”, assim como seus sujeitos se tornassem estigmatizados e vítimas preferenciais da violência, como visto, marca da colonização e perenizada na ocupação e no domínio político da região.

De acordo com o sociólogo Aníbal Quijano (2004), a Europa foi responsável direta pelas formas de legitimação outorgadas às relações de identidade aos sujeitos sob seu domínio em suas colônias, perpetuando a lógica da superioridade como forma de legitimar a dominação/exploração das demais raças. Ou seja, entre conquistador e dominados. Em outras falas, na perspectiva eurocêntrica, o conceito de Raça passou a guiar as relações entre europeus e não europeus. Como resultado, para o pesquisador peruano:

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2004, p. 107-108).

Nesse contexto, os espaços colonizados são responsáveis pela desumanização imposta à elaboração ideológica da colonialidade, reforçada, no atual cenário, por narrativas dominantes e por estratégias de conformação consumistas e meritocráticas. Portanto, levar em conta o reconhecimento das diferenças em projetos educacionais compreende captar a realidade social presente em nosso entorno, que pairam sobre nossa constituição identitária.

Entendemos essa possibilidade dialética como fundamental e responsável pelo racismo estrutural e epistêmico dos sujeitos políticos excluídos dos grandes senhores detentores do poder. Nesse sentido, não há prejuízo em associá-los ao nosso passado histórico, baseado em contextos de sofrimentos, segregação e marginalidade descritos em narrativas opressoras, cujos referenciais culturais foram moldados pela lógica da perspectiva europeia, ou seja, superior e inferior ou dominantes e dominados.

### 1.3 Pátria, Bíblia, Alteridade e Teoria Crítica: o espaço em disputa

O trabalho intelectual da professora Marlúcia de Souza (2014), ao enfatizar a importância de se compreender o território a partir da inclusão dos diferentes atores sociais e o diálogo que se estabelece com o lugar, permite-nos dialogar, cremos nós, com as inquietações de Djamila Ribeiro (2019) na ação consciente em reivindicar o lugar de fala como necessidade de existir e possibilitar denúncias quanto aos apagamentos das nossas histórias.

Nesse contexto, o caminho construído, de certa forma, não é muito diferente. Com certeza, nossa preocupação situa-se entre a análise inicial, na qual me arrisquei para melhor compreensão, a linguagem ao longo da história e os caminhos traçados na produção do conhecimento. O diálogo funciona como ferramenta que distingue e legitima perspectivas, sujeitos políticos e as histórias que, basicamente, serão ou não contadas no espaço de educação.

Podemos tomar como significativo o exemplo que a filósofa Djamila Ribeiro nos apresenta ao trazer as impressões da pensadora e feminista negra Lélia Gonzales na sua crítica contundente à hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população pois:

Quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. (GONZALEZ, 1984 apud RIBEIRO, 2018, p. 24).

Aqui peço atenção ao leitor para a distinção de dois sujeitos: o pesquisador, na busca de um caminho epistemológico e, se pretendendo colocar como morador da região, para interpretar o ponto de vista das autoras na preocupação de sustentar a escolha pela prática educativa intercultural. Assim, creio, desvelou minha idiossincrasia a partir do meu local de pertença, compreendendo minha trajetória a partir do meu contexto social. Além disso, essa dimensão subjetiva, chama a atenção pelo fato de ser responsável por poder dar voz ao homem negro que habitava em mim, reflexo das partilhas desiguais do saber, responsáveis “sobre quem pode falar ou não, sobre quais vozes são legitimadas e quais não são” (RIBEIRO, 2018, p. 24).

Esse conceito epistemológico é considerado fundamental, pois informa sobre o olhar do pesquisador e os diferentes contornos educacionais em determinado período quando criança. Esses diferentes aspectos julgamos importantes, já que, para adotar uma compreensão sintética, sem conhecer outras experiências de saber fora do determinado como válido, era quase impossível traduzir pedagogicamente ou atentar para o processo da naturalização por meio da linguagem dominante, o imaginário da colonialidade estética, erótica, artística e do saber presente na concepção de mundo.

Na verdade, na construção desse processo, talvez eu nem me desse conta de que era negro nesse momento. Chamo a atenção para essa afirmação, expondo uma pequena nota histórica que remete ao embuste com ar de ciências ocorrido em 1911 no Congresso Universal das Raças, em Londres, na fala do médico e diretor do Museu Nacional João Batista Lacerda, em que, solidário ao medo branco diante da onda negra no país (AZEVEDO, 1987), elegeu a miscigenação e preconizou que, no fim de um século, o Brasil estaria livre do seu “maior problema”. O medo estava no íntimo das elites como sequela para o branqueamento da população brasileira.

Diante do fato histórico, levando em conta as estruturas de poder da época e considerando seriamente o enfrentamento dos processos de resistência e a contínua política de abate da população negra por parte do poder hegemônico, receber os números estatísticos da Agência IBGE de Notícia,<sup>8</sup> que “a população brasileira chega a 205,5 milhões em 2016, com menos brancos e mais pardos e pretos”, representa para o povo negro uma imensa vitória. Além disso, segundo os pesquisadores do Instituto, “o reconhecimento da população negra em relação à própria cor, que faz mais pessoas se identificarem como pretas”. Sinteticamente, se pudéssemos voltar no tempo, diríamos ao doutor João Batista Lacerda, com muita alegria: vocês falharam!!!

A consequência dessa pequena grande vitória, no entanto, não afastou as especificidades dos efeitos do passado sobre o território pesquisado. Sendo assim, são flagrantes as tatuagens impressas pelos conceitos da colonialidade que possibilitam a exclusão e a exploração da força de trabalho dos sujeitos sociais que sofriam e sofrem com todo descaso da região.

Não é uma questão simples de abordagem, considerando que não são apenas as diferenças culturais que movimentam nosso pensamento. Entra em cena, nesse cenário, a discriminação de gênero ampliada pela questão racial, em que, tanto no aspecto de

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>.

gênero quanto racial, os instrumentos de controle se dão por meio da linguagem dominante.

Boaventura Santos (2010), sociólogo português, de forma bem distinta, à medida que alerta sobre o avanço conservador dos novos tempos, detalha os aspectos perceptíveis e as implicações que ele identifica de acordo com esse discurso, aproveitando para chamar nossa atenção sobre “o regresso colonial e o regresso do colonizador” (SANTOS, p. 41).

Nessa perspectiva, o alerta de Boaventura provoca profundas indagações sobre nossa história política e o retorno às condições sociais, em que os progressos socioeconômicos conquistados são estabelecidos por um modelo explícito de dominação e exploração fabricado na colonização e, portanto, com óbvias limitações a quem tanto demorou a ter sua humanidade reconhecida.

Nessa direção, o modelo dominante legitima essa relação impondo a força da “racionalidade” única ocidental, tecida na dissimulação teórica do que parece ser, ou seja, encobrendo outras concepções epistemológicas na produção dos conhecimentos presentes em nossa cultura. Importa observar que essas lembranças possuem uma relação íntima e confundem-se com a minha memória juvenil, por ter estudado numa escola pública com discentes, em sua maioria, negros e negras e docentes brancas trabalhando pedagogias que reforçavam não só a perspectiva de uma história única eurocentrada, mas também realidades nas quais linhas radicais, psicológicas, culturais e sociais eram reforçadas pelo eixo do racismo estrutural.

Dentro desse contexto, a título de comparação, as ideias são desenvolvidas no sentido de criar juízo de valor, fortalecer valores ou refletir sobre um determinado padrão. Logo, é comum, nos dias de hoje, a figura do *influencer*. Contudo, grosso modo, no caso específico, o processo educativo, pela sua importância estratégica política e ideológica, tem assumido, atualmente, a responsabilidade de manter o paradigma conservador. Dessa maneira, intimamente identificado com o passado da Ditadura Militar, dissemina aos menos favorecidos, por meio dos conteúdos distribuídos pelos manuais didáticos, uma falsa aparência, perpetuando a manutenção secular de uma sociedade desigual.

As feições dessa escrita, nunca é demais assinalar, são no sentido de dar ênfase às estratégias pedagógicas em que, no mesmo espaço educacional, a cultura negra pode ser vista como o degrau mais baixo da civilização, ao mesmo tempo, mas com olhar inverso, “trabalhos pedagógicos” ou produtos ideológicos assumem função de

enaltecimento da “força” do imigrante europeu, que veio de longe, “viu e venceu” todas as dificuldades.

Portanto, corroborando as teses dos manuais didáticos dos heróis europeus, estávamos diante da perfeita sincronia da dualidade histórica: de um lado, o “exemplo” e o “sucesso”; do outro, o “escravo” e o “preguiçoso”. Infelizmente, pensando de forma concreta, a proposta pedagógica parte da negação do sujeito negro como ser humano e dificulta sua identificação nas salas de aula e na própria região da Baixada Fluminense.

Basicamente, é impossível compreender a função da educação fora de um contexto ou de um todo. Sendo assim, o exame crítico sobre o Estado capitalista, quando falamos em educação, remete-nos ao passado, em que o espaço escolar nas periferias sempre foi marcado como local de exceção ou domesticação. São essas considerações que produzem significados ao constatarmos como a educação alienadora serve de pretexto para somente reforçar frases de efeito como: “olha quem está falando”; frases que revolvem o passado escravista: “se ponha no seu lugar”; ou tantas outras que povoam o imaginário social de quem teve suas vozes reprimidas, “memórias” esquecidas ou teve que aprender a (re)existir sem jamais renunciar à luta.

Por outro lado, pensar em projetos pedagógicos permanentes expressos na reflexão crítica por intermédio do diálogo intercultural, de certa forma, possibilita compreender as escolhas e as ações pensadas pelos grupos que atuam no controle do sistema educacional, as quais informam as estratégias sobre pedagogias “perigosas”, como as que evocam o respeito às alteridades, e que vão de encontro às defendidas por Paulo Freire quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação em 1989.

Conforme o professor Paulo Freire (1989, p. 42),

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo dos seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionantes de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas.

De fato, essas configurações não escaparam à escrita na construção da pesquisa. Ao contrário, ajudaram o pesquisador a entender o espaço escolar não só como território em disputa, mas também como local de estruturas hierarquizadas, de privilégio social, racial, de gênero e epistêmico. Portanto, ambiente referenciado por procedimentos

estabelecidos com a colonização e substituídos por competências, habilidades e procedimentos hegemonizados pela colonialidade, expresso pelo senso comum na elaboração de fronteiras de pensamentos, em identidades alocadas pelo discurso colonial na negação, movimento imperativo da rejeição sobre a cultura afrodescendente.

Em suma, defendemos que os resultados das histórias negadas acabaram por desautorizar outras experiências do conhecimento como culturas válidas (GONZALEZ apud RIBEIRO, 2019). Portanto, a condição material desses fatores exemplifica bem o porquê dos nossos jovens negros ou “não tão negros” expressarem incompreensão ou equívocos, quando nos espaços educacionais, convidados para celebrar a sua rica pertença cultural por meio das atividades culturais ou em debates, expõem discursos falaciosos da cooptação e da assimilação da colonialidade, levando-os a uma rejeição explícita em relação à sua ancestralidade.

Dessa maneira, a dimensão que tento estender ao trabalho responde ao processo da contradição e à necessidade de oportunizar ao leitor compreender as particularidades empíricas apreendidas do passado do ponto de vista da ocupação do território, local onde vivem os discentes que são objetos diretos do trabalho. Afinal, pesquisar sobre estes, como falado anteriormente, é recordar os discursos hegemônicos que fizeram parte do meu mundo estudantil. É, de fato, lembrar dos conteúdos científicos que faziam parte da organização escolar e dos projetos didáticos presentes na minha compreensão de mundo, na qual, dentro dessa versão, dificultaram a construção da minha identidade negra.

Por isso, posso afirmar que as “ritualidades dos encontros nos espaços educacionais” (SOUZA; FLEURY, 2003, p. 65) evidenciaram um fazer crítico ao meu papel docente e serviram para dar eco à “canção de redenção” na superação do senso comum, mediado pela compreensão filosófica (SAVIANI, 2004) em um processo de contínua mudança para o diálogo intercultural crítico.



## 2 PRIMEIRAS NOTAS SOBRE O PROJETO AFRICANIDADES: AMARRANDO AS IDEIAS

Inicialmente, é de bom tom reafirmar que as minhas inquietações traduzem meu reconhecimento sobre a importância do nosso berço cultural africano entrelaçado ao “fazer” do docente crítico. Inclusive, como aspecto fundamental, estão presentes o engajamento desafiador por meio das mudanças que o materialismo dialético crítico e o diálogo intercultural me ajudaram no horizonte da compreensão e na elaboração deste trabalho.

Em relação a esses encontros teóricos, deixo-me guiar por Barros (2018, p. 13), ao afirmar que:

Não há regras. Há escolhas. E as escolhas devem ser feitas diante do objeto de estudo, seja as que se referem à teoria ou ao método. Abrir-se à novidade, de todo modo, é sempre uma excelente postura. É adequado, também, considerar a possibilidade da invenção conceitual, ou de uma nova utilização de conceitos já existentes para produzir algo novo.

Igualmente, o referencial teórico ancora formas de pensamento nas quais entrelaçam a dialética do materialismo histórico em profícuo diálogo com o texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, de Anibal Quijano (2005). Essa problematização permitiu materializar significados e analisar as existências dos sujeitos históricos presentes na pesquisa de tese. Em um esforço poético, gostaria de parafrasear o cantor jamaicano em que o ponto de partida da própria pesquisa se inicia quando sujeitos “foram vendidos para navios mercantes e, ainda assim, contra todo tipo de violência, nós avançamos nessa geração triunfantemente” (MARLEY, 1980),<sup>9</sup> ainda que, marcados pela colonialidade e igualmente nomeados por Fanon (1979), como “condenados da terra” em seus próprios territórios.

Com efeito, ao priorizar essa postura epistêmica com ênfase no pensamento do sociólogo Quijano (1993a, 1992b) sobre a colonialidade, permite-se a compreensão do papel historicamente desempenhado pelos sujeitos sociais sobre as diferenças e do poder constituído. Em suma, a colonialidade diz respeito

---

<sup>9</sup> Tradução da música “Redemption song”. Songs of freedom.

Compositor: Bob Marley

Letra de Redemption Song © Kobalt Music Publishing Ltd

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/bob-marley/>. Acesso em: 3 maio 2021.

[...] ao que concerne à classificação social ou processos de subjetificação social perante a exploração/dominação, a questão central é a determinação das condições históricas específicas em relação às quais é possível entender os modos, os níveis e os limites da associação dos indivíduos implicados nessas três instâncias (trabalho, “gênero”, e “raça”), num período e num contexto específico. (QUIJANO, 2010, p. 117/118).

Esse entendimento imprime efeito relevante quando observamos que o espaço escolar é um espaço colonizado. Sendo assim, podemos afirmar que os significados simbólicos em relação à construção cultural estão sempre situados sobre a contribuição e a importância das culturas europeias. Em relação aos outros símbolos culturais, não os vemos disponíveis, pelo menos com a mesma importância, no ambiente escolar, circulando na sociedade brasileira, ou sequer dialogando com a formação docente, não menos verdadeiro, com os discentes na educação básica, em uma região como a Baixada Fluminense.

O significado dessa imposição serve de interrogação para nossos incômodos e legitimam também os questionamentos considerados fundamentais quanto ao exercício da reflexão crítica em relação ao caráter monocultural dos currículos e sua falsa legitimação no interior do ambiente escolar.

Em vista dessa realidade, destacamos a reflexão de Libâneo (2001, p. 158-159), que, ao tomar por base o paradigma da interculturalidade, visando à construção de uma sociedade mais justa, defende que:

O provimento da cultura escolar aos alunos e a constituição de um espaço democrático na organização escolar devem incluir a interculturalidade: o respeito e valorização da diversidade cultural e das diferentes origens dos alunos, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e preconceito.

Assim, amparado pelo estatuto legal da Lei n.º 10.639/03, que alterou a LDBEN com a inclusão do art. 26 A, e sua posterior alteração com a Lei n.º 11.645/08, em relação aos saberes indígenas, parece-nos que sua normatização deu maior relevância e um grande impulso às reflexões e aos trabalhos docentes que priorizavam preocupações sobre as relações raciais em nosso currículo, especialmente eurocêntrico. Portanto, inicialmente, gostaria de dilatar essa sensibilidade sobre o PROJETO AFRICANIDADES como mais uma possibilidade de avanço na perspectiva intercultural, o qual me permitiu praticar um diálogo pedagógico sob um ponto de vista mais conectado à realidade escolar, inclusive, situando-o em busca de “um currículo

democrático, que respeite a diversidade política, cultural e linguística, oferecendo a possibilidade de que todos os alunos e alunas compreendam a história, tradição e idiossincrasia da sua própria comunidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 133).

Com toda certeza, essa preocupação estava e permanece situada sobre nossas relações assimétricas e nos discursos entre os grupos sociais, nos quais a vida negra quase nunca importa. Em consequência disso, o grupo privilegiado historicamente não só mantém constante vigilância sobre nossas experiências democráticas, como também está integralmente na origem do abismo dessa desigualdade. Esse exercício do conhecimento sobre o espaço colonizado e as relações de poder nos ajuda a preencher as lacunas sobre as relações históricas na formação da nossa sociedade, inclusive, seus efeitos serviram para as interpretações que culminaram nas justificativas para embasar as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esclarecendo que:

[...] Convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE)<sup>10</sup> não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são indígenas, a africana e a asiática. (BRASIL, 2004, p. 14).

O significado do propósito da ideologia identificado com o poder hegemônico constituído existe para produzir, em contextos adversos, o falso saber da realidade, uma vez que “A essência da ideologia, como produto da história, é ignorar a história, ou deformá-la [...] produzida por uma realidade social, podendo ser reproduzida somente na ilusão” (GHEDIN, 2012, p. 44).

No caso específico, o conhecimento histórico, mais do que nunca, tem reconhecido destaque na superação do processo de alienação ideológica e na reflexão crítica sobre a realidade humana em um contexto adverso como a cidade de Duque de

---

<sup>10</sup> O Censo 2010 detectou mudanças na composição da cor ou raça declarada no Brasil. Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que, em 2000, era de 53,7%, e, em 2010, passou para 47,7%, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>.

Caxias na Baixada Fluminense. A cidade é historicamente conhecida como uma região dormitório, possuindo uma população majoritária de famílias negras e uma rica diversidade cultural, mas “não tem sido suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas”, como evidencia Ghedin acima. Espaço onde também predomina a exclusão social, responsável por manter “a escravidão mental” caracterizada pelo coronelismo, desemprego, violência e pobreza extrema, sendo homens e mulheres negras as vítimas preferenciais de narrativas confinadas. Nesse ambiente, opera-se verdadeiro quadro de injustiça social, que sempre esteve diretamente conectado com a discriminação racial (BEZERRA, 2012), na qual a ilusão da ideologia opera, distorcendo a história e produzindo o falso saber da realidade, “enquanto nós permanecemos de lado, olhando?”. (MARLEY, 1980).

Em qualquer hipótese, percebemos que ensejar a possibilidade sobre a reflexão crítica da realidade social, somando-se os discursos interculturais, fornece as armas contra-hegemônicas de problematização da realidade, principalmente na construção de trabalhos que tensionam as linhas radicais, que se mantêm, buscando um paralelo com o que Bell Hooks (2013) descreve para compreendermos, por meio da mentira e da negação, como vícios impeditivos na revolução de valores.

No contexto brasileiro, essas justificativas teóricas estão presentes na linguagem, na religião, na política, na educação e na economia, ou seja, na cartografia europeia, compondo, por meio de estruturas engenhosas e eficientes, o paradigma das novas identidades do Outro não europeu. Dessa maneira, temos como resultado a história dominante, materializando uma estrutura na qual essas novas identidades se manifestam sob padrões sempre provisórios, uma vez que foram construídas com as características negativas do escravizado, ou de uma subumanidade moderna.

Sem poder questionar, o não europeu vincula-se, a partir da ótica de quem detém o domínio da voz e do corpo, a essa cartografia. Nesse cenário, os atos e falas distintas, a definição do legal e do ilegal, o verdadeiro ou falso que estão inscritos em nossa estrutura social, na ordem natural, como diz Silvio Almeida (2019), têm o racismo como um dos seus componentes orgânicos.

De fato, para Boaventura Santos (2010, p. 39),

O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma

vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social.

Conectada a esse contexto abissal denunciado por Boaventura, a Baixada Fluminense reproduz um roteiro prático de fronteiras ou de linhas radicais. Para tanto, entra em cena o senso comum, esforçando-se para simplificar e articular a forma de visão sobre os atores que ocupam o “local privilegiado”, na medida em que esvaziam para um contingente numeroso de “sujeitos ocultos” discursos teóricos críticos sobre as formas de negação em relação aos aspectos anteriores ou ignorando outros prováveis, segundo Castel (2004), prejudicando, assim, narrativas que atuem contra a reprodução de uma degradação relacionada à compreensão de um posicionamento anterior.

As análises que fizemos demonstram como a reprodução da exclusão e da negação sustentada pelo senso comum dificultam a consciência da lógica básica da cidadania tida na inclusão social. Nesse sentido, ao percorrer a problemática original, os meandros das interpretações históricas (GHEDIN, 2012), deparamo-nos com um dos mais significativos estudos realizados sobre a emergência desse momento, o trabalho do professor José Cláudio Souza Alves (2003), intitulado *Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense*, no qual, sinteticamente, aduz que:

A dominação dos senhores de engenho e a construção de um poder político público local; as relações desses senhores com os quilombos e a decadência da região; a reincorporação urbana da Baixada como periferia e a reestruturação política local, a partir dos anos 30, todos esses tópicos acabam por descrever a história das múltiplas formas de segregação e dominação a que foram submetidos diferentes setores sociais: escravos, não-escravos pobres; pequenos proprietários; trabalhadores rurais; arrendatários; trabalhadores urbanos; eleitores; negros; menores, vítimas preferenciais das execuções sumárias; os grupos derrotados, população desassistida pelo estado etc. utilizada no seu sentido amplo, a violência surge aqui como toda e qualquer forma de violação dos direitos humanos, entendidos como o conjunto dos direitos políticos, civis, econômicos, sociais e culturais. (ALVES, 2003, p. 20).

Como numa galeria, o magnífico trabalho do pesquisador em questão expõe diversos quadros humanos. São atores políticos identificados com a diversidade e relacionados à dinâmica dos movimentos que vão ao encontro da questão social da região. Podemos observar que a dinâmica da politização desse território está transpassada pela poética do desprezo elitista colonial, presente no discurso de Grada Kilomba (2019), evidenciando todos os componentes de “ausências” por parte do

Estado aos sujeitos de direito. “Essas formas de negação radical” conectam simbolicamente restrições às suas formas de expressão, impedindo seus discursos, quando não “torturam” seus corpos na medida em que, desassistidos, comumente, são submetidos a configurações sociais, econômicas e política precárias, em que as estruturas ligadas à lógica do capital sobrecarregam vidas debilitadas, silenciosas, que coincidem com interações em relações extremamente adversas de uma violência estendida, a qual tem-se servido da mudez simbolizada em políticas sádicas de conquista e dominação (KILOMBA, 2019, p. 33).

Sendo assim, são essas configurações que dão ênfase à vida comum cercada de dificuldades, responsáveis pelas constantes adaptações, necessárias às inúmeras “ausências” nos campos social, político, econômico, encerradas na pluralidade de “sujeitos ocultos”, mas dentro do lugar pré-determinado. De acordo com Alves (2003), as transformações demográficas ocorreram com negociações e reconhecimento simbólico, ao mesmo tempo que a região se tornava um importante polo de mão de obra pendular para o Centro do Rio de Janeiro. Esses trabalhadores, portanto, tornavam-se portadores de uma cidadania “diferente”, confinados na marginalidade e no silêncio da colonialidade.

Importa observar que, em torno dessa mobilidade limitada, devido à escassez das escolas públicas, a memória e a história, a identidade, a linguagem no espaço onde seus filhos vão conviver entrelaçam-se e interagem com a violência concreta e simbólica do lugar. Ou seja, local de extermínio, um espaço hostil, de pessoas perigosas, um “lugar de silenciamento” (KILOMBA, 2019).

Dito de outra forma, a dimensão do peso produzido pelo silenciamento das memórias subjugadas nas relações construídas pelo colonialismo e perenizadas na colonialidade está expressa nas atitudes discentes que desconhecem os dispositivos que sustentam o imaginário colonial.

O parágrafo anterior pode ser interpretado sob a ótica do pensamento de Frantz Fanon, no sentido de reinterpretar as condições históricas da dominação da Baixada Fluminense, pautando a função do território e os privilégios da linguagem na hierarquização dos saberes. Ou seja, mecanismos fundamentais de limites à aquisição da cidadania dos sujeitos epistêmicos, vítimas das narrativas dominantes responsáveis por subsidiar as formulações teóricas para excluir uma possível mobilidade social desses atores políticos, devido às condições históricas que deram origem às cidades na região.

Nesse sentido, Fanon (1991, p. 41) alerta que:

A cidade do colonizado [...] é um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, uma cidade ajoelhada.

As dimensões intelectuais trazidas, nesse cenário, pelo professor José Cláudio Souza Alves nos permitem articular identificações de classe, de raça e de gênero, denunciando o modelo patriarcal familiar, o machismo para além dos governos violentos de ocasião. Esses contextos marcam a presença feminina em uma cidade “povoada por homens de má reputação” (FANON, 1991, p. 41). Mulheres que, ao se insurgirem contra a pedagogia da submissão, ainda que não articulassem a dimensão intelectual nos aspectos da raça e do gênero, desafiaram a estrutura do poder e da exclusão quando passaram a buscar para seus filhos e filhas, nas longas filas de espera das poucas escolas públicas da região, a “senha” simbólica, como ação afirmativa no sentido de tornar a educação mais democrática, ratificando no passado um direito repleto de significações em oposição às noções de negação, de privilégio e de medo.

Ainda nesse processo, sabemos que os efeitos da desigualdade e da exclusão obrigam a quem vive nas margens a formar teias de apoio. Logo, chama-nos à atenção a força sustentada em saberes ancestrais presentes nas rezadeiras, nos centros de religiosidade de matriz africana e nas parteiras, sem poder ignorar, por exemplo, os suportes que transcendem o foro familiar e que expandiram, muitas vezes, as relações de compadrio.

São fenômenos interativos, repletos de significados. Contudo, à medida que a educação vai se tornando cada vez mais pública, com seu currículo eurocentrado, os filhos e filhas desse “público” que “são convidados a entrar na escola, mas não se encontrarão nos conhecimentos que terão de aprender, nem na sua cultura e na história ensinada” (ARROYO, 2011, p. 140).

Portanto, podemos verificar que a naturalização das massas na escuridão da ignorância contextualiza “histórias escondidas” (KILOMBA, 2019) entre vários processos históricos articulados pelos detentores do poder. O que está em jogo, como já visto, são as ferramentas intelectuais, econômicas e políticas que se agudizam e são capazes de atuar como instrumento de silenciamento, pensando na preservação da

desigualdade social. Por isso, legitimam retirar da educação sua visão de mundo plural e seu compromisso político.

Dessa forma, o PROJETO AFRICANIDADES se situa como um trabalho epistemológico intercultural, ainda que tenha toda a limitação, no sentido de que o aluno (re)conheça a invisibilidade da nossa pluralidade cultural. E identifica, na proposta educacional, o respeito à diversidade e a construção do caráter crítico ao modelo de asfixia e sofrimento delegado às famílias mais pobres, destacando o entendimento da realidade socioeconômica como parte de um projeto maior, engendrado ainda em nossa colonização.

Diante dessas considerações, sustento a hipótese de que a pedagogia crítica educacional ajuda certas identidades a “reivindicarem sua existência” (RIBEIRO, 2019, p. 31), no sentido de assumir se tornar capaz, dialeticamente, de materializar a compreensão real das narrativas confinadas, ou em oposição àqueles que “alguns dizem que isso faz parte”, sendo necessário reinterpretar a realidade e deixar de somente olhar.

Em suma, quero argumentar que essas realidades possibilitam engajar sujeitos em permanentes “construções”, ainda que estruturadas na invisibilidade cultural. Nessa visão, a práxis em expor o aparente significa propor às escolas demandar por mais lutas em ações que envolvam diferentes atores sociais sob o pretexto de se agregarem a um diálogo intercultural, pois somos apresentados a uma construção ontológica do ser, determinada por um suposto “déficit curricular”, no qual há um corpo social e histórico que insiste na tentativa de manter o ocultamento dos sujeitos e a segregação do seu conhecimento, legitimando assim a história única e as consciências mais críticas às margens, delimitando, dessa forma, as fronteiras das nossas linhas abissais.

## **2.1 “Por mim, pegava esse macaco (*sic*), colocava no pau de arara e batia até cansar”**

Embora nós educadores saibamos que a educação é uma ferramenta importante, inclusive, em toda época, destacando-se como uma arma poderosa, capaz de induzir alterações no plano político, social e cultural, no Brasil, sub-repticiamente, manteve-se atrelada à “patente europeia da modernidade” (QUIJANO, 2005). Esse modelo foi vigorosamente internalizado na colonização do país, consolidando no espaço colonizado o conhecimento monocultural que projetava a intelectualidade da sociedade em pilares



fortemente sustentados na homogeneidade cultural, na epistemologia eurocêntrica e na afirmação da espiritualidade cristã.

Essa tessitura social, por muito tempo, encontramos presente e naturalizada no espaço escolar como construção histórica. Nesse sentido, o local de mediação dos grupos sociais que ali se encontram só identificam pedagogias gramaticais e construções culturais de um grupo específico a partir da patente europeia.

Nessa mesma direção, a linguagem mobilizada nesses ambientes interdita ou dificulta a construção das identidades que possam ser formadas ao vivenciar trocas culturais entre seus sujeitos, os quais, por vários motivos, poderiam negociar ou adquirir, por meio da linguagem ali processada, pensamentos, sentimentos e afetos ao compartilharem visões de mundo que serão fundamentais no intercâmbio em que se idealiza a pluralidade das identidades.

Com esse entendimento, Lane (2004 apud Borges, 2012, p. 80) reforça que

é por meio da aquisição da linguagem que o ser humano passa a ter condições básicas para o desenvolvimento de suas relações sociais e de sua individualidade. Pois a linguagem revela o pensamento à comunicação entre os indivíduos de determinada região. Nesse sentido, podemos afirmar que a linguagem é um veículo ideológico histórico, de determinada cultura, em que estabelecemos o certo e o errado, o bem e o mal, o verdadeiro e o falso. Observe que tais conceitos estão associados ao modelo de sociedade onde está esse indivíduo.

Certamente, grande parte dos resultados obtidos na atividade pedagógica que passamos a chamar de Africanidades teve seu início embrionário em 2002 e expressaram a minha reação ao presenciar a ignorância de um grupo de discentes pretos ou “quase todos pretos”,<sup>11</sup> ao “brincar” sobre um dos períodos mais violentos da nossa história. Eventualmente, aqui, “o termo ‘cor’, utilizado para designar características das pessoas, deve ser entendido como um construto mental” (QUIJANO, 2005, p. 277).

---

<sup>11</sup> A música “Haiti” foi composta no ano de 1993 por Caetano Veloso e Gilberto Gil e lançada no álbum comemorativo **Tropicália 2**, em comemoração aos 25 anos do movimento de 1968. Sobre o Haiti e a música, é importante reforçar que foi o primeiro país independente da América Latina; é um país de população miserável, de descendentes de escravos. No entanto, qual é mesmo o lugar do Brasil no mundo? Ao citar “Haiti”, a letra lembra o lugar chave ocupado pela população de “pretos, pobres e mulatos e quase brancos quase pretos de tão pobres” na história do continente. Cf.: SOVIK, Liv Rebecca. “O Haiti é aqui/O Haiti não é aqui: música popular, dependência cultural e identidade brasileira na polêmica Schwarz-Silviano Santiago”. In: **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002. – Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916030602/25sovik.pdf>.

