

# *Educação Antirracista*


*com gosto de dendê e cheiro de pitanga:  
orí-entações pedagógicas negrorreferenciadas*



**Régia Mabel da S. Freitas**  
**Organizadora**

# *Educação Antirracista*

com gosto de dendê e cheiro de pitanga:  
orí-entações pedagógicas negrorreferenciadas

A decorative flourish consisting of a central scroll-like element with two horizontal lines extending outwards to the left and right.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA

MESA DIRETORA

**PRESIDÊNCIA**

Deputado Adolfo Menezes

**1ª VICE-PRESIDÊNCIA**

Deputado Zé Raimundo

**2ª VICE-PRESIDÊNCIA**

Deputado Marquinho Viana

**3ª VICE-PRESIDÊNCIA**

Deputado Antônio Henrique Júnior

**4ª VICE-PRESIDÊNCIA**

Deputado Laerte do Vando

**1ª SECRETARIA**

Deputado Marcelinho Veiga

**2ª SECRETARIA**

Deputado Samuel Júnior

**3ª SECRETARIA**

Deputado Vitor Azevedo

**4ª SECRETARIA**

Deputado Zó

**SUPLENTE**

Maria Del Carmen

Soane Galvão

Claudia Oliveira

Robinho

Jurailton Ramos

**CHEFE DA ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Paulo Bina

# *Educação Antirracista*

com gosto de dendê e cheiro de pitanga:  
orí-entações pedagógicas negrorreferenciadas

---

**Régia Mabel da S. Freitas**  
organizadora



Salvador  
2023



Copyright © by Régia Mabel da S. Freitas  
Direitos desta edição reservados à  
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA BAHIA  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



PRODUÇÃO EDITORIAL

EDITOR: Paulo Bina

ASSISTENTES EDITORIAIS: Alexsandro Mateus dos Santos, Bira Paim  
e Idalina Vilasbôas

ORGANIZADORA: Régia Mabel da S. Freitas

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: P55 Edição

CAPA: Erick Augusto

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E24e Educação antirracista / organização de Mabel Freitas –  
Salvador : Assembleia Legislativa, 2023.  
420 p.

ISBN: 978-65-86194-20-3

1.Racismo – Artigos - Bahia. I. Freitas, Mabel,  
Organizador. II. Bahia. Assembleia Legislativa. III.  
Título.

Cdd 305.8

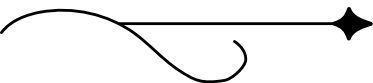
---

Ficha catalográfica  
Iracilda R. Nunes CRB 5/832

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA  
Palácio Dep. Luis Eduardo Magalhães, 1ª avenida, 130  
CEP: 41.745-001, CAB, Salvador, Bahia | Telefone: (71) 3115-4910  
E-mail: [cerimonial@alba.ba.gov.br](mailto:cerimonial@alba.ba.gov.br) | [www.alba.ba.gov.br](http://www.alba.ba.gov.br)



# *Escrevivências de docentes antirracistas*



|   |     |
|---|-----|
| <b>Apresentação</b><br>Régia Mabel da Silva Freitas   | 11  |
| <b>Prefácio</b><br><i>Quem tem medo da Lei nº 10.639/03?</i><br>Erico José Souza de Oliveira  | 13  |
| <b>O protagonismo cênico-pedagógico antirracista<br/>do Teatro Negro brasileiro</b><br>Régia Mabel da S. Freitas  | 29  |
| <b>O negro no canto lírico brasileiro</b><br>Irma Ferreira  | 57  |
| <b>Corpo e Dança na infância:<br/>práticas afrorreferenciadas no ensino</b><br>Lissandra Patrícia Conceição dos Santos  | 79  |
| <b>O racismo ao pé do berimbau: ou quando<br/>a Educação Física entra na roda de Capoeira</b><br>Bruno Rodolfo Martins  | 95  |
| <b>Vinte anos da Lei nº 10.639 e possibilidades<br/>(de)coloniais na área de Linguagens:<br/>uma escrevivência</b><br>Fabiana Lima  | 129 |
| <b>O perigo da hegemonia no ensino de Língua Inglesa<br/>(EUA/Europa): ensinando o inglês a partir da perspectiva<br/>afrorreferenciada no chão da sala de aula</b><br>Dinalva Marreiro Pereira Todão | 153 |

|   |     |
|---|-----|
| A história da Matemática e a Lei nº 10.639/03<br>Jefferson Todão dos Santos   | 171 |
| O ensino e a divulgação da Astronomia<br>e da Física em perspectiva antirracista<br>Alan Alves-Brito  | 191 |
| Ensino de Química numa<br>perspectiva negrorreferenciada<br>Anna Canavarro Benite e Marysson Jonas Rodrigues Camargo                                    | 211 |
| O que o ensino de Ciências tem a aprender<br>com a Educação Escolar Quilombola?<br>Carolina Cavalcanti do Nascimento                                    | 237 |
| Ciência, tecnologia e inovação africana<br>Carlos Eduardo Dias Machado  | 263 |
| Por um ensino de Geografia antirracista<br>Renato Emerson dos Santos  | 293 |
| Ensaio sobre perspectivas teórico-críticas<br>da colonialidade para uma democracia racial<br>a partir da realidade brasileira<br>Tiago Silva de Freitas | 309 |
| Elementos para um programa de justiça comunitária/<br>restaurativa libertária de base africana<br>Sérgio São Bernardo                                   | 329 |
| Plêiade antirracista  | 355 |





Camaradas, para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta, devemos: conhecer bem as nossas próprias forças, ter, em cada momento, uma consciência perfeita das coisas que podemos fazer e das que ainda não podemos fazer. Avaliar bem as nossas possibilidades em cada área [...], agir sempre de acordo com essas possibilidades e fazer tudo para melhorar as nossas forças e a nossa capacidade. [...] Nunca fazer menos do que podemos e devemos fazer.<sup>1</sup>

(Cabral, 1965, p. 13)

---

<sup>1</sup> PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE. **Palavras de ordem gerais**. [S. l.: s. n.], 1965.





# Apresentação

Régia Mabel da Silva Freitas  
*Organizadora*



Esta coletânea, redigida por uma plêiade intelectual antirracista que possui o privilégio ancestral de ter na pele a cor da noite, refuta a universalidade da suposta supremacia cognitiva da Europa em detrimento da sapiência pluriversal do continente a que devemos origens abissais: a África. Em contraposição à bússola da hegemonia científica colonialesca, docentes que promovem Educação Antirracista em distintas regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul) encruzilham nesta obra caleidoscópicas ORÍ<sup>1</sup>-entações pedagógicas negrorreferenciadas.

As epistemes revisitam afrontosa e dialeticamente as falácias da historiografia negra no pré-trans-pós-13 de maio de 1888, contemplando matrizes curriculares da Educação Básica à Superior lastreadas pela Lei nº 10.639/2003 e pelo Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação nº 003/2004. As autoras e os autores trasladam com maestria por quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas –, descortinando olhares ainda obtusos sobre saberes e fazeres hierarquizantes e enaltecendo intelectualidades azeviches.

Neste livro, as populações negras são apresentadas como preta-gonistas de uma história longa de lutas e conquistas, que edifica(ra)m

---

<sup>1</sup> *Cabeça*, em iorubá.

com engenhosidade um resiliente manancial de conhecimentos nos âmbitos artísticos, científicos, culturais, filosóficos, históricos, políticos e sociais na diáspora africana. Como bem ensina a imortal Conceição Evaristo, a nossa fala estilhaça a máscara do silêncio, visto que as nossas escrevivências incomodam as pessoas da casa-grande em seus sonos injustos ante os 135 anos de assinatura da Lei PseudoAbolicionista, dita Áurea, nº 3.353/1888.

È KÚ ÀBÒ<sup>2</sup>, caras leitoras e caros leitores, a este compêndio que tem o gosto do dendê – óleo vegetal presente na culinária africana e afro-brasileira que dá à comida sabor, cor e aroma peculiares – e o cheiro intenso, fresco e marcante da genuinamente brasileira pitanga, que inspira e estimula a criatividade! Vamos fanoniar, borrifando o mundo com nossa potência poética e libertando-nos do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial, para combater nos mais distintos espaços formativos o racismo e suas interseccionalidades. Afinal, Educação é um direito social e Educação Antirracista é um dever formativo ancestral.

---

<sup>2</sup> *Boas-vindas*, em iorubá.

# Prefácio

## Quem tem medo da Lei nº 10.639/03?

Erico José Souza de Oliveira<sup>1</sup>



São vinte anos da Lei nº 10.639/03!!! VINTE ANOS!!!

É preciso enfatizar veementemente e com letras garrafais o passar desse tempo, pois, até hoje, o que constatamos é que a sua aplicabilidade está muito aquém do desejado e em constante batalha por uma efetiva incorporação aos universos escolar (Ensino Básico público e privado) e universitário. Mas por que será que essa lei tão sintética que institui o estudo das histórias e culturas da África e afro-brasileira sofre tanta rejeição no âmbito do ensino formal? Ou melhor, quem tem medo da Lei nº 10.639/03? Antes de adentrar nessas questões, é preciso materializá-la, visto

---

<sup>1</sup> Professor titular do Departamento de Artes Cênicas (CEN) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGCEN) da Universidade de Brasília (UnB). Autor do livro *A roda do mundo gira: um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-PE)*, pelo SESC--Pernambuco (2006), e organizador dos livros *Matrizes estéticas na cena contemporânea: diálogos entre culturas, práticas, pesquisas e processos cênicos* (Edufba, 2021) e *Artes cênicas e decolonialidade: conceitos, fundamentos, pedagogias e práticas* (E-Manuscrito, 2022). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Poéticas, Processos e Pedagogias da Encenação Contemporânea (G-PEC), filiado ao Conselho Nacional Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3116783239543777>; e-mail: [ericojoses@yahoo.com.br](mailto:ericojoses@yahoo.com.br).

que grande parte de docentes e discentes nunca viram de forma concreta tal normatização<sup>2</sup>.

Sabemos que o principal motivo do rechaço à sua implementação é o racismo. Isso é fato incontestável e deve ser evidenciado de forma direta e sem melindres. A população negra no Brasil, desde sua invasão, colonização e escravização de africanos/as, sofre as violências físicas, psíquicas, morais e todos os tipos de assédio, independentemente de sua área de atuação profissional e de sua classe social. Notório é que não podemos passar à margem das discussões sobre suas interseccionalidades, posto que quanto mais camadas se acrescentam ao fato de ser negro/a – ter pele retinta, ser mulher, ser LGBTQIAPN+, ser pessoa com deficiência, ser pobre, ser quilombola, ser de religião de matriz africana, ter sobrepeso etc. –, mais o racismo é letal.

Para exemplificar essa constatação, trazemos o assassinato brutal de Mãe Bernadete<sup>3</sup>, ocorrido em 17 de agosto de 2023 dentro de sua própria casa, onde foi alvejada a tiros, após sete anos de busca por justiça pelo assassinato do próprio filho, Fábio Gabriel Pacífico dos Santos, o Binho do Quilombo, e uma vida devotada a denunciar as perseguições sofridas por quilombolas da região. Tal assassinato, dentre inúmeros que ocorrem diuturnamente no país ceifando vidas negras, escancara a máscara mais cruel do racismo à brasileira na qual a contradição se expõe pelo fato de que brasileiros/as não se consideram racistas ou não veem o Brasil como

---

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003&totalArquivos=56>. Acesso em: 20 ago. 2023.

<sup>3</sup> Bernadete Pacífico, líder quilombola e ialorixá de 72 anos, matriarca do Quilombo Pitanga dos Palmares e ex-Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Simões Filho, Região Metropolitana de Salvador (BA).

um país racista, em contraponto às estatísticas que denunciam o extermínio da população, sem nenhuma comoção social.

Esses homicídios são o lado mais agudo do horror contra negros/as no país, também permeado por outras mortes, como as epistemológicas, simbólicas e subjetivas, ocasionadas pela chaga do racismo, que continua a extirpar a humanidade de quem não está dentro dos padrões e normas das colonialidades do poder, do saber e do ser, fortalecidas pelas instituições educacionais, religiosas, políticas, artísticas e culturais<sup>4</sup>.

Diante desse quadro de aniquilamento secular, os movimentos sociais negros que atuam há muito contra o aniquilamento de sua população perceberam desde cedo que, somente por meio do acesso à educação, à arte e à cultura, negros/as poderiam quebrar algumas das inúmeras barreiras criadas pela colonialidade, cujo pilar central é o racismo e o medo da perda de seus privilégios seculares e escravocratas<sup>5</sup>.

É nessa perspectiva que Abdias do Nascimento, quando da criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, estabeleceu políticas de acesso à população negra, por meio de cursos de alfabetização, profissionalizantes, educação política, além do trabalho artístico-pedagógico que revolucionou a história do teatro brasileiro. Nos idos de 1977, ele já clamava pela inserção da história africana e afrodiáspórica nos conteúdos oficiais de ensino:

---

<sup>4</sup> WALSH, C. Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latino-americanas. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2005. p. 16-36.

<sup>5</sup> MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 29-53.



este Colóquio recomenda que o Governo Brasileiro inclua um ativo e compulsório curriculum sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal *curriculum* deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior<sup>6</sup>.

Como era de se esperar, o governo brasileiro virou as costas para essa demanda por quase trinta anos, somente instaurando tais diretrizes em 2003, através da Lei aqui expressa, depois de décadas das lutas de organizações negras. Porém, mesmo como uma obrigatoriedade legal com vinte anos de existência (é preciso repetir incansavelmente), as garras do racismo se mostram ainda mais ferozes por meio da rejeição à introdução dos conteúdos africanos e afro-brasileiros no chão da escola e da universidade que, como boas reprodutoras do racismo institucional e estrutural<sup>7</sup>, desvelam tantas outras situações de violência e demonização raciais<sup>8</sup>.

Nas escolas e universidades, a concretização da Lei nº 10.639/03 fica, geralmente, a cargo de docentes negros/as, que, com muita dificuldade devido às atitudes contrárias de seus/suas colegas de trabalho, levam a cabo propostas pedagógicas enegrecidas para que as gerações futuras possam ter acesso aos conhecimentos que lhes foram negados em sua escolaridade.

Tais ações antirracistas são muito bem explicitadas neste valoroso livro, organizado pela competente e obstinada professora e pesquisadora Régia Mabel da Silva Freitas, que, de forma

---

<sup>6</sup> Trata-se do Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras, realizado em Lagos (Nigéria), entre 15 de janeiro e 12 de fevereiro de 1977. NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

<sup>7</sup> ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

<sup>8</sup> Faz-se necessário informar que o racismo institucional e estrutural não é um ente abstrato, mas um mecanismo de opressão, violência e morte mantido pelas pessoas em seus lugares de privilégio. No caso da Educação, encontra-se tanto na gestão quanto na própria docência.

incansável, vem reescrevendo a “história do teatro brasileiro”, através das histórias dos teatros negros no Brasil, constelando uma plêiade (como ela própria nomina) de artistas, pesquisadores/as, intelectuais e docentes negros/as e revelando para o mundo suas criações e reflexões.

Em seu escrito intitulado “O protagonismo cênico-pedagógico antirracista do Teatro Negro brasileiro”, Mabel Freitas nos apresenta com sua vertical pesquisa sobre os grupos de Teatro Negro brasileiros, mostrando a diversidade de artistas da cena que se unem na realização de um propósito cênico-militante, tornando-se, ao mesmo tempo, veículos de arte, cultura e educação antirracistas em forma de poética, estética e episteme afrocentradas, reveladas na tríade do Teatro Negro brasileiro criada pela própria autora para abarcar as nuances e estratégias da cena negra: Ler (*kawe*) – Dizer (*wéfun*) – Transformar (*yépada*).

Atravessando décadas, a autora nos traz diversos grupos e empreendimentos teatrais negros, desde a Companhia Negra de Revista (1926-1927), de João Cândido Ferreira e Jaime Silva, Companhia Teatral Ba-Ta-Clan Preta (1927), de João Cândido Ferreira, e o Teatro Experimental do Negro (1944-1961), de Abdias do Nascimento, a diversos outros espalhados pelo Brasil na atualidade, como o Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra (Pará), Os Crespos (São Paulo), Grupo Teatral Caixa Preta (Rio Grande do Sul), Bando de Teatro Olodum (Bahia) e a Companhia Teatral Zumbi dos Palmares (Goiás), asseverando que tais coletivos são promotores de um didatismo antirracista.

Seguindo o fluxo, temos o capítulo “O negro no canto lírico brasileiro”, da professora e cantora lírica Irma Ferreira, no qual vocaliza em tom maior a invisibilidade de vozes e corpos negros no domínio da música de concerto no Brasil, mesmo que a recente revisão

histórica sobre o assunto ateste que, desde o século XVII, a presença negra era constante e efetiva, mas clivada pelo racismo colonial que a impedia de aparecer em cena, seja cantando das coxias, camuflando seus traços fenotípicos com cosméticos ou não divulgando seus nomes nos programas dos concertos, infringindo as mais hediondas humilhações e subjugações aos/às artistas negros/as.

Em contraposição, a autora nos apresenta diversas personalidades negras que alcançaram sucesso no canto lírico desde o século XVIII até os dias atuais, inclusive internacionalmente, como a mineira Joaquina Maria da Conceição Lapa (17??-?), a Lapinha, as cariocas Camila Maria da Conceição (1873-1936), Zaíra de Oliveira (1891-1952) e Maria de Aparecida Marques (1936-2017), entre outros/as em uma extensa lista que chega até os dias atuais.

Lissandra Patrícia Conceição dos Santos, professora, bailarina e psicopedagoga, traz em seu capítulo “Corpo e dança na infância: práticas afroreferenciais no ensino”, a necessidade e importância da valorização dos conhecimentos artísticos-filosóficos de África e suas diásporas, através do corpo e do movimento, contribuindo para a construção identitária de estudantes do Ensino Fundamental público, negros/as em sua avassaladora maioria.

A autora traz à baila outra faceta do racismo: a não aceitação de suas ancestralidades africanas e afro-brasileiras por parte desses/as alunos/as, reforçada pela falta de acesso ao conhecimento afroreferenciado e à ausência de conteúdos étnico-raciais nos livros didáticos, mesmo após a aprovação da Lei nº 10.639/03. Em busca de uma postura identitária e antirracista é que a dança vem fazer bailar as mentalidades no ambiente escolar, se afroreferenciando em volteios e espirais que turvam o racismo incrustado na sociedade e, sobretudo, numa perspectiva antropófaga e contracolonial.

Em “O racismo ao pé do berimbau: ou quando a Educação Física entra na roda de Capoeira”, do capoeirista, angoleiro, macumbreiro, professor de Educação Física e mestre em Relações Étnico-Raciais, Bruno Rodolfo Martins, a relação entre a universidade e cultura negra traz uma problemática ontológica, exposta através dos cursos de Educação Física espalhados pelo Brasil e a carreira de professor da área. Para o autor, o encontro entre essas duas epistemes sempre foi prenhe de racismo e embranquecimento.

Traçando uma linha do tempo entre a perseguição oficial, inscrita no primeiro Código Penal da República até a ideia de utilização da capoeira como “ginástica ou esporte nacional”, através de um pensamento branco e militarizado, os processos de apropriação cultural<sup>9</sup>, de eugenismo e de esfacelamento das heranças africanas e afro-brasileiras são flagrantes.

A análise crítica do autor em questão é cirúrgica e levanta questões fundantes para todas as áreas que transitam entre suas epistemologias hegemônicas e as práticas culturais africanas e afro-brasileiras, como as Ciências Sociais e a Arte em geral, tanto no universo acadêmico quanto no escolar. Demonstrando a falta de abordagem étnico-racial dessas questões em pesquisas de mestrado e doutorado, o autor corrobora a posição de que, salvo poucas exceções, a conduta do mundo universitário em relação às culturas negras é muito mais de reforço e perpetuação do racismo que de um olhar questionador e antirracista.

Em “Vinte anos da Lei nº 10.639 e possibilidades (de)coloniais na área de Linguagens: uma escrivência”, a professora Fabiana Lima, por meio desse potente conceito forjado pela grande intelectual Conceição Evaristo, tece sua narrativa pessoal e profissional

---

<sup>9</sup> WILLIAM, R. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

em diálogo com uma reflexão crítica sobre o pensamento curricular da área de Linguagens, sobretudo da educação literária, em sintonia com uma “[...] perspectiva educacional compromissada em devassar o jugo colonial, o racismo epistêmico, o epistemicídio [...]”, como afirma no capítulo.

Seu “diálogo tenso” entre a lógica colonial e a “subalternização de seu corpo-memória negro e feminino”, assim como o de Conceição Evaristo, circunscreve uma trama coletiva enquanto escrita de si, oralidade e oralitura<sup>10</sup> na sua trajetória ainda enquanto aluna do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), como professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico e, atualmente, em cursos de formação docente na universidade, revelando as sistemáticas estratégias do racismo no âmbito escolar, sobretudo, no corpo docente alheio e avesso ao cumprimento da Lei em questão.

Tal menosprezo às temáticas afrorreferenciadas por parte dos/as professores/as a insuflou a realizar um doutorado sobre o mercado de livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, constatando a lógica colonizadora e a invisibilidade de conteúdos étnico-raciais relegados à marginalização e ao exotismo. Em sua volta como doutora ao ambiente de ensino, a autora se engajou em diversos projetos de pesquisa e extensão para o diálogo com textualidades e corporeidades negras, mas sempre às margens do currículo oficial.

Já enquanto docente da Universidade Federal do Sul da Bahia, compreendeu que, para se combater questões estruturais como o racismo epistêmico, é necessário atuar na estrutura das instituições, isto é, na base do sistema curricular, que é o eixo central do pensamento político-pedagógico escolar, para que se

---

<sup>10</sup> MARTINS, L. M. **Afrografias da memória**: o reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

possa vislumbrar uma transformação efetiva da cultura colonial em busca de uma prática antirracista e emancipatória.

Continuando na área das Linguagens, a professora de Inglês, pesquisadora e estudiosa das questões étnico-raciais, Dinalva Marreiro Pereira Todão, apresenta o capítulo “O perigo da hegemonia no ensino de Língua Inglesa (EUA/Europa): ensinando o Inglês a partir da perspectiva afroreferenciada no chão da sala de aula”, no qual polemiza o alicerce de colonialidade impresso no ensino da Língua Inglesa.

A autora demonstra que é possível um ensino da Língua Inglesa pluriversal, através de propostas pedagógicas positivas e inclusivas com relação à presença das culturas e histórias africanas em suas múltiplas linguagens, articulando saberes e fazeres decoloniais, fortalecendo a autoestima de estudantes negros/as e erradicando as práticas racistas contidas na suposta superioridade das nações europeias e estadunidense em contraposição à subalternização de países africanos de Língua Inglesa oficial.

Demonstrando de forma prática como, pedagogicamente, se pode redimensionar os lugares comuns sobre xenofobismo, racismo e preconceito linguístico, a autora apresenta textos, filmes, jogos africanos e livros que desbancam as construções imagéticas da superioridade branca, fazendo da sala de aula um lugar de responsabilidade e intencionalidade antirracistas, por meio de uma abordagem lúdica.

Entrando na área da Matemática, o professor e pesquisador Jeferson dos Santos Todão nos brinda com “A história da Matemática e a Lei nº 10.639/03”, trazendo um histórico milenar da África como berço da Matemática, da Astronomia, da Engenharia, da Filosofia e de outros ramos da ciência e do conhecimento humano, além de ser o continente que mais contribuiu para a formação

social e cultural do Brasil, que possui a maior população negra do mundo depois da Nigéria, chegando à seguinte máxima:

Os povos africanos, tanto mulheres quanto homens, são responsáveis pela considerada ‘Matemática grega’ e/ou ‘Matemática ocidental’; portanto, tudo que ensinamos e aprendemos hoje no Ensino Básico foi uma produção de nossos ancestrais.

Assim, o autor vai enumerando os eventos ancestrais que se constituíram como os fundamentos da Matemática na África, numa potente pesquisa quase arqueológica que vai do *homo habilis*, passando pelo Osso de Lebonbo, o Bastão de Ishango, a revolução agrícola (há 11 mil anos), o apogeu científico de Kemet (atual Egito) e seus papiros, até suas reflexões atuais, ancoradas na Lei nº 10.639/03, que defendem o ensino afrorreferenciado da Matemática nas escolas, por meio de outras perspectivas históricas e científicas e estratégias como jogos e brincadeiras de influência africana.

Da Matemática à Astronomia, o capítulo “O ensino e a divulgação da Astronomia e da Física em perspectiva antirracista”, do astrofísico e pós-doutor Alan Alves-Brito, projeta luz sobre esses domínios pelo viés do pensamento africano, questionando as “culturas ocidentais” que detêm o poder no campo astrofísico, através do monopólio de homens brancos, geralmente do Sul e Sudeste do Brasil.

A partir desse prognóstico, o autor questiona como abordar questões étnico-raciais no contexto da Física e da Astronomia (ciências fundamentais), já que estão historicamente alicerçadas em projetos coloniais e hegemônicos, privando negros/as de acesso ao desenvolvimento científico e tecnológico. Como possíveis respostas, ações em âmbito universitário, na graduação e pós-graduação, vêm abordando perspectivas negras e indígenas no ensino e divulgação da Física e da Astronomia, como publicações de livros temáticos

para ampla disseminação no Ensino Básico, escolas indígenas e quilombolas, assim como artigos científicos, dissertações e teses que discutem a Educação Antirracista nas Ciências.

A resignificação de conceitos básicos, como interculturalidade, relações étnico-raciais, cosmologias racializadas e transdisciplinaridade, faz parte desse giro epistêmico promovido pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão no combate ao epistemicídio científico, a partir de referenciais negros e indígenas e suas contra-histórias de perspectiva amefricana, seus pressupostos e valores civilizatórios.

O “Ensino de Química numa perspectiva negrorreferenciada”, da dupla Anna Canavarro Benite e Marysson Jonas Rodrigues Camargo, professora e professor da área, consubstancia a discussão curricular como manifestação de experiências formativas nos espaços educacionais formadores de identidades e posicionamentos sociais, junto à dificuldade de promoção de um pensamento curricular diverso, democrático e antirracista.

A partir da análise do currículo em Química, a autora e o autor fazem um retrospecto das Ciências e do cientificismo tecnológico em detrimento de outros valores que são subalternizados pelos dogmas da cultura chamada tecnopólio, uma das derivações contemporâneas da lógica binária da modernidade, que exclui o que não faz parte de suas convicções materialistas e capitalistas. Dessa linha de ações colonialistas, vem o racismo científico, que imputa a negros/as a inferiorização racial, intelectual e científica, que se reflete no sistema educacional como norma, gerando uma série de violências, exclusões e extermínios.

A proposta da autora e do autor é, portanto, a educação em Química como ciência e tecnologia que agrega o pensamento abstrato e experimental enquanto saber histórico, simbólico e socialmente negociado no meio social, deixando de ser um poderoso



instrumento de injustiça, opressão e racismo e resistindo às necrocorporações que agenciam mortes e negligenciam programas de proteção às sociedades subalternizadas.

Carolina Cavalcanti do Nascimento, doutora em Educação Científica e Tecnológica, nos presenteia com o capítulo “O que o ensino de Ciências tem a aprender com a Educação Escolar Quilombola?”, denunciando como as Ciências e seus ensinamentos produzem e reproduzem o racismo, através do silenciamento de identidades negras e indígenas em suas elaborações práticas e cotidianas.

Situando sua experiência na educação quilombola em Santa Catarina, a autora enfatiza como as experiências nos quilombos contribuem para o diálogo entre a educação em Ciências da Natureza e Matemática, impulsionando o questionamento das metodologias e práticas docentes alinhadas à colonialidade e à educação hegemônica.

A valorização de saberes, tradições, ancestralidades preservadas nas comunidades remanescentes quilombolas encaminha e demanda propostas de ensino com dinâmicas locais, além de todo um repensamento sobre fundamentos e metodologias de ensino, a partir das epistemologias próprias de cada quilombo, gerando um ambiente escolar intercultural no qual são promovidas as noções de cultura, diferença, identidade e diversidade.

No texto “Ciência, tecnologia e inovação africana”, do professor, autor e pesquisador Carlos Eduardo Dias Machado, a história dos/as primeiros/as humanos/as, de suas descobertas e da produção de conhecimento é traçada em forma de tópicos que incluem temas como Educação, Astronomia, Metalurgia, Medicina, Agricultura e Pecuária, Tecnologias Têxteis, Tecnologias Marítimas, Arquitetura, Sistemas de Comunicação e Comércio, comprovando

como a África, ao longo de sua história, é construtora de conhecimentos complexos e substanciais para a humanidade, sendo necessária sua difusão e valorização.

O professor e pesquisador Renato Emerson dos Santos, em seu capítulo intitulado “Por um ensino de Geografia antirracista”, referenda uma prática de transformação social em busca de uma sociedade mais igualitária a partir das reflexões críticas que a Geografia pode estabelecer em seu processo de ensino-aprendizagem e suas relações com os conceitos de raça, classe, gênero, cultura, espiritualidade etc. Mais uma vez, os questionamentos sobre o currículo se fazem presentes, já que ele é uma ferramenta de produção de conhecimentos, de poder e controle social, interferindo em toda uma rede de relações socioculturais e político-econômicas, podendo se tornar uma ferramenta de combate ao racismo.

Afirmando que a Geografia é uma ciência da ação, o autor a localiza como maneira de refletir sobre comportamentos e identidades, abrangendo, inclusive, a Educação Ambiental, ao invés da visada cartesiana que divide a sociedade entre natureza e humanidade, exatamente o contrário das cosmopercepções africanas e indígenas, que consideram o ser humano e a natureza partes de um todo. Para o autor, a criação de um currículo antirracista na Geografia visa a uma releitura crítica dos padrões autoritários das relações de poder e uma ciência comprometida com essas transformações socioculturais que eliminem as reproduções hierárquicas e racistas que relegam a África e suas diásporas ao subjugo do eurocentrismo.

O doutor em Direito Tiago Silva de Freitas nos apresenta o “Ensaio sobre perspectivas teórico-críticas da colonialidade para uma democracia racial a partir da realidade brasileira”, no qual afirma categoricamente que é preciso uma luta anticolonial de enfrentamento e combate às mazelas da colonização para se poder edificar uma sociedade efetivamente democrática.

O autor nos traz fatos da história do Brasil para exemplificar como o pensamento colonialista impede a soberania do país e continua mantendo as desigualdades do projeto moderno/capitalista desde o tempo da escravidão, exaltando em contradição a EXUberância da perspectiva iorubá como meio de enfrentamento contra-hegemônico, cuja memória ancestral é uma das potentes armas de resistência e afirmação das culturas negras no Brasil.

Por fim, temos o texto “Elementos para um programa de justiça comunitária/restaurativa libertária de base africana”, do advogado, professor, poeta, doutor e Ogan de Oya do Terreiro Ile Asé Taoya Logni, Sérgio São Bernardo, no qual coteja os procedimentos jurídicos de base eurocentrada com a dinâmica linguística performativa de base africana, na busca de uma reflexão jurídica afro-brasileira.

Dissertando sobre a temática da resolução de conflitos, o autor demonstra o aristotelismo dos sistemas ético-jurídicos tão promulgados e executados no país em contraposição aos pressupostos ético-normativos africanos e afrodiaspóricos que atuam performativamente com a realidade transcendente e imanente no comando de ações integradas em busca das melhores resoluções de conflito enquanto coletividade.

Levando-se em consideração as reflexões e práticas aqui expostas por artistas, docentes, intelectuais e pesquisadores/as negros/as, nos cabe voltar à nossa questão inicial: quem tem medo da Lei nº 10.639/03?

É notório perceber que tal medo se relaciona ao que a pesquisadora e psicóloga Cida Bento<sup>11</sup> denomina como pacto narcísico da branquitude, isto é, o silêncio, a omissão ou a pseudoaderência às lutas contra o racismo são apenas mais um componente de au-

---

<sup>11</sup> BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

topreservação narcísica com o intuito de permanência da ordem atual das coisas. O medo dessa lei é, sobretudo, o medo de sair de seus lugares de conforto e privilégio para realizar que a superioridade branca que condicionou todos os sistemas de controle das sociedades (o educacional incluso) é fracassado e frágil.

Porém, é preciso chamar a branquitude à responsabilidade sobre o processo antirracista, pois que também é sua obrigação trabalhar em prol de um mundo menos desigual. Qualquer desculpa sobre a impossibilidade de aderência a essa pauta não pode ser denominada com outro termo que não racismo e o medo de se tornar igual a quem sempre considerou inferior. É a quebra do espelho que Narciso teme.

E como mais um passo no sentido de desconstruir tal postura narcísica, este livro se traduz como uma incontornável fonte de inspiração e ação efetiva no âmbito escolar e universitário, enquanto lugar de expressão de justiça social e racial.



# O protagonismo cênico-pedagógico antirracista do Teatro Negro brasileiro

Régia Mabel da S. Freitas



## CENA DE ABERTURA

*Voz off:* Quando falamos da História do povo negro, sempre nos lembramos da violência inenarrável da escravidão, mas não devemos nos esquecer de que nas lutas pela sobrevivência e pela superação da violência sempre estiveram presentes a criação de alegria, de beleza e de prazer. Estes são os presentes do povo negro para o mundo.

*Angela Davis (2019).*

A Educação Antirracista é uma práxis pedagógica disruptiva, insubmissa e insurrecional que refuta a suposta universal superioridade cognitiva europeia em detrimento da sapiência pluriversal azeviche africana e afro-brasileira, promovendo ensinâncias e aprendizagens à luz de epistemes, estéticas e poéticas negras para conscienciosamente combater a chaga social chamada racismo. Consequentemente, desenvolvemos habilidades e competências em estudantes ante a engenhosidade intelectual da pretidão sem a

hostilidade da lógica racista que zoomorfica nosso corpo e deslegitima nosso *corpus* negro.

Para tal, neste país que traveste discurso igualitário, mas escancara práticas racistas, é imprescindível, desde a mais tenra idade na Educação Básica até a aquisição dos diplomas profissionais no nível superior, (i) reformular as atuais matrizes curriculares hegemonicamente colonialescas; (ii) produzir material didático à luz das intelectualidades africana e afro-brasileira; e (iii) promover formações continuadas negrorreferenciadas para ampliar o capital cultural afrodiaspórico de toda a equipe de profissionais da educação. Só assim repudiaremos o amestramento colonialesco que cotidianamente viola nossos direitos civis, políticos e sociais.

Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório (i) o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e (ii) a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Em 10 de março de 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003 (Brasil, 2003, 2004).

Apesar dessas garantias legais, nos universos formativos (escolas e universidades), impera a dominação política e cultural eurocentrada de bases teóricas e dogmáticas hegemônicas coloniais, com cosmopercepções criminalizadoras, estereotipadas e racistas das populações negras. Ademais, também não são oportunizadas para docentes e discentes trocas significativas para uma formação humanística que prime pela ética e garantia de direitos de todas

as categorias sociais (classe, crença, deficiência, gênero, geração, orientação sexual, entre outras), já que se impõe uma única e exclusiva suposta verdade sediada na produção intelectual caucasiana.

Ao obstaculizar as trajetórias de brilhantismo de saberes e fazeres africanos e afro-brasileiros em matrizes curriculares, a práxis pedagógica assume uma postura epistemicida (Carneiro, 2005), que anula e desqualifica outras formas de conhecimento, deslegitima individual e coletivamente outros sujeitos cognoscentes e oculta e/ou invalida suas significativas contribuições para a nossa história. Por conseguinte, desprestigia-se o legado das populações negras, que constituíram a brasilidade nas áreas artísticas, científicas, culturais, filosóficas, históricas, políticas e sociais, bem como suas respectivas estilísticas e semânticas.

Portanto, urge promover a Educação Antirracista em cada componente curricular para (re)conhecer, respeitar e valorizar a capacidade intelectual negra. Nas aulas de Artes, podemos usar como estratégia pedagógica o Teatro Negro brasileiro, pela postura de combate ao racismo, para despertar a consciência crítico-reflexiva de plateias das mais variadas faixas etárias e escolaridades. Dessa maneira, em sala, contemplando as dimensões auditivas, olfativas, orais, térmicas e visuais, as/os artistas podem convocar docentes e discentes a refletir acerca de e/ou intervir em questões raciais a partir de espetáculos – insurreições cênicas –, entre outras atividades formativo-culturais.

Este capítulo, garantindo o necessário rigor científico, utiliza o gênero dramaturgia para a tessitura textual. Após esta Cena Inicial acerca da relevância da Educação Antirracista da Educação Básica à Superior, o “Ato único – Educação Antirracista à luz do Teatro Negro brasileiro” é dividido em duas cenas, a saber: na Cena 1, discorre-se sobre a tríade artístico-militante do Teatro Negro brasileiro –



Ler (*kawe*) – Dizer (*wéfun*) – Transformar (*yépada*) –, descrevendo brevemente acerca dos grupos precursores nas décadas de 1920 e 1940 e ainda apontando companhias-discípulas nacionais.

Na Cena 2, arrolam-se algumas montagens nacionais de presença e discursos negros, sugerindo possíveis debates antirracistas, com o objetivo pedagógico de estimular o binômio refletir-agir a partir de quatro grupos nacionais – Companhia Teatral Zumbi dos Palmares (Centro-Oeste/GO), Grupo Bambarê: Arte e Cultura Negra (Norte/PA), Grupo Teatral Caixa Preta (Sul/RS), Os Crespos (Sudeste/SP) – e todas as peças do Bando de Teatro Olodum (Nordeste/BA). A Cena Final apresenta as Considerações (in)Conclusivas e os Patrocinadores Conceituais elencam as referências.

Bom espetáculo!

## **ATO ÚNICO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA À LUZ DO TEATRO NEGRO BRASILEIRO**

### **CENA 1: LER (KAWÉ) – DIZER (WÉFUN) – TRANSFORMAR (YÉPADA)<sup>1</sup>: A TRÍADE ARTÍSTICO-MILITANTE DO TEATRO NEGRO BRASILEIRO**

*Voz off:* Não é tempo de reclamar, nem tempo de chorar. Tempo é de afirmar nosso ser, sem mendigar nosso direito ao poder. Tempo é de batalhar a guerra secular, ao invés de lamentar ou implorar. Invés de só gritar, lutar. Invés de vegetar e conformar, lutar. Invés de evadir e sonhar, lutar. Semear a luta com decisão, ampliá-la com ardor e paixão, sem temer a incompreensão do inimigo ou do irmão.

*Abdias do Nascimento (1983, p. 109-133).*

---

<sup>1</sup> Gomes (2023).

A Militância é uma defesa ativa diuturna por uma causa individual e/ou coletiva que almeja protestar para modificar uma realidade. Na tentativa de extirpar a chaga social chamada racismo, criamos estratégias negras de resistência pré, trans e pós-13 de maio 1888, incursionando também pelo campo das artes (artes plásticas, cinema, dança, escultura, literatura, música, teatro...) com o escopo da garantia efetiva dos nossos direitos civis, políticos e sociais<sup>2</sup>. A Militância Negrocênica é um projeto político-cultural antirracista que, por meio do Teatro Negro brasileiro leva aos palcos de maneira idiossincrática e contundente os binômios poder-saber e reflexão-ação, engendrando liames culturais, educacionais, políticos e sociais a partir de suas insurreições cênicas.

O Teatro Negro brasileiro é um movimento sociocultural de combate ao racismo, lastreado pela tríade Ler (*kawe*) – Dizer (*wé-fun*) – Transformar (*yépada*), com o escopo de transformar o palco em trincheira para refletir e intervir sobre questões raciais (pré, trans e pós-Abolição), ressemantizar o legado da ancestralidade, preencher lacunas de referenciais africanos e afro-brasileiros e revelar habilidades artísticas de uma plêiade negra. Cada grupo que o promove é um patrimônio imaterial brasileiro antirracista político-educativo pelo viés das Artes Cênicas que refuta o mito da democracia racial e a fábula das três raças, fomentando uma reflexão crítica acerca das populações negras dos estigmas escravagistas até os grilhões contemporâneos.

Ler (*kawe*) é o rito iniciático desses coletivos em busca de uma aprofundada fundamentação teórico-conceitual para a produção de seu discurso antirracista, visto que o Teatro Negro brasileiro se

---

<sup>2</sup> O livro *Direito, arte e negritude*, no qual assino o capítulo “O perfil azeviche antirracista que a negritude em cena criou: o teatro negro brasileiro ante a violação de direitos fundamentais”, aprofunda com denodo essa questão. O *e-book* está disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/108negritude>.

tornou um espaço de produção e difusão de saberes azeviches. As companhias realizam diversos tipos de leituras – filmicas, imagéticas, textuais, entre outras – objetivando a formação intelectual das/os artistas. Seja pesquisa sobre os saberes e fazeres do continente africano, seja investigação acerca de experiências afrodiaspóricas no que tange memórias e histórias de lutas diárias pela nossa cidadania plena, os estudos são fulcrais para (re)conhecer saberes identitários, políticos e estético-corporais.

Essa dimensão conceitual (ler – *kawe*), que promove a leitura de fatos, conceitos e princípios, é descrita por Coll *et al.* (1986) como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses etc. Assim, elas/es também investigam dramaturgias mundiais que coadunam com seus princípios, encenando-as na íntegra ou de forma adaptada e/ou criam ainda seus próprios textos dramatúrgicos, apresentando, entre outros temas, as culturas africanas e afro-brasileiras, as biografias de heroísmo negro invisibilizadas na historiografia e as múltiplas facetas do racismo brasileiro.

Em seguida, esses grupos planejam a discursividade a ser realizada na mediação cultural para que seja definida a melhor forma de dizer (*wéfun*) para as mais distintas plateias. Nessa dimensão procedimental (dizer – *wéfun*), prima-se por hábitos, técnicas, habilidades, estratégias, métodos e rotinas, que são ações ordenadas e dirigidas para um fim: saber fazer e saber agir de maneira eficaz (Coll *et al.*, 1986). Para tal, aos textos contra-coloniais proferidos nas peças, são aliadas outras linguagens artísticas (audiovisual, dança, música, poesia...), amalgamando cosmopercepções auditivas, olfativas, orais, térmicas e visuais. Essa interlocução promove

1. O contínuo exercício de uma memória cultural dialógica. Essa memória se faz representar como um entrelugar de cruzamentos culturais, filosóficos, metafísicos, traduzindo-se, basicamente, através do jogo de linguagens verbais, cênicas, gestuais, corporais e rítmicas. 2. A utilização de estratégias que exprimem a teatralidade das manifestações culturais negras [...] [que faz] aflorar a polivalência dos significados socialmente barrados; [...] [promove] um processo de desrealização e desconstrução do estereótipo; [...] [e] procura questionar certas verdades universais, através da paródia, da sátira, da ironia e do pastiche, utilizados como recursos estilísticos. 3. A atualização de formas de expressão rituais negras, religiosas e seculares, como intertextos constitutivos do discurso teatral. 4. A reposição histórica da figuração do negro, movendo-o e deslocando-o da situação de objeto enunciado para a de sujeito produtor de discurso, [...] rompendo a invisibilidade e a indizibilidade retratadas pelo palco tradicional; 5. A construção de imagens que desfiguram os emblemas da brancura, realçando traços da diferença negra [...]. 6. A elaboração de uma linguagem cênico-dramática que atraia e estimule a plateia, [...] pela representação coletiva e do coletivo, libera, assim, uma fala lúdica e dinâmica que induz a socialização, a catarse, o movimento, a ação e o compromisso do espectador (Martins, 1995, p. 87-88).