Mas não é só isso, o exercício passou a conviver em um ambiente escolar, presenciando a linguagem do menosprezo e da desvalorização, ou seja, a linguagem dominante dos alunos e alunas naturalizaram estigmas produzidos por imagens e silêncios ou associavam os sujeitos epistêmicos à violência da colonialidade, segundo “alguns dizem que isso faz parte” da vida dos “infelizes”, ou seja, a infelicidade era a própria estigmatização que todos comportavam.

No caso específico, delimitar uma “aparente” normalidade, a “visão apolítica” dos sujeitos epistêmicos, reforça a intencionalidade da ideologia das nossas elites com o mito da harmonia racial no espaço escolar, transmitida pela indiferença para, nas palavras de Fanon (1979), com os condenados da terra. No entanto, o ser humano sujeito da história, formado por relações sociais de subordinação, igualmente, onde sua identidade pessoal é cuidadosamente desacreditada (GOFFMAN, 1975), que constitui falsas impressões sobre seu histórico coletivo, minorando a partir do seu lugar de fala, como alerta Djamila Ribeiro (2019), as denúncias desses indivíduos, vítimas do racismo estrutural.

Essas considerações ganham relevância, pois são embrionárias, como dito anteriormente, do PROJETO AFRICANIDADES, pensado para o Centro de Integrado de Educação Pública Aarão Steinbruch, ou CIEP 201, em Duque de Caxias, no ano de 2002, onde passei a atuar como docente de História ao ser transferido, a pedido, da Escola Estadual Nova América, localizada na mesma cidade.

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP 201) Aarão Steinbruch estava inserido no sonho político do ex-governador Leonel de Moura Brizola, quando retornou do exílio político imposto pela Ditadura Militar (1 de abril de 1964 a 15 de março de 1985), e do seu secretário de Educação, o Antropólogo Darcy Ribeiro, nos anos 80 do século XX.

No seu entorno, existem seis escolas do ensino fundamental da Prefeitura de Duque de Caxias, e esses alunos e alunas, ao terminarem o nono ano do ensino, na sua maioria, davam continuidade aos seus estudos da educação básica no Aarão Steinbruch ou, como é mais conhecido, o CIEP 201.

De toda forma, na época, o Aarão Steinbruch

Nunca foi minha primeira opção. Ouvia horrores. Muitas brigas. A opção era o Roberto Silveira.<sup>12</sup> Inclusive, passei para estudar lá. Mas a minha mãe achou que eu era muito nova e não deixou. Minha mãe me colocou no primeiro turno porque dizia que era mais tranquilo. Meu primeiro dia foi um pesadelo. Achava que a escola era formada por gângsters. Inclusive, quem falou que era um horror foram os meus próprios pais e que havia muitas brigas. (Depoimento da ex-aluna TG).

De fato, a rejeição da ex-aluna corroborava os vários relatos de violência que, infelizmente, eram verdadeiros e sintetizam as relações econômicas, políticas e sociais da violência material e simbólica presentes na configuração do espaço urbano e social, que desaguavam no ambiente escolar do CIEP 201. Nesse caso, a dificuldade na interpretação da realidade, conseqüentemente, provocava prejuízo ao ensino-aprendizado.

Ainda assim, antes de o Governo Estadual assumir apenas o Ensino Médio em 2014, em seu espaço circulavam, nos seus três turnos – Manhã, Tarde e Noite –, mais ou menos dois mil alunos, do sexto ano do Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, no período da minha chegada, em 2002, é possível dizer que, longe de denotar qualquer “símbolo de status” (GOFFMAN, 1975), a percepção visível era de que as relações de conflito no interior do espaço escolar, as quais, por muitas vezes, eram levadas para fora dos muros da escola, passou a ser internalizada pelos discentes do CIEP Aarão Steinbruch no uniforme da escola. Os discentes estabeleciam com ele uma identificação ou “símbolo” negativo, ou seja, um distintivo que transmitia a informação social de fracassados por serem alunos da escola pública e, ainda mais, do CIEP 201.<sup>13</sup>

Podemos dizer que foi esse ambiente que encontrei ao entrar na instituição educacional, no meu primeiro dia, e me deparei com uma roda de alunos “pretos ou quase pretos”, “brincando” no pátio do CIEP, quando um deles, justamente no momento

<sup>12</sup> O Instituto de Educação Governador Roberto Silveira – IERGS – foi criado em 12 de junho de 1962, por meio do Decreto Estadual n.º 8.272, com a denominação de Instituto de Educação de Duque de Caxias. Em janeiro de 1963, recebeu a denominação de Instituto de Educação “Roberto Silveira” e, em junho, de Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Cf.: <https://centrodememoriadaeducacao.com/projetos>.

<sup>13</sup> Na atualidade, a título de informação, com a responsabilidade dos governos municipais de assumirem o ensino fundamental, e com o CIEP Wilson Macedo, ou CIEP 118, ao lado, oferecendo Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o CIEP 201 tem mais ou menos 800 alunos somente no ensino médio em três turnos. Nesse cenário, a evasão se tornou um grande problema para o CIEP Aarão Steinbruch, com enorme prejuízo para a carga horária de muitos profissionais, que assim tiveram suas turmas “otimizadas” e, com isso, foram obrigados a buscar complementação do horário em outra Unidade Escolar.

em que eu saía do carro, passou a utilizar a linguagem como transporte da violência, referindo-se a um outro, supostamente seu “colega” da roda, da seguinte maneira: “por mim, pegava esse macaco (*sic*), colocava no pau de arara e batia até cansar”.

Ainda dentro desse contexto, o que mais me chamou a atenção na fala do aluno foi a ênfase quanto à animalização do outro, negro igual a ele, assim como a figura de um instrumento de tortura amplamente utilizado pelos militares para obter informações dos presos sob custódia do Estado, nesse caso, o “pau de arara”. No cerne de tudo isso, a valorização da menção à violência desproporcional que residia como algo muito comum na escravidão e na Ditadura Militar. Tudo isso, em meio a muitas gargalhadas, inclusive do aludido rapaz, alvo da “brincadeira”.

Em suma, em meio às piadas de baixo calão, tinham como pano de fundo a incorporação da brutalidade da colonialidade vinculada à banalização da crueldade da ditadura, além da linguagem, contextualizando e servindo de transporte e visibilidade à essa violência.

Para além de entender essa suposta “brincadeira”, a situação mostrou ser impossível “ficar de lado, só olhando” e não denunciar a aparente “normalidade” desse ambiente escolar, inclusive em relação às narrativas privilegiadas que acabam reforçando, historicamente, tristes lembranças da nossa história.

Importa observar, segundo Santos (2010, p. 586), que “uma dada situação não pode ser plenamente apreendida se, a pretexto de contemplarmos sua objetividade, deixamos de considerar as relações intersubjetivas que se caracterizam”. Certamente, a opção por essa realidade e por essas leituras dão formas às impressões com as quais se articulam os diferentes grupos que compõem nossa identidade étnico-racial.

Nessa opção, devemos levar em conta os referenciais “civilizatórios” que atuaram na colonização da região. Essa herança, que foi explicitada nas obras da professora Marlúcia de Souza (2014) e do professor José Cláudio Souza Alves (2003), encontra reciprocidade em nossa tradição como nação quando identificamos celebrações às nossas omissões sobre fatos importantes de processos históricos, visto serem ações e influências do nosso pretérito colonial. Convivemos com essa concepção histórica, arraigada em percepções e práticas afetadas por epistemologias eurocentradas, abrangendo, em sentido bem amplo, nossa formação cultural em todas as instâncias da vida social.

Com efeito, para melhor ilustrar esse processo, Gomez e Grosfoguel (2007) sustentam a importância do “corpo-política do conhecimento” como parte importante do

sujeito vinculado às lutas concretas e localizado em pontos privilegiados de observação, com o compromisso de denunciar as estruturas dos espaços simbólicos correspondentes ao eurocentrismo.

Como sugerem os autores, o “corpo-político do conhecimento” permite compreender a extensão do processo colonial com a acumulação capitalista e sua relação com o racismo, fundamentando discursos complexos que destacavam a importância da hierarquia racial e da dicotomia superior/inferior, desenvolvido/subdesenvolvido e civilizados/selvagens.

De toda forma, depreende-se que,

O educador não irá ajudar o educando a superar sua ignorância se não superar a sua. [...] Os educadores não podem passar despercebidos por terem uma presença política. Por mais que pensem que são simples profissionais formados para aplicar seus conhecimentos de forma isolada da realidade social, a ação deles influencia direta ou indiretamente a vida das pessoas que estão na sala de aula. (BORGES, 2012, p. 112).

Sendo assim, a Educação é política. O “objeto do conhecimento” presente nos currículos ou nos projetos pedagógicos, pedagogicamente construídos pelo Estado capitalista, legitima a despolitização, distorcendo a realidade social. No entanto, tal construção deve levar em conta a colonialidade do poder, na qual, a partir da conquista da América, passamos a ter um mundo duplamente ordenado em “centro colonial” e “periferia colonial” (QUIJANO, 2010, p. 122), evitando, assim, a contestação sobre a produção do conhecimento eurocêntrico e marginalizando ou dificultando o fazer emergir a necessidade de existir do Outro em defender a sua história não contada.

Desse modo, em torno do “objeto do conhecimento”, na relação centro colonial e periferia, travam-se lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e domínio do processo de acepção. Essas lutas são travadas por meio da política curricular e do discurso (BORGES, 2006 apud BORGES, 2012, p. 113). De fato, na esfera simbólica, o projeto dominante esforça-se para apresentar, no interior das instituições de ensino público, mecanismos ideológicos estratégicos direcionados para a engrenagem da harmonia racial, bem como para enquadrar na moldura da democracia racial propostas educacionais no sentido de diluir as tensas relações de poder presentes na formação da sociedade brasileira.

Desse modo, a subjetividade para a qual somos chamados à atenção acaba por dar sentido não só à internalização da colonialidade do poder, verbalizada na linguagem

que, de certa forma, estabelece uma aproximação e uma identificação entre os alunos e as alunas, mas também, precisamente, no próprio discurso do qual se valeu o discente negro ao “brincar” em colocar um colega também negro, o qual se referiu como “macaco”, em um “pau de arara” para “bater até cansar”.

Dentro desse mesmo contexto, o incômodo dessa experiência permitiu a materialização das relações sociais superficiais internalizadas no ambiente escolar. Além disso, o contexto da reflexão de GHEDIN (2012) sobre valorizar a importância do educador em percorrer os meandros, os fatos e as interpretações históricas, considerando o ensino e a educação de qualidade como estímulo ao conhecimento crítico na superação das formas ideológicas da alienação humana, permite entrelaçar com o pensamento de Borges (2012, p. 104), quando esta afirma que “a escola é um espaço de representação simbólica que transgride o jogo de poder”.

No caso específico, importa observar que o conhecimento do qual falamos deve, fundamentalmente, permitir e dialogar com a historicidade dos saberes das populações tradicionais, submetidos ao descrédito do nosso passado colonial, reforçando o sentido e a existência cultural dos seus sujeitos sociais, sem esquecer que

A prática dos educadores expressa as visões e os significados do projeto dominante quando ajuda a reforçá-los, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Por outro lado, é possível, a partir do cotidiano escolar, fazermos o trabalho da contramão, não nos esquecendo de que a Educação é um campo de disputa, um jogo decisivo. (BORGES, 2012, p. 113).

### 2.1.1 Da FECULT ao projeto do “Julio”: AFRICANIDADES, resistências e mudanças

Autores como Libâneo nos oferecem uma significativa contribuição por reforçar que:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. (2012, p. 15).

As palavras de Nogueira (2012, p. 63) complementam a reflexão acima e ressaltam que:

Considerando que a educação atravessa uma série de tensões em torno da ideia de que o acesso às instituições de ensino é um direito social de todas as pessoas e, ao mesmo tempo, o respeito às diferenças exige a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemologias no currículo. Um dos desafios está na busca da equidade das perspectivas culturais e no efetivo exercício da interculturalidade. Em outros termos, a escolarização não pode ser entendida como a busca por um “modelo” único, um elogio ingênuo da monorracionalidade.

Diante do atual contexto, estamos convictos das assertivas dos professores. Mas, no ano de 2002, a pouca familiaridade sobre o desafio em buscar a “equidade das perspectivas culturais” em relação ao “modelo reprodutivo da escola” (McLAREN, 2000) e a ausência de repertórios epistemológicos para o “exercício da interculturalidade” crítica como forma de mediar o desfecho em relação à situação da suposta “brincadeira” dos discentes dificultavam, mas não se tornaram impeditivos de tomar atitudes subjetivas diante do modelo de reprodução que a escola em tela se mostrava. Sendo assim,

Vasconcellos afirma que, de um modo geral, o trabalho do educador em sala de aula apresenta-se a partir de dois enfoques: um de natureza objetiva, outro de natureza subjetiva. O ponto de vista objetivo está ligado às condições concretas em que o educador exerce sua atividade docente, demarcadas por questões como material didático, número de alunos por turma e a questão salarial. As condições subjetivas (que são independentes das condições objetivas) estão vinculadas à função que o educador ocupa na sociedade e devem estar pautadas em uma concepção de mundo. (SOUZA; MENDES, 2012, p. 254).

Nesse sentido, já no ano seguinte, em 2003, na medida em que temos a aprovação da Lei n.º 10.639, que modifica a LDBEN com a inclusão do art. 26 A, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Da minha parte, como discente de História, ainda com muitas fragilidades, a concepção do mundo plural, conceitos sobre o movimento negro e questões étnico raciais, a discussão da monorracionalidade do currículo e a mobilidade limitada das classes populares passaram a estar cada vez mais inseridos nas aulas de História, dialogando na contramão de mundo dos currículos e dos livros didáticos.

Embora o retorno em relação à nova proposta didática fosse desconcertante, pois provocou nos discentes, no primeiro momento, estranhamento em relação aos conteúdos por não fazer referência exclusiva ao modelo eurocêntrico, havia também expectativas de ambas as partes devido à linguagem e à abordagem dos conteúdos do “professor

novo”. Além disso, sem dúvida, o meu lado docente ansiava por superar o incômodo da problemática “brincadeira” do ano anterior, sobretudo, buscando tensionar as questões subjetivas do papel da educação na leitura do mundo dado e da realidade vivida.

A contraparte discente, por sua vez, tinha dificuldade em se livrar do formato tecnicista, monocultural e eurocêntrico, baseado em perguntas e respostas prontas formuladas em questionários extensos, no formato de punição e prêmios. De certa forma, essa combinação servia para ratificar as imputações que a falsa “identidade social” tem colaborado para amplamente justificar os fracassos dos alunos mais vulneráveis socialmente.

De fato, é provável que esse fator tenha contribuído, a princípio, para impor certo distanciamento nas aulas, desvelando os equívocos da minha dinâmica docente, quando, na verdade, buscava-se uma proposta dialógica no sentido de haver, da parte discente, a compreensão de que a “educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2002, p. 61).

Ainda assim, levando em conta a resistência de uma considerável maioria, na segunda metade do semestre de 2003, as turmas onde eu lecionava, uma do fundamental (901) e três do ensino médio (1.001, 1.002 e 2.001), ficaram responsáveis por apresentar na sala de aula trabalhos que envolviam temáticas sobre a cultura africana e dos afro-brasileiros. Desde o início, sempre procurei enfatizar que as atividades “não valiam ponto”, visto que a ideia embutida era aprender pela pesquisa, pelo diálogo, pela curiosidade e pela interação.

Inspirado pelo desejo de discutir as questões, nesse primeiro momento, fruto da minha fragilidade intelectual, de “discriminações”, estavam lançadas as bases do projeto que, mais tarde, sairia das salas de aula e tomaria o espaço do Centro Integrado de Educação Pública Aarão Steinbruch, o CIEP 201. A esse respeito, a irritação do primeiro dia no CIEP 201, certamente, mobilizou um outro olhar sobre aquilo que supostamente conhecemos, entretanto, não abalou minha crença no compromisso dialético de que:

Os educadores não são profissionais neutros, mas sim possuidores de uma posição ideológica. Por isso, ocupam um espaço central de transformação e de conservação, que pode se tornar um espaço de afirmação e construção de projetos alternativos e críticos. Nesse



momento, sua ação pedagógica de ensinar se cruza com as práticas de significados, identidade social e poder. (BORGES, 2012, p. 112-113).

No caso específico do CIEP 201, “caminhava-se para um projeto alternativo com base nas experiências políticas e na maneira em que percebe sua realidade” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 115), visto que era necessário para, segundo Freire (2002), o desmascaramento por meio da consciência crítica, sobre a visão harmonizadora presente nas tendências pedagógicas eurocêntricas que dominam a educação brasileira.

De outra forma, essa intervenção em dar visibilidade ao que era familiar compreende muito nossa consciência em permitir expor a naturalização ou a suposta neutralidade acadêmica. Portanto, partindo dessa compreensão, damos significados à ação pedagógica na interpretação da complexidade do próprio espaço escolar como microcosmo social e democrático, levando em conta suas múltiplas identidades, que não podem ser naturalizadas na dicotomia da imagem dominante. Ao contrário, precisam ser compreendidas pela prática de significados onde deem destaque à imagem positiva da interatividade e da transitoriedade (HALL, 2011).

Importa observar que, de fato, o projeto que mobilizava a escola se chamava Feira Cultural (FECULT), contando sempre com um tema abrangente, discutido no início do ano pelos docentes da instituição. Sua realização já tinha um histórico na instituição escolar, sempre com um grande público, inclusive com a participação da comunidade do entorno, que lotava as dependências do CIEP 201.

Em linhas gerais, a direção à época, assim como alguns profissionais docentes, dedicavam à FECULT um caráter de proposta pedagógica, o que não deixava de ter sua coerência. No entanto, as fragilidades não só na sua concepção pedagógica como também na sua execução e finalidade eram responsáveis por calorosas discussões na “semana de planejamento” no início do ano, opondo, de um lado, apoiadores e, de outro, a indisfarçável rejeição de outra parte dos profissionais em relação à execução ou à participação na FECULT, na qual me incluía.

Nas palavras da professora de História, hoje aposentada, FK,

A FECULT se tornou um projeto que está muito além da informação e formação do corpo discente. Se tornou um espaço de atuação, reconhecimento e valorização dos alunos. Os alunos se reconhecem e têm... orgulham de sua origem e História, além de oportunizar aos alunos se expressarem através de diversas manifestações culturais.

Na contramão do discurso da professora citada, o professor CA, também lecionando a disciplina História no CIEP 201, desde o ano de 2010, argumenta:

Quando entrei na escola, ainda existia a FECULT, eu não entendia muito bem, enfim, mas o projeto já acontecia. A minha percepção em relação a ele, quando se refere à percepção cultural, é de que era um projeto extremamente tradicional. Tradicional no sentido... no sentido de valorizar uma cultura que não era uma cultura periférica, um projeto [...] que sempre foi muito evidenciado no Brasil. Penso que muito no senso comum, que não dava para aqueles que estavam à margem do processo, marginalizados.

Para entender melhor a situação, vimos anteriormente que o CIEP 201 convivia com um ambiente marcado por tensões e conflitos, que dificultava o ensino-aprendizagem, responsável por inspirar uma dupla identificação negativa de uma maioria considerável dos discentes, exatamente por pertencer à rede pública estadual e, mais especificamente, do desconforto de estudar no CIEP Aarão Steinbruch.

Desse modo, não causava surpresa o grande número de notas baixas e o indicativo de alunos e alunas no Conselho de Classe para reprovação. Nessa direção, em uma sociedade de classes assimétricas, na qual o Estado neoliberal procura solucionar suas crises de forma técnica, garantindo mão de obra servil ao mundo do trabalho, a FECULT se insere, do ponto de vista docente, como ferramenta “técnico-pedagógica” na solução do mosaico dos problemas que afetava a educação dos educandos no Aarão Steinbruch. Poderíamos acrescentar que

[...] o Estado reproduz esse modo de proceder em todas as suas ações e, com a Educação, isso não é diferente. Toda a problemática da repetência, exclusão e falta de vagas nas escolas é reduzida a um problema técnico, como se um conflito social pudesse ser tecnicamente solucionado. Reduzir os conflitos políticos evidentes na escola e propor-lhes uma solução tecnicista são uma solução, um modo ideológico de mascarar a verdadeira razão e a função do processo educativo do sistema econômico. (GHEDIN, 2012, p. 68).

Ou seja, a Escola ocupa papel fundamental como instituição na interação da sociedade. Nesse caso específico, reforça o vínculo ao pressuposto do estigma dos atributos da “informação social”,<sup>14</sup> (GOFFMAN, 1975, p. 52), à medida que o “corpo

---

<sup>14</sup> Segundo Goffman, no estudo do estigma, a informação mais relevante se detém sobre algumas propriedades. É uma informação sobre um indivíduo, sobre suas características mais ou menos permanentes, em oposição a um conjunto de valores que essa pessoa poderia ter em certa ocasião. Essa informação, similar a um signo que a transmite, é reflexiva e comparativa, ou seja, é transmitida pela própria pessoa a quem se refere, por meio dessa presença corporal daqueles que a recebem. Por isso, é

técnico-pedagógico”, ao enxergar os alunos e as alunas do CIEP 201, justifica as tensões e conflitos como algo natural, reflexo de seus parâmetros familiares e culturais, restando ao Estado, por intermédio do aparelho escolar, os aportes da reprodução cultural, visando a minorar as limitações intelectuais e os prejuízos desses educandos e intervindo em consonância com a “harmonia racial” e os papéis que cabem aos sujeitos sociais envolvidos nessa realidade.

Dentro desse contexto e por meio de uma síntese rápida, o raciocínio crítico nos permite reconhecer a relação desempenhada pelo nosso Estado capitalista, com sua estrutura sociopolítica, cultural e econômica em relação ao papel da escola, seu espaço e a atuação do profissional, historicamente, identificado no viés puramente meritocrático, cognitivo e literário, sem confrontar a nossa realidade social. Portanto, quando falamos em defender a associação entre educação e projetos pautados na reflexão crítica, isso significa ações que inspiram cuidados estratégicos, uma vez que proporcionar ao educando a leitura de mundo favorece a internalização de construções significativas em relação à sua realidade social.

Para esclarecer, o grupo docente que se opunha à FECULT também convivia com suas contradições, havendo fortes distinções entre seus membros no campo das questões culturais. Explicando melhor, uma parcela desses profissionais entendia que a FECULT não atendia aos pressupostos básicos do ensino-aprendizagem, pois abria brechas para privilegiar a indisciplina e a infrequência crônica dos discentes. Além do que criticavam veementemente não só a realização do projeto nos últimos meses do segundo semestre, como também o peso de zero a dez em todas as matérias, sublinhada na justificativa da equipe pedagógica de ampliar a melhora do rendimento dos discentes que estavam com dificuldades em relação às notas, bastando que estes, segundo a coordenação, “participassem da Feira Cultural”.

Para nos aproximar dessa realidade, a vivência do professor CA nos ajuda a entender esse momento ao revelar que:

O projeto se dava a partir de uma construção que era marcado com dia, data e hora para acontecer. A escola parava [...] e o que me impressionava muito nesse projeto era o fato de ele acontecer num dia, na sexta, e no sábado **ir tudo para o lixo**, literalmente. Eu me lembro de uma reunião que foi marcada no sábado, no CIEP, logo depois de

---

“social”, uma vez que a informação que possui reúne todas essas propriedades (Cf.: GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. p. 51-52).

uma sexta que houve a FECULT, e estava tudo no lixo. Quer dizer, tudo que os alunos fizeram para... para entregar e apresentar naquele dia, no dia seguinte, literalmente, era colocado no lixo. Então, assim, até como perspectiva pedagógica, você imaginar que aquilo foi produzido e que está indo para o lixo né? Nós não tínhamos nenhum reaproveitamento daquele material físico e quiçá do que aquele projeto alcançava.

E conclui:

[...] a maioria dos alunos não eram contemplados com um conhecimento propriamente dito, senão o de decorar determinadas falas e citar naquele dia e jogar no lixo como era jogado o material daquele projeto. [...] o problema é tentar um projeto desse e alcançar aqueles que nunca foram alcançados pela educação no Brasil. [...] esse projeto não contempla [...] partia-se de uma imposição do corpo docente da escola e esse projeto acabava, nesse sentido, dos alunos não se reconhecer. É claro que valorizavam, porque tinha pontuação, era exigido uma grande pontuação. Havia um convencimento mais simples de... dos professores, dos profissionais da escola, no sentido em pontuar esse trabalho. Por isso, o engajamento tinha que ser muito grande porque a pontuação era gigantesca. Então, enfim, assim, no dia seguinte, isso tudo ser jogado no lixo? Acho que é símbolo da proposta pedagógica de um projeto como esse tão tradicional, que lembra muito a feira de ciências da década de 80. Enfim, no meu ponto de vista, isso era a FECULT.

Atrevo-me a dizer que, nessa arena, onde os profissionais demonstravam suas percepções em relação à ferramenta “técnico-pedagógica” do Estado usada para resolver um dos pilares da exclusão, “o caráter monocultural e da cultura escolar, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa” (CANDAU, 2008, p. 27), raramente ganhavam o mesmo *status* dessa indignação do colega citado. Contudo, como visto, uma parcela pequena de docentes demonstrava a intenção de propor uma linguagem plural ao projeto que, até então, mobilizava o CIEP Aarão Steinbruch.

Nessa direção, tendo como base o estatuto legal da Lei n.º 10.639/03 e o campo do multiculturalismo<sup>15</sup> na educação, nossas observações passaram a subsidiar interpretações em relação à escola e às suas abordagens sobre educação, identidade, diferenças e relações étnico-raciais. Além disso, esse novo marco obrigou a instituição

---

<sup>15</sup> Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá em ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação, envolve ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (Cf.: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7).

a, pelo menos, oportunizar uma nova agenda pedagógica, que sublinhou, de fato, uma expectativa de poder avançar na transformação plural dos projetos pedagógicos, com sustentação nessas práticas.

Com essa nova interpretação epistemológica, passamos a (re)contextualizar em sala de aula com os discentes, como também nos grupos de estudos junto aos docentes, o projeto FECULT. Assim, à medida que mobilizamos nossos discursos no sentido de torná-lo mais identificado com o seu público, culturalmente mais plural, iam se desvelando sentimentos sutis, e outros nem tanto, por parte dos profissionais da educação no ambiente escolar do CIEP 201, notadamente realçando posicionamentos teocêntricos sobre as nossas raízes culturais.

Essa prévia seria parceira nos tensionamentos que se deslocaram mais tarde, como veremos, da FECULT para o PROJETO AFRICANIDADES, “onde colegas se veem na obrigação de aceitar o projeto, mas não participam e nem incentivam a participação dos alunos” (Prof.<sup>a</sup> F.K.).

Numa compreensão ampla, é preciso compreender esse depoimento de acordo com a ênfase dada por Ghedin (2002, p. 68), ou seja, “à medida que a escola perde sua função pública, retira-se dela sua possibilidade de constituir-se como forma possível de construção de democracia”, sobretudo, dificulta desvelar o verdadeiro caráter “conservador” e o papel homogeneizador da escola. Com isso, reforça práticas docentes que acentuam o aparato ideológico da interpretação dos fatos, confundindo o sentido estratégico da ação política da educação sobre sua interação social e o seu caráter emancipatório e, acima de tudo, inibindo a compreensão do espaço escolar como possibilidade de diálogo político e de reflexão crítica sobre nossas assimetrias sociais a partir da visão do subalterno, que impossibilita construir novas narrativas ou “canções de redenção”.

O tensionamento sobre as mudanças sugeridas em relação à FECULT nos inspirou a dar conta do quanto a complexidade das relações interpessoais são açodadas pelo “senso comum”, submissas à pertinência da “igualdade humana” e à harmonia racial, tendo como pano de fundo o conhecimento a-histórico para mascarar nossas contradições culturais, sociais, raciais, de gênero e a invisibilidade do outro em sua formação identitária. Então,

Por conta disso, o conhecimento não é só uma construção social, mas também é uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos. [...] Conhecer é desvendar, na

intimidade do real, a intimidade de nosso ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, como sujeitos entregues ao conhecimento. (GHEDIN, 2012, p. 36-37).

Em outras falas, o nosso objetivo de valorizar o desenvolvimento de nossas diferenças sob a perspectiva do conhecimento intercultural crítico, particularmente, também em minhas aulas expositivas, passou a ser uma ponte alternativa ao fetiche cultural em relação ao saber europeu e a outras formas de conhecimentos plurais. De certa forma, esse referencial passou a exprimir a “intimidade do real e a intimidade do nosso ser” ao conferir possibilidades questionadoras às narrativas discriminatórias em projetos educacionais, além de sinalizar, “diante das perguntas construídas” pelos “sujeitos entregues ao conhecimento”, algumas respostas “originais”, ou seja, fora do senso comum, sobre o respeito e a equidade.

Igualmente, essas possibilidades passaram, em relação às atividades da FECULT, a tomar vulto, visto que, em razão da nossa pluralidade e, a nosso ver, o projeto em questão não poderia mais se converter em

[...] uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares [e] a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 171).

De toda maneira, destaco como fundamental refletir sobre as dificuldades encontradas nas lacunas entendidas como mera transmissão do conhecimento na educação básica, ignorando a formação e a construção da identidade do sujeito negro. No caso específico, essa preocupação se refere às implicações de um trabalho voltado flagrantemente para descolonizar padrões mentais no Ensino Médio, e o potencial desses pensamentos, como parece ser revelado por meio do depoimento de duas ex-alunas negras que ingressaram no CIEP 201 em 2010.

Estudei em uma escola católica, João XXIII, em Belford Roxo. Nunca falávamos sobre África. Em relação ao Egito, o professor passava a matéria, mas nunca falou sobre sua localização. Para mim, os egípcios nem eram africanos. (Depoimento da ex-aluna R.).

Sou aluna da escola Municipal Lísia Vilela. Daqui de Caxias, não via conteúdo em relação ao continente africano. Somente em novembro, a professora de História e de Arte faziam trabalho sobre o tema. Mas, ao

longo do ano, não lembro de nada específico. (Depoimento da ex-aluna T.G.).

Conforme Monteiro e Barbosa (2015, p. 138),

A imagem comum da África como algo de um continente único e sem história. Dominado por seres hostis em volta de enormes florestas e rodeado por pobreza e miséria absolutas, são traços de um desenho que se pretende discriminador, excludente e racista. [...] Tal perspectiva, em uma lógica de reprodução das dinâmicas dos marcos coloniais, presente no ideário pós-colonizador, conceitua o povo africano, e, por conseguinte o negro em geral, como aquele detentor de uma cultura estagnada, sem civilização e **porta voz** da lógica do atraso.

Conhecer como essa forma de silenciar a história e a memória expressa vários significados. Assim, quase como dogma, vários discentes, em “uma lógica de reprodução dos marcos coloniais”, mostravam-se altamente refratários em se libertar da “escravidão mental”, no sentido de compreender as dimensões simbólicas sobre o persistente caráter silenciador das narrativas privilegiadas em nossas escolas, ainda mais quando o modelo europeu, hegemônico e cristão, é posto diante da pluralidade e das diferenças características da formação do nosso povo.

Compreender a dimensão da subjetividade desse questionamento nos oferece a exata possibilidade de revelar a fragilidade de quem interroga na sociedade brasileira e sobre a suposta afirmação da centralidade do conhecimento ocidental em relação ao silêncio em que, sistematicamente, são tratadas outras formas de conhecimento.

Nesse cenário, as reflexões no ambiente de sala de aula pautavam-se em desconstruir o imaginário eurocentrado dos livros didáticos, assim como desfazer a visão sobre a inferiorização da educação pública em relação à rede privada. Com esse propósito, as abordagens nas aulas se pautaram por uma compreensão mediata à medida que as questões sobre a importância do sujeito negro, em um contexto marcado pela exclusão e violência, como é a Baixada Fluminense, foram sendo cada vez mais privilegiadas. Não por acaso, por ser um debate restrito às turmas onde lecionava, e os discentes terem a obrigação de apresentar um trabalho no segundo semestre, a atividade pedagógica rapidamente foi rotulada como o “projeto do professor Julio”.

Dentro desse contexto, a partir da inclusão das tarefas em sala de aula, de forma gradual, foi possível dar início a um processo “doloroso” que chamo de reatar os “nós

com o passado” pela quebra do espelho, em relação ao rompimento do imaginário ocidental e do olhar cultural europeu por parte de alguns alunos e alunas.