A última vertente da tríade – transformar (*yépada*) – extrapola o campo cognoscitivo das duas outras e adentra o condutual no que tange às relações interpessoais. Os coletivos se propõem a extirpar o racismo e, mais do que refletir, convidam partícipes e plateias a intervirem sobre questões raciais, visando a uma virada estrutural e comportamental na vida como um todo. No que se refere às/aos artistas, enucleando atitudes, valores e normas, as transformações promovidas adentram a cidadania:

No âmbito das relações intra e interpessoais (direitos civis), [...] estimula o crescimento intelectual e moral, melhora a

desenvoltura em espaços sociais e eleva a autoestima. Quanto à consciência política (direitos políticos), auxilia no olhar mais crítico diante das questões sociais e no poder de discussão. No que diz respeito ao bem-estar econômico-social (direitos sociais), ajuda na realização de alguns desejos pessoais bem como na aquisição de alguns bens duráveis (Freitas, 2015, p. 209).

Quanto a possíveis mudanças comportamentais das/os espectadoras/es no intercâmbio com artistas-militantes, nessa dimensão atitudinal (transformar – *yépada*), elas/es são convocadas/os a revisitar normas sociais racistas vigentes, podendo, nesse processo de convencimento, albergar ou rejeitar. Para Coll *et al.* (1986, p. 159), “a mensagem ocupa um lugar importante no processo de persuasão. A informação em si pode ser relevante para o receptor e, nesse caso, falaremos do poder ou da persuasividade da informação”. Essas informações, quando ressignificadas, transmutam-se em conhecimentos e instrumentalizam cidadãs/os para que ajam de maneira mais consciente.

Como nessa permuta político-cultural entre artistas e plateias impera a multirreferencialidade (plurais e idiossincráticos sistemas de referências), há uma infinidade de leituras e interpretações plausíveis e (não) previsíveis. Como todo ato interlocutivo é repleto de ditos, não ditos, entreditos, subentendidos e mal-entendidos, há elementos reconhecíveis e significativos, mas igualmente (in)traduzíveis a depender das subjetividade e relações alteritárias de cada indivíduo. Ademais, insta também levar em consideração as ontologias (reflexões sobre os seres) dessas/es espectadoras/es das mais distintas faixas etárias e escolaridades.

Coll *et al.* (1986, p. 153-154) ainda acrescentam que toda/o cidadã/o, ao ocupar diferentes papéis e interagir com outrem,

vê-se sujeito a uma mobilidade geográfica e social que contribui para a descontinuidade dos papéis. Todos esses fatores influem e pressionam os sujeitos para que modifiquem as suas atitudes e valores e mudem ou ajustem as suas condutas às novas situações nas quais se veem envolvidos.

Dessa maneira, podem, caso desejem, combater práticas racistas nos recintos pelos quais trasladem e/ou mudar sua própria postura ante os grilhões escravagistas contemporâneos que perversamente desumanizam as populações negras.

Os precursores coletivos artístico-militantes que primaram pela presença e discurso negros na caixa cênica foram as cariocas Companhia Negra de Revista (1926-1927), de João Cândido Ferreira e Jaime Silva, Companhia Teatral Ba-Ta-Clan Preta (1927), de João Cândido Ferreira, e Teatro Experimental do Negro, o TEN (1944-1961), de Abdias do Nascimento, considerado o “Pai do Teatro Negro brasileiro”, em parceria com Aguinaldo Camargo, Antonieta, Antônio Guerreiro Ramos, Arinda Serafim, Geraldo Campos de Oliveira, Ilena Teixeira, José Pompílio da Hora, Marina Gonçalves, Ruth de Souza e Sebastião Rodrigues Alves, entre outras/os (Nascimento, 2004). Infelizmente, as nossas pesquisas não encontraram grupos de Teatro Negro brasileiro na década de 1930.

O soteropolitano ator negro João Cândido Ferreira – Jocanfer, Monsieur De Chocolat ou De Chocolat – e o português cenógrafo branco Jaime Silva criaram em 1926 a Companhia Negra de Revista. Esse coletivo não mudou a estrutura de revistas e burletas, porém inovou esse estilo com músicas e danças inspiradas nas culturas afro-brasileira e afro-americana. Em apenas um ano de existência, ela teve uma intensa agenda com aproximadamente 400 apresentações ocorridas, além do Rio de Janeiro, em outras cidades, como Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo (Barros, 2005; Domingues, 2023).

Essa “trupe chocolatina” estreou o pretagonismo nos palcos branco-hegemônicos brasileiros, apresentando as montagens “Tudo preto”, “Preto e branco”, “Carvão nacional” e “Café torrado” com artistas elogiadas/os pela crítica especializada, como Oswaldo Viana, Rosa Negra, Dalva, Jandira, entre outras/os. Concomitantemente, algumas pessoas, inconformadas com esse estrelato negro, julgaram-na como deprimente, indecorosa e separatista. Afinal, a lógica brancocêntrica inadmite o pretagonismo em uma manifestação artística coletiva na qual não se via a presença negra numa condição subalterna, ingênua nem infantilizada. Insta salientar que a presença branca no grupo estava restrita apenas a Jaime Silva, alguns artistas e técnicos (Domingues, 2023).

Em 1927, após dissidência de ideais com Jaime Silva, João Cândido Ferreira deixou a Companhia Negra de Revista e fundou a Companhia Teatral Ba-Ta-Clan Preta, que, no seu único mês de sobrevivência, apresentou o espetáculo “Na Penumbra”. Deo Costa, chamada “Vênus de Jambo”, foi a sua principal estrela. Dentre as maiores revelações para o cenário artístico nacional, temos o multiartista Sebastião Bernardes de Souza Prata (Grande Otelo), que foi protagonista da Negra durante os cinco meses nos quais integrou o grupo e o músico e compositor Alfredo da Rocha Viana Filho (Pixinguinha), que participou da Negra e da Preta (Domingues, 2023; Neto, 2017).

O paulistano ativista negro Abdias do Nascimento<sup>3</sup> criou em 1944 o TEN com as/os parceiras/os supracitadas/os. Ao instaurar a tríade artístico-militante do Teatro Negro brasileiro, Ler (*kawe*) – Dizer (*wéfun*) – Transformar (*yépada*), deu um basta no discurso

---

<sup>3</sup> Ator, diretor, dramaturgo, poeta, político (Secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, Deputado e Senador da República), um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (1931) e criador do Teatro do Sentenciado no Carandiru (1942), penitenciária situada na zona norte de São Paulo.

caucasiano das supostas anomia social e incapacidade intelectual sobre as populações negras. Esse grupo foi o primeiro a encenar dramaturgias internacionais (Nascimento, 2023), como “O Imperador Jones”, de Eugene O’Neill, “Calígula”, de Albert Camus, “Oteló”, de Shakespeare etc. – nas quais as/os atrizes/atores negras/os não representaram personagens cômicos nem subalternizados.

Quanto à dramaturgia nacional<sup>4</sup>, Abdias do Nascimento reuniu no livro *Dramas para negros e prólogo para brancos: antologia de teatro negro-brasileiro* textos escritos e/ou encenados entre 1947 e 1949 pelo TEN, a saber: “Além do Rio”, de Agostinho Olavo, “Anjo Negro”, de Nelson Rodrigues, “Aruanda”, de Joaquim Ribeiro, “Auto da noiva”, de Rosário Fusco, “Filhos de Santo”, de José Pinho, “O castigo de Oxalá”, de Romeu Crusoé, “O emparedado”, de Tasso da Silveira, “O filho pródigo”, de Lúcio Cardoso, e “Sortilégio – Mistério Negro”, de sua autoria. Além desse último, também é autor de “Rapsódia Negra”. Dentre as artistas reveladas pelo TEN, há Ruth de Sousa e Léa Garcia (atrizes) e Mercedes Baptista (bailarina).

Cônsua de que “as raízes do Teatro Negro brasileiro atravessam o Atlântico e mergulham nas profundidades da cultura africana” (Nascimento, 1961, p. 9), a companhia realizou várias atividades formativo-culturais. Entre elas, citamos a organização de (i) curso de alfabetização<sup>5</sup>, corte e costura e de cultura geral para artistas integrantes; (ii) concurso (Artes Plásticas sobre o tema do Cristo Negro, Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe); (iii) evento (Convenção Nacional do Negro, Conferência Nacional do Negro, Congresso do Negro Brasileiro); (iv) exposição (Museu de Arte

<sup>4</sup> Insta salientar que o TEN também encenou “Pedro Mico” e “Terras do Sem Fim” dos renomados autores Antônio Callado e Jorge Amado respectivamente (Nascimento, 2004).

<sup>5</sup> Algumas/alguns das/os primeiras/os integrantes do TEN não possuíam escolaridade, pois eram operárias/os, empregadas/os domésticas/os, indivíduos sem profissão definida e simples funcionárias/os públicas/os.



Negra), (v) jornal (*Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*); entre outras.

Por todo esse legado, Abdias do Nascimento angariou e ainda angaria artistas-discípulas/os nacionais que criaram seus respectivos coletivos inspirados no TEN. Num breve traslado pelas cinco regiões brasileiras, elegi cinco grupos que se autodeclaram como companhias que promovem Teatro Negro<sup>6</sup>. Todas/os suscitam um debate racializado a partir de insurreições cênicas (espetáculos), a saber: “Èmí – a concepção yorubana do universo”<sup>7</sup> – Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra/PA, “Ninhos e Revides – Mirando o Haiti”<sup>8</sup> – Os Crespos/SP, “Estudo sobre O Osso de Mor Lam”<sup>9</sup> – Grupo Teatral Caixa Preta/RS, “Áfrias”<sup>10</sup> – Bando de Teatro Olodum/BA, “Anjo Abdias”<sup>11</sup> – Companhia Teatral Zumbi dos Palmares/GO (Freitas, 2019).

Outrossim, elas também promovem múltiplas atividades formativo-culturais que possuem caráter pedagogicamente antirracista, tais como criação de rádio comunitária (Rádio Exu – Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra/PA), publicação de revista (*Revista Legítima Defesa* – Os Crespos/SP), realização de evento (Encontro de Arte de Matriz Africana – Grupo Teatral Caixa Preta/RS), exposição (Trajetória Cabaré da Rrrrrraça – Bando de Teatro Olodum/BA), promoção de oficina (Oficinas teatrais nos

<sup>6</sup> A biografia mais detalhada dessas companhias pode ser lida na minha tese (Freitas, 2019).

<sup>7</sup> Criação do mundo fundamentando-se nas concepções filosóficas e históricas dos povos iorubanos.

<sup>8</sup> Influência da revolução haitiana em revoltas e levantes negros e não negros no continente americano.

<sup>9</sup> Fábula africana com toque de brasilidade a partir do texto “O Osso de Mor Lam”, do senegalês Birago Diop.

<sup>10</sup> Reverência à complexidade diversa do Continente-Mãe através de lendas e contos da cultura africana.

<sup>11</sup> Homenagem biográfica ao Pai do Teatro Negro brasileiro, Abdias do Nascimento.

encontros Afro-Goianos – Companhia Teatral Zumbi dos Palmares/GO), entre outras.

## **CENA 2: O DIDATISMO ANTIRRACISTA DO TEATRO NEGRO BRASILEIRO**

*Voz off:* O preto restaurado, reunido, reivindicado, assumido, e é um preto, não, não é um preto, mas o preto, alertando as antenas fecundas do mundo, bem plantado na cena do mundo, borrifando o mundo com sua potência poética.

*Franz Fanon (2008, p. 117).*

Os coletivos nacionais que promovem Teatro Negro, em todas as suas insurreições cênicas (montagens), abordam discursos crítico-raciais acerca do pré-trans-pós-13 de maio de 1888 sempre numa perspectiva interseccional<sup>12</sup>, enucleando outras categorias sociais (classe, crença, gênero, geração, orientação sexual...) à raça. Como mais uma estratégia negra de resistência, eles, por meio da militância negrocênica, exercitam diuturnamente a prática e a teoria política do teatro com viés racial. As temáticas e estéticas variam de acordo com as regiões brasileiras a depender dos interesses econômicos, poéticos, políticos e experiências diaspóricas locais.

Para trazer à baila a diversidade temática dos séculos XX e XXI, seguem, em forma de ABC, montagens nacionais nas quais as/os artistas militaram antirracistamente, ano de estreia, grupo e estado. Estimulo cada leitor/a deste livro a buscar os textos dramáticos, assistir a estas peças se for possível (virtual ou presencialmente) e dialogar com os elencos e/ou arquivistas digitais dos acervos:

---

<sup>12</sup> Termo cunhado por Kimberlé Crenshaw que significa interação entre dois ou mais eixos de subordinação.

## **ABC DE ESPETÁCULOS BRASILEIROS DE DISCURSO E PRESENÇA NEGROS**

**AfroMe** (2016 – Grupo Pretagô de Teatro/RJ)

**Bambi's Son** (1986 – Teatro Profissional do Negro – TEPRON/RJ)

**Canjá Ebé Mufo Calí** (2001 – Teatro Negro e Atitude – TNA/MG)

**Dra. Sida – Essa mulher vai fazer a sua cabeça** (2002 – Cabeça Feita/DF)

**Engravidei, pari cavalos e aprendi a voar sem asas** (2013 – Os Crespos/SP)

**Farinha com açúcar ou sobre a sustança de meninos e homens** (2016 – Coletivo Negro/SP)

**Griot e os Espíritos da Terra** (2011 – Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra/PA)

**Hamlet Sincrético** (2005 – Grupo Teatral Caixa Preta/RJ)

**Ida** (2016 – Coletivo Negro/SP)

**Jesus Cristo Negro** (1986 – Grupo Cultural Arte Negra/PR)

**(KAWÉ – LER) Exaltação a Negritude** (2011 – Ifhá Radhá de Art'Negra/PE)

**Ladainha** (2021 – Cia. Núcleo Coletivo 22/GO)

**Macacos** (2020 – Cia. do Sal/SP)

**Na penumbra** (1927 – Companhia Teatral Ba-Ta-Clan Preta/RJ)

**O Dia 14** (2007 – Cia. Abdias do Nascimento/BA)

**Preta-à-Porter** (2012 – Negras Experimentações Grupo de Arte – NEGA/SC)

**Quando as palavras sopram os olhos... Respiro** (2012 – Capulanas Companhia de Arte Negra/SP)

**RANDAKPALÔBAOBÁ: A busca da semente** (2010 – Grupo de Teatro Nuspartus/PR)

**Sortilégio – Mistério Negro** (1957 – Teatro Experimental do Negro/SP)

**Tudo Preto** (1926 – Companhia Negra de Revista/RJ)

**Um novo olhar negro** (2012 – Companhia Teatral Zumbi dos Palmares/GO)

a Volta dos Orixás (2012 – Ka-Naombo/PR)

**(WÉFUN – DIZER)** Onde está o nosso quilombo (2019 – ÈmíWá/PR)  
oXum (2018 – Núcleo Afro-brasileiro de Teatro de Alagoinhas/  
NATA/BA)

**(YÉPADA – TRANSFORMAR)** Silêncio (2007 – Cia dos Comuns/RJ)  
Zumbi está vivo e continua lutando (1995 – Bando de Teatro Olo-  
dum/BA)

Todas essas dramaturgias podem promover uma Educação Antirracista à luz do Teatro Negro brasileiro nas aulas de Artes da Educação Básica à Superior, estimulando os binômios poder-saber e refletir-agir. À guisa de exemplificação acerca da tríade teatro-cultura-educação, destacarei peças das companhias nacionais, discípulas do TEN, apresentadas na seção anterior, descrevendo brevemente as sinopses (Freitas, 2019). Em cada uma delas, estreou-se um discurso repleto de picardia sobre experiências afrodiásporas, notabilizou-se a nossa resiliente historiografia e/ou dignificaram-se as culturas africanas e/ou afro-brasileira.

Como a efetiva formação continuada antirracista para docentes ainda é parca ou inexistente, sugiro obras exclusivamente de autoras/es negras/os nacionais e internacionais que qualificarão o debate proposto na dramaturgia. Essas leituras opcionais aprofundarão o capital cultural em salas de aula, enriquecendo ainda mais o despertar da consciência crítico-reflexiva suscitado nas montagens. Além da prévia leitura das/os docentes, a depender da escolaridade e da faixa etária, é relevante que as/os discentes também leiam capítulos ou trechos. É importante destacar que a maioria dos livros propostos estão disponíveis gratuitamente na internet ou podem ser adquiridos por valores acessíveis.

O espetáculo “Engravidei, pari cavalos e aprendi a voar sem asas”, do paulistano grupo Os Crespos, que reflexiona sobre a tra-

jetória de seis mulheres negras revisitando os impactos da escravidão no Brasil nas esferas das relações entre afetividade, gênero e raça, pode ser refletido segundo o entendimento de *Tudo sobre o amor – novas perspectivas*, da norte-americana doutora em Inglês bell hooks<sup>13</sup>. Nessa obra também autobiográfica, a artista intelectual estadunidense nos conduz a repensar o processo interativo do amor e os papéis de gênero sexistas e racistas na nossa sociedade que ainda é regida lamentavelmente pelo pensamento patriarcal.

O debate da montagem “Griot e os Espíritos da Terra”, do Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra, do paraense Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra, baseada no conto “Os Espíritos da Terra” do diretor-fundador Edson Catendê, que apresenta, através de Griots – portadores e precursores da sabedoria milenar a partir da tradição oral, a relação entre o ser humano moderno e contemporâneo com os seus ancestrais –, pode aliar-se à *Cosmologia africana dos bantu-kongo: princípios de vida e vivência*, do cientista e médico congolês doutor em Educação Busenki Fu-kiau. Essa pessoa solar nos brinda com linguagem proverbial, visto que jogos de palavras são essenciais para o entendimento.

A peça “Hamlet sincrético”, do gaúcho Grupo Teatral Caixa Preta, que fusiona o clássico texto de William Shakespeare com alguns elementos das culturas e religiões afro-brasileiras – Hamlet/Xangô, o Fantasma Hamlet/Oxalá, Cláudio Zé Pelintra, Polônio/ex-babalorixá convertido em pastor evangélico... – é possível ser estudada a partir de *Apropriação cultural*, do doutor em Ciências Sociais Rodney William. Esse autor traslada entre símbolos de pertencimento, esvaziamento de significados, aculturação e apropriação cultural

---

<sup>13</sup> O nome é grafado com letras minúsculas, porque se deseja que a obra tenha mais destaque que a autora.

ante a riqueza cultural de grupos intelectualmente inferiorizados como povos indígenas e populações negras.

Para a discussão acerca da insurreição cênica “Um novo olhar negro”, da goiana Companhia Teatral Zumbi dos Palmares, na qual se clama pela presença negra de forma humanizada na sociedade enquanto protagonista e sujeito cognoscente das suas próprias narrativas, há a possibilidade de ser estudado *O pacto da branquitude*, da doutora em Psicologia Cida Bento. Nesse livro, a eleita como uma das 50 pessoas mais influentes do mundo no campo da diversidade discorre sobre a importância da equidade racial e de gênero e o pacto narcísico da branquitude de autopreservação que busca a manutenção dos hierarquizantes pilares sociorraciais da nossa sociedade.

No que diz respeito ao genuinamente baiano Bando de Teatro Olodum – grupo que pesquisei no mestrado e doutorado (Freitas, 2015, 2019) e sobre o qual tenho publicado em periódicos<sup>14</sup>, elenco a seguir integralmente o repertório negro-dramatúrgico e mais livros antirracistas para verticalizar o debate:

---

<sup>14</sup> Para a leitura dessas publicações, seguem alguns *links*: “A Afromusicalidade do Bando de Teatro Olodum” (<https://iberoamericasocial.com/a-afro-musicalidade-do-bando-de-teatro-olodum/#:~:text=O%20Bando%20de%20Teatro%20Olodum,p%C3%BAblica%20e%20legitima%20a%20negritude>), “A necropolítica juvenil da pátria-mãe-hostil racista brasileira *in* cena” (<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/200155/192953>), “O Erê dos 25 anos do Bando de Teatro Olodum” (<https://revistas.ufg.br/artce/article/view/69907>), “Teatro Negro Brasileiro: um ilê de práticas formativas antirracistas para a Educação Superior” (<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35808/24275>), “‘Deslumbrante por ter magnitude’: a sonoridade estética do espetáculo Erê do Bando de Teatro Olodum” (<https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4469>), “Erê: a insurreição cênica das Bodas de Prata do Bando de Teatro Olodum” ([https://www.researchgate.net/publication/347048886\\_Ere\\_a\\_insurreicao\\_cenica\\_das\\_Bodas\\_de\\_Prata\\_do\\_Bando\\_de\\_Teatro\\_Olodum](https://www.researchgate.net/publication/347048886_Ere_a_insurreicao_cenica_das_Bodas_de_Prata_do_Bando_de_Teatro_Olodum)), “Prática formativa antirracista *in* cena: o brado antigenocida do Erê do Bando de Teatro Olodum” (<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53403>), “Bando de Teatro Olodum à luz da Análise Cognitiva: um espaço multirreferencial de aprendizagens negrorreferenciadas” (<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/33397>), “A História da Árvore Cognitiva do Bando de Teatro Olodum” (<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015147>).

- *Essa é nossa praia* (1991): mosaico de tipos humanos negros do Centro Histórico de Salvador, tais como o militante negro antirracista, o anônimo que sonha ser artista, o gari que almeja um salário mais digno, o traficante de drogas ilícitas, o policial militar corrupto, entre outros. / *Verdade seduzida*, do doutor em Letras Muniz Sodré – complexo relacional entre os sujeitos e seus quadros de referências;
- *Onovomundo* (1991): origem do povo baiano através das quatro nações do candomblé, associando a cada uma os quatro elementos básicos da natureza – ar (bantu), fogo (nagô), terra (jêje) e água (candomblé de caboclo). / *Intolerância religiosa*, do doutor em Semiótica e Linguística Geral Sidnei Nogueira – discriminação que fere o direito constitucional à crença, que é considerado um crime de ódio (racismo religioso) se praticado contra candomblecistas;
- *Ó pai, ó!*<sup>15</sup> (1992): tipos humanos de *Essa é nossa praia* voltam à cena acompanhados por mais moradoras/es locais para discutir genocídio infanto-juvenil, pobreza, racismo e a suposta democracia da Terça da Bênção<sup>16</sup>. / *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, do sociólogo jamaicano mestre em Artes Stuart Hall – multiplicidades e possíveis deslocamentos identitários;
- *Woyseck* (1992): opressão da miséria cotidiana abordada com humor e ironia a partir da adaptação do texto homônimo de Georg Bücher no qual ocorre um crime passionai praticado por um soldado raso, que aceita ser explorado cientificamente por parca recompensa financeira, simbolizando a subjugação humana. / *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*, da portuguesa doutora em Filosofia Grada Kilomba – legado racista oriundo da perversa lógica colonial que subalterna nossa humanidade negra;

---

<sup>15</sup> A montagem *Ó pai, ó!* tornou-se filme em 2007 e minissérie da Globo em 2008 e 2009.

<sup>16</sup> Evento realizado no Centro Histórico de Salvador com missas e *shows* que reúne baianas/os e turistas.

- *Medeamaterial* (1993): versão contemporânea de *Medeia*, de Heiner Müller, mesclando o mito da tragédia grega à nossa tão local baianidade. / *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, da mestra em Psiquiatria Neusa Santos – impactos do racismo no psíquico de pessoas negras brasileiras que ascendem socialmente cujo custo emocional foi o apagamento de suas identidades;
- *Bai Bai Pelô* (1994): tipos humanos de *Essa é nossa praia e Ó paí, ó!* retornam ao palco com mais moradoras/es locais para desoprimirem sobre expulsão e permanência de suas casas devido à reforma capitalista nada humanística desse ponto turístico soteropolitano ocorrida em 1992. / *Negritude: usos e sentidos*, do congolês doutor em Antropologia Kabengele Munanga – definição de si e dos outros enquanto unidade de grupo, proteção contra inimigos externos, manipulação ideológica por interesses econômicos, políticos entre outros;
- *Zumbi* (1995): luta pela sobrevivência de um Zumbi contemporâneo – líder do movimento de resistência contra a ação da polícia militar na derrubada de casas com instalações precárias (barracos). / *A urbanização brasileira*, do doutor em Geografia Milton Santos – organização socioespacial do Brasil à luz de aspectos econômicos, sociais e territoriais;
- *Zumbi está vivo e continua lutando* (1995): homenagem itinerante à história de Zumbi desde as saídas das etnias africanas até a destruição do Quilombo dos Palmares. / *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*, do doutor em História Social Flávio Santos Gomes – percurso histórico dos quilombos brasileiros seiscentistas até as comunidades quilombolas contemporâneas;
- *Erê pra toda vida – Xirê* (1996): associação das oito crianças assassinadas no Rio de Janeiro em 1993 na Chacina da Candelária a oito orixás. / *Necropolítica*, do camaronês doutor em



História e Política Achille Mbembe – corpo negro matável pela violência estatal como uma suposta estratégia de segurança desse segmento visto como inimigo social;

- *Ópera de três mirréis* (1996): adaptação da obra *A ópera de três vinténs*, de Bertolt Brecht, que delata a realidade de algumas/alguns *outsiders* brasileiras/os, a saber: trapaceiros, miseráveis, prostitutas, traficantes de drogas ilícitas etc. / *Pele negra, máscaras brancas*, do doutor em Psiquiatria Franz Fanon – crítica, num traslado da Antropologia até a Psiquiatria, à “epidermização da inferioridade” imposta pela sociedade colonialista;
- *Cabaré da Rrrrrraça* (1997): musical com formato de programa de auditório que discute um rol de temas sobre a questão racial, como comportamento, religião, sexualidade, profissão, discriminação, posicionamento político, entre outros. / *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, da doutora em Filosofia Sueli Carneiro – coletânea de textos publicados pela autora nos quais se apresentam os liames entre racismo, sexismo e relações sociopolíticas;
- *Um tal de Dom Quixot* (1998): adaptação de *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, em que o cavaleiro em suas fantasias se depara com a realidade sociocultural brasileira: crianças em situação de rua, crimes ecológicos, mulheres violentadas, sem-terra e sem-teto. / *Uma história feita por mãos negras*, da ativista com mestrado incompleto em Comunicação Social Beatriz Nascimento – coletânea de textos da autora em que se debate a presença negra na sociedade brasileira que deve ser refletida para além do prisma econômico, histórico, político, social adentrando a uma perspectiva existencial;
- *Ópera de três reais* (1998): versão que atualiza a moeda e as manchetes político-sociais brasileiras. / *Sete histórias de negro*, do doutor em História Ubiratan Castro – sete histórias de negras/os baianas/os, apresentando estratégias de resistência ante os percalços cotidianos;

- *Sonho de uma noite de verão* (1999): adaptação do clássico homônimo de William Shakespeare, no qual ao pretagonismo de realezas e fadas negras foram mesclados elementos das culturas africana e afro-brasileira. / *Balada de amor ao vento*, da escritora moçambicana, primeira ganhadora africana do Prêmio Camões<sup>17</sup> em 2021, porém só entregue em 2023, Paulina Chiziane – história de amor repleta de (des)encontros numa sociedade patriarcal;
- *Já fui* (1999): comportamento humano no trânsito das vias urbanas, refletindo sobre arquétipos, como motociclistas, motoristas (homens e mulheres), transeuntes etc. / *O que é racismo recreativo?*, do doutor em Direito Constitucional Comparado Adilson Moreira – episódios de racismo expressos com suposto humor pautados em opressões depreciativas contra determinados grupos subalternizados;
- *Material Fater* (2001): individualismo e solidariedade abordados através de quatro soldados que optam pela deserção após lutarem quatro anos numa guerra – texto inspirado em dramaturgias alemães de Bertolt Brecht (*O declínio do egoísta Johann Fater*), Heiner Müller e Peter Palitzsch. / *Voltar para casa*, da escritora estadunidense, primeira negra a ganhar o Prêmio Nobel de Literatura<sup>18</sup>, doutora *honoris causa* pela Universidade de Oxford e pela Universidade de Rutgers Toni Morrison – jovem que lutou numa guerra na Coreia volta para casa, reencontrando o seu passado e a sua imensa força interior outrora desacreditada;
- *Relato de uma guerra que (não) acabou* (2002): lutas e enfrentamentos cotidianos de negras/os para ter o direito à vida durante a greve das polícias civil e militar em 2001. / *O genocídio do negro brasileiro*, do doutor *honoris causa* pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da

---

<sup>17</sup> Maior premiação literária para autoras/es lusófonas/os.

<sup>18</sup> Prêmio literário sueco de maior prestígio do mundo.

Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da nigeriana Universidade Obafemi Awolowo Abdias Nascimento – combate ao mito da democracia, apontando outras mortes – nada simbólicas! – das populações negras pelo vieses cultural, econômico, religioso entre outros;

- *Oxente, cordel de novo?* (2003): três peças diferentes contam histórias inspiradas da cultura popular a partir de peças de cordel (nove de João Augusto e uma de Haydil Linhares). / *Contos crioulos da Bahia*, do maior escultor negro baiano Deoscoredes Maximiano dos Santos, mais conhecido como Mestre Didi – compilado de contos da cultura nagô transmitidos de forma geracional pela oralidade que desvelam saberes ancestrais;
- *O Muro* (2004): estudantes de uma escola pública situada próxima a um lixão – local onde resíduos sólidos são descartados inadequadamente a céu aberto – passam a merenda escolar para matar a fome de familiares por cima de um muro que, após ser aumentado pela gestão escolar como tentativa de coibir a prática, acaba desabando. / *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, da doutora em Educação Eliane Cavalleiro – racismo nas relações sociais (escola, família, sociedade entre outras), questionando o papel da escola na formação cidadã das/os estudantes desde a mais tenra idade;
- *Autorretrato aos 40* (2004): samba-enredo em comemoração aos 40 anos do Teatro Vila Velha dramatizado por todos os grupos residentes. / *O baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros*, da doutora em Comunicação e Cultura Azoilda Trindade – importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros para as nossas identidades negras;
- *Áfricas* (2006): lendas e contos da cultura africana, exaltando a exuberante diversidade de saberes ancestrais do continente

a que devemos origens abissais. / *África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*, do caribenho doutor em Ciências Humanas e Etnologia Carlos Moore – legado africano no cotidiano político, educativo e internacional diaspórico;

- *Bença* (2010): ancestralidade, morte, religiosidade e tempo discutidos à luz da sabedoria de mestras/es populares que interagem virtualmente com as/os artistas em cena. / *Owé*<sup>19</sup>, da doutora *honoris causa* pela UFBA e UNEB Ialorixá Mãe Stella de Oxóssi – coletânea de provérbios iorubanos e brasileiros interpretados pela autora;
- *Dô*<sup>20</sup> (2012): escrevivências corporificadas através de gestos nipônicos contidos e afro-baianos explosivos de histórias individuais e identitárias. / *Becos da memória*, da doutora em Literatura Comparada Conceição Evaristo – múltiplas narrativas reais-inventadas encruzilham seus grilhões escravagistas numa (não...) ficcional favela;
- *Erê* (2015): genocídio de jovens negras/os, relações familiares, violência nacional, segurança pública, maioria penal, Lei nº 10.639/03 e racismo na mídia. / *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*, da doutora em Direito Ana Flauzina – mortes cotidianas de corpos negros naturalizadas no suposto Estado Democrático de Direito;
- *Resistência Cabocla*<sup>21</sup> (2023): narrativa contracolonial acerca da importância do heroísmo de indígenas, mulheres e populações negras para a vitória da Independência do Brasil na Bahia em comemoração ao bicentenário. / *O perigo de uma*

---

19 *Provérbios*, em iorubá.

20 Movimento, em japonês. O espetáculo foi dirigido por Tadashi Endo – Mestre do butô (técnica de teatro-dança).

21 Tive o privilégio de ser a dramaturgista deste espetáculo, realizando a pesquisa histórico-discursiva para instrumentalizar conceitualmente as/os artistas.

*história única*, da nigeriana mestra em Escrita Criativa e em Artes e Estudos Africanos Chimamanda Adichie – a importância de narrativas diversas sob plurais perspectivas para o nosso aprofundamento cultural sem a tão corriqueira incompletude estereotipada criada pelos devaneios caucasianos.

Enfim, Nascimento (2023), ante tamanha engenhosidade azeviche dramaturgica em nível nacional e internacional, excluir a/o negra/o de seu centro vital só realmente por cegueira ou deformação da realidade. Como nos ensina Martins (1995, p. 196),

o Teatro Negro fende a fala e a imagem estereotípicas, erigindo, em seu anverso, um discurso que, em todos os seus matices, prima pela eleição de uma enunciação demitificadora, revelando no eu do sujeito que se encena esse outro que o constitui, decora e alumbra.

Afinal, essa tessitura textual é sempre didaticamente antirracista e contracolonialmente pedagógica<sup>22</sup>.

## **CENA FINAL**

*Voz off:* Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

*bell hooks* (2017, p. 36).

---

<sup>22</sup> O livro *Artes cênicas e decolonialidade: conceitos, fundamentos, pedagogias e práticas*, no qual assino o capítulo “Teatro Negro brasileiro: a higienização de anacrônicas manchas eurocênicas através de insurreições cênicas” também insufla o debate acerca do ensino das artes da cena avesso à métrica colonial. O *e-book* está acessível no seguinte *link*: <https://emanuscrito.com.br/img/dummies/Artescenicaspdf.pdf>.

A Educação Antirracista deve ser promovida de forma descalendarizada nos universos formativos (escolar e acadêmico), porque, nesses recintos privilegiados de construção e difusão de novas cosmopercepções do presente e do passado, devemos vislumbrar equitativos futuros possíveis no que tange às questões da pretidão no pré-trans-pós-13 de maio de 1888. Anualmente, restringir essa discussão para o 13 de maio (Assinatura de Lei Áurea), o 25 de julho (Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha) e o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) é mitigar os nossos tão necessários contínuos afroprocessos de ensinâncias e aprendizagens.

À luz do Teatro Negro brasileiro é possível promover uma Educação Antirracista da Educação Básica à Superior nas Aulas de Artes, implementando com efetividade a Lei nº 10.639/03 e o Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação nº 003/2004. Como legítimos espaços multirreferenciais de aprendizagem de organização, produção, difusão e acervação de saberes azeviches para artistas e plateias, a partir do didatismo das insurreições cênicas (peças), esses grupos teatrais se propõem a Ler (*kawe*) afrossaberes sobre nosso genuíno pretagonismo, Dizer (*wéfun*) textos negrorreferenciados contracoloniais para Transformar (*yépada*) o ainda vigente regime opressivo branco-ocidental racista.

As dramaturgias descortinam olhares obtusos acerca das populações negras, visto que apresentam, sem qualquer conotação pejorativa nem apresentação de papéis brejeiros, as/os artistas que possuem o privilégio de ter na pele a cor da noite, estrelando um discurso repleto de picardia sobre experiências afrodiásporas, notabilizando a nossa resiliente historiografia e dignificando as culturas africanas e/ou afro-brasileira. Enfim, por meio da militância negrocênica, ampliam o repertório cultural sobre questões

raciais no que tange aspectos cognoscitivos e relacionais a partir de saberes identitários, políticos e estético-corporais, estimulando os binômios poder-saber e refletir-agir.

Parafraseando o poema “Ainda assim eu me levanto”, da escritora estadunidense Maya Angelou, apesar de a perversidade caucasiana tentar riscar-nos da história com mentiras lançadas ao ar, atirar-nos palavras afiadas, dilacerar-nos com o olhar, incomodar-se com nossa presença, intimidar-se com nosso brilho, também, pela engenhosidade dramática do Teatro Negro brasileiro, vamos sempre levantar. Afinal, somos oceanos negros que carregamos honrosamente o dom das/os antepassadas/os e realizamos os sonhos e as esperanças dos nossos povos outrora escravizados.

### **Patrocinadores conceituais**

BARROS, O. de. **Corações de Chocolate**. A História da Companhia Negra de Revistas (1926-1927). Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.

**Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=1&data=10/01/2003&totalArquivos=56>. Acesso em: 29 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasi-

leira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, ano 141, n. 95, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

CARNEIRO, A. S. **A construção do Outro como Não Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo, 2019. Palestra proferida no Parque do Ibirapuera.

DOMINGUES, P. A crisálida do Teatro Negro no Brasil. **Ensaios**, Brasília, DF, p. 52-53, 2023. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista3/revista3-52.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FREITAS, R. M. da S. **A Orquestra Afropercussiva de Notas Negro-Dramatúrgicas do Bando de Teatro Olodum sob a regência do maestro Erê**. 2019. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa Multidisciplinar e Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

FREITAS, R. M. da S. **Bando de Teatro Olodum**: uma política social *in* cena. Recife: EdUFPE, 2015.



GOMES, R. A. **Dicionário Yorùbá**. [S. l.: s. n.], [201-]. Disponível em: <http://awure.jor.br/home/dicionario-ioruba-2/>. Acesso em: 19 maio 2018.

HOOKS, b. Liberdade. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MARTINS, L. M. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

NASCIMENTO, A. do. **Axés do sangue e da esperança**: Orikis. Rio de Janeiro: Achiamé; RioArte, 1983.

NASCIMENTO, A. do. **Dramas para negros e prólogo para brancos**: antologia de teatro negro-brasileiro. Rio de Janeiro: Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.

NASCIMENTO, A. do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

NETO, L. **Uma história do Samba**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

# O negro no canto lírico brasileiro

Irma Ferreira



Ao longo da história da civilização ocidental, houve uma predominância da propagação da cultura europeia, sobretudo relacionada a interesses de dominação econômica e social, que resultaram, entre outros aspectos, na objetificação e no apagamento de povos, territórios, saberes e costumes. Assim, a música vinda da Europa, associada à disseminação do Cristianismo, foi conduzida aos territórios invadidos pelos colonizadores, determinando um padrão estético para uma prática musical que se estabeleceu até a atualidade. Nesse contexto, povos africanos trazidos para o Brasil como escravizados foram obrigados a praticar, entre outras coisas, essa música à qual me referirei como música de concerto<sup>1</sup>.

No Brasil, falar sobre a presença do negro na música de concerto é um assunto recente entre autores, dos quais trago Sampaio (2008, 2016), Rosa e Rêgo (2017) e Rosa e Adour (2019), que vêm se debruçando sobre o assunto. Partindo dessa bibliografia existente, percebe-se que os racismos inerentes ao período colonial resultaram no apagamento e invisibilização de trajetórias, de forma que ainda hoje se compreende a música de concerto como ferramenta

---

<sup>1</sup> Também identificada como música clássica ou música erudita, direcionada a uma linguagem musical que tradicionalmente remete à música ocidental, podendo abarcar diversos períodos da história da música, como o Renascimento, o Barroco, o Clássico e Romântico, além de diversos gêneros como a ópera ou música sinfônica, por exemplo.

de ascensão social para pessoas negras, mas raramente se fala que, no país, tal segmento artístico foi forjado com a participação direta do negro, tampouco se conhecem os grandes artistas negros que se dedicaram a essa linguagem musical.

Assim, Sampaio (2008, p. 18-20) destaca que “a participação do negro na música brasileira foi constante” trazendo o exemplo de Minas Gerais, que assim como outros estados do país nessa época, “desenvolveu uma atividade musical erudita com sólida base e influência europeia, na qual a presença negra foi primordial”. O autor traz ainda que a figura do negro esteve sempre a serviço do fazer musical “mesmo não podendo usufruir do prestígio” (Sampaio, 2008, p. 19) de ocupar esse lugar de protagonismo, por causa dos padrões estabelecidos pela branquitude em uma sociedade eurocêntrica e escravagista.

Já a Bahia, como trata Duprat (1965), foi o mais importante centro da música de concerto nos primeiros séculos coloniais, tendo produzido a peça mais antiga dessa linguagem conhecida na história da música no Brasil a obra *Recitativo e Ária*, de 2 de julho de 1759, com texto em português, composta para voz, violinos e baixo contínuo. Esse autor assinala que a obra “representa um real testemunho do nível e da sensibilidade artística atingida naquela data na região” (Duprat, 1965, p. 106), trazendo ainda que, apesar de antes ser lida como peça de autor desconhecido, após análise, foi atribuída ao padre Caetano de Mello de Jesus<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A produção atribuída ao Pe. Caetano de Mello de Jesus é bastante vasta. Isso se dá devido ao cargo que ocupava na Sé de Salvador, onde, por mais de vinte e cinco anos, foi mestre de capela da Catedral da Bahia, sendo o principal representante da música erudita baiana em seu tempo. Em 1759, o Pe. Caetano de Mello de Jesus escreveu um dos mais importantes tratados de música do Brasil colonial, a *Escola de Canto e Órgão: música praticada em forma de diálogo entre discípulo e mestre*, tratado em quatro volumes, dos quais apenas dois chegaram até os dias atuais. Infelizmente muitas das partituras dessas obras não chegaram aos dias de hoje e outras, assim como o *Recitativo e Ária*, foram atribuídas a ele após análise, pois não havia indicação de autor.

Tendo em vista a grande quantidade de igrejas e irmandades existentes na Bahia colonial e que cada uma delas teria o seu mestre de capela, sabe-se que, além do padre Caetano de Mello de Jesus, alguns outros mestres de capela, organeiros e organistas titulares das ordens religiosas de Salvador tiveram numerosas produções no século XVIII. Mazza (1945) cita alguns desses padres músicos/compositores que se destacaram para além colônia: “Eusébio de Matos, José de Santa Maria, Antônio Matias, José Costinha, José Francisco, José Manoel e Luís de Jesus”, indicando uma produção de música de concerto considerável na região naquele período.