É possível argumentar que todo deslocamento que implica mudanças, ainda mais quando atinge relações humanas, a possibilidade de advir sofrimento é algo real. Sem esforço, é possível afirmar que essa foi a reação inicial, do forte pretexto que acontecia dentro das salas, cuja consequência se conectava no sentido de esvaziar o projeto. Embora ainda não articulados, mas bem devagar, essa era uma estratégia desesperada para que não fossem “retirando as máscaras que simbolizavam políticas sádicas de conquista e dominação” (KILOMBA, 2019, p. 33).

De qualquer forma, havia na instituição escolar variadas “culturas”. Ainda que estas tivessem sua importância, conviviam sob contestação e que nunca cessaram, e às margens. O exemplo que melhor nos ajuda a entender o contexto dessa preferência acaba sendo a mais consensual, que ilustra o “trabalho que valia” ponto, nesse caso, a FECULT, embora a finalidade de todo o esforço tivesse como destino o lixo.

De toda forma, começou a ganhar força, ainda que timidamente, por parte de alguns novos discentes recém-chegados no ensino médio, a preocupação contra o silenciamento em conhecer conteúdos que valorizassem nossa rica pluralidade cultural e, mais ainda, sua importância como sujeitos políticos.

## **2.2 A luta silenciosa contra a ferida que não é tratada**

*O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.*  
(Grada Kilomba)

A importância de se refletir sobre as falas acima revela a complexa e hercúlea provação que a Lei n.º 10.639/03 enfrentou no cenário nacional, em relação à dinâmica da vida escolar após sua sanção presidencial. Nesse cenário específico, “a ferida que nunca foi tratada” (KILOMBA, 2019) expõe a dimensão da negação por meio dos repertórios discentes no espaço escolar, incluindo aí suas comunidades e a repercussão sobre a falta de consciência e despolitização dessa negação em relação à própria identidade cultural.

Não é por acaso que essas impressões dão intensidade e razão a Gomes (2001, p. 89) ao ressaltar que:



Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela equidade social e racial. As leis surgem daí. Por isso nenhuma lei é neutra.

Para melhor compreensão dos objetivos da pesquisa sobre a realidade social e educacional do espaço escolar do CIEP 201, compartilho da ideia de que nada se dá ao acaso. Sendo assim, entendo como interessante apresentar o depoimento da ex-professora E., de Literatura, da escola, responsável direta por outro projeto de grande destaque, chamado à época de “Seminário Literário”. A proposta do projeto envolvia todas as turmas do Ensino Médio no final da década de 1990 e início do ano 2000, com a culminância chamada de “Café Literário”, no qual era servido um lanche e os discentes declamavam poemas e apresentavam outros trabalhos.

A professora E., assumidamente negra, como faz questão de afirmar, concursada e lotada no CIEP Aarão Steinbruch em 1994, mantinha entre os discentes a fama de “enérgica”, mas também de muito competente e compreensiva. É interessante notar que os desdobramentos do seu relato, em termos objetivos, servirão para subsidiar, no primeiro momento, a ideia da desconstrução e da mediação sobre nossa pluralidade que passei a desenvolver com as turmas nas salas de aula.

Nosso trabalho foi denominado sessão literária. O objetivo do projeto foi tornar as aulas de literatura mais interessantes, tendo como protagonista o aluno. A concepção do trabalho era baseada na pesquisa, discussão e construção coletiva, orientada pelo professor. (Depoimento dado pela ex-professora E., do CIEP 201, aposentada da rede estadual).

Possivelmente, ainda que seu olhar sobre a Educação denote resultados de mudanças pessoais e vantagens acadêmicas individuais diante da realidade da região, a visão idealista da profissional em relação ao seu depoimento não revela uma expansão para discutir o problema evidente da desigualdade social e racial conectado às questões de classe e gênero. Embora fosse inegável sua importância, a dificuldade de ampliar a interação e a compreensão em desconstruir as visões distorcidas sobre a cultura e a população negra parece apontar como uma das dificuldades enfrentadas na execução do projeto acima.

Nesse sentido, é possível inferir que a docente entrevistada adotava conceitos em que a linguagem na abordagem da prática social evidenciava, pela abrangência do projeto, envolver o aluno por meio de uma consciência social coletiva da aparência, ou seja, sem dissipar a intimidade do real, da concretude do contexto que invisibiliza a nossa pluralidade, a subalternidade da população negra e a manutenção do poder pela colonialidade.

Ainda dentro desse contexto, a professora optou por não responder sobre as relações entre os sujeitos, as identidades e suas culturas. Dessa maneira, a entrevistada preferiu focalizar a dificuldade em realizar o projeto quase sozinha. Igualmente, destacou a complexidade do projeto em face de envolver o aluno por meio de uma consciência coletiva.

Como resultado, percebe-se a necessidade da professora de querer mudar o cotidiano, tendo como protagonista central o aluno, especialmente, as questões muito pertinentes no cotidiano escolar, pois estas projetavam a vontade em meio às dificuldades enfrentadas pela docente em estabelecer uma relação dialética de troca. Na mesma direção, essas realidades vão estar presentes, principalmente, nas repercussões protagonizadas em relação às ideias em oposição ao currículo hegemônico, à visão conservadora e aos tipos de narrativas que passamos a desenvolver nos trabalhos com as turmas na sala de aula.

Creio que a dinâmica da realidade social e educacional de que nos fala Gomes (2001) é observada no relato da professora E. ao apresentar seu desânimo com a postura dos segmentos da hierarquia da escola. Segundo o ponto de vista da profissional, mesmo diante do ambiente escolar carregado de conflitos, a iniciativa e os resultados do projeto eram positivos, mas, a seu ver, contrastavam com o fato de a burocracia ser a prioridade principal da escola. A esse respeito, para a professora E., sutilmente, “não havia apoio ou interesse da gestão para ampliar a participação ativa dos discentes no projeto”, pois,

Era um trabalho inovador, construção de uma nova forma de ensinar e aprender, que exigia grande dedicação dentro e fora de sala. Normalmente, as direções e coordenações desconhecem o seu verdadeiro papel e optam por se dedicarem simplesmente ao serviço burocrático (preenchimento de papéis, planilhas, etc.). A partir desta perspectiva, o professor que inova, caminha sozinho. Ou melhor, caminha com o aluno que adota uma parceria, uma vez que percebe a proposta. (Depoimento da ex-professora E., do CIEP 201, aposentada da rede estadual).

Poderíamos acrescentar que o conjunto dos problemas estruturantes mencionados anteriormente se entrelaça com concepções éticas, políticas e filosóficas encontradas nas críticas da profissional e coloca em evidência o contraste com a ideia de educação da equipe diretiva. A questão imediata se desdobra nos desafios encontrados sobre o papel da escola, do seu profissional e na dinâmica em questionar as transformações sociais com o formato reprodutor de “transmissão do conhecimento de conteúdos”.

Da mesma forma, isso significa dizer que as dificuldades apontadas pela docente estavam na mentalidade administrativa do CIEP 201 e continuaram sendo, com certa razão, a expressão da visão conservadora de que a “educação é simplesmente a mera transmissão de conhecimentos em diferentes áreas específicas” (YOUNG, 2007, p. 1.293).

Sendo assim, para nós, a visão conservadora das escolas estruturadas em bases coloniais, etnocêntricas europeizantes, expressa sua dificuldade em desconstruir imagens estereotipadas reducionistas ou de negação fora do padrão branco, nesse caso, responsável por manter a ferida sempre aberta. Ao mesmo tempo, o espaço escolar constitui-se como local fundamental de intervenção, de aproximação e de desafio para a aprendizagem, inclusive quando trabalhamos com superações das conformações monoculturais, e o discente acredita na proposta.

Ainda dentro desse contexto, entendo ser possível aprofundar a discussão, principalmente quando escolas sustentadas sob esses estereótipos atuam como espaço de reprodução, onde, dentro dessa lógica, pautam o comportamento de muitos profissionais, os quais, historicamente, carregam em sua formação uma homogeneização que reforça o viés puramente meritocrático e silenciador. Com isso, ignoram a pluralidade da nossa realidade social e buscam minorar os conhecimentos que se encontram fora do livro didático ou do campo da educação que não sejam “vozes”, “imagens”, “religião” e “cultura” dos grupos de referência sociocultural dominantes.

Portanto, sem dúvida, os repertórios discentes são coerentes com a nossa falsa harmonia racial e a nossa abordagem educacional eurocentrada e colonizada. Na mesma direção, o conhecimento dos alunos reavivam a discussão sobre a implementação da Lei n.º 10.639/03, quando da provocação do movimento negro junto ao Ministério Público, uma vez que as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, não envidavam esforços significativos no cumprimento da lei, mostrando o despreparo ou a má vontade

em dialogar com componentes curriculares que não foram produzidos na lógica do saber eurocêntrico.

Por conta disso, atentei para a necessidade de buscar ampliar minhas informações com as capacitações que a lei em tela oportunizaram, com destaque para os cursos promovidos pela S.M.E. de Duque de Caxias, da qual era professor concursado desde 1998, e a pós-graduação realizada em 2006 na Universidade Cândido Mendes (UCAM) para fazer frente às mais variadas versões, algumas agressivas, que passaram a se levantar no debate quando a democracia racial e suas feridas eram expostas.

Nesse aspecto, Bento (2009, p. 148) acredita que,

É fundamental uma leitura acurada dessas reações por parte do educador, uma vez que costumam ser manifestações acabadas da ideologia da democracia racial brasileira, que, como bem coloca Carlos Hasenbalg (1979), traz em seu cerne a negação do preconceito e da discriminação, a isenção do branco e a culpabilização dos negros. Essa negação aparece frequentemente quando não queremos enfrentar uma determinada realidade, quer porque não desejamos nos ver sujeitos de determinados tipos de ações, quer porque temos interesses nem sempre confessáveis em jogo, ou ainda porque aceitar a realidade significa ter certeza da mudança.

As profundas diferenças que os aportes intelectuais acrescentaram na minha formação refletiram diretamente no trabalho desenvolvido sobre as questões do racismo, sobre a África e a cultura afrodescendente na sala de aula, e foram responsáveis por uma maior visibilidade com o passar dos anos. Além disso, ajudaram-me a investigar outras intervenções fora do eixo único do materialismo histórico. Essa nova perspectiva foi importante por substituir a voluntariedade e compreender o chamamento do Professor Amauri Mendes sobre ser um fiscal da Lei<sup>16</sup> n.º 10.639/03 e, por extensão, da 11.645/08, quando nos vemos em encruzilhadas sobre a forma de ação na luta contra o racismo no Brasil. E não foram poucas nem boas e, muitas vezes, agradáveis.

---

<sup>16</sup> O professor Amauri Mendes Pereira, um dos grandes expoentes do Movimento Negro brasileiro, professor da UFRRJ, também lecionou na Pós-Graduação da Universidade Cândido Mendes (UCAM), no curso de História da África e do Negro no Brasil com outros grandes nomes, como Hebe Matos, Mônica Lima, Fernanda Felisberto, Jaques d'Adesky e Alberto da Costa e Silva. O professor Amauri Pereira assegurava, categoricamente, que a implementação da Lei n.º 10.639/03 era uma obrigação “dos fiscais da lei”. Nesse caso, os fiscais eram todos os profissionais da educação, militantes dos mais variados movimentos sociais comprometidos contra a chaga do racismo, que deveriam atuar no sentido de pressionar o poder público para sua implementação nas redes de ensino do Brasil.

### 2.2.1 “Lá vêm os macumbeiros”: do projeto do Julio ao Projeto da Escola

*No primeiro dia, eu ouvi muita gente falar “eu não sou obrigada a ficar aqui e escutar essa macumbeira”, “ela deve estar possuída”, entre outras coisas. Eu achei um total desrespeito com a professora. (Aluna R.M. 3.002/2016)*

Acredito que, na altura da pesquisa, cumpre observar que não existem projetos miraculosos ou indivíduos que sozinhos tenham soluções mágicas para nossos desafios, que se encontram em vários setores, sendo a educação um dos mais sensíveis.

Nesse sentido, ainda que as tensões dificultassem, e muito, o ensino e o aprendizado no CIEP Aarão Steinbruch, existia uma parcela comprometida de docentes que, dentro das mais variadas concepções pedagógicas, preocupavam-se com a orientação e os resultados acadêmicos dos discentes. Uma delas, como vimos, era a professora E., que, por meio do Seminário de Literatura, adotava uma estratégia de devolver aos discentes a voz. Quer dizer, ainda que falar por meio das aparências já anunciava uma aquisição do conhecimento, contudo, o sujeito formado dialeticamente torna-se, por meio da linguagem crítica, mais consciente do seu papel na sociedade.

Sendo assim, falar com quem e saber falar no sentido de ser compreendido para problematizar nos faz deparar com a mesma interrogação sobre o poder da voz do subalterno. Nesse sentido, entre chás, bolos, biscoitos e textos de grandes autores, a preocupação da professora libertou vozes confinadas, tornando-se determinante para que alguns discentes assumissem o outro lado, ou seja, tornassem-se professores e professoras, inclusive da disciplina de Português.

Entretanto, quando perguntada sobre as razões que levaram ao fim do projeto, a professora nos diz que,

Principalmente, a falta de apoio, investimento e compromisso. O desânimo, porque não havia apoio da gestão da escola, compromisso, motivação para os alunos, motivação para os professores. Todo investimento saía do bolso do aluno e do meu, como professora. E aí a gente fica cansado (*sic*). E uma coisa foi determinante, que a gente não tinha espaço. Nós criávamos espaços para acontecer. Quebramos o espaço todinho, eu e os alunos. Porque comecei com esse trabalho da sessão literária, e aí foi se perdendo. Foi ficando grande, foi se perdendo, infelizmente. O teor, a essência do trabalho foi se perdendo ao longo do tempo. (Depoimento da ex-professora E., do CIEP 201, aposentada da rede estadual).

Ao trazer a narrativa da professora sobre as condições concretas que a levaram a capitular da sessão literária, sua análise nos oferece importantes dados, que nos ajudam a estabelecer conexão com a construção do PROJETO AFRICANIDADES, a princípio, na sala de aula, ampliando depois para todo o “espaço” do CIEP 201. Não obstante, ainda que a mudança da profissional tenha um registro de sucesso, desenvolvimento e argumento crítico sobre as contradições, o voluntarismo, a apatia e o descompromisso dos bastidores das gestões educacionais em relação às inclusões e às exclusões e as mudanças críticas que ocorrem nas salas de aulas.

De toda forma,

A prática sobre a qual nos interessa refletir é aquela que efetivamente transforma o cotidiano da sala de aula; para que isso se torne possível, as condições do ensino teriam de ser examinadas e, em definitivo, mudadas. [...] Por isso é necessário estabelecer a conexão entre a concepção da prática docente e um processo de emancipação dos próprios educadores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requerendo a constituição de processos de colaboração com o professorado para favorecer sua reflexão crítica. (GHEDIN, 2012, p. 36).

De forma alguma, a ideia presente da pesquisa não é e nunca foi diminuir a contribuição ou trabalhos que se proponham a mudar a consciência intelectual ou social do educando. Contudo, como observa Peter Maclaren (2000, p. 39), a linguagem é sempre construída em relação às especificidades da audiência a que se dirige e deve ser julgada não apenas em termos pragmáticos, mas também com relação à viabilidade teórica e política do projeto que articula.

Essa insistência se dá uma vez que as palavras, pelo seu poder, tornava-se um diferencial nas narrativas que procurava propor não só às aulas como também “ao trabalho do professor Julio”, que desenvolvia com as turmas, ou seja, adotando uma práxis mais adequada ao momento político que a sociedade brasileira estava vivendo após as eleições presidenciais de 2003, com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Dessa maneira, para que o diálogo pudesse fluir e encontrar trânsito entre os discentes, o RAP, o Hip Hop com artistas como Racionais, MV Bill, Thaíde, Negra Li, o Rock com Legião Urbana, Plebe Rude, entre outros, passando pelo Funk e o Reggae nacional e internacional, serviram para expressar outras possibilidades didáticas de ensinar e aprender na sala de aula.

Como não poderia ser diferente, a sala de aula passou a ser um local de constantes visitas de outros alunos e alunas, de outros anos de escolaridade. A linguagem estabelecida e as formas de ler o mundo passaram a ganhar cada vez mais subjetividade crítica e solidariedade, como bem pontuou em seu relato a docente E. sobre a identificação de parcela dos discentes, que, por extensão, à medida que me ajudavam a deixar distante a experiência de quando cheguei ao CIEP 201, em 2002, ao mesmo tempo, dialeticamente, alargava a intencionalidade sobre a necessidade de transgredir cada vez mais o que estava posto. Entretanto, os desafios seriam outros.

No sentido de melhor definir esses desafios, como resultado das mudanças significativas que já vínhamos observando ao longo dos anos no comportamento de parcela de alunos e alunas que aos poucos iam se apropriando dos conteúdos e das oportunidades externas ao muro da escola, sinalizamos como grande exemplo a maior expectativa sobre o ENEM com a democratização do ensino superior, acompanhada do questionamento sobre a prática profissional de alguns docentes, atitude que passou a ser recorrente.

Quer dizer, é possível avaliar, ao longo dos anos, que o momento político e a linguagem crítica entrecruzada com a prática pedagógica empenhada nessa direção tenham favorecido explicitar contextos que se tornaram inevitáveis “ao dar voz” aos discentes. Significou também suscitar aspectos positivos ao discutir a falsa aparência da realidade local e os traços das suas identidades, como também reconhecer que somente por meio da educação plural poderão superar a exclusão e as limitações que a realidade concreta da nossa desigualdade social impõe aos que não se encaixam nas estruturas do mundo do mercado.

Nesse contexto, para Leandro Konder (2017, p. 44),

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde – quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas. [...] A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos).

Tendo por base o exemplo de Konder, o fenômeno da violência continuava visível. E é interessante ressaltar que essa era uma prática feminina recorrente, e os

motivos eram os mais variados, mas as estratégias da equipe pedagógica no CIEP 201 que não privilegiavam a luta pela mudança social, infelizmente, consideravam como arroubos de adolescentes, no entanto, constituíram o contexto de grande mudança no CIEP Aarão Steinbruch a partir da mudança na práxis, como veremos no próximo capítulo.

Dessa forma, as reinterpretações críticas dos conteúdos, os debates promovidos na sala de aula e “o trabalho do professor Julio”, que continuava acontecendo no segundo semestre, foram mediatizando a discriminação racial por parte dos discentes e gerando mudanças de comportamento em determinados profissionais assumidamente convencionais, que, escudados pelas falsas aparências que encobriam as relações de poder no ambiente escolar, sentiram-se constrangidos com determinados comportamentos ou omissões.

Isso é tanto verdadeiro que um dos retratos dessa mudança se deu quando uma profissional, branca, que se sentia confortável ao oferecer sua vasta cabeleira loura para ser elogiada e penteada por alunas majoritariamente negras na sala de aula, interpelou-me na sala dos professores, para, debochadamente, dizer que o trabalho que eu desenvolvia com as turmas estava “ameaçando o direito dela de não ter mais empregadas”.

Na mesma direção, outro profissional, negro, que tinha reputação de ser excelente professor em um curso particular preparatório para as Forças Armadas, em uma determinada oportunidade, elogiou-me pelo trabalho que vinha fazendo com os alunos do CIEP 201, mas, segundo ele, “ganhava muito pouco no Estado, e não iria se matar. [...] Uma grande maioria ali era tudo bandido mesmo”.

No entanto, o depoimento da aluna TG, que se formou no mesmo período dessas manifestações, em 2006, revela que,

No primeiro momento, a revolta foi grande em ter que estudar no CIEP por conta de tudo o que ouvia da escola. Pior ainda, era muito tímida, queria ficar escondida e tinha muito medo do senhor. Mas tudo mudou quando fui percebendo que as aulas eram diferentes. Não tinha aquela coisa de decoreba do fundamental (risos), o que valia era nosso pensamento. Mas o trabalho mesmo foi me libertar dos meus preconceitos sobre a cultura. Assim, fui criada no meio evangélico e era evangélica na época e saber que tudo o que aprendi sobre a religião do outro, da cultura do outro era uma forma de isolar alguém, poxa, acredito que esse conhecimento, assim como saber que era possível chegar em uma universidade, filha de uma família pobre como a minha, [...] talvez tenha sido a maior contribuição do trabalho



na minha vida. (Depoimento da ex-aluna T.G., formada no CIEP 201 em 2006).

Esses diálogos, se, por um lado, apontavam as sérias dificuldades na tomada de consciência desses profissionais sobre a proposta pedagógica desenvolvida no espaço escolar, por outro, concretizavam o narcisismo branco, a validação do determinismo em relação ao sujeito negro e a apropriação da alteridade quando a educação permite ao discente o encontro com a perspectiva intercultural.

Nessa perspectiva, levanto a hipótese de que, ao abordar “análises e avaliações mais complexas de interpretação e intervenção no mundo pelos diferentes conhecimentos” (SANTOS, 2010, p. 18), em diálogo com o trabalho que era desenvolvido no segundo semestre, no CIEP Aarão Steinbruch, os resultados passaram a descrever o que Bento (2009) destacou sobre Fanon nas suposições em relação ao negro e ao judeu como perigo no imaginário do branco colonial. Ou seja, a dialética da natureza entre consciência e negação nas intervenções pedagógicas se tornava uma ameaça, justamente por desvelar “a ferida não tratada” (KILOMBA, 2019) do nosso racismo e, com isso, as relações que subjaziam às condições de determinados profissionais dentro da realidade escolar.

Portanto, sintetizando a fala da docente citada, Bento (2009, p. 28) nos diz que,

No campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre o outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito.

Como resultado, essa problemática ganha força em relação ao professor negro, pois, mesmo admitindo a importância das discussões que desenvolvíamos no CIEP 201, o fazer profissional em um curso preparatório não encontrava, da sua parte, a mesma satisfação na instituição pública, ao contrário, a troca – público e privado – não só reforçava a ausência da verdade dos seus argumentos, como também, conscientemente, ao ausentar-se do processo de transformação intelectual dos discentes da escola pública, reforçava, no seu caso, o discurso do mundo branco da exclusão moral.

Segundo Bento (2009, p. 29-30),

O primeiro passo da exclusão moral é a desvalorização do outro como pessoa e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem

prejudicados ou explorados. A exclusão moral pode assumir formas severas, como genocídio; ou mais brandas, como a discriminação.

Na verdade, os fragmentos revelados nas falas dos colegas não eram mais que a ponta do *iceberg* em relação ao sentimento velado de um quase consenso que se manifestava nos conselhos de classe sobre a ignorância dos alunos e das alunas da escola pública. No entanto, o relato da discente e alguns movimentos daqueles em relação à manifestação mais aberta à sua cultura mostravam a necessidade de respeitar as experiências dos próprios discentes, como também a possibilidade sobre a produção dialógica de intervir por meio de uma pedagogia engajada no processo de aprendizado, privilegiando a mudança de postura. Dito de outra maneira,

Aprender e ensinar são processos interativos, nos quais quem tenta aprender também ensina e quem tenta ensinar também aprende. [...] A **dialógica**, refere-se à compreensão de que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade, afirmada como dogma, como doutrina. O mundo pode ser conhecido a partir de diferentes **lógicas**, constituídas a partir de várias perspectivas que estão em confronto ou interação. (AZIBEIRO, 2003, p. 103, grifos da autora).

Diante da citação anterior, o objetivo mais importante nas aulas era situar os conteúdos que falavam do conquistador, do espaço colonizado, possibilitando formas de compreensão fora de uma realidade doutrinária, única, própria da subalternidade ou do enaltecimento. Dessa forma, à medida que a ideia da desconstrução das hierarquias e a possibilidade de “conhecer” as diferenças culturais sobre novas fronteiras de interação polifônica e intercultural foram se tornando reais, as aparências foram ficando para trás, e o desenvolvimento crítico passou a mudar a vida de muitos discentes, intelectualmente e profissionalmente. Paralelamente, no mesmo espaço, a consciência desse conhecimento crítico trouxe embutido a mudança, responsável, para alguns, pelo abrigo da inconformidade, da instabilidade e do desconforto, o que passou a instigar reflexões desses sujeitos em superar a “ordem colonial” (KILOMBA, 2019, p. 39).

Nesse contexto, não estamos advogando que o trabalho continuado emergia como uma solução para minimizar os problemas da instituição escolar. Longe disso, é bom frisar o medo, a hostilidade, a agressão, a resistência, o isolamento, a ansiedade e o arco de contextos que a professora aposentada E. compartilhou anteriormente em relação às pressões e dimensões burocráticas quando conviveu no CIEP Aarão

Steinbruch ao desenvolver o projeto Sessão Literária, ou seja, todas as situações continuavam lá.

Mesmo com esse cenário, em 2007, tendo em vista os acréscimos que “as leituras acuradas”, a realização de cursos e o refinamento sobre uma melhor compreensão em relação às narrativas coloniais e à interculturalidade, mesmo diante das situações de dificuldades vivenciadas na instituição escolar, tínhamos agora uma reciprocidade maior de parte dos discentes, um contexto favorável e exemplos positivos de sucessos acadêmicos os quais nos permitiam uma ampla interação entre os discentes em sala, oportunizando, por meio das ações concretas, considerar a educação crítica como viabilidade explicativa em relação aos problemas criados.

Nessa esteira, os resultados práticos em sala de aula nos ajudaram a ampliar o nível de consciência que muitos discentes já vinham demonstrando no decorrer das aulas e das atividades que frequentemente discutíamos nas salas. Ao mesmo tempo, tornaram realidade, na ausência de um projeto que desse oportunidade para o conjunto da escola de participar efetivamente do debate sobre o reconhecimento da nossa pluralidade, a necessidade de intervir e decidir sobre projetos culturais que levassem em consideração a reflexão sobre o silenciamento das realidades que abordam nossos acontecimentos históricos-culturais e socioeconômico. Nesse sentido, foi pensado no ano de 2007, para o CIEP Aarão Steinbruch, um projeto que possibilitasse a efetivação de uma mudança de postura em relação às questões étnico-raciais.

Com efeito, os resultados convencionais em resistir à diversidade sob o prisma do currículo hegemônico produzido nos processos educacionais colocam a instituição pública, pela sua heterogeneidade, em constante contradição e conflito. Para entender, na medida em que o Centro Integrado de Educação Pública Aarão Steinbruch possui no seu universo uma maioria de alunos/as negros/as ou mestiços/as, a contradição está no fato de os paradigmas pedagógicos serem estruturados em narrativas racializadas. Desse modo, sem justiça curricular (CONNEL, 1995, p. 32), essas narrativas acabam, até certo ponto, minimizando o conflito e a realidade do racismo e a dimensão subjetiva da discriminação racial, em que poucos desses sujeitos sociais se identificam com seus traços fenotípicos ou suas origens africanas.

Diante disso, na verdade, o “projeto do professor Julio” estava sendo apresentado ao conjunto dos profissionais da Unidade Escolar, agora, como PROJETO AFRICANIDADES. Uma proposta alternativa ao “daltonismo cultural” a partir da dimensão do coletivo do conhecimento construído. Nessa perspectiva, a proposição era

discutir a naturalização da “democracia racial”, mesmo diante dos avanços dos pensamentos em relação à estigmatização do alunado do CIEP 201. As representações e seus desdobramentos dos traços de exclusão persistem nas entrelinhas no processo de negação em relação à valorização da identidade e dos referenciais dos/as alunos/as afro-brasileiros, ainda mais em locais conflagrados por relações raciais e sociais assimétricas.

Não obstante, a concepção do PROJETO AFRICANIDADES foi trabalhada para ampliar o potencial dos e das discentes de pensar criticamente uma educação multicultural crítica. No entanto, a verdade refletiu a dificuldade da instituição pública e, eu argumentaria, as dificuldades objetivas e as inferências que se levantam contra os profissionais engajados ao advogarem em defesa da Lei n.º 10.639/03 e das escolas como espaços legítimos, “ao mesmo tempo, negar a padronização como também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade” (CANDAUI, 2002, p. 128). No sentido transformador dessa estrutura, em que sujeitos negros continuam sendo excluídos das relações de poder, inclusive, não reconhecem as circunstâncias históricas e muito menos os elementos políticos da sua subalternidade, tornando-se, com isso, massa de manobra de narrativas que assim manipulam o controle, a disciplina e o “viver” de seus corpos.

Como exposto, o PROJETO AFRICANIDADES se qualificava numa relação de reciprocidade diante da necessidade de espriar o debate sobre a importância de uma escola plural, sem perder de vista as tensões da formatação dos modelos hierarquizados. Ao apontar essa velada ocultação em nossa apresentação, salientamos, como não poderia deixar de ser, sobre o exercício fundamental em relação à valorização de uma pedagogia crítica, orientada na construção de discursos críticos, não só no campo étnico racial, como também na denúncia de práticas nas quais valores objetivos e subjetivos do ser humano pudessem estar sendo afrontados em espaços institucionais.

Certamente, podemos afirmar, com base nas discussões e nos comportamentos externados por parte de alguns segmentos docentes, no primeiro momento, que se identificavam com o proselitismo pentecostal e neopentecostal na Unidade Escolar, que o PROJETO AFRICANIDADES teria aí uma potencial resistência.

E ela não tardou. Utilizando a linguagem do opressor – a intransigência – e a narrativa poderosa calcada na ideologia cristã, esses segmentos docentes optaram por acirrar a desqualificação das outras expressões culturais, plasmando nelas a ação do mal e do seu correspondente e contra quem deveriam se opor a todo custo.

Como regra geral, um dos eixos da grande complexidade em construir uma episteme intercultural crítica em sociedades assimétricas parte das localizações históricas e sociais ocupadas por cada grupo. Portanto, diante da oportunidade de valorização do diálogo e de compreensão da rica diversidade cultural brasileira, a linguagem da opressão e da dominação optou por deixar “de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não conseguem compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que elas tecem” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 57).

De fato, esses segmentos, a bem da verdade, já se manifestavam veladamente contra “o projeto do professor Julio”, no entanto, agora tinham um papel não mais figurativo, mas central e de considerável resistência a ser superada na realização do PROJETO AFRICANIDADES, embora Santomé (1998, p. 136) nos tenha alertado de que “o racismo aflora de numerosas formas no sistema educacional, de maneira consciente ou oculta”.

Sinteticamente, o Projeto denominado AFRICANIDADES, em consonância com a Lei n.º 10.639/03, foi pensado para acontecer na terceira semana de setembro de 2007, articulando a educação com a questão social, com uma abertura simbólica na terça-feira, igualmente ficando a quarta e a quinta-feira com oficinas e palestras, e o dia da sexta-feira, para atividades culturais.

O projeto foi pensado para o Primeiro Turno do CIEP Aarão Steinbruch, visto que os profissionais dos demais turnos não manifestaram interesse em participar nem a direção emvidou esforços para que o projeto se estendesse para estes.

Nessa direção, algumas propostas foram sinalizadas como objetivos principais desde o início do projeto, que eram:

- desestabilizar os mecanismos que perpassam a falsa segurança da harmonia cultural e identitária na instituição escolar;
- questionar o currículo oficial conteudístico e europeizante, uma vez que as propostas para o projeto saíam da ressignificação dos conteúdos dados em sala de aula, discutindo as relações de poder construídas pelas forças hegemônicas coloniais/capitalistas que dominaram a construção do que deveria ser apreendido como conhecimento universal;
- privilegiar, no projeto, os grupos sociais fragilizados dessa relação, como preconizado nas propostas das diretrizes curriculares estabelecidas pela Lei n.º

10.639/03, com propostas de ações articuladas na perspectiva educacional étnico-racial, celebrando a valorização da cultura do aluno;

- identificar “outras” vozes silenciadas no espaço escolar, assim como rasgos de autoritarismo dos indivíduos naturalmente associados ao espaço escolar.

É significativo destacar que a execução do PROJETO AFRICANIDADES transitava entre a consonância com os imperativos da Lei n.º 10.639/03 e a preocupação, enquanto educador, dentro da Unidade Escolar, com a possibilidade de um diálogo para uma Educação Intercultural e Antirracista, no sentido de fortalecer as identidades que foram negadas e historicamente sofreram um processo de submissão e subalternização. Sendo assim, em nosso entendimento, o Projeto seria uma grande oportunidade para discutir sobre essa negação que naturalizou a diferença e, como resultado, buscou formas de ocultar a desigualdade social e rejeitar o desenvolvimento dessa discussão na escola.