Tratando sobre a presença do negro nesse contexto e sobre sua formação na música erudita, Risério (2004, p. 240) traz que “havia, portanto, em nosso meio – e pelo menos desde os primeiros anos do século XVII – a curiosa figura do negro escravizado com formação musical europeia erudita”, afirmando que já naquela época “muitos negros absorveram exemplos do repertório dos cantares extraeruditos do mundo europeu”.

Assim, desde os primeiros tempos do Brasil colônia, fosse diante da necessidade da mão de obra, da riqueza timbrística da voz, da musicalidade e/ou habilidades técnicas, a presença negra também se mostra fundamental no desenvolvimento da linguagem que é o foco deste capítulo, o canto lírico. Entretanto, a sociedade escravocrata da época reduzia a participação do negro na construção social à mão de obra objetificada e desqualificada, direcionada a trabalhos braçais ou domésticos, o que ocasionou a deslegitimação de suas capacidades intelectuais e artísticas, bem como no apagamento dessas trajetórias ao longo da história da música de concerto no Brasil.

Então, o negro que exercia a função de músico de concerto estava suscetível às mais diversas formas de racismo para se aproximar

de um padrão estético eurocêntrico estabelecido e adotado por uma parcela da sociedade que se deleitava com musicalidade e técnica desses cantores, mas não admitia a presença negra naqueles espaços. Era preciso, por exemplo, que camuflassem seus traços fenotípicos, o que não garantia aceitação e reconhecimento por parte da sociedade, que raramente divulgava os nomes desses artistas nos programas de concerto<sup>3</sup>, e, algumas vezes sob condições, os permitia acessar o palco, e, quando não, se apresentavam sem se mostrar ao público, da coxia<sup>4</sup>.

No livro *Viagem em Portugal* (1798-1802), Ruders (2002, p. 93), na carta nº VIII<sup>5</sup>, ao falar sobre a soprano<sup>6</sup> negra de Minas Gerais, Joaquina Maria da Conceição da Lapa<sup>7</sup>, descreve-a da seguinte maneira:

Natural do Brasil e filha de uma mulata, por cujo motivo tem a pele bastante escura. Este inconveniente, porém, remediava-se com cosméticos. Fora isso, tem uma figura imponente, boa voz e muito sentimento dramático.

Nas palavras do padre, a descrição racial, colocada como um “inconveniente”, vem antes mesmo de qualquer comentário sobre sua prática musical, inclusive já apontando uma “solução” para a sua aparência com uso de cosméticos.

<sup>3</sup> Documentos tradicionalmente disponibilizados ao público em apresentações de concertos musicais, em forma de livretos, folhetos e mais recentemente em formato digital, por leitura de QR CODE. Esses itens reúnem informações sobre as peças, compositores e intérpretes.

<sup>4</sup> Espaço existente nos teatros, não visível ao público, localizado em torno do palco.

<sup>5</sup> Carl Ruders foi um padre sueco de Estocolmo do século XVIII, enviado a Portugal para ocupar a Capelania da Legação Sueca. O livro que traz a citação em questão é *Viagem em Portugal, 1798-1802*, um compilado de cartas escritas pelo padre em sua estadia no país, publicado pela Biblioteca Nacional de Portugal em 2002. A carta em questão é datada de 29 de março de 1800 e endereçada para seu amigo “W...” que, segundo o autor, no momento da sua partida da Suécia, lhe pediu que o mantivesse informado sobre suas impressões em relação aos teatros de Lisboa.

<sup>6</sup> Classificação vocal destinada a vozes femininas agudas.

<sup>7</sup> Recém-contratada para o Teatro Italiano, com autorização do príncipe regente (futuro Dom João VI).

Esses atravessamentos raciais, observados desde comentários como esse até situações de exclusão e outras violências, vêm ao longo do tempo se reproduzindo, inviabilizando e invisibilizando trajetórias de cantores líricos negros no Brasil, onde a eles cabe apenas estar a serviço do fazer musical mecanicamente. Situações como essa mostram que naquela época o negro poderia até atuar e ter certa visibilidade como cantor lírico, mas não estaria livre dos racismos sofridos por causa dos seus traços fenotípicos ou do apagamento de suas trajetórias ao longo da história.

Ainda hoje a formação e atuação de cantores líricos negros, dadas as devidas proporções por conta dos direitos assegurados pelas leis<sup>8</sup>, são atravessadas por questões que perpassam os aspectos técnicos e artísticos pertinentes a essa prática, gerando dificuldades que refletem a estrutura da sociedade e interferem no desenvolvimento, ocupação e representatividade desses cantores. Nesse sentido, o tempo passou e a música de concerto de certa forma continuou sendo vista como uma opção de ascensão racial, social e econômica, mas quem foram os cantores líricos negros que ocuparam esses espaços de protagonismo? E quem os ocupa agora?

Para além dos atravessamentos raciais que permeiam as fases de desenvolvimento desses cantores, a ideia deste capítulo é falar sobre a presença negra no canto lírico brasileiro de maneira que se possa conhecer mais sobre os artistas que fazem parte dessa história, vista a importância da representatividade para o surgimento de novas gerações, como diz Berth (2019, p. 115): “as pessoas negras precisam se ver de forma positiva [...], pois essas imagens vão ressignificar o imaginário que será abalado e simultaneamente reconstruído”.

Apesar de ser uma realidade recente, o reconhecimento de intérpretes negros do repertório do canto lírico em palcos nacionais

---

<sup>8</sup> A exemplo da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

e internacionais está cada vez mais frequente, mas ainda assim há uma necessidade de dar nomes a esses cantores. Com esse intuito, passarei a discorrer sobre alguns cantores líricos negros do passado, fazendo um pequeno relato sobre suas trajetórias. O que sabemos sobre esses profissionais se deve a pesquisas isoladas de poucos estudiosos, nos fazendo supor que outros tantos tenham tido suas trajetórias apagadas ao longo da história. Assim, se faz necessário também listar os artistas atuais. Iniciemos então com uma das mais notáveis cantoras líricas negras<sup>9</sup> do Brasil do período colonial: Lapinha.

Figura 1 – Joaquina Maria da Conceição Lapa



Fonte: *Negras líricas: duas intérpretes negras brasileiras na música de concerto* (2008).

<sup>9</sup> Para as cantoras líricas que atuaram no passado optei por inserir no texto um discurso um pouco mais alongado e ilustrado com suas imagens a fim de possibilitar ao leitor conhecer essas trajetórias e visualizar como eram essas personalidades, enquanto que ao falar dos artistas atuais, por questão das dimensões deste capítulo e pelo fato de serem trajetórias que estão em curso, me utilizei além de uma breve explanação sobre seus percursos, da tecnologia das redes sociais, disponibilizando o perfil destes cantores líricos no qual o leitor poderá ter um acesso ampliado às suas trajetórias.

Joaquina Maria da Conceição Lapa (XVIII), uma soprano negra nascida em Minas Gerais no século XVIII, começou a atuar em óperas no Rio de Janeiro na década de 1780, na Casa de Ópera de Manuel Luís, também conhecida como Ópera Nova, Nova Casa de Ópera ou Teatro Manuel Luís. Situada na atual praça Quinze de Novembro, a Casa é considerada a mais imponente casa de ópera do seu tempo. Sobre o espaço, Sampaio (2008, p. 30) traz que lá o vice-rei D. Fernando José de Portugal e Castro implantou uma companhia lírica, “a primeira do país [...] composta por mulatos em quase toda sua totalidade”.

Em sua história, Lapinha subverte alguns padrões estabelecidos à época no que diz respeito a questões raciais e de gênero. Ela foi a primeira mulher brasileira a ter autorização com anuência soberana para se apresentar em palco, mesmo tendo em vista que essa era uma função considerada masculina. “A restrição aplicada ao sexo feminino vigorava havia algum tempo e se agravou na década de 1780, data da aprovação por D. Maria I” (Sampaio, 2008, p. 34). Essa lei perdurou até 1800.

Lapinha firmou carreira no Brasil e na Europa, encenando várias peças do italiano Giovanni Paisiello (1740-1816), Domenico Cimarosa (1749-1801), os compositores mais conhecidos do gênero na época, Fortunato Mazziotti (1782-1855), do português Marcos Portugal (1762-1830) e do compositor brasileiro José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que lhe dedicou papéis líricos em “Ulisseia” e em “O Triunfo da América”.

Lapinha foi a primeira mulher a cantar no Teatro de São Carlos na Lisboa de 1795, sendo a primeira brasileira a ser reconhecida fora do país. Entretanto, apenas nos últimos quinze anos passou a ter um pouco de visibilidade na academia e entre os profissionais de canto lírico, virando tema para alguns escritores que trazem



um pouco de seu percurso na tentativa de remediar a invisibilização disposta à sua trajetória. Em 2022, seu nome foi utilizado como título do primeiro concurso de canto lírico voltado para pretos, pardos e indígenas, o I Concurso de Canto Joaquina Lapinha, realizado no Conservatório de Tatuí-SP, que recebeu mais de 100 inscritos de todo território nacional.

Assim como Lapinha no século XVIII, uma outra mulher negra fez história no canto lírico brasileiro no final do século XIX e início do século XX, Camila Maria da Conceição:

Figura 2 – Camila Maria da Conceição



Fonte: *Negras líricas: duas intérpretes negras brasileiras na música de concerto* (2008).

Camila Maria da Conceição (1873-1936) nasceu no Rio de Janeiro, onde em 1891 iniciou o curso de canto no Instituto Nacional de Música, sendo citada nos programas de concerto de alunos do conservatório em 1892. A soprano foi destaque da instituição em sua época, sendo a única estudante a obter nota máxima nessa formação. Assim como Lapinha, esteve à frente do seu tempo, enfrentou na pele as consequências de ser uma mulher negra no exercício do canto lírico e ainda assim desenvolveu uma carreira sólida nessa função.

Em seu repertório, estavam compositores como Saint-Saëns, Massenet, Delibes, Meyerbeer, Rossini, Carlos Gomes e Nepomuceno, que foi um grande admirador da arte da cantora, designando-a para estreia de obras como a peça *As Ujaras* em 1896. Em pouco tempo ocupou os palcos dos teatros do Rio e da corte portuguesa, protagonizando óperas até hoje reconhecidas pelo grande público, como *La Gioconda*, de Amilcare Ponchielli, *Aída* e *Baile de máscaras*, de Giuseppe Verdi, *O Guarani*, de Carlos Gomes, entre outras. Sua carreira como cantora foi extensa e produtiva até o final do século XIX, quando passou a se dedicar à carreira de professora de canto.

Em 1904, Camila se tornou a primeira professora negra de canto do Instituto Nacional de Música e dedicou-se intensamente ao exercício do magistério até 1936, quando foi destituída da função por causas duvidosas, das quais se atribuiu a questões raciais. Com efeito, a segunda metade dos anos 30 foi o período de ascensão do fascismo, incluindo o Brasil e por consequência do racismo institucional.

Chegamos a 1891, com a cantora Zaíra de Oliveira:

Figura 3 – Zaíra de Oliveira



Fonte: Acervo Marcelo Bonavides.

Nascida no Rio de Janeiro, Zaíra de Oliveira (1891-1952) foi uma soprano de projeção nacional. Iniciou seus estudos no canto lírico na década de 1910 no Instituto Nacional de Música sob a tutela da professora Ângela Vargas Barbosa Vianna, realizando sua primeira apresentação pública aos 20 anos no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, ao interpretar trechos de óperas de Carlos Gomes no 52º Concerto Sinfônico, em 22 de maio de 1920, sob regência do maestro Francisco Braga. Em seu repertório estavam Puccini, Massenet, Verdi, Carlos Gomes, Alberto Nepomuceno, Villa-Lobos, entre outros compositores da música de concerto. Fez parte do Coral Brasileiro cantando ao lado da soprano Bidu Sayão.

Além do repertório de soprano lírica, Zaíra atuava também na música popular brasileira, sendo considerada um importante nome na música de sua geração, tendo gravado discos com as mais importantes gravadoras da sua época, como a Odeon Record, Victor e a Casa Edison. Neste segmento cantou ao lado de nomes como Alda Verona e Maria Branca Ortega, além de Ernesto Nazareth.

Assim como Camila Maria da Conceição, Zaíra se formou com louvor no Instituto Nacional de Música e por isso pôde participar de um concurso de canto junto a outras três cantoras para concorrer a uma viagem a Paris para prosseguir com seus estudos de canto lírico. Apesar de ter ganhado a medalha de ouro, Zaíra foi impedida de receber o prêmio, ao que tudo indica por questões raciais. Ruy Castro ressalta que os professores que “a julgaram e premiaram não foram os mesmos que a vetaram”. Os primeiros sabiam de seu imenso talento, os segundos também, mas ainda assim decidiram boicotá-la.

Esta também é a opinião de Bonavides (2023), que afirma que a cantora ganhou e não levou a bolsa porque era negra, colocando que na mentalidade da época, uma negra representando o Brasil na Europa, ainda mais no canto lírico, não seria aceitável. A cara do país na França, na Inglaterra e na Itália “tinha” de ser branca. Jota Efegê ([199-] *apud* Bonavides, 2023) sublinha que Zaíra de Oliveira era uma pessoa “talentosa e com uma voz magnífica”, cantando óperas com distinção, mas não se esquecia da música popular, gravando marchas e sambas.

Dando mais um salto no tempo, chego ao Rio de Janeiro de 1936, onde nasceu a mezzo soprano<sup>10</sup> Maria D’Apparecida.

---

<sup>10</sup> Classificação vocal destinada às vozes femininas de tessitura vocal intermediárias, sendo as vozes graves femininas classificadas como contralto.

Figura 4 – Maria D’Apparecida



Fonte: *Rascunho: o jornal da literatura do Brasil* (2020).<sup>11</sup>

Maria de Aparecida Marques nasceu no Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1936 e faleceu em Paris em 4 de julho de 2017. Iniciou sua vida profissional em 1948 como professora primária e locutora radiofônica, participou como atriz no Teatro Experimental do Negro e estudou no Conservatório Brasileiro de Música. Depois de iniciar seus estudos e uma trajetória no canto lírico no Brasil, em 1960, a cantora se mudou para Paris, onde aprimorou sua formação e seguiu lá com sua carreira.

Maria D’Apparecida tornou-se uma das principais intérpretes da Ópera de Paris, onde foi reconhecida como a melhor Carmen<sup>12</sup> da sua época. A mezzo soprano ficou internacionalmente conhecida como “a Maria Callas afro-brasileira”, não sendo devidamente

<sup>11</sup> Ver em: <https://rascunho.com.br/noticias/biografia-resgata-trajetoria-da-cantora-maria-dapparecida/>.

<sup>12</sup> Personagem principal da ópera Carmen de Bizet, escrito para a voz mezzo soprano.

reconhecida no Brasil pela sua importância, obteve na França homenagens e títulos.

Na música popular brasileira, Maria D'Apparecida participou de importantes gravações, principalmente com Baden Powell. Gravou em 1955 um disco com canções do compositor Waldemar Henrique, assim como em 1967 e 1968, além disso gravou parte da obra de Heckel Tavares, Villa-Lobos e Jaime Ovalle. Entre as décadas de 1960 e 1990, foi atuante na cena lírica francesa, incursionando também pela música popular e pelo *jazz*.

Maria D'Apparecida Marques faleceu em 2017 em Paris e seu corpo ficou longos dias à espera de parentes até que foi decidido pela cremação e transferência das cinzas para o Brasil. A mezzo soprano, assim como outras e outros cantores líricos negros brasileiros, teve sua trajetória renegada e esquecida no país. Logo após sua morte, em 2017, a exposição Concrete Mirror mostrou informações e trabalhos sobre Maria D'Apparecida no contexto de pesquisa, o que possibilitou que sua história fosse tratada e revelada ao público brasileiro.

Com mais um salto na história chego a cantores líricos negros da atualidade. Daqui para frente me utilizarei da tecnologia atual das redes sociais para a identificação e uma interação direta entre vocês leitores e esses cantores, o que possibilitará acesso a imagens, agendas e a essas histórias que estão em curso. Como fontes, na inexistência de uma bibliografia, utilizo de *sites* pessoais dos artistas, depoimentos diretos, montagens conjuntas, programas de concertos e portfólios. Assim, inicio essa nova fase da narrativa com Edna D'Oliveira.

Nascida em Belo Horizonte, Edna D'Oliveira<sup>13</sup> está entre as mais importantes sopranos do Brasil na atualidade. Professora de

<sup>13</sup> Site: [www.ednadoliveira.com.br](http://www.ednadoliveira.com.br); Instagram: @doliveiraedna.

canto na Escola Municipal da Fundação do Theatro Municipal de São Paulo e da Faculdade Cantareira, além da formação acadêmica de cantora lírica, recentemente se formou em Fonoaudiologia, utilizando também esse conhecimento nas suas aulas de canto e performance. A soprano cursou Especialização em Canto com Alex Ingram e Lionel Friend na English National Opera e Royal Academy, em Londres. Participou de vários festivais internacionais pela Europa, EUA, Argentina, Chile e Brasil.

Como solista, tem em seu repertório alguns dos mais tradicionais papéis da literatura para soprano, passando pelas óperas *Rigoletto* e *Falstaff*, de Giuseppe Verdi; *A flauta mágica* e *O empresário*, de Wolfgang Amadeus Mozart; *L'elisir d'amore*, de Gaetano Donizetti; *Il cappello di paglia di Firenze*, de Nino Rota; *Die Fledermaus*, de Richard Strauss; *Porgy and Bess*, de George Gershwin; *Andrea Chenier*, de Umberto Giordano; *Carmen*, de Georges Bizet; *Il Guarany*, de Carlos Gomes; *A viúva alegre*, de Franz Lehár, e inúmeros outros títulos. Além de todo esse repertório, a cantora vem se dedicando à realização de vários concertos com repertório voltado à música negra e afro-brasileira.

Na sequência, trago Edineia Oliveira<sup>14</sup>. A mezzo soprano natural de Minas Gerais se graduou em canto pela Universidade Estadual Paulista. Durante sua formação estudou com a soprano Neyde Thomas, o barítono Carmo Barbosa, com Fernando Carvalhaes, além de fazer aperfeiçoamento com a professora Claudia Friedlander nos EUA. Com uma carreira de alcance internacional, possui um vasto repertório lírico e sinfônico realizado nas principais salas de teatro do país, dentre os quais a *Nona Sinfonia*, de Beethoven, Eiji Oue, em *Jeremiah*; *Lieder Eines Fahenden Gesellen*; *Il Trittico*, de Puccini; *Oitava Sinfonia*, de Mahler; *Segunda*

---

<sup>14</sup> Site: [edineiaoliveira.com.br/](http://edineiaoliveira.com.br/); Instagram: @edineia.oliveira.mezzo.

*Sinfonia*, de Mahler; *Sea Pictures*, de Edward Elgar; *Requiem*, de Verdi; *Stabat Mater*, de Pergolesi.

Entre as óperas, estão *Aída*; *Don Carlo*; *Falstaff*; *Il Trovatore*; *Macbeth*; *Rigoletto*; *Un Ballo in Maschera*, de G. Verdi; *La Gioconda*, de Amilcare Ponchielli; Gianni Schicchi; *Il Tabarro*; *Sour Angélica* e *Madame Butterfly*, de Giacomo Puccini; *Dido and Aeneas*, de Henry Purcell. Sua carreira e reconhecimento internacional alcançam países como Argentina, México, EUA, Alemanha, França, Itália, entre outros. A mezzo soprano recebeu inúmeros prêmios por suas realizações, entre eles o Prêmio Carlos Gomes. Além disso, gravou, junto ao grupo Brasileência, três CDs de Música Colonial Brasileira; é criadora e idealizadora do Curso de Canto Lírico Respire e Cante, cofundadora e professora do Curso Voz e Corpo; e cofundadora e professora do projeto Ópera 45.

Como primeiro cantor lírico negro dessa narrativa, trago agora o tenor<sup>15</sup> Marcos Thadeu Miranda Gomes<sup>16</sup>, que, assim como as irmãs Edna D'Oliveira e Edineia de Oliveira, está entre os cantores líricos mais importantes da atualidade no Brasil. Com uma longa carreira voltada para a música de concerto e para o ensino musical, em especial do canto lírico, vem em sua trajetória contribuindo para a formação de dezenas de cantores líricos que hoje estão atuando profissionalmente no Brasil e no exterior, seja diretamente como professor desses cantores ou indiretamente como inspiração. Em sua formação, estudou com Sérgio Magnani, Berenice Menegale, Eladio Pérez-González, Esther Scliar e Carlos Alberto Pinto Fonseca. Trabalhou com maestros como Michel Corboz, Eugene Kohn, Eleazar de Carvalho, Robert Shaw e David Machado.

---

<sup>15</sup> Classificação vocal destinada às vozes masculinas agudas.

<sup>16</sup> Facebook: <https://www.facebook.com/marcosthadeu.gomes>.



Dentre as obras relevantes ao canto lírico que protagonizou, estão as óperas *Carmen*, de Bizet; *Il Trovatore* e *Falstaff*, de Giuseppe Verdi; *Der Rosenkavalier*, de Richard Strauss; *Lídia de Oxum* (versão de 1993), de Lindemberg Cardoso; *Ópera Tiradentes*, de Manoel Joaquim de Macedo, além do repertório sinfônico como *Great Mass in C minor K.427*; *Cantata 147*, de Johann Sebastian Bach; *Requiem*, de Wolfgang Amadeus Mozart; *Missa em Lá bemol maior*, de Franz Schubert; *O Messias*, de Georg Friedrich Händel; *Missa afro-brasileira*, de Carlos Alberto Pinto Fonseca; *Missa*, de Igor Stravinsky, entre outras.