Dessa maneira, no primeiro semestre, as turmas envolvidas e que já desenvolviam regularmente o trabalho e internalizado antes como o “trabalho do professor Julio”, agora, diante da abrangência da atividade, fortaleceram suas experiências, no sentido de potencializar o caráter crítico e político da atividade no espaço educativo. Com isso, a realidade cultural continuou orientando nossas discussões e debates em sala, logicamente, procurando aproveitar o entusiasmo para instigar o nível de consciência e argumentação sobre a escola e o currículo para melhor criar uma dimensão conscientizadora sobre suas “diferenças, singularidades, especificidades” (MONTEIRO, 2006, p. 115), e a relação com os conteúdos os quais o discente têm à sua disposição no ambiente escolar.

A concepção do mundo monorracional certamente ajudou a desenvolver a discussão colocada em julgamento a respeito da nossa pluralidade, subsidiando nossa visão crítica sobre a realidade social. Com esse olhar, os discentes, ao longo dos meses, revisaram livros, promoveram e participaram de debates, assistiram filmes, leram textos e recortes de jornais e revistas. A ideia era ampliar a participação e ajudá-los a se posicionarem e a articularem reflexões sobre o mundo e suas complexidades. Para isso, construímos amplos debates em nossas aulas e, à medida que o Projeto se aproximava, a submissão a formas de pensar foram dando espaço ao comprometimento com o sucesso da atividade.

É preciso reconhecer a importância das profissionais F.K., de História, e da professora C., de Geografia, durante os primeiros anos de implementação do PROJETO

AFRICANIDADES. De fato, a evocação dos nomes dessas profissionais se deve, sobretudo, em relação ao apoio intransigente às atividades. Além disso, ao trabalho incessante junto aos discentes de ir “descaricaturizando, desesteriotipando”, motivando e ajudando a desarticular posicionamentos divergentes dentro do espaço escolar, assim como a dissipar ruídos na estrutura da relação professor-aluno promovidos em razão da tensão do papel essencialmente conservador da escola. Ruídos produzidos pelos grupos conservadores no que tange à transmissão de conhecimento valorado pela sociedade, equivalente aos argumentos que validam as estruturas de opressão, para com isso se ancorarem na ideia de não permitirem pedagogias comprometidas em desnudar o “modo pelo qual certas identidades são criadas dentro da lógica colonial [...] resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros” (RIBEIRO, 2019, p. 30-31).

De fato, ao longo dos meses e até bem próximo do início das apresentações do projeto, as vozes dissonantes – que já tinham demonstrado todo seu desagrado com a execução do PROJETO AFRICANIDADES no CIEP 201 – passaram a adotar uma postura que eu denomino de violenta e antiética, ao proferir contra os discentes, no intuito de coagi-los, ameaças de “danação espiritual”, caso viessem a participar do projeto.

O episódio não se resumiu a esse extremo. Segundo o relato de alguns discentes, determinados professores passaram também a ameaçar esses alunos com retirada de pontos da média ou, até mesmo, em um ato extremo, de irem até às suas respectivas igrejas, na comunidade, para denunciá-los aos seus pastores, pois, segundo eles, esses alunos estariam “participando de uma atividade voltada para o mal”, referindo-se ao Projeto. Os discentes que trouxeram esses relatos frequentavam minhas aulas e se sentiam constrangidos ou, até mesmo, ameaçados. No entanto, para a direção, tudo não passava de um grande “mal-entendido”.

Visibilizar as práticas conflitivas sobre as manifestações culturais desse grupo, em 2007, acredito ser bem relevante sobre não só a construção da nossa realidade social, mas também as consequências dos grupos organizados que buscam capturar a hegemonia sobre o conhecimento hierarquizado e, portanto, hegemônico da sociedade. Com isso, dificultam a produção de uma nova dinâmica cultural de hibridização e das novas identidades que vão se constituindo.

Esse entendimento é destacado por Apple e Oliver ao observarem os passos da Direita Cristã nos Estados Unidos em 1992, mas que são bem atuais em nos revelar as

intencionalidades nas múltiplas dimensões na construção das identidades que afastam o simples jogo do bem contra o mal. Isso porque, na educação, as implicações dessas interpretações conservadoras têm levado cada vez mais à negação, ao silenciamento e a certa obsessão, em que as

Discussões sobre o corpo, sobre a sexualidade, sobre a política e sobre valores pessoais ou sobre quaisquer das outras questões sociais em torno desses tópicos constituem uma zona de perigo. Trabalhar com elas numa escola, seja qual for a maneira, não é uma coisa sensata. Mas, se, de qualquer forma, vão ser trabalhadas, esses ativistas conservadores exigem que isso seja feito no contexto das relações tradicionais de gênero, da família nuclear, da economia de “livre mercado” e de acordo com textos sagrados da Bíblia. (APPLE; OLIVER, 1995, p. 276).

Assim, com esse entendimento, o PROJETO AFRICANIDADES, apesar das suas limitações, significou questionar a própria noção de identidade e as tensões veladas no Aarão Steinbruch. Da mesma forma, expressou a perda do que se percebia como sendo algo unificado, fechado e estável. Concordando com Apple e Oliver (1995), a instituição passou a ser uma “zona de perigo” para determinados grupos conservadores.

De toda forma, o PROJETO AFRICANIDADES buscava com sua postura promover o questionamento a uma visão política que permitisse transcender posições fixas na escola e traçar um percurso como núcleo de resistência. Nesse sentido, a amplitude dessa resistência ao desejo balizador do projeto, logo no seu início, significava o que um espírito agudamente dialético, como o poeta Bertolt Brecht disse uma vez: “O que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar tal como está”.

Com esse reconhecimento, não restava outro caminho que não fosse trabalhar a reflexão crítica sobre o papel caracterizador da visão homogeneizadora construída sobre a propalada identidade nacional, identificada com valores cristãos, patriarcal, heterossexual e branco. Não à toa, tal como a identidade, a educação intercultural está em constante mudança e sob tensão entre o ideal e o real no cotidiano escolar, na construção da identidade do “nós” e os “outros”.

Sem querer aprofundar, mas Barbalho (2007, p. 38) nos adverte sobre as dificuldades impostas pela coroa portuguesa em relação a uma política cultural que olhasse com equidade os grupos étnicos que “formaram civilizações miscigenadas, crioulistas, híbridas, transculturais, sincréticas que se estabeleceram nos trópicos”. Essa parte histórica se mostra reveladora como mais uma parte desafiadora do PROJETO AFRICANIDADES ao traduzir a educação como leitura crítica da realidade.



Com efeito, a tutela estatal homogeneizadora sobre as políticas culturais, nesse caso, ajudaram-nos a entender e a entrelaçar os sentimentos dos discentes com projetos de invisibilização dessa “transculturalidade”, quando, na sexta-feira, dia da apresentação do Grupo Cultural Guadalaxé, depararam-se os alunos e as alunas de ambas as escolas. Nesse momento, tal encontro permitiu distinguir perfeitamente o que é aceito como mecanismo de negação (KILOMBA, 2019, p. 44).

Dito de outra forma, o olhar da cultura dominante, reconhecido pelos alunos e alunas do CIEP 201, manifestou-se em relação às vestimentas das quais o Grupo Cultural faria uso na apresentação, denotando toda a sua oposição centrada na hierarquia e na estrutura dos valores da “sagrada família”, bem como na subordinação da subjetividade do conhecimento ao pensamento eurocêntrico.

Em virtude dessa nem tão inusitada situação, cabe esclarecer que o Grupo Cultural Guadalaxé é formado exclusivamente por alunos e alunas do Colégio Estadual Guadalajara. A fundadora e organizadora do projeto é a professora e animadora cultural Makeba. A Escola possui vários prêmios de inclusão social, todos por meio da arte e da cultura. O Colégio Estadual Guadalajara está localizado no Bairro Olavo Bilac, área conflituosa em Duque de Caxias. No entanto, por conta da sua visibilidade, recebeu a visita do ex-ministro da cultura do governo Lula da Silva, Gilberto Gil.

Foi em relação a esse currículo que optei por convidar o Grupo, por intermédio da professora Makeba, para nos contemplar com a qualidade e a excelência do grupo. Sendo assim, após vários contatos com a referida professora, agendou-se a apresentação do grupo Guadalaxé para sexta-feira, às 10h, como contribuição cultural no encerramento do PROJETO AFRICANIDADES. No dia marcado, a expectativa pela chegada do grupo registrou, diante do “diferente”, talvez pelo ineditismo da cena ou surpresa, por parte de alguns alunos e alunas do CIEP 201, sorrisos; alguns mais contidos, outros mais debochados.

No entanto, a reação de um aluno, em particular, levou-nos a refletir sobre a importância da (re)apropriação de sentidos sobre nossa historiografia, quando este exclamou em alta voz no pátio da escola: “Lá vêm os Macumbeiros!”. Essa afirmação está indissolúvelmente entrelaçada ao arcabouço simbólico imposto pela homogeneidade histórica do discurso conservador, ressignificado pela manifestação do aluno em questão quando o “socialmente marginalizado” deixou de ser abstrato e se tornou real.

De toda forma, o estranhamento desse discente ao não reconhecer quem ultrapassava sua “fronteira” identitária cultural, ou seja, história e ancestralidade, explicitou, simultaneamente, de um lado, o pensamento hegeliano da razão humana com o divino – a religião positiva ou histórica – e, do outro, a consciência do racismo atualizado. Na verdade, a dinâmica enraizada do discurso colonial está atrelada à nossa cultura, de forma que os sujeitos negros ou aqueles não identificados com o discurso da cultura dominante podem ser vistos perpetuando representações coadjuvantes, visto que sintetizam a submissão a uma série de valores negativos, vinculados ao exótico ou à negação acerca da sua construção imaginária.

Diante desse entendimento, é possível estabelecer a oposição dialética entre a positividade hegeliana, pensamento dominante no ambiente escolar, com seu contraponto alternativo encontrado na colonialidade quijaniana. Isso significa não só ampliar a discussão, mas também compreender a cumplicidade da qual se valem os consensos na educação brasileira em relação à razão que acaba surtindo efeito na linguagem vivenciada nas narrativas privilegiadas. Todavia, o forte patrimônio cultural acumulado pela ancestralidade encoraja a oposição à formatação eurocêntrica.

A interpretação dessa realidade nos permite, nesse contexto, compreender os desafios em (re)contextualizar esses cenários e, ao mesmo tempo, a conscientização, por meio do PROJETO AFRICANIDADES, sobre a formação humana a partir da lição “do ensinando a aprender e ajudar os sujeitos colonizados a perceberem sua realidade e a importância na transformação social”, sem ignorar “que a expansão da economia capitalista – atrelada à ideia de raça – foi acompanhada pela expansão da colonialidade do saber e os seus conceitos ocidentais” (BRANDÃO, 2018, p. 85).

Essa reflexão busca amparo na afirmação de Monteiro (2006, p. 114), já que a conquista do “Espaço” do CIEP Aarão Steinbruch, em 2007, ainda que com muita resistência, deixou de abrigar o “projeto do Julio”, passando a assistir ao PROJETO AFRICANIDADES. Contudo, o que não deixamos de perceber foram os interesses de um significativo grupo, que, por força do contexto político da época, sub-repticiamente, passaram a dificultar o papel crítico, no caso, os discentes, na conquista do seu “Lugar”. Portanto, um Espaço onde o Social pudesse ser compreendido como local de cidadania plena e plural.

De fato, faço aqui uma observação para entender a força alienante desse grupo, ora compreendido a partir do lugar social, ancorado nas estruturas de poder enraizadas organicamente em nossa sociedade pelo pensamento ocidental, concebidos no processo

de colonização. Nesse sentido, ainda que, a cada ano, o Projeto busque articular-se a um conjunto de atividades, eventos biográficos e socializantes, conceitos e estratégias relacionados à educação, à cultura e aos direitos humanos, inicialmente na perspectiva multicultural crítica, associando-se mais tarde aos pilares da episteme decolonial, no sentido de articular “a tomada de consciência no interior das ações instituintes” (MONTEIRO, 2006, p. 114), para o grupo em questão, essa “consciência pregada” no PROJETO AFRICANIDADES, sob muitos aspectos, dizia respeito aos sentimentos rigidamente fixados de perda, nas suas mais variadas manifestações pertinentes aos seus valores conservadores. Sentimentos estes responsáveis por tornar, nas palavras de Apple e Oliver (1995), o CIEP 201 em uma “Zona de Perigo”.

Dessa forma, onze anos depois, com a conjuntura política a favor, e a despeito de todo o trabalho, essas forças contrárias reproduziram no ambiente escolar, com as eleições presidenciais em 2018, o enfrentamento violento e mentiroso das forças conservadoras na sociedade. Isso é bastante ilustrativo, pois esse fato influenciou decisivamente as condições de vida e a voz dos subalternos, sendo a educação o alvo preferido desses grupos, por exemplo, no intuito de retornar aos discursos hegemônicos, minimizando qualquer expressão da nossa pluralidade cultural e as formas de reação da sociedade como um todo.

De toda forma, o PROJETO AFRICANIDADES, de 2007 em diante, passou a se preocupar em “visualizar o problema da ‘invenção do outro’ de uma perspectiva geopolítica” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 4), em constante transformação com novas maneiras de questionar a negação ou a invisibilidade do conhecimento produzido fora dos cânones do padrão de poder. Em suma, a sensibilidade da natureza do acerto do Projeto se dava na dimensão da troca, na avaliação, no significado de sentidos da avaliação da ex-discente KC sobre o AFRICANIDADES, do qual serve de exemplo, que fez questão de afirmar sua denominação evangélica,

Tudo foi muito bom, mas a oficina de dança marcou história em minha vida. Através da banda “guadalaxé”, me motivei a participar das danças e das músicas. Para muitos, esses tipos de dança definia religião, e eles, além de nos mostrar as danças e músicas, conseguiram nos mostrar que somos diferentes em caráter e atitude, mas a nossa cor é “negra”. [...] Muitos de nós vivemos acorrentados pelos preconceitos, sejam eles: racial, sexual e outros... E a razão, o medo. As pessoas têm medo de seus próprios sentimentos, medo do desconhecido. (ex-aluna K.C., 2007/turma 2003).

Igualmente, outra ex-aluna descreve:

Participei do projeto africanidades, não vou falar que foi do professor Júlio César porque o projeto foi de todos e foi sensacional. [...] O projeto foi incrível, deveria acontecer uma vez ao mês com vários assuntos, abrir ainda mais as cabeças dos jovens, não viver como a sociedade quer, como os “padrões” mandam, mas pelo que ele acha que é certo; claro que aumentando seu nível de conhecimento. Falo isso porque, ao chegar em casa, liguei para meus colegas para falar do projeto, e dois deles disseram que eu estava festejando a “macumba”. Fiquei muito irritada com isso. (ex-aluna H.E., 2007/turma 2003).

Considerando os depoimentos citados anteriormente, retomo as lembranças de 2002 e a narrativa que desencadeou todo o processo. Em outras palavras, as reflexões proporcionadas por Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, poderiam naquela oportunidade ter-me levado a perguntar ao discente o porquê daquela manifestação pelo sistema opressor. No entanto, a natureza da linguagem daquele momento me levou a considerar como resposta algo a longo prazo, que envolvesse os sujeitos para além da compreensão teórica e que construísse uma racionalidade dialética crítica, afetada pela materialidade do colonialismo, pois isso é constantemente ignorado em todo processo dessa ferida nunca tratada pela qual funciona a colonialidade.

Portanto, a partir dessa perspectiva, acredito que a professora Azoílda Loretto Trindade (2015, p. 3) melhor explicita o significado do PROJETO AFRICANIDADES como condição de possibilidade de problematizar nossa história oficial, ao definir que:

Temos como referência que qualquer caminho trilhado no sentido de lidar com a dupla diversidade-igualdade, com o foco na dimensão das diferenças humanas no cotidiano educacional, não será neutro, nem ideal, mas comprometido com nossas visões de mundo, com valores que incorporamos ao longo da nossa existência e tecido por concepções a respeito da vida. Ou seja, nossas visões, nossos parâmetros não estão deslocados do mundo, mas são social, política, histórica e ideologicamente determinados. O que não é sinônimo de fatalidade ou de passividade diante da vida, dos acontecimentos, da realidade. Talvez, um alerta para o fato de não sermos os “donos” da verdade.

Dessa maneira, o alerta sobre não sermos os “donos” da verdade, de certa forma, propicia as adequações e os métodos sobre a importância de o PROJETO AFRICANIDADES movimentar-se no complexo jogo de negociações no ambiente escolar. Isso significa que as dificuldades continuam recorrentes, contudo os mecanismos de conflito despertam, no mesmo processo, a ação de compreender,

intervir, situar-se no espaço social, libertar-se de estigmas. Igualmente, procuramos tomar como referência as formas de resistência que nos antecederam e das condições precárias no sentido de contrapor a justificativa da “práxis irracional da violência” (DUSSEL, 2000, p. 49).

Efetivamente, a partir do significado da colonização, as discussões que acompanham este capítulo não se encerram com o ponto de vista de seus atores sociais, professores, alunos e alunas, ao contrário, ajudam-nos a compreender e a interpretar a importância da realidade da educação escolar, acima de tudo, na transformação social.

### 3 O PROJETO AFRICANIDADES: DIALOGANDO COM DISCURSOS E MUDANÇAS

*As elites brasileiras são cruéis, elas asfixiam as massas mantendo-as na escuridão da ignorância. As escolas não cumprem com o papel de educar e preparar os meninos do Brasil. Só vamos acabar com a violência quando resolvermos a questão da educação. (Darcy Ribeiro)*

A epígrafe acima nos remete à preocupação do educador Darcy Ribeiro com a função social da educação. As palavras desse mineiro de Montes Claros, o professor e antropólogo Darcy Ribeiro, soam ainda hoje de forma questionadora, mesmo depois da sua morte em 17 de fevereiro de 1997. Junto com Leonel Brizola, outro ícone da história política do país, pensavam ser capazes de permitir que nossos jovens em vulnerabilidade social pudessem “respirar” cultura e adquirir “conhecimento poderoso”<sup>17</sup> (YOUNG, 2007), no sentido de interpretar criticamente as formas de produção de conhecimento e os interesses dos setores das nossas elites.

Sendo assim, de antemão, quero deixar registrado meu reconhecimento aos dois grandes nomes citados anteriormente, neste capítulo, personagens políticos de grande envergadura nos momentos mais tenebrosos da nossa história, já que ambos tinham na perspectiva da prática educativa esperanças de que se tornassem ações de resistência contra o modelo neoliberal. Contudo, reconhecemos ser, historicamente, a principal marca das digitais das nossas elites a participação em despolitizar o papel das escolas públicas destinadas aos mais pobres, as quais vão reforçando, assim, a crueldade dos grupos conservadores, emoldurada na epígrafe acima, de Darcy Ribeiro, em “não cumprir com o papel de educar e preparar os meninos do Brasil”.

Dentro do contexto da nossa história, com a brutalidade da colonização e a crueldade da ditadura, aprendemos com Freire (2005, p. 94) que “o desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga”. Com efeito, sonegar, mascarar, reduzir, fazem parte – ou têm a ver – não só da desumanização, mas também da fixação do lugar do sujeito e das suas identidades na realidade fabricada pelo paradigma dominante na estrutura do poder.

---

<sup>17</sup> Sociólogo, político e ativista social britânico, Michel Young afirmava que existiam dois tipos de conhecimentos: o dos poderosos e o conhecimento poderoso. O primeiro tipo de conhecimento, para o sociólogo, dizia respeito àqueles que têm acesso à Universidade, com maior poder na sociedade. Já o segundo, refere-se ao conhecimento crítico, que ajuda a pensar, a fazer leitura crítica do mundo. Para maiores informações, ler “Para que servem as escolas”. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Além disso, tal modelo ajuda a justificar o *status quo* dos grupos privilegiados, na medida em que silencia ou mantém nas brumas as desigualdades que constituem os efeitos da exploração e da dominação dos grupos mais vulneráveis, naturalizadas no senso comum. Portanto, o reflexo de grande parte da nossa experiência social e democrática se deve à ação comprometida pela despolitização patrocinada pelo Estado, ao favorecer, dessa forma, os discursos daqueles que têm vantagens na realidade neoliberal.

Diante desses fatos, buscamos com Evandro Ghedin (2012, p. 68) lembrar que,

Para que esse tipo de ação estatal seja possível, é necessária uma despolitização das massas da população. A escola cumpre muito bem esse papel, aliada aos meios de comunicação de massa, à medida que as questões políticas são excluídas de suas propostas de educação: assim, seu papel público perde sua função. À medida que a escola perde sua função pública, retira-se dela sua possibilidade de constituir-se como forma possível de construção de democracia.

De fato, o escritor tunisiano Albert Memmi (2021), em sua memorável obra *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*, faz-nos retomar a ideia inicial da pesquisa, quando nos ajuda a retirar as máscaras, religando o contexto histórico sobre a verdade construída em relação aos sujeitos e sobre o ambiente colonizado. Afinal, como afirma o autor,

Se todo colonial está de imediato na condição de colonizador, nem todo colonizador está fatalmente destinado a tornar-se um colonialista. E os melhores se recusam a isso. Mas o fato colonial não é uma pura ideia: é um conjunto de situações **vividas**, e recusá-lo significa ou subtrair-se fisicamente a tais situações ou permanecer ali e lutar para transformá-la. (MEMMI, 2021, p. 55, grifo do autor).

Essas contradições, então, permitem retornar à epígrafe que abre este capítulo, no sentido de relembrar a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichí (2009) acerca da habilidade das nossas elites em contar as histórias sobre a formação de sujeitos raciais no interior de uma sociedade marcada por distorções estruturais, cujo reflexo do “conjunto de situações vividas” foi a invisibilização desses sujeitos, em um contexto histórico social sustentado por uma contínua e particular experiência de solidão, de dor, de constante humilhação e de exclusão (MOUTINHO, 2018, p. 234).

Nessa dinâmica, ainda argumentando sobre a epígrafe anterior, percebemos com Quijano (2010) nossa conjuntura histórica, assim como investigando o ambiente

educacional, permite-nos reconhecer os meios de expressão de que se vale a linguagem, para, assentados sobre a base da “naturalização” da colonialidade do poder, reforçar não só a invisibilidade do gênero feminino, ao permitir tensionar a própria epígrafe, questionando se as elites “não cumprem com o papel de educar e preparar os meninos do Brasil”, resta-nos perguntar: e as meninas? São pistas que reafirmam como a cultura universal foi e continua a ser impregnada de mitologia e de mistificação na elaboração de fenômenos da realidade (QUIJANO, 2010, p. 125).

Diante desses fatos, as diversas pistas, as marcas e a proximidade entre as subjetividades dos pesquisados e do pesquisador, ou seja, discentes e professores, permitiu, aos poucos, à luz da nossa realidade, fazer emergir, por intermédio dos discentes do CIEP 201, diversos cenários em relação ao racismo inculcado no passado da nossa história. Ao mesmo tempo, essas mesmas situações ofereceram ao pesquisador uma análise particularmente relevante nessa busca, principalmente quando, no espaço escolar, o racismo era confrontado com movimentos que dão ênfase, historicamente e socialmente, às incertezas e às contradições herdadas de equívocos e na maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes (MBEMBE, 2018, p. 31), presentes no imaginário erudito ou popular europeu.

A expressão dessas ideias traz como resultado, de acordo com Kilomba (2019), a construção da diferença, que, combinando preconceito e poder, formam o racismo. Portanto, de forma dialética, podemos inferir que Moutinho (2018), ao nos trazer a “experiência de solidão, de dor, de constante humilhação e de exclusão”, encontra abrigo na forma de pensar de Quijano (2010, p. 126), quando este procura definir a “corporalidade” como decisiva nas relações de poder.

Para o sociólogo peruano,

Na exploração, é o “corpo” que é usado, consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É no “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. [...] Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume “corpo”. [...] O lugar central da “corporeidade” neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder.

Podemos verificar, com base nas reflexões em Moutinho e Quijano, que o “corpo” é o repositório de ações e omissões na produção de sentidos ou na ação de



sujeitos individuais ou coletivos. Portanto, este capítulo remete ao corpo feminino no espaço escolar do CIEP 201, mais especificamente, ao corpo feminino negro, associado às narrativas dos autores citados. Referimos um dos grandes entraves o qual convivíamos no CIEP 201, que eram as constantes agressões – verbais e físicas – entre as alunas.

Esse fenômeno possibilita reforçar nossas reflexões sobre a expressão da linguagem como significado social e ressignificação de estratégias pedagógicas, não só de produção discursiva, como também no pensamento crítico, especialmente nos processos de negociação de que nos fala Kilomba (2019) sobre “a ferida que nunca foi tratada”.

Assim sendo, suas vítimas têm a oportunidade de perceber a essência para além das aparências que lhe é designada pela linguagem do colonizador. Em suma, espera-se, na verdade, que superem mais um obstáculo para seu progresso ao pensamento crítico.

### **3.1 O corpo feminino como narrativa: é preciso que a educação seja política para reconhecer a dor presente, mas invisível**

*Vou ser bem sincera, tive uma pressuposição preconceituosa sobre o projeto por conta das minhas convicções, mas, como eu disse, foi o primeiro olhar. “não se sabe o sabor de um alimento sem experimentá-lo”. [...] Amei ter trabalhado na oficina sobre desigualdade de gênero, que abordou vários assuntos que nunca imaginei que poderiam ser discutidos. (Depoimento da aluna V.P., da T. 1.001, ano 2014).*

Ainda que não seja intencional, mas a “corporeidade” que Quijano (2010) nos apresenta atravessa todo este trabalho. De fato, está presente na exploração dos “corpos” dos profissionais da educação promovida pelo “alcaide”<sup>18</sup> da cidade de Duque de Caxias. Que, por sua vez, como bem narrou a pesquisadora e professora da rede municipal Marlúcia Souza, cidade esta que teve seu passado marcado pelo quase extermínio dos “corpos” dos povos originários, em que muitos pagaram com suas vidas e sua liberdade, o preço da desterritorialização das suas próprias terras. Também foram de “corpos” diaspóricos e subjugados os sujeitos “preferenciais” de extermínio,

<sup>18</sup> 1. Designação atribuída ao antigo oficial de justiça ou governador militar e civil.

2. História: Aquele que, antigamente, governava uma fortaleza ou uma província. Por extensão, sujeito responsável pela administração de um município; prefeito. Cf.: *Léxico Dicionário de Português Online*. Acesso em: 15/03/21.

seguidos, na complexidade educacional, de “corpos” que não só provocaram, mas também conviveram com um emaranhado de emoções e comportamentos.

Nesse caso, se, por um lado, uma das situações desafiadoras, e que se tornou o gatilho para o PROJETO AFRICANIDADES, foi o encobrimento dos estigmas e a “manipulação” da linguagem da violência por um discente, por outro, existia o incômodo provocado pela quase naturalização da violência entre as alunas do CIEP 201. Quer dizer, voltemos à forma de pensar descolonialmente, no caso específico da pesquisa, reconhecer os preconceitos, o sofrimento, a discriminação, o racismo, ou seja, os produtos históricos que dão sustentação aos ambientes de violência e interferem em outras formas de pensar e de agir politicamente (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Dessa maneira, de fato, a violência no Aarão Steinbruch era quase cotidiana, não tinha local, hora ou momento determinado de acontecer. Em nossa ignorância, superficialmente, era difícil distinguir os motivos, logo, o senso comum assumia o papel lógico para dar respaldo às mais variadas explicações. Inclusive, contribuindo para alargar nossa desinformação, ou seja, sem a compreensão de que “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas. A reflexão crítica constitui-se em uma atividade pública e, portanto, política”. (GHEDIN, 2012, p. 36).

Como dito, éramos surpreendidos a qualquer momento pelos gritos de torcida dos outros discentes, por uma ou outra aluna envolvida no conflito. O que mais chamava a atenção sobre os inúmeros casos de indisciplina entre os alunos era que, salvo a disputa no futebol, em que os ânimos costumam ser mais exaltados, não tínhamos casos de agressões físicas, importando observar que o fenômeno se dava exclusivamente entre as alunas.

As avaliações apressadas, feitas pelo senso comum, realizadas pela maioria dos colegas, nos mais variados ambientes – sala dos professores e nos conselhos de classe –, desprezavam a necessidade de discutir a natureza da imposição da linguagem sobre as dimensões das situações vividas sobre as narrativas históricas que atribuem sentido e explicitam inúmeros simbolismos. Portanto, o controle das narrativas acaba por dar significados, conecta a religião, a política e a violência como controle dos corpos, produzem as invenções das identidades coloniais em oposição à valorização da identidade cultural europeia.

Parto dessa perspectiva para poder afirmar que, independentemente do contexto histórico, social, de classe, racial ou de gênero em que se dá a violência contra o

“corpo”, essa é muito mais feroz em relação ao corpo feminino. Em outras palavras, concordando com Hooks (2019, p. 79), sob a ótica dominante, as mulheres são educadas em bases supremacistas masculinas que respaldam as estruturas de opressão, levando-as a não acreditarem em si mesmas. Assim,

Fomos ensinadas que nossas relações umas com as outras não nos enriquecem, mas, pelo contrário, deixam-nos mais pobres. Fomos ensinadas que as mulheres são inimigas “naturais” umas das outras, que a solidariedade nunca irá existir entre nós porque não sabemos nos unir.

Ao analisar a importância do pensamento de Hooks, devemos atentar para os marcadores raciais que moldaram a estrutura da nossa sociedade. Com isso, o sentimento de solidariedade entre as mulheres brasileiras deriva do cotidiano em que opera o racismo tanto consciente como inconsciente da discriminação racial presente na sociedade brasileira. Sendo assim, “Eu não sou uma mulher?”. O famoso discurso da pioneira do feminismo negro em 1851, nos Estados Unidos, Sojourner Truth,<sup>19</sup> conecta a reivindicação da sua visibilidade de gênero, de raça e de classe durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, diante dos homens, como a falta de solidariedade das mulheres brancas que queriam impedi-la de fazer seu pronunciamento devido à sua condição racial.

Ao mesmo tempo, a partir do grito reivindicatório da ativista negra americana, as experiências nas salas de aula e nos ambientes educacionais nos apontavam que as discentes brancas, no contexto do patriarcado brasileiro, estavam limitadas pela sombra masculina. No entanto, em relação às alunas negras, assim como a ativista americana no século XIX, estas não tinham reconhecida sua presença e, no primeiro momento, a solidariedade de gênero das alunas brancas, ainda que todas compartilhassem a base da pirâmide social.

A subjetividade, a afetividade, a representatividade nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar negam ao “corpo” negro, mais especificamente, a menina e, mais tarde, a mulher negra, a promoção e o respeito ao seu grupo racial. Como resultado, a identidade dessas meninas até sua construção como “mulher adulta e

---

<sup>19</sup> “Não sou eu uma mulher?” Mote do discurso feito por Sojourner Truth, em uma convenção de mulheres em Akron, Ohio, em 1851, continua sendo uma das mais citadas palavras de ordem do movimento de mulheres do século XIX. Sozinha, Sojourner Truth salvou o encontro de mulheres de Akron das zombarias disruptivas promovidas por homens hostis ao evento. Cf.: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.**

negra”, sub-repticiamente, processa-se internalizando os padrões culturais hierarquizados presentes no currículo, que enfatizam valores eurocêtricos.

Com base nesse ambiente de significações, o autoconceito e a autoimagem da identidade da mulher negra desenvolve uma resposta negativa para a pergunta de Sojourner Truth, pelo menos para os padrões físicos provocados pelo imaginário ideológico coletivo ligado ao senso comum projetados em nossa pretensa sociedade tida como branca. No caso da mulher negra, a objetificação fica evidente nas formas de conexão ao longo da nossa história que o racismo procurou explorar, de forma sistemática, mistificando a realidade da mulher negra entre sensualidade e trabalho doméstico.

Na correnteza dessa discussão, Fanon revela, diante das discussões que Césaire levantou sobre a coisificação dos corpos negros: “cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia de desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p. 103).

Paralelamente, segundo Schmitt, a objetificação não significaria transformar pessoas em objetos – pois isso não pode ser realizado –, mas agir como se essas pessoas assim o fossem e, ainda, forçá-las a aceitar essa posição de “coisa”, pelo menos em relação ao opressor (SCHMITT, 1996 apud STREVA, 2016, p. 25).

O ficcionista e grande estudioso da língua inglesa Lewis Carroll<sup>20</sup> nos traz as dúvidas sobre a sua personagem, “Alice”, ao se encontrar em um mundo novo, o “País das Maravilhas”, que a faz duvidar da sua própria identidade. Alice revela que “Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então”. O diálogo que busco conceber por meio da obra infantil do inglês Lewis Carroll intenta articular a preocupação de Walter Mignolo com a “colonialidade do

---

<sup>20</sup> Charles Ludwidge Dogson, mais conhecido como Lewis Carroll, nasceu na Inglaterra, em 1832, e morreu em 1898. É o autor de **Alice no País das Maravilhas**, publicado pela primeira vez em 1865, um dos mais fascinantes e misteriosos livros que já foram escritos. Filho de um pastor anglicano, Carroll teve dez irmãos e cresceu em um ambiente cheio de crianças, onde aprendeu a contar histórias. Seu pai pretendia que ele também se dedicasse à vida religiosa, mas o interesse por geometria, álgebra e lógica fez com que fosse convidado a dar aulas na Universidade de Oxford. Enquanto foi professor, publicou vários livros de matemática e alguns poemas. Nessa época, conheceu Henry Liddell, que veio a ser seu grande amigo. Liddell era pai de Alice, fonte de inspiração para **Alice no País das Maravilhas**. Carroll também foi fotógrafo amador, e colecionava fotografias de meninas entre 8 e 12 anos de idade. Lewis Carroll ainda escreveu **Alice através do espelho**, outra história famosa, que envolve a mesma personagem em situações que exploram a linguagem simbólica e mostram os limites dessas formulações, assim como acontece com Alice, ao reclamar da forma repentina de apa-recer e desaparecer do Gato: dessa vez, ele desaparece bem devagar-zinho, começando pela cauda e acabando pelo sorriso. **Alice no País das Maravilhas** reaviva em crianças e adultos a condição infantil, onde o sonho se confunde com a realidade. Faleceu em Guilford, em 14 de janeiro de 1898. Cf.: <https://www.lpm.com.br/site/default.asp?>

ser”<sup>21</sup>, associando também às discussões produzidas pela pesquisadora e professora Cavalleiro (2001, p. 145) sobre a ausência no ambiente e na convivência escolar, desde o ingresso das crianças na Educação Infantil, de “cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira”.

Na aproximação entre palavras e imagens proporcionada pelos autores, o texto ficcional do primeiro dá lugar à materialidade dialética perversa, que resulta na invisibilização do sujeito, a não existência do “Outro”, segundo Mignolo (2010). Nesse cenário, é possível argumentar que esse Outro passa a ser submetido a uma negação sistemática, inclusive a uma sobredeterminação constante de sua essência e do seu ser (STREVA, 2016, p. 34). Ao mesmo tempo, conforme destacado pela pesquisadora Cavalleiro, esse modelo, como parte significativa e proposital dos currículos, bem como do ambiente escolar, em não querer valorizar nossa pluralidade, vai ao encontro da despersonalização do “corpo”, da identidade e das histórias que o sujeito negro, a mulher negra, em especial, têm de si mesmo.

Diante desses fatos, Kilomba (2019) nos ajuda a esclarecer que esse é o resultado bastante habilidoso de uma longa história de silêncio imposto, responsável por torturar vozes. Também por impedimentos e emudecimentos da própria voz, que resultaram em histórias escondidas. Não por outro motivo, fundamental em chamar nossa atenção nos acontecimentos que levam muitas supostas “Alices”, quase todas negras, a “mudarem” várias vezes sem saber quem são, quando confrontadas com a existência real do racismo no ambiente escolar, espaço que deveria ser um lugar senão das “maravilhas”, no mínimo, de reflexões críticas às narrativas privilegiadas.

Essa compreensão é mais bem traduzida pela filósofa Djamila Ribeiro sobre a relação em pensar feminismos negros, sendo estes compreendidos a partir do discurso hegemônico que se faz sobre raça, gênero, classe, elementos culturais, históricos e religiosos estabelecidos na sociedade brasileira em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?*. Nele, Ribeiro (2018, p. 7) revela que,

---

<sup>21</sup> Segundo Nelson Maldonado-Torres, o conceito de colonialidade do ser surgiu ao longo de conversas desenvolvidas por um grupo de acadêmicos das Américas sobre a relação entre a modernidade e a experiência colonial. Entre esses acadêmicos, estavam Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwy e Catherine Walsh, entre outros. Walter Mignolo teria sido o primeiro a sugerir o conceito de colonialidade do ser. Cf. MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Epistemologías del Sur. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Hoje afirmo isso com muita tranquilidade, mas minha experiência de vida foi marcada pelo incômodo de uma incompreensão fundamental. Na maior parte da minha infância e adolescência, não tinha consciência de mim. Não sabia por que sentia vergonha de levantar a mão quando a professora fazia uma pergunta já supondo que eu não saberia a resposta. Por que eu ficava isolada na hora do recreio. Por que os meninos diziam na minha cara que não queriam formar par com a “neguinha” na festa junina. Eu me sentia estranha e inadequada, e, na maioria das vezes, fazia as coisas no automático, me esforçando para não ser notada.

Nesses termos, a revolta e a violência significam, para muitas das discentes negras na educação pública, lugar de onde parte a pesquisa, a única forma de defesa contra a imposição de um padrão hierárquico racial e de violência simbólica. A generalização dessas manifestações são exteriorizadas nas mais variadas formas, consequência do silêncio e tentativa da falsa harmonia racial em consonância com o papel estratégico do Estado a partir do seu poder hegemônico, que define os “incluídos” e os critérios de inferiorização dos Outros.

No processo educacional, segundo Cavalleiro (2001, p. 152),

As diversas instituições socializadoras têm disseminado estereótipos e ideologias prejudiciais à aceitação da igualdade entre os seres humanos. Muitos aspectos do cotidiano escolar contribuem para que crianças e adolescentes apreendam e cristalizem ideias racistas e práticas discriminatórias. [...] No espaço escolar, como já dissemos, muitos dos aspectos presentes reforçam uma hierarquia entre grupos raciais. Na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas ou implícitas que depreciam a participação de alunos/as negros/as.

Além disso, importa observar que, em ambientes formatados no paradigma em que aponta Cavalleiro, não faltam também argumentos machistas e sexistas na forma de pensar por parte de uma corrente dos seus profissionais. De fato, esses docentes, homens e mulheres do CIEP 201, reproduziam hierarquias raciais, de gênero, sexuais e epistêmicas de formas impositivas, naturalizando, por meio de simplificações, de caricaturas e de estereótipos, o comportamento das discentes no espaço escolar, inclusive, ao descreverem as agressões destas como componentes da ausência de valores (FANON, 2005, p. 58), e sublinhando-os em relação à identidade e à pluralidade da cultura afro-brasileira, uma vez que, a maioria da alunas envolvidas nas agressões eram negras.

De toda forma, nossas análises verificaram que as dificuldades que muitos profissionais do CIEP expressavam ao lidar com o fenômeno da conflituosidade entre as alunas no ambiente escolar conciliavam com uma falsa interpretação da realidade social, deixando evidente uma práxis construída na ilusão de uma sociedade sem conflito de classes, de gênero, de raça ou de religião por reconhecerem apenas os valores subjetivos das estruturas sociais hegemônicas. Portanto, evitavam debater ou considerar os prejuízos do acirramento das desigualdades sociais, as questões de gênero, de raça e de orientação sexual, bem como desenvolver atividades que problematizassem a questão da identidade.

Sendo assim, esse modelo, reproduzido pela equipe pedagógica e por boa parte dos seus profissionais, tomava sentido oposto as reinterpretções críticas da sociedade, na qual, de acordo com McLaren (2000, p. 238), a posição de que a cidadania crítica dos grupos mais vulneráveis devem ser encaminhadas na direção da criação de sujeitos éticos da história, autoconscientes sobre a riqueza que está sendo transferida dos pobres para os ricos, enquanto o Estado protege suas práticas econômicas e sociais.

Ou seja, diante deste quadro, é importante,

Dizer que a ação do educador é um ato político. [...] a sociedade é dividida em classes sociais, cujos interesses são antagônicos; a formação pode servir ao interesse de uma ou de outra das classes. A formação é um ato político na medida em que explica as contradições da estrutura, contribuindo para a transformação estrutural da sociedade. Desse modo, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação e da formação dos educadores. (GHEDIN, 2012, p. 39).

Ademais, quando avançamos para além da questão de classe e nos deparamos com situações complexas, que envolvem, nessa dinâmica, fatores que, justamente, ajudam-nos a fazer a interseção entre as identidades sociais, formadas a partir da classe, da raça, do gênero, da etnia, da religião e da orientação sexual, bem como a vulnerabilidade sobre a perspectiva do gênero feminino diante da violência cristalizada no seu corpo, pela educação e na negativa enquanto mulher negra, com reflexos amargos traduzidos, segundo Moutinho (2018, p. 234), pela “experiência de solidão, de dor, de constante humilhação e de exclusão”.

Enfim, era a negação desses sentidos que a equipe pedagógica, e do grande coletivo dos colegas, nas reuniões de grupo de estudo ou nos conselhos de classe, à época, nunca procurou ou tinha dificuldades em observar. Por fim, a visão do senso

comum, atravessada por uma multiplicidade de hierarquias, entrelaçava o fenômeno da violência também à ausência dos valores de aspecto espiritual cristão ou remetiam o comportamento “violento” das adolescentes à percepção biológica da mudança “hormonal” (*sic*), pois, segundo a equipe, era “comum nessa idade e responsável natural por motivar os conflitos”.

### 3.1.2 Uma “Preciosa” ajuda da interseccionalidade: uma aproximação

*Ela estava no ponto, aí ela me olhou, eu não gostei da maneira como ela me olhou, daí dei um soco na cara dela!!* (Depoimento de uma aluna, em 2008, da T. 902 para E.T.P., explicando por que agrediu outra aluna da 1.002)

Em princípio, não se trata de apenas apresentar uma epígrafe, mas de mostrar também a gratuidade da agressão e a tranquilidade na explicação que motivou a violência praticada pela aluna do Ensino Fundamental contra outra aluna do Ensino Médio. Tal fato nos faz enfatizar a força da reflexão feita pela professora Bell Hooks (2018) sobre as estruturas de opressão que ensinam as mulheres a se tornarem inimigas “naturais” umas das outras.

Contextualizar um entre os mais variados casos de agressão física, no espaço do CIEP Aarão Steinbruch, pelas discentes, serve de reflexão sobre os suportes teóricos que orientaram nossa atenção anteriormente, embora, importante especificar, assim como o incômodo que levou ao PROJETO AFRICANIDADES, o contexto da violência também imprimisse um novo sentido à minha prática pedagógica.

De fato, retornando a Memi (2021), os “espaços vividos” determinam situações que nos obrigam a fazer escolhas, na mesma medida em que nos alerta sobre permanecer ali é lutar para transformá-lo. Mas não é só isso, dialogando por meio da compreensão marxista, aprendemos que a realidade não se manifesta de maneira aparente, ou seja, mesmo que a realidade apareça como real, ela é falsa em sua aparência (LIMA, 2008). Como resultado, necessitamos fazer uso da reflexão crítica para voltar nossa atenção sobre a forma de apreender a verdade, o que demanda esforço no sentido de compreender o objeto para transpor sua essência para verdadeiramente transformá-lo.



Em outras palavras, dentro do espaço vivido do CIEP 201, a violência se materializava na “interioridade” (FREIRE, 2005) de sujeitos que tinham vozes torturadas ou impedidas. Na verdade, a teoria da interseccionalidade nos aproximou, assim como uma lente ampliada, da sobreposição da questão de raça e sua conexão com a fragilidade social, de classe, de religião e de etnia, cujos eixos acabavam se conectando e demonstrando a necessidade de compreender a realidade que envolvia a condição da vulnerabilidade das discentes negras para muito além da questão de gênero.

É interessante saber que a interseccionalidade é uma teoria de análise que procura compreender como os diferentes tipos de discriminação interagem. O termo tem sido cada vez mais recorrente em debates sobre o poder e as estruturas patriarcais. Nesse sentido, as questões sobre raça, gênero e classe têm mobilizado várias intelectuais, como Hooks (1983; 2017), Lorde (1983), Collins (1990) e Brah (2006). No entanto, foi Kimberlé Crenshaw, professora de Direito, quem sistematizou o termo, como também as invisibilidades que ocorrem dentro do feminismo, na luta contra o racismo e nas políticas de classe.

Para Crenshaw (2002, p. 177),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A interseccionalidade centraliza essa seção, mas sem o objetivo de aprofundar o campo, de maneira que o leitor ou a leitora possam compreender, entre outras discussões, diferentes momentos, em particular, o exemplo em que o pesquisador, mesmo à frente do PROJETO AFRICANIDADES, onde o estatuto da violência racial, religiosa, cultural e de classe era debatido a cada ano do evento, deixou-se levar pelo olhar superficial na interpretação da realidade do conflito que se dava entre as discentes. A análise dessa questão reforça que, ao esquecer as possibilidades da discussão dialética, tornei-me presa da opacidade da falsa aparência da colonialidade, a qual reforçou minha incapacidade de enxergar a discriminação histórica em relação à mulher negra.

De toda maneira, o PROJETO AFRICANIDADES já tinha provocado um conjunto de reflexões entre os docentes, embora o campo da interseccionalidade ainda não irrigasse nosso campo teórico. Nessa direção, decididamente, uma das ferramentas que mais surtia efeito como gatilho para as teorizações junto aos nossos alunos e alunas eram as músicas que embalavam a trilha sonora do Projeto, como o HIP HOP, o RAP nacional, o REGGAE e o ROCK nacional, com suas letras críticas, dialogando por meio de uma linguagem própria com a realidade dos sujeitos e os seus “espaços vividos”.

E foi justamente a partir de uma experiência de cinema no ano de 2011, tal como para explicar a importância da educação em contextos de violência familiar, que, a partir da exibição do filme *Preciosa: uma história de esperança*<sup>22</sup> para as turmas do terceiro ano em que lecionava, pudemos assistir a uma interlocução entre a mensagem do filme e as discentes. É interessante refletir que esse tipo de estratégia em sala de aula, de forma adequada, permite-nos relacionar significados, emoções e referências impossíveis de exprimir em aulas tradicionais. Na mesma direção, o filme serviu, também, como interpretação crítica dos signos que eram apresentados por meio da violência que, desejo recordar, estavam associados às estruturas “de opressão que ensinam as mulheres a se tornarem inimigas ‘naturais’ umas das outras” (HOOKS, 2019, p. 79).

Em consonância com a mensagem do filme, as discentes passaram a se identificar com a personagem principal da obra e a sugerir que o PROJETO AFRICANIDADES pudesse abordar o que até então tinha permanecido invisível. Uma das respostas que emergiu com o debate na sala de aula sobre as perspectivas limitadas em relação ao futuro foi a preocupação de parte das discentes sobre a necessidade de libertar a consciência, a memória e discutir as experiências e as consequências da natureza da pobreza que, de modo geral, no caso brasileiro, traz como marca indelével sua visível conexão entre o racismo e a condição de classe social.

---

<sup>22</sup> **Preciosa: uma história de esperança** foi lançado em 2009. O drama é baseado no livro **Push**, da escritora Sapphire. A obra ganhou dois Oscars: melhor atriz coadjuvante e roteiro adaptado. O filme é ambientado em Nova York, bairro do Harlem, e conta a história de Claireece “Preciosa” Jones (Gabourey Sidibe), uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo’Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não ajuda nem um pouco. Além disso, Preciosa tem um filho apelidado de “Mongo”, por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravidada pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A Sr.<sup>a</sup> Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá, Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, refugiando-se em sua imaginação.

Embora muitas discentes ainda tivessem dificuldades em assumir sua negritude, reflexo da complexidade do racismo, aos poucos passaram a identificar a miscigenação como um mecanismo de divisão que não as livrava da subalternidade, o que também estava intimamente ligado à condição de gênero. Elas passaram a compreender, com o andamento do Projeto, que a hierarquização social interage a partir das desvantagens, dos contrastes e da diferenciação, em que as mulheres negras, o racismo e a identidade étnico-racial fazem parte de “lacunas” em nossa história.

No fim das contas, essas brechas produzem experiências de solidão e as humilhações que a ferida da colonialidade mantém invisibilizadas, até pela natureza da pesquisa, exploradas e abertas justamente sob variadas formas no Aarão Steinbruch. No entanto, não dá para dissociar que as alunas se tornaram as protagonistas principais e portadoras das intenções, encontrando uma resposta crítica, a partir do momento em que suas decisões e desejos passaram a ter lugar no PROJETO AFRICANIDADES. Dito de outra forma, as alunas do CIEP 201 passaram a se articular para que o projeto abordasse, a cada ano, as formas históricas de opressão sobre o corpo feminino, mais extensivamente, sobre o corpo feminino negro.

Desse modo, assim como o racismo, a religiosidade e as questões ligadas à cultura afro-brasileira, as discussões sobre o universo feminino viraram pauta no PROJETO AFRICANIDADES, produzindo, a partir daí, um intenso diálogo entre discentes e docentes comprometidos com a configuração das relações de poder.

Nessa direção, sem dúvida, à medida que o Projeto avançava, a violência no turno da manhã<sup>23</sup> diminuía consideravelmente, dando lugar, primeiramente, às formas de solidariedade entre as discentes, para depois se transmutar para algo que hoje conhecemos como sororidade. Ou seja, as discussões promovidas nas fases do Projeto produziam uma consciência em relação à estrutura patriarcal e à sua função na desunião entre as mulheres. Com efeito, Hooks (2018, p. 18) reforça que, “antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas, criando consciência”. Daí a necessidade de que somente juntas poderiam compreender os eixos que intersectam a opressão de gênero e as reproduções de subalternidade, bem como problematizar a função do racismo, fazendo a conexão com a estrutura de classe.

---

<sup>23</sup> O PROJETO AFRICANIDADES, pelo seu tamanho e também pela falta de parceria entre a maioria dos docentes, como dito anteriormente, era voltado para as turmas do Ensino Médio, no turno da manhã. Ainda assim, mesmo levando em consideração essas dificuldades, as discussões, assim como seus efeitos, tiveram impactos diretos nas discentes e promoveram mudanças sensíveis no comportamento destas, que passaram a se organizar diante da realidade vivida no ambiente escolar.

De toda forma, o AFRICANIDADES foi apenas o veículo que serviu de pilar central ao canalizar generalizações, histórias escondidas e demandas reprimidas e possibilitar reflexões interessantes sobre o poder hegemônico constituído e suas contradições na construção do sujeito crítico em relação à realidade social. De fato, o que foi se tornando perceptível e de forma mais concreta diz respeito à mudança de atitudes por parte das discentes. Essa confirmação surgiu quando, em 2012, a SEEDUC-RJ enviou para as escolas da rede um projeto para que trabalhassem no mês de maio o “Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”, fazendo alusão ao caso Araceli.<sup>24</sup>

Diante da conexão religiosa que a equipe pedagógica tentou dar na implementação do projeto para explicar o brutal assassinato da menina Araceli, vários docentes se recusaram a aderir à proposta do órgão estadual. No entanto, o contexto do ocorrido com a pequena jovem não deixou de ser amplamente debatido de forma crítica em sala de aula.

Dessa maneira, no PROJETO AFRICANIDADES do mesmo ano, as discentes de várias turmas do Ensino Médio, resolveram realizar uma “Roda de Conversas” em que o tema foi “Meu corpo, minhas regras”. Nessa roda, alunos e alunas eram convidados a participar e debater, sob a supervisão das discentes envolvidas, as mais variadas formas de violências às quais as mulheres são submetidas. Não faltaram relatos individuais das alunas, em que cada uma delas incentivava a outra. Por fim, pelo seu sucesso, a roda de conversa passou a ser uma exigência das próprias alunas, para que tornasse parte cativa do AFRICANIDADES.

Portanto, na presença dos questionamentos e das narrativas do que ocorria no interior do CIEP 201, foi possível identificar a capacidade de indignação e conhecer uma grande transformação, um embrião da militância feminina no interior do espaço escolar para pensar o lugar das mulheres na sociedade, especificamente, das mulheres negras.

Sendo assim, por um lado, aos olhos da pesquisa, a fundamentação das DCNERER ajudou a desenvolver argumentos críticos sobre a maneira tensa com que o padrão estético cultural branco europeu buscava inferiorizar a presença da cultura negra,

---

<sup>24</sup> O “Caso Araceli” refere-se à morte da menina brasileira Araceli Cabrera Sánchez Crespo (São Paulo, 2 de julho de 1964 — Vitória, 18 de maio de 1973), de oito anos de idade, assassinada em 18 de maio de 1973. Araceli foi raptada, drogada, estuprada, morta e carbonizada no Espírito Santo. O corpo foi deixado desfigurado e em avançado estado de decomposição próximo a uma mata, em Vitória, dias depois de desaparecer. O 18 de maio foi instituído como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, a partir de 2000.

no sentido de privilegiar a brancura em nosso país, por outro, a partir do ponto de vista da autora Grada Kilomba (2019), situou esse paradigma como responsável por espaços de silenciamento, símbolos da força da atmosfera de violência que dominava o ambiente escolar em um processo de longo prazo, igualmente conectados às relações de poder e dominação construídas nos campos social, de raça, sexo, classe e, também, religioso.

Diante disso, o campo da pesquisa permite identificar e legitimar por meio dos depoimentos as concepções formadas sobre a realidade construída e incorporada pelos diversos sujeitos, docentes e discentes. Dessa maneira, o que importa é verificar como o discente passou a dar sentido à diversidade e a desfamiliarizar a tradição monocultural curricular.

Em vista disso, tendo como ponto de partida o PROJETO AFRICANIDADES, os depoimentos são valiosos, pois permitem conhecer as transformações de um conhecimento objetivo, com novas posturas políticas e intelectuais que ajudaram muitos discentes a se perceberem como sujeitos ativos da sua própria história.

### **3.2 O AFRICANIDADES na percepção dos seus protagonistas**

*De nada valem as ideias sem homens para pô-las em prática.*  
(Karl Marx)

No ano de 2015, a professora da rede municipal de uma importante cidade da Baixada Fluminense, convidada para ministrar a oficina de Abayomi<sup>25</sup>, J.O., no AFRICANIDADES, admirada com a ornamentação do CIEP, assim como a movimentação incessante das alunas e o interesse nas rodas de conversas, de forma reservada, fez a seguinte revelação: “Interessante que só vim me descobrir negra na Universidade, aqui estou vendo meninas e meninos discutindo negritude já no ensino médio. Seria muito bom se as escolas tivessem projetos como este para incentivar cada vez mais cedo essa discussão” (Depoimento de J.O., 2015).

A leitura marxista da epígrafe serve justamente para ampliar o objeto da pesquisa diante da observação particularmente relevante da profissional convidada, que,

---

<sup>25</sup> As *Bonecas Abayomi* foram criadas pela Maranhense Lena Martins e se tornaram um dos símbolos da luta e da resistência do povo negro. *Abayomi* quer dizer “encontro precioso” ou “aquele que traz felicidade ou alegria”, em Yorubá, dialeto africano. As bonecas são utilizadas para retratar orixás, personagens da história afro-brasileira e africana. Na educação, são utilizadas como instrumento pedagógico, em atendimento à Lei n.º 10.639/03, bem como sua sucessora, a Lei n.º 11.645/08.

mesmo sem conhecer os antigos estigmas que definiam a percepção dos discentes no CIEP Aarão Steinbruch, traça uma noção de importância sobre o PROJETO AFRICANIDADES. Ao mesmo tempo, a revelação feita pela professora em questão permite entrelaçar a epígrafe com a linguagem e a cultura do padrão eurocêntrico e as produções de conhecimentos que emanam desse modelo. Dessa maneira, permite buscar entender que a ideia e a visibilidade do projeto, em oposição a essa tradição, só ganhou raízes e frutificou por conta de homens e mulheres que optaram por outras práticas educativas.

Dessa forma, o PROJETO possibilitou materializar por meio da reflexão crítica nossas profundas diferenças raciais, sociais, de gênero e de classe. Dentro desse contexto, Grosfoguel (2008) propõe um processo de descolonização em relação ao pensamento contido no fundamentalismo, hegemônicos ou marginais, uma vez que são portadores da “tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade”, uma vez que, para o autor,

[...] há três aspectos importantes que têm de ser aqui referidos: 1) uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstracto (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

Os aspectos salientados pelo sociólogo porto-riquenho respaldam os esforços que buscaram orientar o AFRICANIDADES, seja na sua gênese na sala de aula, assim como na sua aplicação epistêmica como pensamento dialético, mas de amplo diálogo teórico, em que nossa pluridiversidade pudesse confrontar a monocultura da ciência moderna eurocêntrica no espaço da instituição escolar no sentido de oportunizar histórias plurais em lugar de “histórias únicas”.

Nesse sentido, ainda em Grosfoguel, refletir sobre o conhecimento, o sentido do passado, a importância da linguagem e repensar sua prática ajudaram a desconstruir ou descolonizar, para muitos discentes, alguns estereótipos em relação a alguns “convencionanismos” ligados à nossa cultura, mais precisamente, à cultura afro-

brasileira. É o que relata, por exemplo, a graduanda T.G., de Letras da UFRJ e ex-aluna do CIEP em 2014. Para ela,

O PROJETO AFRICANIDADES me ajudou a me livrar de vários estereótipos. Abriu um leque sobre a questão do racismo e sobre o conhecimento mais aprofundado, para além da nota. Isso está sendo fundamental no meu estágio na escola onde justamente fiz o fundamental. (Depoimento da ex-aluna T.G., graduanda da UFRJ em Letras).

Certamente, compreender a percepção da ex-aluna anteriormente citada, “de se ver livre de estereótipos”, significa uma maneira interessante de compreender as constantes transformações da valorização concreta, não sem tensões, ao convite que surgiu na sala de aula, e no próprio AFRICANIDADES, ao debate crítico sobre novas maneiras de se relacionar com supostas “polêmicas” em torno das cosmovisões que amarram a nossa pluridiversidade. Essa percepção pode ser encarada em relação ao elogio da monorracionalidade (NOGUEIRA, 2012, p. 63) escrito em projetos epistemológicos, presentes em histórias amarradas ao passado colonial responsáveis por muita dor e feridas difíceis de cicatrizar.

Nesse sentido, acredito ser particularmente relevante refletir sobre o depoimento da ex-aluna R.K e do seu sentimento ao ingressar no CIEP 201 em 2012. A ex-aluna nos revela que:

O que mais me encantou no CIEP foi poder assumir minha religião. Sou candomblecista e, nas escolas onde passei, não podia falar nada em relação a isso. No CIEP, não só assumi, (*sic*) como também a homenagem que fiz a Oxum no PROJETO AFRICANIDADES foi uma das coisas mais lindas que vivi na escola. Se bem que algumas pessoas ficaram me olhando meio torto depois disso, mas nem ligo (risos). (Depoimento da ex-aluna R.K.).

As falas das depoentes reforçam a importância da Lei n.º 10.639/03 e da 11.645/08 nas discussões dos pertencimentos étnicos-raciais, principalmente, ao descolonizar o conhecimento e compreender corpos e culturas até então subalternizadas. De fato, as ex-alunas, a primeira evangélica e a outra seguidora de religião de matriz africana capturam perspectivas que antes interferiam, inclusive, no próprio convívio. entretanto, as situações de aprendizagem na sala de aula e o convívio no PROJETO AFRICANIDADES possibilitaram uma melhor compreensão ao considerar que “falar

sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação” (GOMES, 2007, p. 25).

É interessante observar que essa mudança de postura dos alunos e das alunas do Aarão Steinbruch, quando, de algum modo, envolvem-se com o PROJETO AFRICANIDADES, leva-os a se posicionarem em relação à conexão entre religiosidade, política, violência e valores ideológicos presentes nos mecanismos que operam a nossa identidade. Podemos considerar que foi justamente o que mais despertou interesse da atual gestora quando da sua chegada à Unidade Escolar. Segundo ela, chamam atenção

as falas dos alunos com depoimentos sobre suas próprias vidas, sobre mudanças, perspectivas futuras em relação ao seu passado muitas vezes triste e sofridas por falta de conhecimento, acesso às informações e por não ter nenhuma base, principalmente educacional, cultural e social, alunos que não se identificavam e não sabiam seu lugar no mundo, nessa sociedade e que após participar do projeto se identificam com suas raízes, seu passado ancestral e passam a buscar suas reais necessidades. (R.A., atual gestora do CIEP Aarão Steinbruch).

Na verdade, a gestora, que se autodeclara como “parda”, foi indicada para a direção do CIEP 201, em 2016, para superação de um momento extremamente delicado: o reducionismo e os preconceitos representados pela gestão anterior, que se colocava em oposição ao PROJETO, inclusive se manifestando contrária ao uso do Teatro Raul Cortez, do qual, em 2015, tínhamos conseguido sua cessão para a abertura do PROJETO AFRICANIDADES e mais três ônibus junto ao secretário municipal de cultura da gestão do prefeito Alexandre Cardoso, de Duque de Caxias, para levar nossos alunos para assistirem não só às apresentações culturais preparadas pelos alunos, mas também à palestra da ilustre Professora Dr.<sup>a</sup> Helena Theodoro. De fato, toda essa movimentação contrária fez com que as relações entre a direção e parte do corpo docente envolvida com o PROJETO se deteriorassem.

Contudo, ainda assim, o que foi determinante para a substituição da gestão ora discutida foi “a busca das reais necessidades” promovida por alunos e alunas diante de todo o ocorrido que antecedeu o AFRICANIDADES do ano de 2015. Certamente, já cientes da sua importância no contexto estudantil, podemos afirmar que a mobilização



promovida pelos corredores da instituição escolar, ainda que ameaçados pela direção, atravessaram os muros da escola e ecoaram na Metro V.<sup>26</sup>

Em geral, a pesquisa analisou que todo ambiente de reflexão que já se via desenvolvendo no CIEP 201 com docentes e discentes aparecia como expressão representativa sobre o tratamento diferenciado a determinadas demandas. E foram essas atividades decisivas para a substituição da antiga direção pela gestão atual.

Com isso, já no ano seguinte,

[...] em 2016, todos os esforços foram realizados para que o projeto continuasse a crescer, tendo em vista seu grande potencial e também a sua relevância não somente para os alunos, mas também para todos da comunidade escolar. Pela primeira vez, conseguimos fazer com que o projeto tivesse grande visibilidade, não somente no entorno de nossa unidade escolar, mas para toda cidade de Duque de Caxias, conseguindo levar nosso CIEP para o maior palco da Baixada Fluminense. Nossa abertura aconteceu no Teatro Raul Cortez, criado pelo grande arquiteto Oscar Niemeyer. Alunos que nunca tiveram acesso ao teatro conseguiram não somente assistir, mas também participar. Criamos e desenvolvemos com eles o sentido de pertencimento fazendo com que eles acreditassem que eles também podem criar, realizar e não somente sonhar. Durante toda uma semana de realização, os alunos puderam participar das mais variadas oficinas, palestras, rodas de conversas, shows, entre tantas outras atividades, e todo o corpo docente se envolveu, trabalhando incansavelmente e tendo o reconhecimento de todos os servidores da Regional Metropolitana V, além dos servidores da SEEDUC que participaram de nossas atividades, levando o nosso CIEP para todo o estado do Rio de Janeiro. (Depoimento da gestora R.A.)

A partir do relato da gestora do CIEP Aarão Steinbruch, destacamos como relevante o diálogo entre o sociólogo Grosfoguel (2008, p. 130), quando define que o “processo de incorporação periférica na acumulação incessante de capital foi sendo constituído por, e enredado com, hierarquias e discursos homofóbicos, sexistas e racistas”, e a pesquisadora Cavalleiro (2006, p. 22) no que tange a nos ajudar a “trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades”.