Na sequência, trago Sebastião Soares Teixeira Nascimento<sup>17</sup>. Nascido em Caeté (MG), esse barítono<sup>18</sup> iniciou seus estudos no canto lírico em Belo Horizonte com o professor Geraldo Chagaso e o tenor Marcos Thadeu, dando seguimento aos seus estudos em São Paulo com os cantores Carmo Barbosa, Helly-Anne Caram, Luiz Tenaglia e Isabel Maresca. Atualmente, com mais de 30 anos de carreira, o cantor vem colecionando prêmios, dentre os quais estão o Prêmio Carlos Gomes, o Prêmio de Destaque Vocal Masculino e Medalha de Honra ao Mérito da Fundação Clóvis Salgado, além de duas premiações pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) na categoria de melhor cantor erudito.

No repertório realizado por ele, estão as óperas *Carmen*, de Georges Bizet; *O barbeiro de Sevilha*, de Gioachino Rossini; *Pagliacci*, de Ruggero Leoncavallo; *L'elisir d'amore*, de Gaetano Donizetti; *A viúva alegre*, de Franz Lehár; ópera *Chagas*, de Sílvio Barbato; ópera *Pedro Malazarte*, de Camargo Guarnieri; *La Bohème*, de Giacomo Puccini; *Madame Butterfly*, *La Forza del Destino* e *Il Trovatore*, de Giuseppe Verdi; *Don Pasquale*, *Cavalleria Rusticana*,

---

<sup>17</sup> Instagram: @sebastiaoosoresteixeira.

<sup>18</sup> Classificação vocal destinada às vozes masculinas de tessitura vocal intermediária.

de Pietro Mascagni; *Pelléas et Mélisande*, de Claude Debussy; *Les Pêcheurs de Perles*, de Georges Bizet, entre muitos outros títulos da música sinfônica.

Luiz-Ottavio Faria<sup>19</sup>: natural no Rio de Janeiro, esse barítono formado pela The Juilliard School of Music, de Nova Iorque, tem uma extensa carreira nacional e internacional. Em sua formação, além da renomada universidade estadunidense e do American Institute of Music Studies (AIMS) na Áustria, estudou na Escola de Música Villa-Lobos, no Conservatório Brasileiro de Música e na Universidade do Rio de Janeiro. Sua estreia no palco de ópera se deu no Theatro Municipal do Rio de Janeiro com a ópera *Un Ballo in Maschera*, de Verdi, repetindo a temporada no Theatro Municipal de São Paulo.

Também realizou as óperas *Don Giovanni* e *A flauta mágica*, de Mozart; *Aída*, *Macbeth*, *Nabucco* e *Rigoletto*, de Verdi; *La Bohème* e a ópera *Turandot*, de Puccini, e *Norma*, de Vincenzo Bellini. Seu repertório sinfônico inclui o magistral *Requiem*, de Verdi, a *Nona Sinfonia*, de Beethoven, o *Requiem*, de Mozart, *The Kingdom*, de Edward Elgar, *Magnificat*, de Bach, e *Stabat Mater*, de Rossini. Dentre os prêmios nacionais e internacionais conquistados, estão o XXI Concurso Carlos Gomes; o troféu Baixo Guilherme Damiano; a Bolsa de Estudos para a Juilliard School of Music; o Die Meistersingers – AIMS, na Áustria; o Opera Index, para a The Great Buffalo Opera; o YWCA; o The New Jersey State Opera; o Lola Hayes Vocal Competition e o The William Mathews Sullivan Foundation Award, entre outros.

Voltando para as vozes femininas, trago Marly Montoni<sup>20</sup>. A soprano natural de São Paulo é bacharela em Canto pela Universidade

<sup>19</sup> Site: <https://luizottaviofaria.com/>. Facebook: <https://www.facebook.com/luiz.ottavio.75>.

<sup>20</sup> Instagram: @sopranomarly.

Cruzeiro do Sul-SP e pós-graduada em Canto e Expressão pelo Instituto Alpha-FACEC. Durante sua formação, Marly aperfeiçoou-se com o tenor Antonio Lotti e fez *coaching* de repertório com o pianista Rafael Andrade. Sua estreia se deu no Teatro Municipal de São Paulo em 2017 na ópera *Fidelio*, de Beethoven.

Dando seguimento à sua carreira, protagonizou as óperas *Nabucco*, de Verdi; *Porgy and Bess*, de Gershwin; *The Rake's Progress*, de Stravinsky; *Turandot*; *Madame Butterfly*, de Puccini; *Condor*, de Carlos Gomes; *La Wally*, de Alfredo Catalani; *Roberto Devereux*, de Donizetti; *Der Zwerg*, de Alexander von Zemlinsky. A soprano participou da primeira montagem da ópera *Aída*, de Verdi, em que o elenco principal foi majoritariamente negro. Dando início a sua carreira internacional, nos últimos dois anos, a cantora tem realizado uma série de concertos sinfônicos pela Europa.

Na sequência, o tenor lírico Carlos Eduardo Santos<sup>21</sup>, natural de Salvador-BA, iniciou sua formação e prática vocal cantando em corais em 2006 e desde então vem atuando como coralista e solista, preparador vocal e professor de canto. Realizou *masterclasses* de aperfeiçoamento com António Salgado, Neyde Thomaz, Marília Vargas, Lawrence Zazzo, Ângela Barra e atualmente é orientado pelo professor Paulo Mandarino. Como membro do Núcleo de Ópera da Bahia, realizou turnês por vários países da Europa. Dentre as obras apresentadas, estão as óperas *Treemonisha*, de Scott Joplin; *Lídia de Oxum*, de Cardoso, *Gianni Schicchi*, de Puccini; *Ópera dos terreiros*; *Ópera Jelin*, de Aldo Brizzi; *Amor azul*, de Brizzi e Gilberto Gil; *A flauta mágica*, de Mozart; *Die Fledermaus*, de Strauss.

Recentemente, estreou no Teatro Municipal de São Paulo com a inovadora montagem da ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes.

---

<sup>21</sup> Instagram: @ceduardosantostenor.

O cantor possui também um extenso repertório sinfônico. Seus trabalhos gravados e disponibilizados nos *streamings* de música são o seu EP *Afrolirismo*, o CD *Oratório de Santo Antônio*, realizado pelo Núcleo de Ópera da Bahia e o CD do Madrigal da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Premiado pelo Concurso de Canto Lírico Maria Callas, participou do 11º Encontro de Tenores do Brasil, no Theatro Amazonas. Para além de todas essas apresentações, se dedica a recitais para formação de plateia.

Por fim, existem cantores líricos negros com contribuição reconhecida no país e outros com carreiras promissoras em desenvolvimento cujas trajetórias não poderão ser descritas aqui, mas aponto alguns nomes que podem ser localizados facilmente através de suas redes sociais<sup>22</sup>, dentre os quais: Inaicyra Falcão (BA), o baixo Sávio Sperandio (MG), o baixo<sup>23</sup> Josehr Santos (BA), o barítono Michel de Souza (SP), a soprano Azuumy (BA), o tenor Sandro Machado (BA), o barítono Carlos Moraes (BA), a mezzo soprano Vanda Otero (BA), a soprano Mirela Freitas (SE), a soprano Eneida Lima (BA), a soprano Eliseth Gomes (MG), o tenor Clóvis Português (SP), a soprano Nabila Dandara (MG), o tenor Estevão Batista (SP), o barítono Isaque Oliveira (SP), a soprano Rebeca Oliveira (SP), a soprano Chiara Santoro (RJ), o tenor Weverton Silva (SP), o tenor Roziel Benvindo (SE), a contralto Silvia Neves (MG), a soprano Tati Reis (SP), o barítono David Marcondes (SP), entre muitos outros que espero que o leitor tenha acesso em trabalhos futuros.

---

<sup>22</sup> Site ou Instagram dos cantores em ordem disposta no parágrafo: [www.inaicyrarafalcao.com](http://www.inaicyrarafalcao.com), @savio\_sperandio; @josehrosantos7baixo; @michelmusic; @azuumyasoprano\_real; @sdmchad; @carlosmoraesopera; @vanda\_mezzo; @freitasmirela; @eneida.lima.50; @elisethgomesolive; @clovisportugues; @nabiladandara; @estevaobatista\_; @isaque.musico; @beccaoliveira; @chiara\_santoro; @wevs\_silva; @rozielbenvindo; @silvianeves; @tatireis.vox; @davidmarcondesmarcondes.

<sup>23</sup> Classificação vocal destinada as vozes masculinas graves.

Assim, ao trazer um vislumbre do que tem sido a participação de pessoas negras no canto lírico brasileiro, falando sobre os atravessamentos raciais e sobre como suas trajetórias foram invisibilizadas em face do racismo e da branquitude, busquei, para além das situações de desequilíbrio e injustiça, abrir espaço para celebrar biografias de profissionais que estão em plena atividade e dando continuidade a uma história iniciada por nossos mais velhos há séculos.

## Referências

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

BONAVIDES, M. Arquivo Marcelo Bonavides – Estrelas que nunca se Apagam. **Blog Marcelo Bonavides**, [s. l.], 15 ago. 2023. Disponível em: <https://www.marcelobonavides.com/2019/02/zaira-de-oliveira-grande-dama-da-cancao.html>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DUPRAT, R. A música na Bahia colonial. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 61, p. 93-116, 1965. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123306>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAZZA, J. **Dicionário biográfico de músicos portugueses**. Lisboa: Editorial Império, 1945.

RISÉRIO, A. **Uma história da cidade da Bahia**. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2004.

ROSA, A. P.; ADOUR, A. A. da C. Ópera, raça e gênero sob o ponto de vista de artistas negras/os. **Revista Música**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 150-172, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/>

revistamusica/article/download/158115/154371/356719. Acesso em: 11 maio 2022.

ROSA, A. P.; RÊGO S. A. G. Cantoras afro-brasileiras de ópera: uma reflexão sobre a ausência de cantoras líricas negras nos livros de história da música brasileira do século XIX. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 20-36, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/224>. Acesso em: 12 maio 2022.

RUDERS, C. I. **Viagem em Portugal, 1798-1802**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2002.

SAMPAIO, S. B. **Música**. Velhos Temas. Novas Leituras. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

SAMPAIO, S. B. **Negras líricas**: duas intérpretes negras brasileiras na música de concerto (séc. XVIII-XX). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.



# *Corpo e Dança na infância: práticas afroreferenciais no ensino*

Lissandra Patrícia Conceição dos Santos



A história da grande Mãe África para o Brasil precisa ser vista de dentro para fora, pois a sua cultura e seu patrimônio social devem ser apresentados aos brasileiros pelos conhecimentos, religiões, línguas, valores, crenças e conceitos. São informações que nos ajudarão a reconhecer de onde vêm nossas próprias influências culturais e simbólicas que formam cada indivíduo em nossa sociedade. Faz-se necessário tornar visível a história desse legado deixado por nossos ancestrais negros.

Compreender essa herança oriunda do continente africano nos ajudará a entender parte da problemática que hoje vivemos e com isso poderemos ter a percepção sobre como a violência resvala com maior incidência na população negra, como a desigualdade é maior na periferia e, principalmente, qual é a cor dessa periferia. Cientes dessa questão histórica, podemos apontar que o alunado sofre de racismo estrutural, que compreende também o racismo institucional.

Segundo Silvio Almeida (2019), quando as relações políticas, econômicas, jurídicas e por vezes familiares normatizam o racismo, isso demonstra o quão estrutural ele está na nossa sociedade e,



aliado à estrutura social que normalizou o comportamento racista, têm-se instituições que atuam todos os dias de modo que confere, mesmo que indiretamente, desvantagens e privilégios aos sujeitos baseados em sua raça.

Percebendo a necessidade do reconhecimento do corpo negro na infância, sobretudo de crianças que crescem sem saber sobre sua história e seus legados ancestrais, se autonegando enquanto crianças negras, para compreenderem como se deu essa ruptura do processo do não reconhecimento de si, abre-se espaço para o lugar de fala, que, segundo Djamila Ribeiro (2019), é necessário para que possamos descobrir onde nossa identidade foi forjada.

Quando me refiro a abrir espaço para os estudantes falarem e se colocarem a partir do seu ponto de vista, pretendo relevar a oportunidade de expor as observações que eles fazem diariamente sobre como é ser uma pessoa negra na sociedade. Esse espaço de fala nesse contexto precisa ser direcionado a quem vive ou quem viveu o racismo e oportunizar a essas pessoas que falem de suas vivências e realidades.

Para compreender o motivo da negação dessas crianças sobre sua afro-brasilidade, percebe-se por meio das falas das mesmas o motivo de tanta vergonha de se reconhecerem enquanto crianças negras. Isso está ligado a uma série de fatores, como ausência de diálogo familiar sobre reconhecimento da ancestralidade e de assuntos que abordam as questões étnico-raciais, além da deficiência do ensino sobre África e cultura afro-brasileira nos livros didáticos, mesmo após a implementação da Lei nº 10.639/2003, que obriga escolas públicas e particulares a apresentar e desenvolver esses temas em sala de aula.

A imagem da pessoa negra em alguns livros didáticos é, em geral, apresentada em lugar subalternizado, contribuindo ainda

mais com o racismo na sociedade em que vivemos. Isso demonstra uma enorme ausência de referências positivas da negritude nesses livros, o que reforça a negação desses estudantes para o autoconhecimento. Reconhecendo os valores civilizatórios africanos e afrodiaspóricos que nos compõem, se faz necessário o despertar desses indivíduos para sua africanidade, referindo-me como africanos em diáspora e possibilitar, pela Dança, a formação de sujeitos “afinados” com sua ancestralidade e que se sintam pertencentes a esse país reconhecendo a sua verdadeira história; fortalecendo, assim, a sua autoestima.

A partir das narrativas africanas e afrodiaspóricas, considerando que somos pessoas negras em diáspora e que se faz necessário criar condições a partir do orgulho e resistência tomando como referência nossa própria história, entendo a pessoa estudante como protagonista desse despertar por meio da prática da Dança. Pensando que nossos corpos não são vazios e estão aqui pulsando memórias, proponho estimular esse despertar necessário; fortalecendo, a partir dessa prática, a construção da identidade e favorecendo sua autorreflexão para o reconhecimento da magnitude de serem crianças negras.

Para um ensino de Dança num ponto de vista afrorreferencial, que atende às demandas psicológicas e emocionais de uma comunidade de pessoas negras em diáspora, se faz necessário criar condições e métodos em que as histórias ancestrais sejam contadas, dentre outros aspectos, a partir da perspectiva do orgulho e da resistência. É importante tomar como referência a nossa própria história colocando estudantes negros e negras como protagonistas do seu legado ancestral, oportunizando práticas de Danças e a possibilidade de criação e participação ativa nesse processo.

Há uma força vital dentro da concepção da celebração do corpo, que reverencia a espiritualidade. Simbolicamente, o corpo negro, como corpo antropofágico, incorpora a diversidade cultural do outro e, após mastigá-la, retorna transformado. Essa é uma facilidade que os povos negros possuem. Esse ato decolonial é uma ação que nós, professores, necessitamos estimular pelas práticas afrorenciais desde a infância. A reconstrução da autoestima e da identidade das crianças negras precisam ser curadas por meio da potência que somos a partir da reconexão com a nossa história e os nossos saberes, abrindo espaços para experimentações e redescobertas que se dão através desse corpo (Petit, 2015).

Luciane Ramos da Silva (2008) considera a Dança como uma prática social, cultural e política, que serve para trazer à tona o melhor de diversos sujeitos que estão reprimidos, segregados e desassistidos pelo poder público. Para Silva (2007), a Dança é uma linguagem que nos ajuda a buscar políticas identitárias que auxiliem o reconhecimento dos sujeitos, pois a considera um dos elementos-chave para a existência dos indivíduos pelo reconhecimento de sua ancestralidade negra.

Silva (2019) traz em sua pesquisa abordagens que se baseiam em corporeidades africanas e afrodiaspóricas e articula às ideias de pluralidade, movimento e ancestralidade negra presente nessas culturas, trazendo princípios da cosmovisão africana de espiritualidade, temporalidade e circularidade. Ela ainda analisa os processos de modelo de hierarquização e subjogação dos corpos negros, verifica os significados da simbologia comunicativa dos adornos corporais e afirma que eles possuem poderosas funções nas estruturas sociais, estabelecendo valor social, além de reforçar crenças dentro do contexto africano e utilizado como proteção diária para o corpo como meio de expressão de identidade e como forma de

mostrar unidade coletiva. Acredito que essa unidade coletiva seria o que chamamos de aquilombamento.

Silva (2008) também traz a concepção de que o pano que nos veste também significa uma palavra que nos representa na sociedade. Considero importante evidenciar a estética negra por meio da Dança, pois proponho que esses corpos tenham sua autoestima valorizada. Quando falo de estética negra, falo de ressignificação da imagem da pessoa negra, que por muito tempo não foi tida como referência, sendo negada e hostilizada. Sugiro buscarmos referências na estética positiva da beleza negra nos blocos afros de Salvador como o Ilê Aiyê<sup>1</sup>, o Malê de Balê<sup>2</sup> e outros, estimulando os estudantes a se reconhecerem através dessas estéticas, valorizando seus cabelos crespos, as cores de suas peles, as cores das vestimentas e adornos, como também as letras de suas canções.

Diálogo também com a Pretagogia, conceito criado por Sandra Petit (2015), assentado nos valores da cosmovisão africana a partir da tradição oral do corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a noção de território e o princípio de circularidade como fonte da cosmovisão africana. Segundo Petit (2015), Pretagogia é uma semântica que carrega a arte e o direito de ser genuíno e assim se afirmar. Utilizando a tradição oral africana e a literatura africana, é possível utilizar valores teórico-metodológicos. Assim, é possível fortalecer através da prática a construção das identidades favorecendo seu autorreflexo e sua magnitude enquanto crianças negras.

É preciso criar uma estratégia através da Dança como possibilidade para interromper processos de autonegação e racismo entre as crianças e despertar nos sujeitos a valorização da história

---

<sup>1</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/@blocoileaiye>.

<sup>2</sup> Ver em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=mal%C3%AA+de+bal%C3%AA](https://www.youtube.com/results?search_query=mal%C3%AA+de+bal%C3%AA).

ancestral negra assim como o fortalecimento da sua autoestima e orgulho da sua história. Pensando na educação como um todo, Molefi Kete Asante (2009, p. 3) propõe pensar um método de ensino afrocentrado a partir de cinco características gerais:

1. O método afrocêntrico considera que nenhum fenômeno pode ser aprendido adequadamente sem ser localizado primeiro. Um fenômeno deve ser estudado e analisado a partir das relações de tempo e espaço psicológicos. Ele deve sempre ser localizado. Ou seja, este é o único modo para investigar as complexas interrelações entre ciência e arte, projeto e execução, criação e manutenção, geração e tradição e tantas outras áreas atravessadas pela teoria.
2. O método afrocêntrico considera o fenômeno múltiplo, dinâmico e em movimento e, portanto, ele é imprescindível para uma pessoa anotar cuidadosamente e registrar de modo preciso a localização do fenômeno em meio às flutuações. O que significa que o(a) investigador(a) deve saber onde ele ou ela se encontra no processo.
3. O método afrocêntrico considera uma forma de crítica cultural que examina a ordem e os usos etimológicos das palavras e termos para reconhecer a localização das fontes de um(a) autor(a). O que nos permite articular ideias com ações e ações com ideias baseado no que é pejorativo e ineficaz, e, baseado no que é criativo, transformador em níveis políticos e econômicos.
4. O método afrocêntrico procura descobrir o que está por trás das máscaras da retórica do poder, privilégio e hierarquia para estabelecê-lo como o principal lugar de produção de mitos. O método estabelece uma reflexão crítica que revela que a percepção do poder monolítico não passa da projeção de uma armação de aventureiros.

5. O método afrocêntrico localiza a estrutura imaginativa de sistemas econômicos, partidos políticos, política de governo, forma de expressão cultural através da atitude, direção e linguagem do fenômeno, seja ele texto, instituição, personalidade, interação ou evento.

Somando a tudo isso, trago Vanda Machado (2013) como aquela que observa e aplica os ensinamentos através do olhar ancestral. A referida autora trata a importância de escutar os mais antigos e contar o que se escuta. As histórias contadas ajudam na formação dos indivíduos ao compreenderem a dinâmica que é viver. Portanto, é importante conhecer a história de mulheres negras e seus legados construídos através das suas Danças afro-diaspóricas. Mulheres que se encontram vivas e que continuam contribuindo para a transformação da sociedade, assim como fizeram comigo, formando-me.

Aponto algumas delas, sabendo que existe uma infinidade de mulheres que podem ser referências dentro do contexto de cada professor e alunado. Sugiro que explore, identifique-as e dê visibilidade para todas elas dentro do contexto de cada um. Seguem alguns exemplos: Amélia Conrado, Leda Ornelas, Vera Passos, Edeise Gomes, Vania Oliveira, Inacyra Falcão, Rosangela Silvestre, Nadir Nóbrega, Edileuza Santos, Nildinha Fonseca, Marilza Oliveira e Tania Bispo. Através do *link* vocês terão acesso a algumas das experimentações dançantes propostas por elas, que podem ser utilizadas como suporte nas aulas.<sup>3</sup>

Para Djamilia Ribeiro (2019), a história nos mostra que o colonizador tem um olhar sobre os corpos negros, sobre nosso saber, sobre nossas produções e precisamos não aceitar essa

---

<sup>3</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/@guiaori-entado3794>.

visão colonizadora. Corroborando as ideias da referida autora, proponho abrir espaço para que grupos e diversas vozes sejam ouvidas e levadas a sério. O lugar de fala traz, na sua essência, a consciência do papel do indivíduo nas lutas, criando uma lucidez de quando você é o protagonista ou coadjuvante da sua própria história e vivência. Para evidenciar esse lugar de fala, podemos utilizar a Dança como “suporte” motriz dessas vozes. Onde as políticas públicas falham, a arte prevalece!