---

<sup>26</sup> O Decreto n.º 25.956, de 7 de janeiro de 2000, assinado pelo então Governador Anthony Garotinho, no Art. 1.º, extinguiu, à época, as atuais Coordenadorias Regionais de Educação, da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, em número de 15 (quinze), previstas no Decreto n.º 23.163, de 26 de maio de 1997, e criou, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, 29 (vinte e nove) Coordenadorias Regionais de Educação. As Coordenadorias Regionais serão classificadas em 3 (três) categorias, tomando-se como critério o número de escolas integrantes de cada Coordenadoria. Dentro desta estrutura, a Sede do Município de Duque de Caxias é conhecida como *Coordenadoria Regional 28 – Região Metropolitana V*, com abrangência, pelo atual decreto, de GERÊNCIA DE ENSINO, GESTÃO E INTEGRAÇÃO e a GERÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO em 109 escolas.

Em outras palavras, a partir da aproximação entre os autores, analisamos, por meio da pesquisa, como discursos críticos na perspectiva decolonial acabam refletindo discussões e aprofundando observações no sentido de formular debates interessantes, principalmente quando pensamos a educação brasileira ancorada em um conceito de sociedade monorracial (que exclui todos os grupos fora do padrão hegemônico eurocentrado), excludente, por ser meritocrática (ignorando as desigualdades sociais) e de perspectiva neoliberal, que não só precariza ainda mais as condições do trabalhador, mas também produz as reformas empresariais na educação.

Portanto, sendo a descrição da gestora um dos objetos para entrelaçar os significados apresentados pelo sociólogo porto-riquenho com a pesquisa, há algum tempo, Cavalleiro (2006, p. 22) tem-nos convidado a mergulhar nessa polêmica discussão ao denunciar que:

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento de inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos/as negros/as, sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

Nesse cenário, a pesquisadora denuncia que:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, 2006, p. 23).

Dessa maneira, o PROJETO AFRICANIDADES, ao romper o silêncio da escola com diálogos críticos sobre as dinâmicas das relações raciais, como preconiza Cavalleiro, podemos dizer, desconstrói por meio de uma dialética carregada de significados e interpretações a racionalidade que respalda os diversos cenários da retórica conservadora.

Sendo assim, numa perspectiva geral, a ação de reunir Grosfoguel (2008) e Cavalleiro (2006) para falar do AFRICANIDADES neste trabalho pode ser entendida também como um projeto decolonial, na medida em que abre possibilidades de tensões teóricas e críticas à chamada identidade nacional e, sob esse aspecto, transgredindo a educação.

Dito de outra forma, a reflexão crítica por intermédio da construção do conhecimento entre o sujeito e o objeto, em novas abordagens curriculares sobre a interpretação da realidade social em espaços periféricos, possibilita questionar a perspectiva não só das identidades, mas também de seus valores, sentidos e significados, a partir do lugar de fala de quem possui o privilégio epistêmico, uma vez que não dá para dissociar o papel estratégico do Estado brasileiro e dos grupos hegemônicos nessa construção histórica do tecido social.

Ao abordar o lugar de fala, a professora Azoilda Loretto<sup>27</sup> (2009, p. 15) nos ajuda a entender essa realidade quando reafirma esse lugar a partir da sua identidade de gênero e de raça, assumindo-se como mulher negra que nunca teve dúvida da sua negritude, mas que convivia com conflitos e mutilações. Seu rico depoimento sobre, justamente, as tessituras sociais, dá-nos a noção exata sobre quão responsáveis são pelas tensões e contradições que fazem com que sujeitos adiem, prorroguem, impeçam ou assumam, desde a tenra idade, sua negritude.

Uma das possíveis contribuições para a pesquisa, ao trazer para o centro da discussão essa reflexão que tão bem resume o pensamento da professora Azoilda Loretto, perpassa sobre o contexto da imagem hegemônica que acaba influenciando o poder, o saber e, acima de tudo, a própria existência. Com efeito, para nós, as fontes enriquecem com seus depoimentos ou transcrições de experiências vividas, dados no

---

<sup>27</sup> Azoilda Loretto Trindade, psicóloga por formação, era uma intelectual das brechas. Mulher negra, ativista e de uma intelectualidade envolvente, trabalhou por quase toda a vida na luta por uma educação antirracista, concluindo em 1994, pela Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, sua dissertação de Mestrado, **Racismo no cotidiano escolar**. Em 2005, defendeu pela Universidade Federal do Rio de Janeiro a tese de Doutorado **A formação da imagem da mulher negra na mídia**, identificando a complexidade de um cotidiano de discriminação, exclusão e subalternização vivido por essa mulher, a qual nos sinaliza a interpenetrabilidade desses pontos, mesmo porque não será possível pensar valores para o outro, principalmente para a criança, o que antes não foi pensado para si. Sua pesquisa, na verdade, vai tratar dessa mulher a partir das situações de racismo no ambiente escolar. Faleceu no dia 13 de setembro de 2015. Cf.: GOMES, Ana Cristina da Costa; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. Mulheres que educam: Movimento de Mulheres Negras – “o sim-lugar”: religação, decolonialidade e construção de contra-poderes. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532989903\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_ABPN\\_concluido.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532989903_ARQUIVO_Artigo_ABPN_concluido.pdf).

decorrer da pesquisa, a percepção de Loretto ou da professora da Oficina de Bonecas Abayomi sobre o PROJETO AFRICANIDADES.

Em outras palavras, o referido PROJETO permite a esses jovens começarem a entender seu pertencimento étnico-racial e a complexidade das tessituras, sem repetir a experiência tardia da professora da rede municipal. Dessa maneira, compreende as estruturas históricas que perpetuam as desigualdades, alimentando a violência racial, a intolerância religiosa, a hierarquia de classe, mas invisível sob o manto da colonialidade que tece os fios da pirâmide da nossa sociedade.

De fato, o ex-aluno R., que, mesmo sendo egresso da instituição escolar, saiu em 2019, faz questão de participar de cada evento, segundo ele, “por reconhecer a importância que o projeto pode fazer na vida dos alunos”, pois,

desde novo, sinto a intolerância religiosa nas ruas, e principalmente em casa, por ter pais de outra religião... me sentia horrível com tudo isso. Mas fui vendo certos projetos na escola que cada dia via mais que não era para eu me sentir assim. O AFRICANIDADES é um projeto que mostra e traz a cultura negra para muitos, e cada edição me surpreende cada vez mais. (R., ex-aluno, turno da manhã de 2019).

Uma das marcas do PROJETO tem sido não só instigar interrogações, mas também contribuir para melhor compreensão dos assuntos silenciados, invisibilizados e colocados nos subterrâneos (FREIRE, 1983), mas que estão presentes quando propomos contextualizar nossa realidade. Toda essa preocupação é responsável por desvelar histórias de sujeitos que expressam, como vimos, sofrimento ou a própria negação do seu “eu” em razão de práticas culturais cotidianas de significado de mundo, em que “a identidade é, antes de tudo, resultado de um processo histórico-cultural, definições sexuais e raciais, se construirá uma identidade social para esses diferentes indivíduos, homens, mulheres, negros e brancos” (CARNEIRO, 1993, p. 9).

Portanto, o não questionamento sobre a construção dessas identidades sociais, em contextos de silenciamento e de processos histórico-culturais de invisibilização, apresenta-nos depoimento da egressa A. Sujeitos narrando relatos de caminhos percorridos, sobretudo explicitando como, por meio do AFRICANIDADES, foi se “curando” da ignorância da linguagem dominante colonial, ao assumir que, segundo ela:

Eu não tinha nem noção do que era racismo, sabe? Eu realmente não fazia ideia, não sabia identificar, nem definir, nem me defender e, pior ainda, **eu era racista comigo mesma e com os outros**. Meu primeiro contato com o projeto foi no primeiro ano do ensino médio e, a partir

dali, eu comecei a entender o que era, a entender como era, o que causava... Me “diagnostiquei”, tive apoio, **acesso ao conhecimento** e, assim como fui “educada” pra ser racista, talvez pela minha família, pelos meus amigos, pelas mídias, assim como fui ensinada a ser racista por esses meios, fui educada a ser antirracista pela escola através do projeto, mas posso dizer que a escola em si tem uma atmosfera maravilhosa. Eu sou muito grata. Devo tudo que sou a esse projeto. Por isso eu não larguei dele, mesmo depois de formada. Acho que, quanto mais pessoas forem alcançadas por ele, mais rápido a cura chega. (A., ex-aluna, turno da tarde de 2018, grifos meus).

Na mesma direção, os conteúdos dos relatos vão materializando e dando visibilidade às práticas curriculares responsáveis por essas negativas que afetam diretamente os elementos históricos e práticas culturais dos sujeitos negros da sociedade brasileira.

É o que podemos inferir a partir do relato da ex-aluna, ao afirmar que:

Conhecer esse projeto foi o que desencadeou o interesse por várias descobertas sobre mim que antes eram desconhecidas. Ele me ajudou a desconstruir muitas coisas a meu respeito que eu reproduzia de forma inconsciente e que eram prejudiciais para mim mesma, como a necessidade que eu sentia de me afastar e não querer parecer comigo mesma pra me sentir aceita no meio das minhas amigas brancas. (T., ex-aluna do turno da tarde, 2020).

Talvez de forma consciente ou não, as palavras da aluna A. nos remetem à fala de Nelson Mandela, quando afirma que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (Nelson Mandela, 1918-2013). Entretanto, como vimos nos relatos ao longo do trabalho, estes nos propõem reflexões sobre aspectos relevantes que ancoram e definem suas narrativas, inicialmente, como uma constelação de sofrimentos, articulados com a ignorância teórica de início e o meio, mas não o fim, de traumas e esquecimentos orientados pelo eurocentrismo.

Nesse desenho, sublinhamos como imprescindível o alerta de Ghedin sobre a importância de enxergar a educação como ação política contra as cada vez mais presentes antigas formas de dominação, voltadas para a ausência do Estado, “que retira da educação seu compromisso político e sua responsabilidade ética em formar culturalmente gerações” (GHEDIN, 2012, p. 33). Ainda mais quando essas formas de dominação, expressas em experiências passadas, foram responsáveis por mascarar a “promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a

possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito” (CAVALLEIRO, 2006, p. 23), dos quais os relatos acima não deixam dúvidas dos efeitos deletérios que mutilaram, quando pensamos, a formação de uma sociedade mais plural.

A música “Redemption Song” (“Canção da Liberdade”, 1980), de Bob Marley, abre esse trabalho de pesquisa, considerando como crucial se libertar da “escravidão mental”. Nessa direção, na elaboração da décima segunda edição do PROJETO AFRICANIDADES, em 2019, a qual recebeu o nome de “AFROCINEMUSICALIDADE: audiovisual negro e musicalidade afro-temática”, neologismo pensado como caminho epistemológico ou prática educativa que ajude na emancipação do conhecimento que a musicalidade tem produzido, desde antes, por meio de diálogos interessantes. Ao ser questionado sobre a motivação do tema, o professor H.V. respondeu que:

Há algum tempo atrás, eram raras as escolas que faziam algum trabalho com os alunos sobre a convivência com a diversidade, que hoje vem gradativamente crescendo por força da lei e por esforço de aguerridas/os educadoras/os comprometidas/os e engajadas/os. À primeira vista, parece exagero falar sobre temas tão complexos com crianças na faixa de cinco anos, mas o revelador episódio nos indica que, na mais tenra idade, já percebemos a existência desta diversidade. Porém, nem sempre estamos atentos para perceber e preparados para intervir quando isso ocorre. Mas, quando notamos, o que podemos fazer? Fingir que não percebemos? Ou, pior, fingir que isso não acontece? Ou, então, orientar esta percepção de modo que esta questão não seja interpretada como uma diferença medida em uma linha graduada verticalmente?!

Acredito ser importante no fechamento deste capítulo pensar um encontro entre as várias interrogações do profissional com relação ao exercício da docência e a diversidade no currículo e, ao mesmo tempo, guardadas as devidas proporções da contemporaneidade, com a coerência e as dúvidas do músico jamaicano, sobretudo aos desafios do não questionamento dessas concepções.

Dessa maneira, destaco, como mais importante, um determinado trecho da música do artista, quando, dialeticamente, constitui-se a construção da pergunta: “Enquanto nós ficamos de lado, olhando?”. Considero crucial a resposta metafórica em que o artista diz “Oh, alguns dizem que isso faz parte”. Por fim, compreendendo o livre pensar desse encontro, o professor H.V. discorda dessa possibilidade ao reconhecer as/os aguerridas/os e comprometidas/os educadoras/es, mesmo admitindo que,

Se o aspecto pluricultural da sociedade brasileira é entendido como motivo de orgulho, a diversidade do nosso povo deveria ser respeitada. A escola é um espaço sociocultural em que a diferença e as diferentes presenças se encontram. Ao mesmo tempo, também é um espaço onde as desigualdades são produzidas, já que são pequenas mostras daquilo que encontramos na sociedade. A despeito disso, a diversidade do povo brasileiro ainda não faz parte da formação dos/as educadoras/es, nem da prática de boa parte delas/es. (Depoimento do professor H.V., docente do CIEP 201).

Dessa forma, de acordo com os relatos de outros profissionais envolvidos no PROJETO, percebe-se que, mesmo diante das dificuldades, o compromisso em desenvolver uma consciência crítica permanece concomitante a contextualizar na prática docente as consequências práticas do nosso passado escravista. Em suma, para esses docentes, o AFRICANIDADES se insere como uma preocupação significativa em compreender os pilares que sustentam a opressão encoberta pela colonialidade, que subjaz práticas racistas e compromete pedagogias que se insurgem contra a subalternidade.

Portanto, para o professor C.A.,

O Africanidades foi uma formação, cumpriu um vácuo que existia em função de... quando a gente busca a formação na universidade, a gente não acaba tendo esses temas tratados assim, e aí o Projeto Africanidades possibilitou um entendimento mais aprofundado sobre as questões de africanidades. E, depois de ter tido contato com, com o Projeto, assim me possibilitou aprofundar muito mais o debate em sala de aula, nos conteúdos convencionais da disciplina de História, me possibilitou ao introduzir o tema, que envolve a negritude, aprofundar com mais tranquilidade, com mais facilidade, com mais propriedade. Isso também me ajudou a perceber... melhor, a entender melhor os próprios alunos, os alunos do CIEP e as alunas do CIEP, porque a gente consegue se aproximar à medida em que te toca em temas mais sensíveis assim, a eles e elas. Então, a gente consegue ter um diálogo muito maior, essa troca é muito grande. Eu costumo dizer pra eles que eu aprendo muito mais com eles, talvez eles comigo, né? Porque essa troca nossa é muito intensa, e, quando a gente consegue falar a linguagem deles e falar do tema que é pertinente pra eles, pra elas (*sic*), a relação modifica, né? Fica muito mais saudável e é muito mais prazerosa também, porque a relação afetiva acaba também se aprofundando. Acho que é isso. O projeto, de início, foi um espaço de formação muito importante, e hoje é uma prática antirracista fundamental na escola, que mesmo a escola não se organizando para desenvolver as atividades, as alunas e os alunos que passaram pelo projeto, eles pedem, eles exigem os temas sobre o projeto sobre o Africanidades. (Professor C.A., de História, do CIEP 201).

Enfim, retornando às palavras da professora J.O., quando da sua participação no PROJETO AFRICANIDADES, na Oficina das Abayomis, consideramos a importância de produzir trabalhos que ajudem alunos e alunas a dialogarem mais cedo com narrativas Outras, fora do padrão hegemônico eurocêntrico.

Dessa maneira, reconhecemos que tal aproximação dialoga com o depoimento do professor C.A. e nos possibilita incluir nesse fechamento a importância de refletir criticamente sobre a “ilusão da ideologia, como falso saber sobre a realidade” (GHEDIN, 2012, p. 44). Assim, a reivindicação sobre a necessidade de descaracterizar a interpretação da história única, acrescentada por essa “falsa realidade”, implica questionar sobre silenciamentos responsáveis por mutilar não só o conhecimento, como também nossa diversidade, resultando em violência e muito sofrimento aos seus sujeitos, destacado neste capítulo e muito cristalizado no embrião do PROJETO em 2002.

Portanto, atualmente, ainda que convivendo com bastantes dificuldades, o AFRICANIDADES, ao longo dos anos, foi se modificando por meio do diálogo, da percepção, da ajuda e da troca entre docentes e discentes. Com isso, entendo que os diálogos finais devem ser creditados aos seus protagonistas, em que o professor C.A. acrescenta que,

No ambiente escolar, aconteceu uma mudança muito grande, assim, no turno em que eu trabalho, nem sempre teve o projeto nesse turno e a introdução deste tipo de atividade a partir de 2015. Eu trabalhei com uma geração que pegou esses anos, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 até o 20. As relações deles, entre eles e elas, mudou, mudaram, (*sic*). Assim, as relações deles comigo também se aprofundaram. A gente conseguiu estreitar os laços de afetividade. Por isso, a gente consegue discutir hoje vários temas que antes a gente não conseguia, porque isso, além de ter me atravessado... por conta do tema... da sensibilidade de tratar o tema, isso acontece, faz com que sensibilizados por temas tão sensíveis, né? São tão caros a eles, que às vezes nem percebem isso, né? E quando a gente começa a falar sobre os temas, eles começam a falar, “caramba, era por isso”. Então, vão buscar a gente para poder conversar. O diálogo hoje é outro na escola... a percepção deles sobre o racismo, sobre o preconceito, também é diferente. Hoje eles já exigem respeito em função disso, não aceitam determinadas práticas que antes eram vistas como práticas banais... práticas recreativas, inclusive. Hoje eles já não enxergam mais assim. Hoje eles exigem respeito, e isso é muito bacana. O ambiente escolar se modifica para muito melhor. (Depoimento do professor C.A., docente do CIEP 201).



Na mesma direção, a aluna T., egressa do CIEP em 2017, ajuda-nos a reconhecer, por meio da sua reflexão, que o esforço empreendido até aqui tem sido de grande importância, pois, para ela, a escola torna-se fundamental pela necessidade de romper com lugares silenciados e a suposta neutralidade em relação aos saberes a sujeitos subalternizados pela epistemologia dominante. Segundo ela, esse silenciamento foi de grande importância para a imposição dos lugares subalternos a determinados grupos, que servem para não nos deixar esquecer de que “crescemos em um país onde a maioria são negros, porém quem realmente aparece são os brancos”.

Enfim, aí está uma das motivações que torna fundamental compreender as teias que conectam esses discursos com o Estado brasileiro. Essa afirmação leva em conta seu caráter estratégico nos projetos educativos responsáveis por simplificações reducionistas de uma visão histórica, nitidamente intencional, sobre os grupos vítimas de uma “ordem social injusta, fonte geradora da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 2009, p. 33).

Por fim, essa reflexão constante nos convida a pensar, sobretudo, sobre a “cultura do silêncio”, exercício de grande importância ao questionarmos essa realidade como prática político-educacional, e como isso não só invisibiliza, mas, ao mesmo tempo, também dificulta, no espaço escolar, compreender a importância de toda uma ancestralidade e daqueles corpos que escapam ao modelo imposto pela colonialidade na sociedade brasileira.

#### **4 O SABER SOFRER EM TEMPOS DIFÍCEIS: O PASSADO REVIVENDO O PRESENTE, A PANDEMIA E AFINS**

*Eu sou prova viva de que embora o estado (sic) diga que não; sim o preconceito e a discriminação existem. Nas ruas, nos bares, bares (sic), restaurantes, riem de mim, me julgam ter cabelo duro, e até dentro da minha própria casa minha madrasta me humilha na frente das pessoas, me diz ser cabelo ruim, ninho de pássaro, sujo, fedido, e assim dói, e dói muito, até na alma, ser menosprezada e se sentir um nada. Mas deus (sic) é tão bom que da sua vontade nos concebeu esse projeto espetacular, e junto com essa família de professores, mostrou não só pra mim, mas para todos que passam por isso, nossa importância e o valor que temos, que não devemos nos diminuir por uns e outros que não conhecem a minha cultura. Porque eu sou mulher negra, não sabem o que dizem, assim grande parte desse grupo pode ver o que realmente importa. Que somos lindas pela cor da pele, cabelos, olhos e acima de tudo pelo coração, onde a cultura e o conhecimento habitam. (Depoimento da ex-aluna B., AFRICANIDADES, Meninas de Black - ano de 2015)*

Segundo a filósofa Djamila Ribeiro, “sofrer, todos sofrem, faz parte da condição humana, mas opressão é quando um grupo detém privilégios em detrimento de outros” (2018, p. 42). Portanto, as ideias que referendam as supostas classificações e reforçam as estruturas de poder vigentes no país se fazem presentes no depoimento da nossa ex-aluna, que, ao abrir este capítulo, destaca a coragem de dar visibilidade às narrativas que reforçam processos de sofrimento e opressão, consolidados por séculos de exclusão dos grupos étnico-raciais camuflados pelo Estado racista brasileiro. O “sofrer e a opressão” que a filósofa denuncia acima, e que a pesquisa traz no relato da aluna em epígrafe, assim como em outros relatos anteriores, dão-nos a dimensão dos diversos aspectos ligados à consequente subordinação e inferiorização dos estudantes negros em relação ao seu congênere branco.

Com toda a certeza, todo tipo de sofrimento, quando fruto de relações assimétricas, sempre é passível de críticas contundentes. Assim, a construção deste capítulo procura abordar as impressões e as perspectivas do PROJETO AFRICANIDADES diante das “reformas” implementadas pelo atual governo federal na educação em um período marcado pela pandemia da COVID-19.

Nesse contexto, o trabalho de pesquisa é uma ponte que parte da compreensão sobre o papel do antes candidato – e agora atual presidente – Jair Messias Bolsonaro, que, transpondo a guerrilha verbal em torno das ameaças contra a educação e a cultura do país, em que prometia realizar no caso de vitória, ratificou-as com ações concretas de

governo, buscando esse fim. Assim, no período eleitoral de 2018, a consciência hospedeira opressora, de que nos fala Freire (2009), que residia entre discentes e docentes identificados com o proselitismo do então candidato Bolsonaro, ajudou a tornar o ambiente escolar um espaço de conflitos, local de difícil convívio, com quase a mesma temperatura de intolerância que se dava no espaço extramuro.

Na mesma proporção, víamos em construção um processo verborrágico em desacreditar o pensamento sobre a Ciência no país, assim como as tentativas de intimidar determinados profissionais que estavam à frente de pautas que dialogavam com a diversidade, leia-se questão de gênero, sexualidade, identidades e pautas sobre os direitos humanos. Diante desse contexto, consideramos crucial o alerta de Gallo (2019, p. 1) ao reconhecer que, para ele, “parece que os tempos difíceis não se materializaram apenas para a escola pública, mas para a Educação, de modo geral”.

Em um brevíssimo recorte, cabe aqui lembrar que a pandemia do Coronavírus (COVID- 19),<sup>28</sup> em 2020, permitiu criar um sistema de possibilidades em relação a um grande movimento negacionista. Nesse contexto político, acrescente-se, o vírus avançou de forma avassaladora nos mais diversos setores das classes sociais da nação brasileira. Contudo, as classes populares foram as mais afetadas, segundo pesquisas que se debruçaram sobre seus efeitos.

De tal forma, ainda que tenhamos uma percepção maior desse negacionismo a partir da expectativa das eleições de 2018, por certo, o referido movimento já estava presente bem antes dessa data. Ou seja, veio sendo “engrossado” muito antes e de forma contínua por diversos segmentos à direita, ao longo do tempo, em que os discursos de ódio eram as principais receitas ao pensamento plural, notadamente, as discussões no campo da educação. À época, cabe destacar, a linha de frente que ajudava a tensionar ainda mais esses discursos no ambiente escolar se deu a partir do crescimento acelerado da bancada evangélica de cunho neopentecostal nas esferas de representação política e de um grupo de extrema-direita, que se intitulava “Escola sem Partido”.

---

<sup>28</sup> Inicialmente, na China, uma pneumonia de causa desconhecida que surgiu na província de Hubei, com epicentro na cidade de Wuhan, ganhava espaço desde o final de dezembro de 2019, quando o surto viral foi declarado como emergência de saúde pública de importância internacional. Em março, o vírus passou por mutações e chegaria à Itália, transformando o país no novo epicentro da doença. A epidemia foi chamada de Coronavírus e, posteriormente, batizada de COVID-19. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a epidemia como pandemia, pois avaliou que se tratava de uma doença infecciosa que ameaçava pessoas de forma simultânea e com alto nível de contágio no mundo inteiro. Com o intuito de controlar a rápida transmissão humana, a OMS recomendou ações para contê-la, tais como: isolamento, tratamento dos casos identificados, testagem em massa e distanciamento social.

Ao observarmos esses aspectos, à medida que o convívio social ia abrindo as possibilidades ao trabalho de base dessas igrejas e da direita ultraconservadora, ao mesmo tempo, demonstrava já ser relevante o desimpedimento na fala do então candidato Jair Messias Bolsonaro, em que, na sua fragilidade intelectual, o candidato desses segmentos conservadores descrevia, de forma irônica, os sujeitos sociais vivendo em cenários marcados por modelos de exclusão. Ou seja, naturalizando vítimas preferenciais do darwinismo social<sup>29</sup> que a economia capitalista, ao longo do processo da nossa descolonização, não resolveu.

Igualmente, a era bolsonarista traz no seu bojo, segundo palavras do professor Leher (2020), uma doutrina fascista, na qual são percebidos fortes retrocessos dos direitos básicos da população, diante do desenho de uma política de morte, que seleciona os ineptos, os de menor grau de humanidade e os inferiores, estabelecendo hierarquias entre raças, culturas e naturezas humanas.

Da mesma forma, Leher (2020) chama o atual governante de hostil à ciência e à razão, afirmando que não encontra qualquer resquício de humanidade no presidente Bolsonaro, que, ao minimizar os efeitos da pandemia, fá-lo em nome do capital e das grandes empresas. Ancora suas reflexões nas respostas anêmicas do Estado, que, sem pudor, corrobora o darwinismo social ao precarizar o direito à vida, que deveria ser diferenciado aos mais vulneráveis. Porém, a falsa normalidade, na prática, viabiliza ao Estado novas formas de extermínio social, definindo, pela sua isenção social, os que podem sucumbir em nome do futuro.

Dentro desse cenário, dá-se a desidratação dos recursos às ações dispensadas pela atual administração federal aos órgãos de educação e cultura, tal qual também souo como mais uma provocação desse governo a nomeação, em novembro de 2019, do cidadão Sérgio Nascimento de Camargo, intitulado pelo próprio como negro de direita e bolsonarista. Vale o registro de que esse gestor, contra todas as evidências, conseguia enxergar “benefícios da escravidão”. Além disso, passou a se posicionar contra tudo o que se conquistou até hoje na luta por reparação histórica e contra a violência do escravismo. Em suma, suas ações justificam, em contexto mais amplo, as palavras do professor Sílvio Almeida (2019, p. 111) de que “a discriminação está tomando novas formas”.

---

<sup>29</sup> Ver: Carta Maior, Darwinismo Social, epidemia e fim da quarentena: notas sobre os dilemas imediatos. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Darwinismo-social-epidemia-e-fim-da-quarentena-notas-sobre-os-dilemas-imediatos>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Com efeito, essas provocações propagandeadas a partir de simplificações e reducionismos, distorcendo contextos ou marcos históricos, não só agridem o bom senso, como também intensificam a violência em relação à dor contínua e a ferida não tratada. No que diz respeito ao ambiente escolar, como vimos, cristaliza sentimentos de inferioridade e, além disso, de forma explícita ou implícita, não enfatizam a memória e a importância social daqueles e daquelas que escreveram com suas vidas capítulos dos processos dialéticos dessas histórias.

Da mesma maneira, os valores e as práticas subjazem às motivações dos ataques desferidos pelos sujeitos denominados de extrema-direita contra a resistência e ao significado de Palmares em relação às lutas do Movimento Negro. Esse processo tem por objetivo dificultar não só as políticas de reparação como também o protagonismo de negros e negras em nossa história. Mais importante, porém, é observar que a defesa dos valores afrodescendentes vai muito além do alinhamento ideológico.

Assim, reconhecendo a pertinência da autora Ana Maria Gonçalves (2006), existe um sentimento inconfesso, mas latente, por parte dos sujeitos negros que se alinham a essa interpretação ideológica problemática, como “um defeito de cor”. Dito de outra forma, a fragmentação da identidade racial, a imposição da linguagem do colonizador, o peso das narrativas dominantes e a subordinação das epistemes a uma única história obscurecem a realidade das coisas e o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, sendo responsáveis por uma suposta inferioridade em relação ao europeu e estão impressos na nossa colonialidade.

Traduzindo esse olhar a um conceito dialético histórico, diríamos que a ocultação da realidade os aprisiona em uma eterna aparência do senso comum. Assumindo contornos fanonianos, significa também que esses sujeitos sofrem com sua epidermização refletida em um complexo de inferioridade que os leva a vestirem cinicamente máscaras brancas na intenção de esconder suas peles negras.

Mas não só isso, ao internalizarem o mundo do opressor, a cultura deste, como se sua fosse, passam a defender os valores explícitos da dominação, pois sua consciência está colonizada e naturalizam a inferioridade em relação ao branco, seu oposto epidérmico.

Na medida em que ratificam a natureza da subalternização, assumem (in)conscientemente a condição de condenados da terra e, por não ser tarefa fácil, ficam sem compreender os mecanismos do jogo complexo da sua submissão. Além disso, tornam-se permeáveis aos seus modos de pensamento e, sem a compreensão da

realidade, continuará a parecer dizer que nada é possível. Nessa visão, sonha o que precisa para substituir o colono “[...] um perseguido que sonha permanentemente torna-se um perseguidor” (FANON, 1979, p. 70).

Do mesmo modo, é evidente que há por parte da nossa elite uma construção de repertórios no sentido de minorar as lutas e saberes dos povos dominados pela estrutura eurocêntrica. É precisamente a partir dessa compreensão que a visão de Fanon se encontra com a de Paulo Freire e estabelece uma correlação com a cultura e a educação e nos ajuda a superar a indignação em relação àqueles, pois sabemos, em Freire, que “a liberdade é uma conquista, e não uma doação [...], porém, a considerar nesta descoberta, que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar sua libertação na luta por ela, tendem a ser opressores, ou subopressores” (FREIRE, 2009, p. 35).

Dessa forma, o contexto político dentro dessa realidade ganha novos contornos. De imediato, o desafio sobre essa não tão nova realidade reside em dimensionar a falsa realidade sobre os discursos repletos de obviedades e de adaptações a roteiros de representações odiosas que encorajam o reducionismo sobre nossas histórias, marcadas de sofrimento, mas também de resistências e de lutas coletivas do povo negro.

Enfim, aí está uma das motivações que torna fundamental compreender as teias que conectam esses discursos com o Estado brasileiro. Essa afirmação leva em conta seu caráter estratégico nos projetos educativos responsáveis por simplificações reducionistas de uma visão histórica, nitidamente intencional, sobre os grupos vítimas de uma “ordem social injusta, fonte geradora da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 2009, p. 33).

Em síntese, realidade desenvolvida como prática político-educacional, trançada para operar como encruzilhadas,<sup>30</sup> e, ao mesmo tempo, invisibilizar as dificuldades no espaço escolar, sobre a deformação de toda uma ancestralidade, assim como os corpos que escapam ao modelo imposto pela colonialidade na sociedade brasileira.

---

<sup>30</sup> Para o professor Amauri Mendes Pereira, as encruzilhadas são resultados de uma cisão do campo antirracista. De um lado, um antirracismo ostensivo, militante, e, do outro, um antirracismo displicente e pouco efetivo. Para o pesquisador, as encruzilhadas postas a ambos os setores servem como uma orientação para onde e como caminhar no enfrentamento das desigualdades sociais. Cf.: PEREIRA, Amauri Mendes. **Encruzilhadas**: na luta contra o racismo no Brasil. 2013. 48p.