Assim, as aulas também podem apresentar elementos para que as crianças criem sua própria Dança por meio de processos criativos, descobrindo uma Dança própria, validando as experiências que os corpos negros trazem como elemento movente, pois não podemos esquecer que, como somos corpos negros em diáspora, o que criamos na atualidade também são memórias e foi a partir dessas memórias que demos início aos processos coreográficos.

Outra proposta é apresentar vídeos de crianças dançando em diferentes regiões da África<sup>4</sup>. Eles experimentam dançar ao que estão assistindo e, após essa ação, colocar uma música de pagode e orientar que observem se existem movimentos em comum entre a movimentação que foi vista e dançada a partir do vídeo e a que eles dançam no pagode. Nesse momento eles começam a perceber que existe muita similaridade com o que eles dançam e os passos a que eles assistiram no vídeo. No final da aula, sugiro sempre conversar sobre memória ancestral e por que temos movimentações tão semelhantes.

Alacridade é um conceito utilizado por Petit (2015) que, *grosso modo*, significa expressão dançante assentada no sentimento comunitário, na capacidade da criatividade, na manifestação da

---

<sup>4</sup> Confira em: <https://www.youtube.com/@masakakidsafricana> e <https://www.youtube.com/@TripletsGhettoKids>.

gestualidade, na celebração e no caráter festivo na sociabilidade. Em continuidade ao conceito de alacridade, Muniz Sodré (2017, p. 26) reflete sobre o entendimento nagô quando nos diz que, no âmago de uma filosofia de diáspora, como o pensamento nagô, a alacridade, entendida como “ponto de existência”, é uma regência afetiva que propicia essa margem dentro de um contexto social.

Para despertar a alacridade, proponho o desenvolvimento musical dos alunos, que, por sua vez, podem praticar um pouco de canto e percussão, reforçando a capacidade multidisciplinar da Dança. Essas atividades também reforçam o desenvolvimento social, cultural, político e cognitivo das crianças, despertando nelas a necessidade de se reconhecerem enquanto pessoas negras que compõem a nossa sociedade.

A proposta é usar músicas próximas à realidade das crianças: “Sou eu Negro Lindo” de Léo Santana<sup>5</sup>, e “Menina pretinha” de MC Soffia<sup>6</sup>, que são músicas populares do pagode baiano e funk carioca, que valorizam e trazem em suas letras mensagens positivas sobre a pessoa negra, podendo estimular nos alunos e alunas enxergar a sua própria beleza e a beleza de seus colegas.

Recomendo também músicas trazidas pelo corpo docente e é nesse momento a oportunidade de apresentar outros gêneros musicais para estimular o gosto dos alunos a apreciar outras canções, não desmerecendo o gosto deles. É importante procurar sempre trazer músicas que falem sobre o legado ancestral, fortaleçam o discurso racial e elevem a autoestima. Seguem alguns exemplos: “A bola da vez” – Artista: Ilê Ayê<sup>7</sup>, “A grande mãe” (música instrumental) – Artistas: Leitieres Leite & Orkestra

---

<sup>5</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=b3Ynfla0jUY>.

<sup>6</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>.

<sup>7</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmfZUmFHMQU>.



Rumpilezz<sup>8</sup>, “Trevo, figuinha e suor na camisa” – Artistas: Emicida e Ivete Sangalo<sup>9</sup>.

Além disso, podem ser utilizadas músicas propostas pelos alunos. Nesse caso, se as letras depreciarem a imagem da mulher ou de qualquer outra pessoa, é necessária uma análise coletiva para possíveis reflexões e discussões antes de serem utilizadas. Quais são os comandos que a música diz ou pede? O que você pensa quando ouve esses comandos? E como se sente ao imaginá-los sendo ditos para você, irmãs, mães, avós ou outro membro do núcleo da sua família?

Essa reflexão é para que juntos possamos discutir sobre a nossa imagem enquanto cidadãos negros. Se a ideia é ressignificar a nossa imagem, por que permitir e reforçar essa imagem negativa impressa em algumas músicas? A ideia não é fazer que deixem de gostar desses gêneros musicais apesar da letra, mas que possam ter uma visão consciente e crítica sobre esses discursos.

Kabengele Munanga (2005) apresenta uma crítica ao livro didático sobre a perspectiva racista nos seus conteúdos. Mesmo sendo por muitas vezes o único suporte teórico para os professores, ainda assim é preciso ter atenção ao utilizá-los, pois estamos lidando com alunos que trazem do seu dia a dia marcas profundas da discriminação racial e, ao tratarmos sem crítica o livro didático, nós, professores, corremos o sério risco de estarmos colaborando com essa mesma discriminação vivida por eles.

Munanga (2005, p. 15) deixa clara a sua posição quanto ao que o professor deve fazer em sala de aula: “ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente

---

<sup>8</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=UXloVjjqO84>.

<sup>9</sup> Ver em: [https://www.youtube.com/watch?v=pW5\\_20zAnB8](https://www.youtube.com/watch?v=pW5_20zAnB8).

introjetada”. Assim como o autor, aponto como sugestão pensar um ensino de Dança sob a perspectiva afrocentrada, que conflui diretamente a necessidade de “aprimoramento” dos professores e dos materiais didáticos utilizados.

Para Ana Célia Silva (2011, p. 98), mesmo percebendo grandes deficiências no livro didático, a referida autora pondera que também é possível perceber mudanças na produção desses livros quando diz:

É pertinente também ponderar sobre a importância e os efeitos das transformações da representação social do negro no livro didático, no que diz respeito à sua presença nas ilustrações, a partir, segundo os ilustradores e autores, da percepção da sua formação étnico-cultural, da formação étnico-cultural brasileira e da construção de modelos referenciais para os negros.

Como estratégia metodológica, devemos apresentar referenciais afrocentrados na literatura, leituras de livros que abordem o tratamento de questões étnico-raciais para crianças, contando para elas a história que nunca foi contada, ou foi contada a partir de uma visão branca e colonizadora, mostrando a existência de negros e negras bem-sucedidos nos diversos setores da nossa sociedade. É importante trazer imagens positivas da negritude fazendo com que elas se reconheçam através das mesmas e vislumbra alcançar lugares escolhidos por elas.

Reconhecendo a deficiência do livro didático, e ao mesmo tempo sabendo que na sala de aula ele é um dos materiais mais acessíveis ao professor, cabe-nos trabalhar a partir do modo como nos orienta Munanga (2005), exemplificado nos referenciais teóricos deste texto. As aulas práticas de Danças afro-brasileiras e populares podem acontecer com o foco nas Danças de matrizes

africanas, com apoio de materiais audiovisuais<sup>10</sup> que objetivaram formar o intelecto étnico e racial do alunado, além de trabalhos interdisciplinares com o objetivo de fortalecer a estética negra.

As Danças africanas e afro-brasileiras estão impressas na memória corporal do brasileiro, justificando esse argumento por conta de que fomos o país da América do Sul a receber o maior contingente de africanos em sua história. Assim, as várias formas de se expressar são heranças do nosso povo e essas memórias compõem nosso patrimônio corporal; portanto, afirmar tal identidade mantém essa memória viva e pulsante.

Dessa forma, é necessário também saber que os conteúdos de história e culturas afro-brasileira e africana devem ser obrigatórios para assegurar a promoção de processos de Dança, partindo de disparadores afrocentrados, como o ritmo, a estética, a memória. Sugiro uma prática na qual os estudantes têm um espaço para se expressar por meio de uma prática decolonial. Assim, a sala será um espaço de ativação de memória ancestral, tendo esses saberes como elo essencial para reconexão do que somos enquanto povo e potência.

Noutro giro, partindo do princípio de que a Dança não é somente repetir movimentos, proponho também uma ação teórico-prática que parte do conhecimento visual histórico dos adinkras<sup>11</sup>, que são símbolos gráficos que representam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais. Os ideogramas são divididos em categorias que podem ser objetos artesanais, seres humanos, plantas, ideias abstratas ou corpos celestiais.

---

<sup>10</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/@guiaori-entado3794>.

<sup>11</sup> Para estudar sobre os adinkras, sugiro a obra *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*, coletânea organizada por Elisa Larkin nascimento e Luiz Carlos Sá.

Os adinkras são uma tecnologia ancestral que compõe o conjunto de símbolos pertencentes ao povo Ashanti, importante grupo étnico de Gana, mas hoje estão presentes em outros lugares do globo terrestre, principalmente por consequência dos processos das diásporas africanas. Ao utilizá-los nas aulas de Dança, contribuímos também para a valorização e preservação do legado dessa comunicação milenar africana.

Enfim, a Educação Antirracista precisa, também nas aulas de Dança, ensinar que a nossa ancestralidade vem de reis e rainhas, príncipes e princesas, trabalhadores e trabalhadoras, guerreiros e guerreiras que foram escravizados e tratados como mercadoria por conflitos internos e principalmente pelo comércio transatlântico escravista. Descolonizar os saberes acessando nossa verdadeira história é o caminho para nossa reconexão.

É preciso ressignificar a ideia pejorativa que se tem do continente africano evidenciando uma perspectiva positiva. Sendo assim, chegamos à conclusão sobre a necessidade de revisitarmos nossos conteúdos em Dança e demais componentes curriculares, pois será no chão da escola que se dará o reconhecimento e valorização dos povos que constituem nossa nação.

Para Petit (2015, p. 71) “dançar, na perspectiva afro-ancestral aqui tratada, tem uma visão circular do mundo, na qual início e fim se encontram em eterna renovação”. Que a Dança guie os alunos no caminho do reconhecimento do corpo negro na infância, através de suas histórias, ancestralidade e experiências no mundo, trazendo-lhes as memórias ancestrais guardadas em seus corpos.

## Referências

ALMEIDA, S. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003&totalArquivos=56>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. Salvador: Edufba, 2013.

MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Rio de Janeiro: Ed. Jandaíra, 2019.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, L. R. da. A dança dos outros – imaginação diaspóricas para interpelar o mundo. **Moringa Artes do Espetáculo**, João

Pessoa, v. 10, n. 2, p. 91-98, 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/download/49823/28988/126430>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SILVA, L. R. da. **Corpo em diáspora**: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny. 2007. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

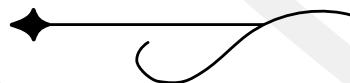
SILVA, L. R. da. **Trilhas e tramas**: percursos insuspeitos dos tecidos industrializados do continente africano. A experiência da África Oriental. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

SODRÉ, M. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.



# *O racismo ao pé do berimbau: ou quando a Educação Física entra na roda de Capoeira*

Bruno Rodolfo Martins



## **Nossa ladainha**

Pretendo nesta roda problematizar as questões raciais que envolvem a relação histórica da Capoeira com a Educação Física (EF). O encontro entre ambas está repleto de racismo desde o século XIX, indicando a Capoeira como uma atividade física para ser praticada pela elite, mesmo enquanto ela ainda era escrava e crioula, até o decorrer do século XX, nas tentativas frustradas em deformá-la como ginástica, com um tempero eugênico e nacionalista, num primeiro momento, ou com um tempero esportista e militar, num segundo momento. Em ambos, querendo apagar sua história negra, defendendo sua mestiçagem e brasilidade.

Hoje, a Capoeira e sua identidade ancestralizada em valores africanos são registradas como Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade, e aí ficam algumas perguntas: e a EF, o que tem a ver com isso? Como pensar sua presença na formação de professores



com essa outra perspectiva<sup>1</sup>? Que lugar é esse, da academia, diante da Capoeira e seus praticantes? Capoeira NA ou DA escola? E a presença de seus praticantes tradicionais na escola, vai continuar marginalizada e subalternizada? E seus atravessamentos com o racismo corporal, cultural e religioso? E as questões de classe, gênero, sexualidade e raça na Capoeira?

De prática de pessoas escravizadas “em ânsia de liberdade”<sup>2</sup>, marginalizada, negada, silenciada, proibida legalmente e até pensada por uma elite como símbolo de nacionalidade, depois esporte e ginástica, a Capoeira atravessa gerações, “confrontando e resistindo”. Dessa forma, como um simples capoeirista na roda, pretendendo nesse jogo desfavorável, baixar ao pé do berimbau e “sair de ponteira”<sup>3</sup> em direção ao racismo, ao patriarcado e às desigualdades de classe e fazer “chamadas” direcionadas à EF, à academia e à escola pela Capoeira.

Assim, divido o texto tentando contemplar brevemente uma discussão histórica dessa relação entre a Capoeira e a EF, incluindo as questões raciais que a atravessam. Em seguida, detalho um pouco mais essas questões, demonstrando como que, com o passar do século XX, a EF foi se apropriando da Capoeira, ao mesmo tempo em que a Capoeira foi se embranquecendo. Damos uma passada de perna nos anos 1980 até a conjuntura atual para localizar as máscaras diferentes que o racismo tem usado, atualizando o proje-

---

<sup>1</sup> Em outro trabalho, intitulado “Capoeira: contribuições para uma formação docente contra o racismo”. Ver em: [https://africaeafrikanidades.com.br/documentos/Olhares\\_Docentes\\_Reisados\\_Congadas\\_Maracatus\\_Jongos\\_Capoeiras.pdf](https://africaeafrikanidades.com.br/documentos/Olhares_Docentes_Reisados_Congadas_Maracatus_Jongos_Capoeiras.pdf)), comento a experiência como professor substituto de Capoeira da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>2</sup> Termo usado por Mestre Pastinha em uma de suas célebres reflexões sobre a Capoeira.

<sup>3</sup> Menção ao jargão usado por Lindinalvo Natividade, caríssimo Mestre Lindi, também professor de Educação Física, que foi vitimado pela covid-19: “se o racismo é uma barreira, então o jogo é de ponteira”.

to colonial implementado no país desde as invasões europeias. Por fim, apontamos nossa “ânsia de liberdade” traduzida nos trabalhos engajados com Capoeira, entre outros apontamentos de sua inserção na escola e na EF.

### **Jogo miúdo entre Capoeira e Educação Física**

A primeira vez que a Capoeira foi tratada de forma mais profunda na EF e com indicação para maiores problematizações foi no livro *Metodologia do ensino de Educação Física* (1992), do Coletivo de Autores, e, mesmo assim, literalmente, só houve algumas linhas escritas. Voltando no tempo, a primeira dissertação dentro do campo da EF contendo a Capoeira foi realizada por Mestre Nilo (Gonçalves, 1997), professor das disciplinas de Capoeira da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) até hoje; vale dizer, instituição pioneira na implementação de disciplinas de Capoeira no currículo formal dos cursos de formação em EF. Contudo, essa relação é bem mais antiga do que os anos finais do século XX.

O início do século XX tem destaque nessa história, que normalmente se conta aos pedaços, propositalmente, para dificultar a reflexão em torno dessa relação, em especial, para análises raciais. A abolição do regime de escravidão e a Proclamação da República com um golpe militar têm desdobramentos um tanto severos para a Capoeira e seus praticantes. Ela é inserida no primeiro Código Penal da República (Brasil, 1923), em um capítulo intitulado “Dos vadios e capoeiras”, fazendo com que haja uma verdadeira operação para limar seus praticantes da sociedade e acabar com sua arte vadia e rebelde inspiradora de outros projetos libertários de vida não enquadrados no sistema vigente. Inclusive, quem liderará essa campanha é Sampaio Ferraz, também um praticante.

Para além deste fato curioso, a Capoeira já era indicada no século XIX por parlamentares para que fosse usada como ginástica<sup>4</sup> nas escolas e nos quartéis, preparando os homens para guerrear e servir à pátria<sup>5</sup>. E, na virada do século, ela já estava sendo transformada por homens praticantes, assim como acadêmicos, todos brancos, para atender a essas demandas “nacionais”. Ela já era reconhecida e praticada entre pessoas abastadas e em regiões elitizadas na capital, como a zona sul. A Capoeira de Sinhozinho é um exemplo categórico nesse sentido. Mas militares e médicos, que vão estruturar a EF no Brasil, também vão investir na Capoeira, seguindo os modelos ginásticos europeus, mas agora querendo produzir uma EF própria inspirada em algo que fosse “nativo”, e a Capoeira foi eleita para isso. Ela seria a base do que foi chamado de Ginástica Nacional. Inclusive com livros sendo produzidos a partir da Capoeira, como o *Guia do capoeira ou gymnastica brasileira*, de O.D.C., em 1907, e o *Manual de gymnastica national (capoeiragem) methodizada e regrada*, escrito por Annibal Burlamaqui, o Zuma, em 1928. Mas, então, que Capoeira era essa, perseguida por ser crime, com seus praticantes sendo presos, violentados e riscados do mapa, enquanto também era estudada, promovida e praticada pela academia e por pessoas abastadas?<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Ginástica é o termo ancestral para o que será chamado mais adiante, e com sentido mais amplo, de Educação Física.

<sup>5</sup> Conforme consta no *Dossiê da Capoeira*, “antes da Proclamação da República, em 1889, os escravos capoeiras ganharam prestígio devido à sua participação na Guerra do Paraguai, que ocorreu entre 1864 e 1870” (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006, p. 15). Sua eficácia enquanto arte marcial já era reconhecida antes da guerra, e almejada como potência para o treinamento militar nacional, em que seu período preparatório seria sua prática nas escolas.

<sup>6</sup> O debate que segue é fruto de estudos que tenho realizado, que ainda não foram publicados em artigo, mas que foram já apresentados parcialmente em dois eventos: Racismo e eugenia: entre a capoeira e a ginástica nacional (GT 01: Culturas populares e Capoeira do IV Seminário Griô: Culturas Populares e Diversidade, do Grupo Griot-UFBA, 2021) e Ginástica nacional: capoeira e racismo na Educação Física (X Simpósio de Educação Física e Dança da UFRJ, 2021).

Apesar de não termos dados precisos sobre a cor para quem se voltava a lei, o momento histórico que prezava políticas públicas de apagamento corporal e simbólico das populações africanas e de seus descendentes nos apresenta essa contradição quando se trata de Capoeira: as pessoas pretas e pobres não mais permitidas de realizar sua prática de Capoeira, enquanto as pessoas abastadas, estudadas e brancas se inspiravam nela para transformá-la em um modelo ginástico da EF nacional, desprovido de seus aspectos originários africanos, culturais e corporais.

O início da República elenca duas questões principais nos debates sobre os projetos de nação e de população brasileiras: a raça e a doença. A medicina ocidental se impunha às medicinas tradicionais antes praticadas em “terras brasilis” hegemonicamente. Isso contribuiu para que as teorias e práticas higiênicas e eugênicas se consolidassem enquanto resoluções dessas duas questões, dando suporte às ideias de “modernização” da nação no início do século XX. A EF também terá como base esse tripé: medicina-higiene-eugenia.

Era preciso recriar a sociedade em que as elites estavam querendo viver. Essa tarefa ficou nas mãos de médicos e pesquisadores da área, como Miguel Pereira, Roquete Pinto, Vital Brazil, Oswaldo Cruz: todos consideravam que a doença unificou ou começou a unificar o país, a caminho de ser uma nação. As ciências, em especial, as Ciências Médicas, serviram a esse propósito. As questões higienistas foram derivadas do crescimento desordenado das cidades, das situações precárias em que a população negra se encontrava no pós-abolição, na grande imigração europeia promovida pela República, na intensa capacidade produtiva e comercial, nas diversas epidemias e no grande número de mortes por doenças, daquele momento histórico.

Na prática, enquanto na escola as parcelas eugenizadas ou potenciais tinham acesso às ginásticas, nas ruas as parcelas “degeneradas” e “criminosas” tinham acesso à Capoeira. Os “vadios”, gente considerada não produtiva para a sociedade, desprovida de bens, terras e oportunidades no pós-abolição, e os “capoeiras”, motivo de medo e desordem, deveriam ser controlados, domesticados e/ou extinguidos.

### Saindo de ponteira no racismo

Com a retirada da Capoeira do Código Penal, sua entrada nas “academias”<sup>7</sup> e seu *status* integrado ao movimento esportivo em grande expansão na década de 1930 no país, o debate ficou um tanto mais complexo, especialmente entre os sociólogos, antropólogos e professores de EF.

As ideias em torno da apropriação da Capoeira continuaram. Para Lyra Filho (1973, p. 319), “a Capoeira tende a constituir um desporto brasileiro culturalmente útil ao povo e, especialmente, às forças armadas”. Gilberto Freyre ([19--] *apud* Lyra Filho, 1973, p. 246) defende essa mesma enunciação, incluindo ainda que, “com abono sociológico”, a capoeira poderia ser classificada “dentro da cultura nacional do Brasil como um jogo folclórico de origem primitiva”. Para ambos, a Capoeira deveria ser absorvida pela população que não fosse a parcela julgada “primitiva”. Sem esse “abono” (lê-se “embranquecimento”) e sua prática continuada entre seus povos originários criadores, ela continuaria “primitiva”,

---

<sup>7</sup> Conforme consta no *Dossiê da Capoeira*, “é necessário dizer que este fenômeno acontece num contexto histórico em que se dá um processo de renovação institucional das manifestações culturais negras em busca de legitimação, legalização jurídica, construção de autonomia territorial, visibilidade na imprensa, aceitação social, afirmação cultural, e maior expansão da sua prática para outras camadas sociais” (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006, p. 37). A organização da população negra nesse período também foi sendo organizada em sindicatos e terreiros.

sem uma evolução que a colocasse “em seu lugar ao sol” enquanto desporto (Lyra Filho, 1973, p. 359).