#### 4.1 O Estado brasileiro e a cidadania em tempos difíceis

Historicamente, as narrativas privilegiadas do colonizador construíram um imaginário de violência simbólica embutido nas palavras indolentes, preguiçosos, “desajustados”, marginais e “incapazes” contra o conjunto da população negra e indígena adequado às suas necessidades de exclusão ou de exploração. Sendo assim, o simbólico transitava ao sabor do real interesse na maneira de pensar do momento do grupo dominante.

De acordo com Carvalho (2012), o advento da Abolição, em 1888, e da República, em 1889, no século XIX, ainda que trouxesse elementos que permitissem uma possível incorporação do sujeito negro como cidadão, denota que o que de fato aconteceu foi a “incorporação mais formal do que real” (p. 17).

Da mesma forma, mas não por acaso, será essa parcela expressiva da população a responder pelos índices sociais negativos das localidades onde vivem, além de ser vítima preferencial do monopólio da violência estatal, da desigualdade social e da exclusão da cidadania. Nesse caso, concomitantemente, com a ausência das intervenções sociais do Estado, seus responsáveis e donos do poder isentam-se das consequências do *apartheid* na educação e da imposição da violência, atribuindo à meritocracia as oportunidades geradas pelos certificados de competência que as situações de aprendizagem oferecem no mundo do trabalho.

Portanto, ainda que passados mais de quinhentos anos, as narrativas privilegiadas que serviram de pilares na construção do repertório familiar-religioso-social-educativo da família tradicional da sociedade brasileira permanecem como a gênese de referência e continuam a sustentar o fundamentalismo cristão toda vez que o mito fundador da nação brasileira (CHAUÍ, 2001) é posto em risco.

Nesse panorama, encontra ancoragem segura o racismo epistêmico conectado à colonialidade, responsável direto por reconhecer ontologicamente como “marginais”, “periféricos”, “bárbaros” e “incompreensíveis”. É possível perceber que esses “outros sujeitos” se mantêm atentos a seus padrões de cultura, contribuindo por confrontarem a monocultura da ciência moderna e no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem perder sua autonomia (SANTOS, 2010, p. 53).

À medida que, nesse modelo, vão se configurando as relações de poder, subjacentes a um Estado com políticas neoliberais, em que seus efeitos no interior das

relações sociais, e tudo mais, submetem-se à lógica do capital, quase sempre, não conseguem esconder a sua base racista, traduzida pela violência ao afirmar o grupo hegemônico, sempre considerando o outro um “intruso, que aparece no campo social unicamente sob a forma de um ‘problema’” (MBEMBE, 2019, p. 200).

Por isso, é preciso mensurar a relação sobre a concepção desse Estado e a avaliação das políticas públicas, focalizando determinados sujeitos sociais e suas epistemes. No caso específico, torna-se fecundo compreender a dimensão dos projetos pedagógicos no sentido de identificar as relações e considerações propostas a partir de visões diferentes, motivando, assim, a obtenção da melhor compreensão de determinadas abordagens e contextos, considerados fundamentais no desenvolvimento do trabalho intelectual.

No entanto, a conjuntura da atualidade conspira contra. As ações públicas de sucesso voltadas para determinados grupos que historicamente sempre estiveram à margem do tratamento dispensado pelo Estado sofreram brusca redução, com vários órgãos e programas sendo extintos, deixando a Educação de receber a devida importância. Ou seja, a Ciência e a Educação passaram a ser questionadas, e as respostas para os problemas sociais passaram à alçada do proselitismo religioso.

Junto a essa complexidade, passamos a ter personagens populistas ligados às estruturas de poder, ganhando força e popularizando tendências conservadoras construídas sobre mitos que correspondem ao Estado conservador e à democracia pautada em valores neoliberais, e não às demandas dos trabalhadores.

Nesse cenário, insere-se a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Como indicou Almeida (2019), significa toda uma lógica nefanda de dominação e de formas distintas de racismo institucional que moldam o comportamento humano em relação aos sentimentos e às preferências voltadas para os grupos mais vulneráveis no interior da sociedade.

Como se não bastasse, ao extinguir a SECADI, o governo Bolsonaro tornou evidente seu compromisso em flexibilizar direitos dos mais fragilizados socialmente, nessas condições, identificando o Estado brasileiro e as relações socioeconômicas e humanas aos ditames da mundialização do capital.

Nesse sentido, cabe uma síntese sobre a SECADI e a avaliação da sua importância na intervenção governamental em fazer política pública inclusiva. Esta surge em 2004 como SECAD, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, durante a gestão do ministro Tasso Genro. No plano inicial, sua função principal era



articular a educação formal e promover políticas públicas, contemplando a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, com a preocupação de especificidades de raça, idade, gênero, etnia etc. e compreendendo, na letra da lei:

Para que o Estado ofereça políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e permanência de cada estudante na educação básica e superior, é necessário incorporar o tema do reconhecimento das diferenças que supõe o enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação; assegurar a adequada trajetória escolar nos sistemas de ensino e consequente redução da evasão e do abandono; reconhecer a equidade como premissa para as políticas educacionais, condição para sua universalização e o efetivo exercício do **direito à educação**. (BRASIL, 2004, grifo meu).

A atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), transversal às demais unidades do Ministério da Educação, promove a articulação e a convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. Para orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes em situação de vulnerabilidade social são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização.

Desse modo, com o presidente Bolsonaro, é preciso delimitar a extensão e o sentido da ação do presidente sobre a necessidade dos grupos mais pobres e o acesso à educação. O professor Frigotto (2016)<sup>31</sup> nos socorre ao afirmar que “Aí a compreensão é de que devem existir dois sistemas de educação, um para aqueles que têm muito tempo para estudar e são destinados a governar a sociedade e outro, curto, para aqueles que têm que aprender o ofício duro do trabalho”.

Compreender essa dimensão em relação à educação sob o manto de modernização ou superação do propósito de reformulação da função social da educação tem ensejado, por parte do mandatário chefe, nessa atmosfera do falseamento da leitura

---

<sup>31</sup> Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio; CALDART, Roseli. A relação entre trabalho, educação e movimentos sociais. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-relacao-entre-trabalho-e-movimento-sociais>. Acesso em: 15 jun. 2021.

da realidade propícia do ambiente político, o uso indiscriminado das redes sociais, aos que obtusamente compartilham das suas abordagens factuais, a sua preocupação negativa sobre a ênfase em uma educação pensada no plural e contrária às reflexões críticas necessárias em nossa sociedade.

Com efeito, as pedagogias dominantes, reforçadas pelo padrão da branquidade, tentam cristalizar no imaginário social por meio da a-criticidade e da reprodução que permeia o desprezo às epistemologias dos grupos que não comportam padrões fenotípicos do colonizador. Isso fica evidenciado na intervenção do Estado em buscar um quase consenso dos atores políticos submetidos às identidades coloniais, estimulando distinções em aparatos morais ou disciplinadores harmonizados na subordinação dos coletivos classificados sob a lógica colonial.

Essa constatação pode ser perfeitamente percebida com a exclusão de várias entidades criadas no setor do Ministério da Educação, bem como na Cultura, que dialogavam com vários grupos que representavam a nossa ancestralidade e era um mosaico da nossa pluralidade. Nesse processo, os marcadores relativos a essas concepções tradicionais que passaram a pontuar os debates na sociedade brasileira também reforçaram o paradigma da condescendência em relação aos diálogos sobre a pedagogia colonial no interior do espaço escolar, sendo cada vez mais evidente, e significativo, o enfrentamento das narrativas dos diversos cenários de pensar sociedade, currículos e culturas.

Diante disso, as bases epistemológicas que privilegiavam a reflexão constante e a livre expressão articuladas ao “conhecer com” e ao saber compartilhado no CIEP Aarão Steinbruch, dentro do contexto atual da pandemia e do modelo dominante que estamos discutindo, esforçaram-se para superar essas dificuldades. Portanto, essa polissemia de pensar práticas educativas deslocadas, que envolviam significados culturais docentes em negociações permanentes, permitiu comungar formas de pensar, levando em conta a diversidade humana, agora sob ataque, mas também sem abandonar a disputa conceitual em suas dimensões plurais, fundamental para a construção de saberes inaprisionáveis.

## **4.2 A Educação sob ataque**

Em princípio, ao afirmar projetos democráticos, que valorizam a diferença e a pluralidade em tempos tão duros, inegavelmente, situamos a emergência em expressar e chamar a atenção sobre como essas marcas históricas não conseguem mais esconder das suas narrativas os processos de aculturação daqueles que ficam com os privilégios e dos que são abandonados e excluídos dentro da mesma sociedade (SOUZA, 2017, p. 11).

Esse processo é responsável por não deixar esquecer que, no mesmo território, emerge o colonizado de um Estado onde, na essência, aprende a aprender normas de um roteiro contraditório, urdido na trama na qual as oportunidades, segundo as regras, são legítimas para todos. No entanto, a realidade do vivenciado e normatizado pelo padrão colonial, sub-repticiamente, apresenta a suspeição das identidades coloniais, caracterizadas pelo racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) do “selvagem”, do “inimigo” e do “bandido”.

Como se percebe, a própria ideia de povo, nesse contexto, envolve uma compreensão histórica na qual podemos repensar sua prática diante da fragilidade do estatuto histórico colonial. A própria história mostra a subordinação do povo brasileiro à ideia construída na escravidão – do senhor e escravo –, detalhando a participação subalternizada deste na formação do Estado. Condições subjacentes que tornaram inatingível a uma parcela considerável desse “povo” tomar parte da organização social do país.

No entanto, dentro dessa concepção teórica da negação desses atores políticos das classes populares, na mesma medida, vemos surgirem sujeitos que anseiam pela necessidade de existir. Inconformados, vão mobilizando outros indivíduos insurgentes no interior dessa população invisibilizada. Por certo, solicitando mudanças no *status quo* quanto à participação política, questão da cidadania, reivindicando o respeito às tradições culturais da herança afro-brasileira e indígena, como narrativas contra-hegemônicas, e desembocando em atitudes que ensejem aos descendentes dessas culturas compreender de forma crítica nossas assimetrias sociais a partir de um sistema educacional justo.

É interessante lembrar que o Centro Integrado de Educação Pública, na verdade, faz juz a um grande personagem, Leonel Brizola, ícone da resistência ao Golpe Militar de 1964, que destituiu o presidente João Goulart, sendo obrigado a exilar-se. Em relação

aos CIEPs, seu pensamento era coerente com a sua experiência enquanto foi Governador do Estado do Rio Grande do Sul.

Como governador desse estado, a sua preocupação com a escolarização das crianças já data dessa época. Para Brizola, bastava ter uma sala de aula com livros e uma sala com uma professora razoavelmente habilitada que a educação já se processaria. Nesse sentido, construiu 6.300 escolas pelo estado, com a ajuda dos governos municipais, preferencialmente na Zona Rural, com uma cozinha para fazer sopa, garantindo, dessa forma, a alimentação dos alunos e conseguindo com essa medida reduzir o analfabetismo nesse estado.

Com efeito, a educação sempre esteve como uma das grandes preocupações do Governador Leonel Brizola, pois, para ele, o quadro de miserabilidade do povo brasileiro tinha se agravado desde seu período como governador até sua volta do exílio, com a abertura democrática no país. Brizola destacava que, quando foi chefe do Executivo do governo do Rio Grande do Sul, existia pobreza, mas não miséria. Segundo palavras do governador, à época,

Não tinha professora formada. Colocamos a escola no pátio às vezes, de uma senhora que mal tinha o curso primário. Como não havia mais professores, contratamos a senhora, colocamos uma escolinha no pátio da casa dela e ela passou a ter aquela renda. Foi treinada por professoras especializadas que iam dar aulas a ela também por correspondência. E isto desenvolveu um sistema que reduziu o analfabetismo no Rio Grande do Sul ao mínimo. (BRIZOLA apud MANESCHY, 2011, p. 241).

Nessa perspectiva, após sua experiência como governador do Estado do Rio de Janeiro, onde foi eleito em 1982, mas agora como candidato à presidência da República em 1989, as observações que Leonel Brizola dispensa à educação brasileira se mostram bem mais pessimistas. Segundo ele,

Quando candidato à presidência da República, andei por aí e só ouvia isto: – Não tem um gaúcho analfabeto que chegue aqui. Era isso que só poderia enfocar naquela época. Hoje as coisas se complicaram extraordinariamente, profundamente. Hoje a escola é outra! Acho que a própria escola mudou, não é mais aquela, hoje ela precisa ter uma natureza social dada a situação de penúria da família brasileira. Há uma faixa muito pequena da população de crianças que têm cereais em casa, que têm geladeira, que têm família, que têm o que comer, como devia. (BRIZOLA apud MANESCHY, 2011, p. 241).

As suspeições de Leonel Brizola nunca foram tão atuais. Nesse sentido, cabe ressaltar a dimensão da implicação do Estado quando ignora não só a natureza social da educação, como também a preocupação de um modelo que se alinhe com uma educação intercultural e dê valor à saúde dos cidadãos mais pobres. Infelizmente, em muitos contextos, passamos a conviver com experiências diferenciadas de “penúrias” na família brasileira, sendo certo que a discriminação racial opera no sentido de excluir os direitos mais elementares.

Essas impressões podem ser lidas no que diz respeito à compreensão do conceito pleno de cidadania no Brasil. A observação desse processo nos ajuda a entender a arquitetura de domínio projetada por nossas elites nos mais diversos setores da sociedade, nos quais sua configuração nunca operou com atitudes garantidoras da dignidade humana e do direito humano ou concessão às formas de produzir pensamento deslocado da matriz ocidental.

As reflexões acerca do nosso passado nos dão o argumento de base, já que se pautaram em métodos que articulavam mecanismos de exclusão e justificativas ideológicas, à medida que focalizavam essa memória com pressupostos polissêmicos sobre nossa índole, essencial para as escusas por parte do Estado em legitimar a violência contra os circunscritos nos escaninhos da marginalidade, “vândalos”, perigosos, enfim, inadequados à sociedade.

Em vista disso, o acesso e o reconhecimento do capital cultural desses sujeitos epistêmicos, por conta do desfavorecimento social ligado às conexões ainda visíveis da nossa sociedade escravista, reforçam os tensionamentos e as intersecções na construção das inferências reflexivas construídas em outras bases epistêmicas.

O entendimento dessas relações tem sido o foco da participação do PROJETO AFRICANIDADES nessa trama, como, por exemplo, ao trazer e problematizar a contribuição das identidades e das culturas em decorrência das lutas dos inúmeros coletivos presentes ao longo da nossa história.

Nesse panorama, os discursos eivados de fundamentalismo presentes nas ações dos agentes públicos do atual governo estão sendo alimentados por dogmatismos negacionistas, religiosos e a-históricos, sendo a preocupação recorrente que o subordinado fique sem poder falar.

A maneira como os sujeitos interagem no convívio social constitui significados simbólicos, uma vez que eles não conseguem disfarçar as significações dos seus projetos ligados às demandas culturais, sociais, éticas, epistêmicas e, no contexto atual,

sanitárias. De fato, as conquistas sociais, fruto das reivindicações dos movimentos sociais organizados, praticamente se encontram em momentos de ampla fragilização diante da articulação do retorno ao fundamentalismo eurocêntrico e estadunidense ou, subliminarmente, o regresso à subalternidade presente na colonialidade.

Dentro desse contexto, as justificativas moralistas direcionadas às agendas sociais por parte do governo de direita do presidente Bolsonaro tramam contra pautas dos sujeitos subalternos e a ampliação dos direitos e, como já foi dito, socializar saberes Outros fora do contexto do poder hegemônico constituído.

Em suma, o mito do “novo caminho à direita” não apenas mascara os efeitos e a intenção conceitual de um Estado dominado por grupos privilegiados cartoriais, em que, sub-repticiamente, articulados por quererem naturalizar nossas complexas desigualdades sociais e identidades, agem para descontextualizar e desconstruir os discursos pautados pela dinâmica da nossa alteridade, como também mitigar a pluralidade pela perspectiva dominante.

Não obstante, essas articulações devem ser compreendidas, na presente conjuntura, a partir do incentivo ao retorno às concepções tradicionais salvacionistas da função cívica e do significado conservador da moral da sociedade. Dentro desse cenário, a educação, como já visto, tem um papel de suma importância, pois esses quadros que orbitam as esferas da estrutura do poder não ignoram o papel e a relevância dos profissionais que atuam no caminho inverso das suas propostas.

Esses eventos explicam os antagonismos constantes entre os educadores comprometidos com a transformação social e aqueles que defendem publicamente projetos de articulação conservadores para a educação. Assim, os docentes, ao se insurgirem às intervenções e à ordem apresentada da docilidade, imposta pela coleira ou pelas bombas de pimenta e afins, tornam-se alvos preferenciais da ideologização governamental.

Dessa forma, não há como ignorar que a contínua despolitização de parcela considerável da população brasileira aponta para um necessário debate sobre a recorrente capacidade estratégica dos grupos articulados no poder, os quais, hoje em dia, manipulam uma aparente legalidade democrática, com o propósito de promover a expansão do capital, destituindo a população mais pobre da capacidade de mobilização, organização e decisão dos grupos não aliados ao grande capital, logo, “incômodos” para os senhores detentores dos meios de produção.

Em síntese, essas coligações por meio de distorções maniqueístas não só promovem, como privilegiam grupos que possam expressar programas que atendam às pressões do neoliberalismo, ao mesmo tempo que banalizam a evolução histórica da concepção de cidadania e a compreensão de um Estado plural.

Portanto, diante desse cenário, queremos retomar , com uma preocupação cada vez maior, as ações deletérias do atual governo federal, das quais ganha destaque em nosso trabalho a extinção da SECADI. Nesse sentido, inserem-se as preocupações do professor Leher (2020), explicitando suas observações em relação ao atual governo e demonstrando como suas ações são hostis à ciência.

Igualmente, ao problematizar a atual conjuntura, Leher (2020) articula a maneira sistemática como esse governo despreza as classes mais vulneráveis socialmente. Para ele, o governo Bolsonaro reinventa o darwinismo social, que não só mata o cidadão mais pobre, como também dificulta os avanços proporcionados pela pesquisa e educação. No caso específico, no que tange à compreensão sobre nossa diversidade humana em relação aos debates sobre a equidade no contexto social.

#### **4.3 O PROJETO AFRICANIDADES: o modo próprio de viver é onde vidas negras importam**

Diante das incertezas, assoma nossa inquietação o movimento que o Estado brasileiro tenta assegurar, retomando com *status* coloniais que preteritamente desempenhavam determinados sujeitos sociais, como negros, quilombolas, indígenas, mulheres e grupos portadores de deficiências. Dito de outra forma, os modos de dominação do Estado sobre os grupos que, historicamente, convivem com preconceitos e discriminação, perpassam, na atualidade, a concepção do Estado em denominar como “coitadismo” ou “criminosos” ou inimigos da “ordem” sobre esses sujeitos, quando se insurgem contra esse princípio ideológico. Em suma, a linguagem da violência contra esses grupos é ignorada, ainda que seus personagens sejam as maiores vítimas da ausência de uma política social consistente de Estado brasileiro.

Para o professor camaronês Achille Mbembe, as hierarquias e as subversões de regimes constroem geopolíticas estruturantes na manutenção das desigualdades e dos projetos políticos que tendem pela hegemonia do poder atual, da configuração do

capitalismo mundial e dos educandos sob seu padrão de poder. Nesse sentido, deu-se e permanece

[...] 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. (MBEMBE, 2019, p. 39).

Levantamos a hipótese de que a fragilização desses sujeitos pode levá-los a sofrer o impacto direto do alcance dessas diretrizes dentro dessa “nova ordem” quando levamos em conta esses imaginários culturais de que nos fala o autor. Isso revela que as intervenções da atual política social reduzem justamente a complexidade das “questões sociais”, na medida em que, fragilizando a educação, a maioria dos índices econômicos apontam uma maior vulnerabilidade social dos grupos ontologicamente reduzidos em sua cidadania.

Enfim, dentro do universo conservador, na reavaliação da educação, ambiente onde supostamente se define como democrático, ainda que tentem naturalizar a perspectiva dominante, cultivando imaginários culturais recheados de intolerância, ódio, descaso com a instituição pública, meritocracia e atitudes voltadas para a despolitização de jovens e adultos, a esperança têm brotado em cada discurso e em cada aprovação dos discentes do CIEP Aarão Steinbruch nas universidades públicas.

Nessas condições, agora dentro de um cenário pandêmico e particularmente conservador, onde não há como dissociar as tensões embutidas nas relações étnico raciais da realidade atual com a habitual “indiferença” que a sociedade brasileira foi acostumada a conviver quando trazemos para o debate o respeito democrático às relações pluriculturais da nação, certamente, estava o desafio de dar continuidade ao PROJETO AFRICANIDADES.

De fato, referimos como desafio, mesmo o PROJETO em questão, contar com mais de treze anos de atividades, devido ao êxito e ao alcance dos discursos racializados e excludentes em comunhão com os sentimentos que boa parte da sociedade nutre pela negritude e seus valores espirituais.

Quando falamos no cotidiano, percebe-se que os ressentimentos e os discursos de ódio são dirigidos aos que são contemplados com as políticas de reparação, bem como o tensionamento à história única no espaço escolar proporcionado com a Lei n.º



10.639/03 e sua complementar 11.645/08. É relevante compreender essas reflexões, uma vez que são imposições das lutas populares dos grupos estigmatizados pelo capital e dos mecanismos históricos de exclusão provenientes da colonização.

Sem dúvida, o retorno do colonizador para quem Boaventura Santos (2010) nos chama atenção não pode ser ignorado na presente discussão, sobretudo quando falamos sobre a linguagem da força cada vez mais utilizada pelo Estado e da atuação cada vez mais incisiva da religião evangélica neopentecostal como ferramenta política de controle por meio de forte influência espiritual e midiática. Nesse entendimento, consideramos como uma força de um capital considerável, implicando, dessa maneira, uma forte influência na configuração atual sobre parte da sociedade brasileira.

Em outras palavras, é necessário estender à contextualização dos debates a nova realidade brasileira e a sofisticação com que ganham força as manifestações dos pensamentos pautados em uma lógica teológica assumidamente cristã neopentecostal, e não mais exclusivamente elitista. Sem dúvida, a junção dos valores fundamentalistas cristãos e a construção de um ambiente “contaminado” pelo discurso vazio de criar um inimigo ideológico fictício, do qual o “comunismo” desfigura a imagem do brasileiro cordial, tem abalizado o arcabouço perfeito aos discursos elitistas do Estado forte e a desmobilização das lideranças que se propõem a assumir a vanguarda de pensar os coletivos sócio-étnico-raciais.

Dentro da realidade que a pandemia da COVID-19 trouxe para o país, os docentes passaram a incorporar, na linguagem diária, o que passou a se chamar um “novo normal”.<sup>32</sup> Esse cenário, responsável por profundas reformulações na vida docente, proporcionou observar as incertezas que formaram as ações e os desdobramentos da ação do Estado, nas três esferas, no combate à epidemia, como pode ser entendida, de acordo com a ênfase importante que está no contexto das críticas do professor Roberto Leher. Essas inquietações, a que nos referimos, observam também os questionamentos sobre pensar pedagogicamente a pandemia com mais um fator de exclusão dos discentes, importante quando consideramos a concepção da evasão escolar.

No entanto, o que emergiu de toda essa situação no CIEP 201, para ser mais bem compreendida no âmbito da pesquisa, foram os pedidos de uma parcela significativa das

---

<sup>32</sup> Para uma melhor análise sobre o que é o Novo Normal, ver: Novo normal: entenda melhor esse conceito e seu impacto em nossas vidas. Maria Aparecida Rhein Schirato analisa o conceito de novo normal, a busca do ser humano pela normalidade e como encarar o novo da melhor maneira. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/novo-normal-conceito/>. Acesso em: 16 jun 2011.

alunas e dos alunos, solicitando, por meio do trabalho remoto, que o PROJETO AFRICANIDADES não sofresse interrupção. Assim, com o fim de atender mais esse desafio, foi pensada para o ano de 2020, por parte dos docentes comprometidos com o AFRICANIDADES, uma solução nesse contexto de excepcionalidade que permitisse a viabilização do PROJETO, reproduzida por meio de uma plataforma digital à qual as alunas e os alunos tivessem acesso.

Diante disso, o exercício docente passou a mobilizar várias demandas em contexto digital, mas que mantivesse o foco na atividade de reflexão crítica sobre nossa diversidade plural e epistemológica, ao mesmo tempo, mantendo os debates e tensionando as discussões sobre as cicatrizes históricas arraigadas no corpo, nas identidades dos negros, dos povos originários e Outros. Diante do contexto, o PROJETO AFRICANIDADES trouxe como tema “VIDAS NEGRAS IMPORTAM”, ou “BLACK LIVES MATTER”,<sup>33</sup> em inglês.

Particularmente relevante é buscar entender que o tema estava intimamente ligado aos movimentos antirracistas que eclodiram pelo mundo, movimento que nasceu nos Estados Unidos em 2013. No entanto, ganhou força em virtude da morte de um cidadão negro – George Floyd –, vitimado pela violência policial, que ganhou destaque internacional e o qual resultou, no CIEP 201, no tema central do PROJETO AFRICANIDADES.

A oportunidade de poder contextualizar, ainda que de forma remota, as cicatrizes deixadas pela nossa colonialidade possibilitou aos discentes participantes rodas de conversas virtuais, em que observamos diálogos críticos e de reflexão sobre a nossa tradição histórica e sua relação com o aumento da pauperização da classe trabalhadora e, a partir da reflexão da autora Gayatry Spivak (2010), a concepção da visibilidade do subalterno de quem pode falar, além da problematização das narrativas permeadas, segundo Freire (1994), pelo fanatismo destruidor e das campanhas para instigação do ódio racial.

Desse modo, para o aluno E.S., do segundo ano do Ensino Médio, a experiência foi válida, pois

As reuniões On line abriram muitas possibilidades para pessoas que não podiam participar, e agora podem... Além de falar diversos temas

---

<sup>33</sup> Para saber mais sobre o movimento “Black Lives Matter”, conferir em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/03/black-lives-matter-conheca-o-movimento-fundado-por-tres-mulheres.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 16 jun. 2021.

e experiências importantes. Achei isso muito legal!! (Depoimento do aluno E.S., recolhido no chat devido às circunstâncias da pandemia).

Sobre a importância desse depoimento, salientem-se os desafios vividos pelos docentes em problematizarem os momentos durante a pandemia, no intuito de oferecerem essas “muitas possibilidades” que, com certeza, acrescentaram alternativas aos discentes em suas construções críticas, viabilizando a produção de “experiências importantes” em relação à compreensão sobre a construção da identidade brasileira dos homens e mulheres, diante de um dos valores mais emblemáticos do processo da herança colonial, traduzida na naturalização da desigualdade.

Nesse sentido, destacamos o depoimento da aluna T.S., que, ao se referir ao projeto, nas suas palavras, diz que,

Esse projeto tem um poder de transformação tão grande... Esse autorreconhecimento é diferente em cada um, mas abre portas para coisas tão necessárias... e floresce... Agora eu me aceito... eu me enxergo. (Depoimento colhido no chat dado pela aluna T.S., egressa do CIEP 201, em 2020).

Analisar a potência desse depoimento é lembrar a exclusão moral, a desvalorização das vítimas da colonização, negros, indígenas ou os exilados da cidadania como pessoas, de acordo com a xenofobia do discurso à diversidade. No entanto, se, por um lado, conforme são considerados sem valor, indignos de conviver no mesmo espaço dos grupos de poder, por outro, reforçam a exploração sem culpa da sua mão de obra e, particularmente,

a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais [...] perde a confiança em suas possibilidades e nas da sua raça e assume os preconceitos criados contra ele. [...] A implantação europeia, como já foi dito, efetuou-se no plano psicológico, utilizando, entre outros recursos, a conversão do negro ao cristianismo. (MUNANGA, 1988, p. 9).

Esse cuidado em compreender tais produções, cujos efeitos estão na negativa em reconhecer a diversidade de classe, linguística, cultural e histórica e a cosmogonia presente, mas exterior ao mundo ocidental cristão, reforça as ilusões que determinados monopólios epistemológicos da verdade, a partir do poder hegemônico constituído, contemplam sérias dificuldades – na conjuntura atual – em reconhecer as tessituras ressignificadas em relação ao ser humano crítico, a uma lógica perseverante da

realidade brasileira sobre respeito às diferenças individuais e socioculturais. Em suma, como diz a ex-aluna T., “crescemos em um país onde a maioria são negros, porém quem realmente aparece são os brancos”.

Portanto, na medida em que buscamos entender no processo histórico do Brasil quem era os “humanos” egressos de uma sociedade escravista, mão de obra “invisível”, com função social bem demarcada e persistente, mais relevante se torna o tema que o PROJETO AFRICANIDADES trouxe para o debate em que as escolas tiveram que se reinventar em suas atividades pedagógicas.

Não somente garantir a qualidade no processo de escolarização dos discentes, como também permitir reflexões em âmbito remoto sobre as particularidades de vida e da sua diversidade cultural e humana, o acirramento das desigualdades, tendo em vista as configurações que resultam em permanentes tensões e resistências em decorrência do contexto atual que atinge profundamente a preservação do direito à educação e, conseqüentemente, dos reduzidos espaços na estrutura do poder daqueles e daquelas que “naturalmente” foram sendo alijados da justiça social, da sua cidadania e da sua pluralidade cultural.

Podemos verificar que ainda estamos construindo as estradas da nossa cidadania. As bases de uma cidadania crítica que pensávamos incorporar à democratização cidadã das instituições (Carvalho, 2001) ganharam novos contornos ao redefinir o papel do Estado, que pressupunham laico, na medida em que o ente público/administrativo passou a atuar como protagonista em relação aos questionamentos de ordem moral e social para preservar privilégios e a hierarquização da sociedade.

Assim sendo, sinteticamente, como forma de ilustrar o presente trabalho que emerge do contexto cotidiano das práticas observadas e analisadas no espaço escolar do CIEP 201, ganha destaque a base de troca substancial entre o papel relevante com que a religião cristã sempre contou e as políticas adotadas pelo Estado. No cenário atual, passaram a estimular ainda mais a pressão psicológica de que nos fala Munanga (1988), sobre a negatividade de Projetos que potencializam a crítica a nossas assimetrias sociais. Por esse motivo, tem sido tão expressiva a junção da evangelização com as necessidades econômicas do aparato ideológico estatal.

Assim, a banda “O Rappa”, em sua letra na música “Papo de surdo e mudo”,<sup>34</sup> ao nos dizer que “O nascimento de uma alma é uma coisa demorada, não é casa moldada, laje que suba fácil”, encarna, de um lado, o PROJETO AFRICANIDADES, como contexto de formação, crucial em instituir no espaço escolar saberes e alternativas ao currículo eurocêntrico, entendendo que todo sujeito tem seu tempo, suas percepções, especificidades e nuances.

Dessa forma, podemos dizer que a pesquisa sobre o PROJETO AFRICANIDADES, na sua origem, era reconhecer as relações históricas da relação entre a subalternidade e a colonialidade em um espaço de construção de conhecimento. No entanto, à medida que a pesquisa avançava, várias situações sensíveis foram sendo objetos de observação e de análise investigativa.

Diante dessa realidade, é possível argumentar que o PROJETO AFRICANIDADES, mesmo nesses tempos difíceis, vem resistindo e se caracterizando pela atuação dos docentes, destacando, pela via digital, na identificação de pistas nos discursos monorraciais e padrões hegemônicos, desconstruindo narrativas privilegiadas e colaborando para construir almas livres. É a comparação que fazemos como o depoimento do professor G., quando este reconhece que:

A minha relação com o projeto Africanidades começou em 2016 mesmo. Entrei na escola em 2016, final de fevereiro de 2016, período que estava para entrar em greve, depois veio a greve. Eu aderi à greve por dois meses, ainda com aqueles receios de probatório e até com aqueles receios que muitos professores têm nesse período de recém-concursado. Teve turma, sobretudo, quando a gente entra na escola, as turmas mudam de horário até ajeitar o horário. No final, fiquei praticamente com o turno da tarde, e tive turmas específicas, turmas de primeiro ano que dei aula, praticamente o ano inteiro. Essas duas turmas de primeiro ano, ehhhh (tosse), eu consegui perceber a importância do projeto e a ligação aos poucos, muito por influência nestas duas turmas do próprio professor Adenildo, por conta do engajamento, conforme na parte da dança, aquela turma que tinha, hoje o ex-aluno Ramon e vários ex-alunos que a gente felicita, alguns que até entraram na UERJ. É uma geração interessante, aquela geração do primeiro ano, alguns alunos que dei aula, alguns alunos que nem cheguei a dar (*sic*), mas estavam naquele primeiro ano, que formariam o terceiro ano em 2018, que foi um terceiro ano que deu bastante resultado, no sentido que vários alunos se empoderaram, mudaram sua perspectiva de mundo e até em termos pragmáticos, em relação à aprovação em vestibulares. Tivemos recentemente, agora, mais três alunos dessa geração entrando em universidade pública, a UERJ no caso, e outros casos também, como a Tainá que está fazendo

---

<sup>34</sup> O Rappa. In: **Musixmatch**. Compositores: Marcelo Falcão Custódio/Marcos de Campos/Lauro José De/Marcelo De Campos/Alexandre Monte.

universidade particular, e uma aluna que está fazendo Letras na UFRJ, e por aí vai. (Depoimento do professor G., do CIEP 201).

Portanto, o PROJETO AFRICANIDADES se mostrou, ao longo de todos esses anos, que não é algo moldado e nem uma laje que “sobe fácil”. Ao contrário, nossas análises permitem concluir que o AFRICANIDADES adquiriu autonomia como um projeto epistêmico intercultural de longa perenidade e que assume as diretrizes da Lei n.º 10.639/03. Nesse contexto, também se tornou propositivo na medida em que organiza para “o papo não seja de surdo e mudo”, torna-se coerente dentro do processo de escolarização. Com isso, destaca a valorização da realidade sociocultural dos sujeitos, apreciando possibilidades históricas e de ação que têm ajudado muitos discentes a tomarem atitudes de mudanças no espaço do CIEP Aarão Steinbruch e na continuidade na vida acadêmica.

Importa observar também que, mesmo diante de um quadro excepcional apresentado pela pandemia, o professor G. reconhece que,

Na verdade, cara, o projeto Africanidades, pra mim, é uma coisa do que eu levo do projeto. Qual a minha participação? A minha participação me fez entender cada vez mais a importância da gente como educador no sentido de ser uma ponte, de não ser um muro. O quanto eu aprendi com o projeto, com a molecada, acho que é o mais importante. O quanto a gente vê que não é uma coisa teórica, é prática, é orgânica, que dá resultado, quando não é resultado do aluno entrar na universidade pública, como alguns passam e associam ao projeto, como Amanda faz questão de dizer isso, como Gisele, como também pra vida, né, (*sic*), como Ramon, no dia a dia, como no ambiente familiar, esse aprendizado todo, essa troca toda que a gente tem, de entender de seu lugar no mundo, a questão da sua negritude, entender que a universidade é para ele também, cota não é esmola, entender as questões que acontece em relação ao afrogenocídio no Brasil, questões que ferem eles no dia a dia, entender a concepção do que passa na sua realidade, em um país que o racismo estrutural impera, e saber lidar ponderadamente e lutar contra isso e ter, vamos dizer, as armas para isso, isso é emocionante, nós vamos ficando cada vez mais feliz. Agora, 2020, 2021, estamos na modalidade virtual, que é uma coisa diferente, consegue ter uma renovação, e, quando a gente voltar, vamos conciliar as duas coisas. Todo esse processo de ver, acho que o legal é ver a evolução do aluno. O projeto vai abraçando, abraçando, abraçando o aluno, quando você vai ver, o aluno chega no terceiro ano ou às vezes logo no segundo mesmo, o aluno já está te dando aula. Está trazendo várias coisas, trazendo, eu me lembro como eu te falei em 2018, a Yana (*sic*) e a Luana do terceiro ano proporam (*sic*) roda de colorismo para mim e o Cristiano. Conversando sobre isso, os alunos, trazendo temas, letras de músicas, propondo, os alunos mesmos se empoderando do projeto, que o projeto é deles, acho que esse é o barato do africanidades, vai criando a semente, quando vai

ver, [...] o projeto cria ramificações, não fica só no africanidades. O Africanidades inspira projetos. Tem uma galera produzindo histórias em quadrinhos. Tem uma menina que vai dar uma aula on-line sobre Mangá, sobre cultura japonesa e tudo mais. [...] O projeto Africanidades não é um dia, começa desde o primeiro. É algo que começa desde quando o professor Julio Cesar entrou e viu uma situação, [...] e essa situação vai evoluindo e vai chegando, se tudo der certo, em 2021 e 2022, sempre carregando essa situação. Pisou na sala de aula, começou o Africanidades daquele ano. Na troca, na experiência, na discussão e no aprendizado mútuo, na troca com a molecada. [...] O projeto vai crescendo, aumentando, agora a gente tem canal de YouTube, agora a gente vai ter roda virtual, quando voltar vai ser virtual e presencial. [...] Vai ser muita coisa ao mesmo tempo, mas sempre juntos e juntos mais fortes. (Depoimento dado pelo professor G., do CIEP 201).

A atitude do professor citado denota total envolvimento com o PROJETO e com os jovens participantes, o que nos convida a refletir sobre a escrita de Walter Mignolo (2020), quando, ao buscar expandir o conceito da palavra “antropologiano”, cunhada pelo sociólogo Darcy Ribeiro em fins do anos 60 do século passado, revela-nos que este afirmava que “um antropólogo do Terceiro Mundo não é o mesmo que um antropólogo do Primeiro Mundo, pois o primeiro está no local do objeto, não no do sujeito do estudo” (MIGNOLO, 2020, p. 35).

Para o professor argentino, há uma profunda diferença de densidade na tensão da situação descrita e do local do sujeito no interior do ambiente do qual descreve. No caso específico, ao descrever do “interior” do PROJETO AFRICANIDADES, podemos compreender que este ajudou a reinventar a prática docente do professor G. Em outras palavras, de uma maneira interessante, ofereceu ao docente participar com os discentes sobre repensarem práticas centralizadas no senso comum. Além disso, aprofundou, ao entrelaçar discussões sobre a importância da negritude e ao se articular com a diversidade, demonstrando como tudo isso está plasmado à figura daquele que ensina e está aprendendo no processo dialógico e dialeticamente, “assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p. 15).

De toda forma, não podemos esquecer que, em um cenário de intensa disputa de narrativas, o papel do segmento religioso relacionado ao atual governo revela o discurso unívoco do consenso social, que prioriza a harmonia ideológica do capital e da meritocracia com a desigualdade patrocinada pelo neoliberalismo. Generalizam a educação, garantindo sujeitos sociais acríticos em nome da estabilidade do Estado capitalista.

Desse modo, os setores conservadores tornam a escola espaço dessas narrativas de evangelização da submissão, interessados em mitigar as identidades e as discriminações na sociedade, deslocando as diferenças para o plano da recompensa espiritual. Por fim, mesmo com seus apoiadores dentro do conjunto da classe trabalhadora, numa perspectiva geral, os vários depoimentos no corpo da pesquisa justificam as aspirações das almas ou dos sujeitos epistêmicos que, em tempos bem difíceis, sempre moveram o motor real das mudanças.



## CONCLUSÃO

A sensibilidade que deu início à tese buscou compreender os rastros históricos por trás da linguagem de um discente, mas que personificava elementos profundamente ligados ao passado colonial da região. A materialidade dessa perspectiva surgiu como fio condutor para dar sustentabilidade à pesquisa e discutir como a presença desse passado vem, quase onipresente, atravessando o presente.

Por tudo isso, o PROJETO AFRICANIDADES sempre esteve em transformação, mas o elemento fundamental da sua história, desde a sua gênese, foram seus personagens. Afinal, as realidades objetivas implicam a tentativa de buscar o consenso da linguagem colonial, pilar do racismo estrutural, que ainda faz parte de uma realidade social injusta vivida pelos protagonistas desta pesquisa, responsáveis principais pelo PROJETO AFRICANIDADES ainda (re)existir no CIEP 201.

Nesse sentido, a pesquisa sobre o PROJETO AFRICANIDADES tornou possível identificar a resistência do corpo docente em pensar afinidades entre os conceitos de culturas e os sujeitos da nação. No entanto, o PROJETO AFRICANIDADES provou ser capaz de oportunizar a uma gama considerável de discentes a relação entre conhecimento crítico, fora do senso comum, e seu entrelaçamento com as relações de gênero, de classe e de raça e a compreensão epistemológica em relação com as narrativas que fluem na educação voltadas para privilegiar um determinado segmento das camadas dominantes.

Sendo assim, a presente pesquisa destaca a sua contribuição em verificar uma realidade onde o conceito de cidadania esbarra com o raciocínio simplista da população escolar, quando se depara com a diversidade em espaço, a princípio, democrático e de conhecimento. Nessa direção, a pesquisa expõe que a aprendizagem ainda se faz a partir da estrutura tradicional, valorizando um currículo eurocêntrico. Dessa forma, faz-se necessário tensionar as discussões que requerem reflexões mais argutas sobre política, exigindo uma maior participação do papel do Estado como agente de transformação do discente e sua realidade social.

Isso ajuda, de certa forma, a compreender o descrédito popular em relação às instituições políticas, inclusive sobre a maior delas – o Estado brasileiro –, em conjunto com seus agentes políticos. Este é um tema central que auxilia na compreensão sobre

como a ignorância intelectual faz parte de um projeto político que atinge grande parte da população mais vulnerável e mais dependente de uma educação de qualidade.

Por fim, foi possível constatar que o PROJETO AFRICANIDADES se insere como um projeto de grande relevância no Centro Integrado de Educação Pública ao proporcionar aos discentes o diálogo crítico com as nossas cicatrizes, ou feridas, históricas. Ao PROJETO AFRICANIDADES é possível atribuir seu real sentido, do qual, talvez, seja a sua maior responsabilidade o potencial formador de consciência crítica.

Em suma, a pesquisa conclui, ressaltando que, ao longo desses quinze anos, o PROJETO AFRICANIDADES avançou para além dos discursos, tornando-se capaz de oportunizar aos discentes, sujeitos vítimas dessa atual tendência conservadora, a capacidade em distinguir os verdadeiros donos que controlam a matriz da economia e do jogo político. Essa relação acaba inspirando outros jovens a denunciarem aqueles que optam sempre por atuar por trás das cortinas do poder e da neutralidade epistêmica. Por fim, o AFRICANIDADES tem alterado as visões fragmentadas assentadas em um discurso monorracional, moldando novas almas e fortalecendo novas identidades que vão se afirmando no espaço escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS, COM UMA VÍRGULA DE CONTINUIDADE**

Considerando todo o percurso que foi sendo fundamental para a construção deste trabalho, julgo de extrema importância recuperar as reflexões que o iniciaram e serviram para embasar a paisagem conflitiva da região conhecida como Baixada Fluminense, onde moro e exerço minha profissão docente.

Nesse caso, o passo decisivo para problematizar as impressões negativas do discente, quando da minha chegada à Unidade Escolar em 2002, reforçou de forma interessante a compreensão sobre os antagonismos que sempre iniciavam as discussões nas reuniões pedagógicas, onde parte dos colegas referiam que, da minha parte, existia uma “politização exagerada”. O quadro contribuiu para enfatizar que, em diferentes e decisivos momentos, os comportamentos hierarquizados acabavam tensionando e provocando discussão, especialmente com o vínculo fundamentalista cristão que centralizava os modelos autoritários, moldado ao perfil colonizador histórico da região.

Em síntese, é na suposta neutralidade que se mutilam narrativas diversas. Igualmente, essa definição está por trás dos elementos que impedem de desvendar o desconforto e a complexidade que integram os conceitos da reprodução da patente europeia no conjunto da sociedade e do lugar periférico.

Desse modo, o PROJETO AFRICANIDADES demonstrou ao longo dos anos ser capaz de provocar uma prática docente decolonial, oportunizando a possibilidade de construir e inspirar a aprender a conviver com a diversidade. Essas discussões ganharam abrigo na concepção e na criação de subprojetos na instituição escolar, que reinventaram, no seu espaço, olhares epistêmicos diferenciados sobre a vida cultural e social dos sujeitos plurais, no entanto, sujeitos que foram estigmatizados em nossa história.

Portanto, o PROJETO AFRICANIDADES continua proporcionando embates e valores que ajudaram a desvelar novas maneiras de produzir referenciais. De certo modo, assumiu ser algo mais que um simples projeto. Tornou-se mais ativo politicamente e também mais sensível ao nascimento da cidadania de novas almas críticas. Além de concorrer para a formação do novo sujeito epistêmico que emerge do divisor social, amplificando sua voz na denúncia contra a ferida da colonialidade, teimosamente aberta “a realidade local” como um contexto histórico da razão subalterna.

Com efeito, argumentar sobre esses fenômenos por meio deste exercício de reflexão significou chamar a atenção sobre parte importante do pensamento dos segmentos conservadores que transitam no espaço escolar, identificados com movimentos negacionistas, neopentecostais de extrema-direita e segmentos militares conectados à linha dura do golpe militar de 64, que responderam pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Entendemos que, nesse cenário, a expectativa dos docentes alinhados ao campo progressista, conectam-se aos discentes, propondo a estes debates sobre as possibilidades e a importância da organização no espaço educacional, componente fundamental para compreender as lutas dos vários grupos militantes, questionadores da atual ordem social. No caso particular, os docentes que produzem o AFRICANIDADES são agentes que se insurgem contra a reprodução da desigualdade, responsável pela invisibilidade e pela inexistência do Outro, não contemplado no interior do racionalismo eurocêntrico, objetos da colonialidade. Ciente dessa perspectiva, apontam para a necessidade de defender as conquistas pretéritas dos movimentos sociais, com destaque para as Lei n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, atentando de maneira conscientizada contra os mecanismos excludentes presentes na educação brasileira.

No contexto atual, o AFRICANIDADES tem levado em conta o peso da esfera política, ao formular conceitos que ajudam os discentes no entendimento do modelo de organização da sociedade em que eles são educados. Essa compreensão aguça o olhar crítico interessante sobre uma comunidade de cidadãos que se jactam pela ideia de cidadania automática, componente natural herdado da branquidade e elemento chave do seu diferencial ontológico. São elementos que fazem referência ao principal mecanismo social de exclusão, concebido na linguagem colonizadora, na colonização do pensamento, na homogeneização epistêmica e cultural, sobretudo, no domínio da estrutura de poder do Estado.

Chegar ao final dessa pesquisa é como pousar nas asas do pássaro Sankofa<sup>35</sup> após um grande sobrevoo sobre o PROJETO AFRICANIDADES. Ao olhar para trás, entrelaçam-se passado e presente, explicitando uma diversidade de memórias na

---

<sup>35</sup> O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan, da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan, “se wo were fi na wosan kofa a yenki”, que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Fonte: EPSJV/Fiocruz.

sensação de caminhar para a frente. Dessa maneira, o AFRICANIDADES iniciou uma oportunidade de desocultar mentiras dominantes (FREIRE, 1992, p. 5) ao discutir sobre antigas práticas, resultando novas discussões no ambiente escolar.

Por fim, construir uma tese tendo que conciliar a condição de trabalhador com a de pesquisador é superar inúmeros obstáculos. No entanto, Paulo Freire (1992, p. 5-6) nos ensina que:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos [...]. Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que, recentemente, ocorreu em um encontro realizado na UNESCO, em Paris, me disse um dos que dele participaram, em que representantes latino-americanos negavam a mim a condição de educador. Não a eles, é óbvio. Criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada. Não percebiam, porém, que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser.

De qualquer modo, quando se trata das estruturas do poder e diante desse cenário político tão perturbador, que envolve um ambiente com culturas tão diversas, ser educador demanda multiplicar a compreensão sobre currículos plurais, os quais possam transitar em espaços conflagrados. Inclusive, consiste em expandir em nossas consciências os questionamentos sobre a relevância em aglutinar discussões a partir do conjunto dos profissionais que acreditam, de fato, nas dimensões éticas da cidadania, com o fim mais amplo de exemplos no papel de transformação de projetos que versam sobre a educação na estrutura da sociedade.

As implicações dos nossos estudos apontam para a importância de mantermos a promoção dessa reflexão constante. Não por outro motivo, nos convida a pensar, sobretudo, sobre a “cultura do silêncio”, exercício de grande importância ao questionarmos “as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 2009, p. 53).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, José Cláudio Sousa. **Dos barões ao extermínio**: uma história da violência na Baixada Fluminense. Duque de Caxias, RJ: APPH, CLIO, 2003.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimentos – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. ISSN 1645-1384.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. *In*: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (org.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: Edufba, 2007. (Coleção Cult).

BARROS, José D'Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologias e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias et Letras, 2006.

BRANDÃO, Pedro Augusto Domingues Miranda. **Colonialidade do Poder e Direito**: uma análise da construção do novo marco legal de acesso à biodiversidade (Lei n.º 13.123/2015). 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.159/2004**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003 e Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008.**

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. **Cadernos Geledés** – Instituto da Mulher Negra, São Paulo, nov. 1993. Caderno IV.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (org.). **Desigualdades e a questão social**. 2. ed. rev. e amp.. São Paulo: EDUC, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006. p. 15-28.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

CIDADANIA: um conceito complexo e com diferentes significados. **DDHH** – Direitos Humanos na sala de aula, ano VIII, n. 78, abr. 2007. Disponível em: [http://www.novamerica.org.br/DDHH/ddhh2007\\_04abrilP1.pdf](http://www.novamerica.org.br/DDHH/ddhh2007_04abrilP1.pdf). Acesso em: 06 out. 2019.

CONNEL, R.W. Pobreza e Educação. Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Pablo Gentili (organizador) Editora Vozes - Petrópolis ; 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, University of California – Los Angeles, ano 10, 1.º sem. 2002.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

DAVIS, Angela. **A democracia da abolição**: para além do império, das prisões e da tortura. Tradução: Artur Neves Teixeira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, J.O. Relações étnico-raciais e a práxis na formação docente: oficinas de Bonecas Abayomi como instrumento pedagógico. *In*: RODRIGUES, Marcelino R.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica (org.). **10 anos de insurgência**: sínteses do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi; ABEC Brasil; Associação Brasileira de Editores Científicos, 2021. p. 327-340.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FAGUNDES, Murilo; SOUZA, Renato. Jean Wyllys renuncia mandato e deixa o Brasil após ser ameaçado de morte. **Correio Braziliense**, 24 jan. 2019. Disponível em: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/24/interna\\_politica,732718/jean-wyllys-renuncia-mandato-e-deixa-o-brasil-apos-ser-ameacado-de-mor.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/24/interna_politica,732718/jean-wyllys-renuncia-mandato-e-deixa-o-brasil-apos-ser-ameacado-de-mor.shtml). Acesso em: 20 jun. 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. [Peau noire, masques blancs]. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius; FERNANDES, Alexandra Borges; SILVA, Carolina Mostaro Neves da (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação: Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefácio: Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. Prefácio: Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas: Vicente Chel. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



GALLO, Sílvio. Tempos difíceis, mas não impossíveis. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-5, 4 set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br//pdf/pp/30/0103-7307-pp-30-e201ed01.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOFMAM Erving. **Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1975.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 37).

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitário, colonización disciplinaria y epistemologias decoloniales. **Universitas Humanística**, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, n. 63, p. 35-47, ene./jun. 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução: Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais – Epistemologias do Sul**, v. 80, 2008. p. 115-147.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Palavras Negras).

IBGE. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012->

agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos. Acesso em: 24 nov. 2019.

JÚNIOR, Henrique Cunha. Africanidade, Afrodescendência e Educação. Henrique Cunha Jr. Educação em Debate; Fortaleza, ano 21. V. 2 N° 42, 2001.

KABENGELE, Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os segredos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Educação intercultural crítica e trabalho centrado em projetos**: um diálogo produtivo para a escola. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 304-320.

KON, Noemi; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para psicanálise. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** 1. ed. eBook. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **Itinerarius Reflectionis**, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG, v. II, n. 5, jul./dez. 2008. ISSN: 1807-9342.

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

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, n. 54).

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colombia, n. 9, p. 61-72, jul./dec. 2008. ISSN 1794-2489.

MANESCHY, Osvaldo (coord.). **Leonel Brizola**: a legalidade e outros pensamentos conclusivos. Rio de Janeiro: Nitpress, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. ISSN: 2175-5604.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Caderno de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamentos liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar da. (org.). **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Quarter/Faperj, 2012.

MONTEIRO, Aloisio J. J. Território e identidade: refinamentos da violência instituída diante das novas configurações sociais. **Tellus**, Campo Grande – MS, ano 6, n. 11, p. 105-120, out. 2006.

MONTEIRO, Aloisio; BARBOSA, Ricardo Tadeu. Poder, relações étnico-raciais e exclusão: diálogos entre Foucault e a educação instituinte de negros no Brasil. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; BACKES, José Licínio (org.). **Inter/multiculturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, Dossiê Antropologia, Gênero e Sexualidade no Brasil: balanço e perspectivas, v. 42, p. 201-248, jan./jun. 2014. ISSN 0104-8333. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104.8333201400420201>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Editora Ática *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Editora Ática (1988).

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Formação social do Brasil: etnia, cultura e poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

NOGUEIRA, Renato. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 18, p. 63-73, maio/out. 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013. 48p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005.

PRECIOSA, uma história de esperança. Direção de Lee Daniels. Produção de Oprah Winfrey, Tom Heller e Lee Daniels. Estados Unidos: LIONSGATE, 2009. 1 DVD. 110 min.

QUIJANO, Anibal. El laberinto de América Latina: ¿Hay otras salidas?. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas: UCV, v. 10, n. 1, jan./abr. 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

QUIJANO. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: PALERMO, Zuma; QUINTERO, Pablo (org.). **Textos de Fundación**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. Prefácio do Prof. Francisco Iglésias. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SANTOS, Milton. O lugar e cotidiano. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 584-602.

SAQUET, Marcos. Participação social em territórios de identidade e desenvolvimento numa práxis dialógica e cooperada. *In*: SILVA, Onildo; SANTOS, Edinusia; COELHO Neto, Agripino (org.). **Identidade, território e resistência**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 11-16.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Portal Geledés**. Disponível em: [www.geledes.org.br/educacao-em-direitos-humanos-e-diferencas-culturais-questoes-e-buscas/](http://www.geledes.org.br/educacao-em-direitos-humanos-e-diferencas-culturais-questoes-e-buscas/). Acesso em: 12 fev. 2021.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SOUZA, Marlúcia Santos de. **Escavando o passado da cidade**: história política da cidade de Duque de Caxias. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2014. 276 p.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 40, p. 20-53, 1.º sem. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Gênesis (org.). **Baixada Fluminense – a construção de uma história**: sociedade, economia, política. São João de Meriti, RJ: IPHAB Ed., 2004.

TORRES, Gênesis (org.). **Baixada Fluminense – a construção de uma história**: sociedade, economia, política. 2. ed. rev. e amp.. Rio de Janeiro: INEPAC, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Tag. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tag/azoilda-loretto-trindade/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. 228p.

TUBINO, Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 22-35.

VIEIRA, Henrique. **O amor como revolução**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

YOUNG, MICHAEL. Para que servem as escolas? What are schools for? Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em: 26 jun. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial. *In*: **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y construcción de Ciudad”**, (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad  
Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

## APÊNDICE

### NOMES DE FILMES E MÚSICAS SUGERIDAS\*

#### FILMES:

##### **Sarafina! O som da liberdade (1992)**

Sucesso de Broadway sobre uma estudante idealista e sua professora (Leleti Khumalo, Whoopi Goldberg) durante as revoltas contra o *apartheid*. Um filme de **Darrell James Roodt**

##### **O poder de um jovem (1992)**

Um jovem boxeador sul-africano de descendência branca se converte em ativista para os negros sul-africanos que são vítimas da discriminação. Stephen Dorff, Morgan Freeman, Armin Mueller-Stahl. Diretor: John G. Stephen Avildsen.

##### **Coach Carter: treino para a vida (2005)**

O filme **Coach Carter** é baseado em uma história real. É inspirador. Grande lição de vida e de superação para todos nós. O filme conta a história de um técnico de basquete preocupado não apenas com o desempenho escolar dos jogadores. Mas, sobretudo, com o tipo de pessoa que cada um daqueles jovens se tornaria. Do diretor Thomas Carter tem em seu elenco Samuel L. Jackson, Rod Brown, Robert Richardson e Rick Gonzalez.

##### **Em nome de Deus (1988)**

**Em Nome de Deus** é um filme de 1988, um drama baseado em fatos reais do romance medieval francês do século 12 entre Pedro Abelardo e Heloísa. “Perdoe-nos Pai, por termos amado”.

**Direção:** Clive Donner

**Elenco:** Derek de Lint, Kim Thomson, Denholm Elliott

#### MÚSICAS/ARTISTAS/BANDAS e AFINS:

Até Quando Esperar – Plebe Rude (1985). **Álbum:** O Concreto Já Rachou

**Artista:** Plebe Rude

**Ano de lançamento:** 1985

#### MV BILL (vários)

**Nasceu:** 3 de jan. de 1974 (47 anos).· Rio de Janeiro, Brasil

**Filiação:** Cristina Barbosa (Mãe) · Mano Juca Barbosa (Pai)

Alex Pereira Barbosa, mais conhecido pelo nome artístico MV Bill, é um rapper, ator, escritor e ativista brasileiro. Iniciou a carreira na música em 1988, quando começou a escrever sambas-enredo para seu pai, sendo que, em 1993, fez sua primeira participação em um disco oficial. Seu primeiro álbum foi lançado em 1998, sob o título de **Traficando Informação**, que contou com a faixa “Soldado do Morro”. Nessa época, MV Bill foi acusado de apologia ao crime. Três anos depois, gravou o segundo trabalho, chamado Declaração de Guerra, com participações de artistas como Charlie Brown Jr. e Nega Gizza. Sua discografia ainda<sup>36</sup> abrange outros dois álbuns: **Falcão, O Bagulho é Doido**, de 2006, e **Causa e Efeito**, de 2010. Ainda lançou um disco de vídeo em 2009, intitulado **Despacho Urbano**. Paralelamente à carreira de rapper, MV Bill lançou, em 2005, junto com Celso Athayde, o livro **Cabeça de porco**. No ano seguinte, **Falcão - Meninos do Tráfico**, disponibilizado em livro e DVD, que se tornou conhecido nacionalmente após exibição no programa **Fantástico**, da Rede Globo.

#### RACIONAIS MC's (vários)

**Gênero(s):** Hip hop, Gangsta rap, Political hip hop

**Origem:** São Paulo, SP

**País:** Brasil

**Período em atividade:** 1988–presente. Racionais MC's é um grupo brasileiro de rap, fundado em 1988. É formado por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay. É o maior grupo de rap do Brasil, e está entre os

<sup>36</sup>\*Todos os filmes e algumas músicas dos artistas, assim como das bandas acima, foram utilizados em algum momento nos trabalhos que antecederam o PROJETO AFRICANIDADES.



grupos musicais mais influentes do país e da música brasileira. Suas canções demonstram a preocupação em denunciar a destruição da vida de jovens negros e pobres das periferias brasileiras e o resultado do racismo e do preconceito, ao sustentarem a miséria diretamente ligada com a violência e o crime...

### **LEGIÃO URBANA** (vários)

Legião Urbana é uma banda de rock brasileira fundada em 1982 em Brasília, Distrito Federal, por Renato Russo e Marcelo Bonfá. O grupo também contou com Dado Villa-Lobos e Renato Rocha em sua formação mais conhecida. Diante da morte de Renato Russo, em 11 de outubro de 1996, o grupo encerrou suas atividades onze dias depois.

### **NEGRA LI** (vários)

Nascida no bairro da Brasilândia, zona norte de São Paulo, Negra Li começou a se interessar pela música ainda na infância.<sup>[1]</sup> Nessa época, cantava hinos da igreja evangélica Congregação Cristã no Brasil. Quando adolescente, imitava Whitney Houston,<sup>[2]</sup> foi a partir desse momento que passou a ouvir mais a *black music*. Aos 16 anos, interessou-se pelo rap.<sup>[1][3]</sup> Filha de uma funcionária pública e de um dono de bar, deixou de morar com a mãe na Vila Brasilândia e mudou-se para seguir a carreira como cantora.<sup>[2]</sup> Pretendia ser uma modelo.<sup>[1]</sup> Negra Li agradece à mãe, professora do município de São Paulo, que lhe deu a oportunidade de ter um boa formação escolar, assim justifica seu sucesso.<sup>[1]</sup>

### **CHARLIE BROWN JUNIOR** (vários)

Charlie Brown Jr. foi uma banda de rock brasileira, formada em Santos, em 1992. Em julho de 2015, um levantamento do Deezer revelou que o Charlie Brown Jr. é a segunda banda brasileira de rock mais ouvida no exterior, atrás apenas do Sepultura. Em setembro de 2015, pesquisa similar da Billboard Brasil divulgou uma lista com 47 bandas e artistas brasileiros, na qual o Charlie Brown Jr. ficou na 31ª posição. [Wikipedia](#) · Texto sob [CC-BY-SA licença](#).

### **GABRIEL O PENSADOR** (vários)

Gabriel O Pensador (1974) é um cantor, compositor e escritor brasileiro, um dos mais importantes nomes do rapper nacional. Gabriel O Pensador é filho da jornalista Belisa Ribeiro e do médico Miguel Contino. Ainda jovem despertou seu interesse pela música.

### **SABOTAGE** (Música: Um bom lugar)

Mauro Mateus dos Santos (São Paulo, 3 de abril de 1973 — São Paulo, 24 de janeiro de 2003), mais conhecido pelo seu nome artístico Sabotage, foi um rapper, cantor, compositor e ator brasileiro. Mauro, pai de 2 filhos, nasceu na Zona Sul de São Paulo, onde, depois de ter sido assaltante e gerente de tráfico encontrou a saída no rap, entrando na música e percebendo o seu verdadeiro dom. A origem do apelido Sabotage deu-se por estar sempre conseguindo burlar as leis com tremendo êxito, como entrar em bailes. [Wikipedia](#) · Texto sob [CC-BY-SA licença](#)

### **O RAPPA** (vários)

O Rappa foi uma banda de reggae rock brasileira, formada em 1993 no Rio de Janeiro. Notável por suas letras de forte cunho social. Formada pelos músicos que acompanharam o cantor de reggae Papa Winnie em uma turnê pelo Brasil mais o cantor Marcelo Falcão.

## ANEXOS

**FIGURA 01** – Imagem externa do CIEP 201 – Aarão Steinbruch



Fonte: [https://www.google.com/search?q=ciep+20+aarao&sxsrf=APq-WBuFMpFrLtp01WJxf0O-Q2dN\\_INwjg:1645801334215&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiB\\_pXfj5v2AhVhFrkG\\_HeFqBeoQ\\_AUoA3oECAIQBQ&biw=1366&bih=600&dpr=1#imgrc=EBr7AXTlafz3EM](https://www.google.com/search?q=ciep+20+aarao&sxsrf=APq-WBuFMpFrLtp01WJxf0O-Q2dN_INwjg:1645801334215&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiB_pXfj5v2AhVhFrkG_HeFqBeoQ_AUoA3oECAIQBQ&biw=1366&bih=600&dpr=1#imgrc=EBr7AXTlafz3EM)

**FIGURA 02** – Abertura do Projeto Africanidades realizada no Teatro Raul Cortez, Centro de Duque de Caxias, ano de 2017



Fonte: Acervo do Projeto Africanidades

**FIGURA 03** – Aluna observando imagem de Orixá – Projeto Africanidades CIEP 201 – Aarão Steinbruch



Fonte: Acervo pessoal

**FIGURA 04** – Aula Professor Julio Cesar no espaço exclusivo do projeto Projeto Africanidades no CIEP 201 – Aarão Steinbruch



Fonte: Acervo do Projeto Africanidades

**FIGURA 05** – Palestra Professor Dr. Renato Nogueira no espaço exclusivo do projeto Projeto Africanidades, no CIEP 201 – Aarão Steinbruch



Fonte: Acervo do Projeto Africanidades