Para se tornar esse modelo ginástico, ela deveria ter sua história negra, africana e escrava apagada. Para o mesmo Lyra Filho (1973, p. 352), “a luta nacional foi corrompida pelo povo *bai-xo*, saído do eito da escravidão, e pelos seus descendentes infieis”. O autor é taxativo em sua afirmação de que o problema da Capoeira seria seus praticantes “afrodescendentes”. Para ele, “o mulato, sim, no caminho de ser branco, muito mais pode concorrer para a nacionalização dos desportos, inclusive através do jogo da Capoeira” (Lyra Filho, 1973, p. 367). E ainda destaca que “o jogo da capoeira haverá de enriquecer-se culturalmente, com suas regras, seus uniformes, seu conteúdo sociológico” (Lyra Filho, 1973, p. 344). Em outras palavras, pobre por ser de origem africana, rica ao ser embranquecida. Para o antigo professor da EEFD, Benedito Peixoto (1972, p. 94), essa “condição popular” seria seu “pecado original” (e pior: esse comentário é feito num pequeno artigo em que ele pretende comentar algo sobre Capoeira Angola).

A auto-organização das comunidades tradicionais de Capoeiras, incluindo lideranças como Mestres Bimba, Pastinha e outros, foi efetiva e conseguiu garantir que suas raízes étnicas fossem valorizadas fora do mundo acadêmico, mas não bloqueou o desenvolvimento desse outro projeto ginástico. Professores da EF como Latorre de Farias, Benedito Lemos Peixoto, Vinicius Ruas investiram pesquisas e esforços para que “sua metodologia” fosse “aperfeiçoada”, já em 1939 (Gonçalves, 1997, p. 45). Lamartine Pereira da Costa, militar e discípulo de Sinhozinho, e outro ícone da EF do país, recriou o manual ginástico de Zuma no livro *Capoeira sem mestre*, em 1962, sendo mais “uma tentativa frustrada da Educação Física de se apropriar da capoeira” (Silva, 2008, p. 107).

Apesar de “frustradas”, essas tentativas têm repercussão até hoje, com defesas e atualizações desse discurso<sup>8</sup>, no qual seu aprendizado seria realizado por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, ou seja, também a distância e sem convívio social, desconsiderando o convívio coletivo em que se aprende tradicionalmente, ou mesmo a exclusão digital, demarcando que tais defesas estão estritamente associadas ao mercado. Não plenamente “frustrado”, o sistema de federações foi implementado na década de 1970, com muita influência militar e acadêmica, numa tentativa de normatizar e eliminar as diferenças existentes na diversidade da Capoeira.

Outras perspectivas de estudo da Capoeira começaram a ser ensaiadas pela academia já na década de 1980. O primeiro trabalho em nível *strictu sensu* nesse sentido foi o de Julio de Tavares, em 1984, o clássico *Dança de guerra: arquivo-arma*, que depois virou livro homônimo<sup>9</sup>. No entanto, os primeiros poucos trabalhos na EF ainda são conservadores, tanto na relação entre a Capoeira e a mesma, tanto e especialmente no quesito das relações raciais.

Quanto a isso, a prévia do mapeamento da produção acadêmica em torno da Capoeira, realizada por Gabriel Cid e Marcelo Costa (2020, p. 7), registra o seguinte:

Nosso universo de 375 trabalhos estão classificados nas áreas de Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Ciências da Saúde; Multidisciplinar; e Ciências Sociais Aplicadas. As Ciências Humanas representam mais da metade (55%) das produções acadêmicas, abrigando programas de Ciências

---

<sup>8</sup> Em seu trabalho, Barcellos e Martins (2021) chamaram de “profecia de morte” da velha Capoeira um caso notório ocorrido no início das restrições pandêmicas no país, envolvendo uma declaração de um capoeirista que afirmara que a pandemia traria o fim do modo antigo e tradicional de ensino da Capoeira em prol do uso das tecnologias digitais; caso em que os autores destacam o racismo e o epistemicídio.

<sup>9</sup> Ver nas referências: Tavares (2012).

Sociais, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Educação, Psicologia, Geografia e História. A área de conhecimento Linguística, Letras e Artes representa 16% de nosso universo e abriga programas de Letras, Artes, Música e Teatro. Já a área de Ciências da Saúde compreende 15% e abriga os programas de Educação Física e de Saúde. A área Multidisciplinar abrange 10% das produções e abarca programas interdisciplinares, multidisciplinares e ambientais. Em Ciências Sociais Aplicadas observamos um total de 4%, com pesquisas em programas nas áreas do direito, administração e comunicação.

Observa-se que os de EF estão contidos entre os 15% (56 trabalhos), e ainda divididos entre outros programas voltados para Saúde. Ficam indícios também de que nem todas as pessoas que produziram trabalhos sobre Capoeira e EF o fizeram em programas de pós-graduação da mesma, e que provavelmente buscaram programas nas áreas de Ciências Humanas, com destaque para a Educação ou Multidisciplinar.

Gabriel Cid e Marcelo Costa (2020, p. 7) ainda levantam que “no universo de teses e dissertações há trinta e seis trabalhos com referência explícita à temática étnico-racial”, mas não especificam em que áreas esses trabalhos foram realizados. E trazem mais dados que podemos usar neste momento:

Temos um total de oitenta e oito trabalhos que fazem referência à Educação de uma maneira mais geral. Destes trabalhos temos trinta que discutem a problemática da capoeira especificamente no ambiente escolar e uma dissertação que há debate com relação à implementação da lei 10.639.

Curiosamente, apesar de não ter sido registrado, esse trabalho sobre a Lei nº 10.639 pode ser justamente a dissertação do professor de EF e capoeirista Daniel San Gil (2014), realizada no programa de Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tratando da Capoeira nas aulas de EF.



Buscando analisar a repercussão do tema racial na EF, através da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, o trabalho de Leydiane Sales e Neil Almeida (2015) aponta que dos 93 exemplares da revista até 2013, só houve 25 trabalhos com temática racial. Entre esses, 72% tematizavam a Capoeira. Esse trabalho demonstra um panorama que continua presente na área: ainda são incipientes a pesquisa e o engajamento nas questões raciais na EF, mas, quando existem, usam bastante da Capoeira para conseguir problematizar o racismo.

Apesar disso, demonstrar a potência da Capoeira destaca também severos limites da academia, seja na produção de conhecimento ou na formação inicial em preparar profissionais com uma base mínima para se engajar contra o racismo. Restam os limites estereotipados de trabalho com culturas negras, africanas ou afro-brasileiras, ou UMA delas, no caso a Capoeira, para tentar se trabalhar algo sobre racismo. Deve-se destacar ainda que o trabalho de Sales e Almeida (2015) usou como recorte a Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o órgão acadêmico da EF de maior expressão no país, e que reúne uma parte das pessoas estudiosas da área.

Na esteira desse movimento, temos reflexões de pessoas atuantes em escolas e universidades públicas, que aprofundam essa questão racial na EF a partir dos anos de 2000, seja sobre a reflexão em torno da “negação do corpo negro” (Mattos, 2007) e “estética negra” (Mattos, 2009) nas aulas de EF, de Ivy Mattos; seja como “prática multicultural” crítica na formação continuada, de Joe Gomes (2011); seja com o foco na “diversidade cultural e relações étnico-raciais” (Martins, 2013), ou na questão da “descolonização da EF” (Martins, 2021), ambos meus; seja uma EF voltada para a implementação da Lei nº 10.639, de Dora Coutinho (2014),

ou na direção de uma *Educação Física cultural*, de Marcos Neira (2019), em que haveria espaço para a questão racial, apesar de não ser o foco. Mais recentemente tivemos o lançamento de duas coletâneas: uma específica do campo da EF, *Educação Física e diferença*, organizada por Willian Ribeiro, Rita Silva e Denise Destro (2021), e outra que possui um artigo de Felipe Formoso, intitulado “Decolonialidade e Educação Física: epistemes e pedagogias outras como possibilidade de uma educação antirracista” (2023).

Ao que tudo indica, os primeiros trabalhos em nível *strictu sensu* que envolvem EF e Capoeira com o foco nas questões raciais são o de Giuliano Mendonça (2013) e o supracitado de Daniel San Gil (2014). Em trabalho mais recente, Mendonça, Freire e Miranda (2020) buscaram compreender como as relações étnico-raciais têm sido estudadas na EF escolar, e depois de uma triagem foram selecionados das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e analisados 25 estudos (20 dissertações de mestrado acadêmico, 4 de mestrado profissional e 1 tese de doutorado). Destes, mais uma vez, a Capoeira aparece como “o tema mais prevalente, sendo apresentada em 14 estudos” (Mendonça; Freire; Miranda, 2020, p. 15). Ou seja, é significativo atentar para os caminhos que a Capoeira tem feito por dentro da EF, enquanto ela a utiliza para visibilizar e problematizar o racismo.

### **Esquivas e contragolpes do projeto colonial**

Os setores combativos da EF lutam para que ela consiga ser ampliada e transformadora do seu histórico conservador, com a superação das tendências pragmática, militarista, higienista, tecnicista e desportivista, alimentadas pelo conservadorismo (Sindicato

Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, 2019, p. 1). No campo teórico, vem ganhando força a questão do racismo na área e em seu combate<sup>10</sup>. Contudo, a busca incansável de se reconhecer a Capoeira por apenas o viés da esportivização deixa nítido um traço de racismo institucionalizado<sup>11</sup>, produzido pela EF, em que se tem a preocupação de se apropriar do que não lhes é pertencente: sempre de forma violenta e denunciado pelos setores mais radicalizados. Alinhados com isso, são os desdobramentos do (ab)uso do poder institucionalizado nas ações do sistema Confef/Crefs<sup>12</sup> em direção constante à Capoeira<sup>13</sup>.

A criação do sistema Confef/Crefs foi uma das formas que o projeto colonial usou/usa para precarizar a EF, com o discurso de “proteger a área”, e ainda investir contra a Capoeira e seus praticantes. Desde então, as tentativas de cooptação de praticantes, mestres

<sup>10</sup> Para se ter uma ideia sobre isso, o “Grupo de Trabalho Temático 13 – Relações Étnico-raciais”, do CBCE – a instituição de pesquisa mais renomada da Educação Física –, foi criado em 17 de setembro de 2021, algo minimamente tardio e moroso. Foi somente depois de intensa mobilização em nível nacional, culminando na organização e execução do Seminário Temático do GTT Educação Física e Relações Étnico-Raciais no âmbito do CBCE/Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), é que a roda foi aberta. Pleiteei e mediei uma mesa que trouxe a Capoeira para o jogo, intitulada “Racismo, Capoeira e Educação Física” (ver em: [https://www.youtube.com/watch?v=yHWzl0Yi944&list=PLw80DnnnUZS0tBB\\_26s2KEogAStBq30xj&index=7&ab\\_channel=EscoladeEduca%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsicaeDesportos%2FUFJRJ](https://www.youtube.com/watch?v=yHWzl0Yi944&list=PLw80DnnnUZS0tBB_26s2KEogAStBq30xj&index=7&ab_channel=EscoladeEduca%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsicaeDesportos%2FUFJRJ)), em que praticantes de Capoeira localizadas na fronteira com a Educação Física pudessem problematizar o racismo. Foram as ilustres presenças de Mestre Darlene Costa, Flora Margarida, Flávia Noronha e de Mestre Lindi, Lindinalvo Natividade.

<sup>11</sup> “No caso do racismo institucional”, diz Silvio Almeida (2019, p. 27), “o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade”. Não são levianas as tentativas de “incluir” a Capoeira enquanto “Educação Física”, com a retirada do protagonismo negro de sua prática e o controle branco sobre ambos.

<sup>12</sup> O nome do sistema se refere ao Conselho Nacional de Educação Física (Confef) e aos Conselhos Regionais de Educação Física (Crefs).

<sup>13</sup> Como exemplo, a Resolução Confef nº 46 de 2002 dita em seu art. 1º que “o profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações: [...] lutas, capoeira, artes marciais [...]”.

e mestras, forçando ou seduzindo, são permanentes. Tanto é que a Revista nº 1<sup>14</sup> do sistema tem em sua matéria principal de capa a Capoeira, com seus desdobramentos produzidos pelo próprio sistema, com os cursos de provisionado voltados para capoeiristas. O MNCR, Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão, assim como organizações autônomas de Capoeira (e outros setores assediados pelo sistema), se articularam durante anos em resistência ao sistema, movendo ações contra o próprio e conseguindo, por fim, se defender institucionalmente contra o mesmo<sup>15</sup>.

A tramitação da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.428<sup>16</sup>, que extinguiria o sistema Confef/Crefs, foi suspensa após quatro votos favoráveis à sua procedência em 2020, levando seu julgamento ao plenário em maio de 2021. Contudo, nesse período, o Confef articulou-se com a presidência da República, que encaminhou o Projeto de Lei (PL) nº 2.486, em julho de 2021, que procurava sanar o vício de origem argumentado pela ADI nº 3.428<sup>17</sup>. No ano seguinte, o PL em questão foi promulgado como Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022, atualizando

---

<sup>14</sup> Nas referências ver: *Confef: Revista do Confef* (2001).

<sup>15</sup> Dois exemplos são a Ação Civil Pública nº 2002.51.01.004894-2, que fez com que o CREF1 tivesse que redigir uma nota para declarar quem “não precisa” se filiar (ver em: <https://crefl.org.br/perguntas-frequentes/legislacao/quem-sao-os-profissionais-de-educacao-fisica-que-nao-estao-obrigados-a-se-registrar-no-sistema-confefref/>); e a decisão contra o CREF4 do Desembargador Federal Márcio Moraes na Apelação Cível nº 2003.61.00.016690-1/SP, “em consonância com diversas Cortes Federais” (ver também: <https://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscarDocumentoGedpro/523435>).

<sup>16</sup> O processo pode ser acessado em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?%20incidente=2279182>.

<sup>17</sup> Mais detalhes constam no manifesto contra a regulamentação da profissão de Educação Física e criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, publicado em 1º de setembro de 2021. Ver em: <http://mncref.blogspot.com/>.

e ratificando a existência do sistema Confef/Crefs<sup>18</sup>. Conforme um texto panfletário do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), as batalhas que vieram depois da instalação do sistema foram travadas (e continuam sendo até hoje) pelos sindicatos de trabalhadores de educação, estaduais e municipais, das redes públicas e privadas, os quais contariam com o apoio político, científico e teórico do MNCR (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, 2019). Mais que sindicatos: as organizações autônomas dos setores assediados, além da Capoeira, também tiveram êxito em suas mobilizações políticas e ações na justiça.

Apesar de dados escassos ou desatualizados sobre a quantidade de professores de EF, dados noticiados de 2020<sup>19</sup> demonstram que há um pouco mais de 500 mil filiados. Já os dados de praticantes de Capoeira, na época de publicação do dossiê do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 2006, retratavam que havia no país em torno de 6 milhões de praticantes. Considerando que, entre esses, supostamente tivéssemos uma quantidade de 500 mil de praticantes que ensinassem Capoeira, entre mestras e mestres e outras graduações. Se esses fossem forçados a pagar o registro do Cref, teríamos a receita do mesmo praticamente dobrada.

Outra questão a ser notada é que muitas dessas pessoas da Capoeira não cobram nada de suas turmas, além de muitos locais de atuação serem periferias e de presença majoritária da população

---

<sup>18</sup> Mais uma vez o sistema tenta avançar em outros campos. Nesse caso, propôs o inciso “XVI – estabelecer, mediante ato normativo próprio, a lista de atividades e de modalidades esportivas que exijam a atuação do profissional de Educação Física, nos termos do art. 3º desta Lei”, que curiosa e coerentemente foi vetado, indicando “vício de inconstitucionalidade”, e que “contraria o interesse público”. Ver em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/Msg/Vep/VEP-333-22.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Msg/Vep/VEP-333-22.htm).

<sup>19</sup> Conferir em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/324453/stf-pode-extinguir-conselho-federal-de-educacao-%20fisica--caso-esta-em-votacao-no-plenario-virtual>.

negra e pobre. Não seria somente uma ação neoliberal de controle de profissionais de EF e dos nichos de mercado, mas também de uma ampliação dessa ofensiva do sistema. Junto a isso, com o avanço na Capoeira, uma parcela duplamente afetada seria a de praticantes negras e pobres.

No entanto, isso é apenas uma faceta da questão. Há capoeiristas que são a favor do sistema Confef/Crefs, assim como há professores de EF também a favor do atual sistema de Conselho, ou de outro tipo de Conselho. Numa constatação mais dramática, há professores de EF que também são capoeiristas e que defendem o sistema. Mais ainda, e com uma dose de incoerência política: há professores (pesquisadores acadêmicos, inclusive no CBCE) que se dizem engajados na luta contra o racismo na EF e que defendem o sistema.

Identificar o sistema como um dos braços do conservadorismo na área é uma condição fundamental em busca de uma coerência político-pedagógica<sup>20</sup> na luta contra o racismo, como também em defesa da Capoeira nessa relação notadamente desfavorável com a EF. Outro braço do conservadorismo que tem potência de afetar não só a EF, mas toda a educação nacional, é o Movimento Escola Sem Partido (Mesp). Apesar de seus projetos já terem sido julgados inconstitucionais ao longo de anos, sua força conservadora age independentemente de sua legalidade. Esse movimento deixa explícito o projeto de educação que deseja, pautada no controle de opinião, na censura e impedindo trabalhos que estimulem a reflexão crítica sobre a vida.

Apesar de ter ficado sem muita expressão em sua criação, o movimento ganhou força quando tremulou a bandeira da suposta

---

<sup>20</sup> Sobre isso, Paulo Freire (1996, p. 27) é categórico: “este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis [ao trabalho docente] – a da coerência”.

“ideologia de gênero”, junto com a ascensão e eleição de diversos políticos conservadores e de ultradireita, culminando, em 2018, na eleição de Bolsonaro. Cabe ressaltar que ele não só tem alinhamento com o Mesp, como também teve formação militar em diversas de suas escolas, com destaque para seu desempenho enquanto atleta, e que o sistema Confef/Crefs se identifica ideologicamente com suas políticas (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, 2019).

A primeira vítima dessa escalada conservadora na política nacional foi Mestre Moa do Katendê, justamente um homem preto, capoeirista, ativista popular em vários movimentos culturais da Bahia, engajado na luta contra o racismo. Ele foi assassinado com facadas ao expressar sua posição política após o resultado parcial do primeiro turno das eleições (Mestre [...], 2018).

Ainda sobre o Mesp, seu tempero é especialmente racista, seja: (1) na projeção do controle sobre as populações pobres afetadas pelo racismo por meio do controle da escola, com destaque para as públicas, e de seus profissionais engajados; seja (2) na rejeição categórica ao estudo de culturas africanas e indígenas, com o argumento de que esse estudo não passaria de proselitismo religioso. E sexista, conforme esmiuçam Martins e Moura (2018, p. 11): “as mulheres pobres e negras são as mais atingidas pelo Escola Sem Partido”: seja enquanto profissionais de educação, seja enquanto estudantes, seja enquanto vítimas de violência patriarcal.

Como se não fosse suficiente, outro braço do conservadorismo, alinhado com esses projetos, é o que tem sido chamado de Capoeira “gospel” (Schreiber, 2023). Além de distorcer fundamentos da Capoeira ao usá-la para a conversão de fiéis como instrumento de evangelização de nível equiparado a livros sagrados, traz em sua prática o Cristianismo mais reacionário e trabalha com o

apagamento da memória ancestral viva no meio da Capoeira. Um caso exemplar de apropriação cultural (Carvalho, 2004; William, 2019)<sup>21</sup>, em que suas raízes identitárias étnicas com vistas aos povos africanos (e indígenas) são negligenciadas, desrespeitadas, quando não simplesmente descartadas. Rodney William (2019, p. 37) destaca ainda sobre isso que,

[...] quando se tenta transformar a capoeira numa simples dança, apagando seu passado de resistência, eliminado suas referências negras, catequizando-a por meio de uma roupagem gospel, desvirtua-se completamente seu significado, comete-se um crime contra todos aqueles que a inventaram, preservaram e legaram-na a seus descendentes como um valor essencial de sua identidade.

Mas o drama continua: um dos maiores problemas quanto à “gospel” é sua articulação política que existe em nível nacional. A Frente Parlamentar em Defesa da Capoeira é composta basicamente por políticos conservadores e cristãos oriundos, por exemplo, do Republicanos, partido da Igreja Universal do Reino de Deus. Seguindo a linha de atuação, esses mesmos setores, também ligados ao Ministério do Esporte, têm promovido ações associando a Capoeira por meio de seu viés esportivista, inclusive fora do país, com destaque para países africanos<sup>22</sup>.

A todo momento essa articulação se aproxima da Capoeira na escola. É justamente o lugar onde todos esses setores se encontram

---

<sup>21</sup> Aqui vale o debate contundente de José Jorge de Carvalho sobre a antropofagia conveniente das classes sociais e raciais privilegiadas de nossa sociedade, com uma prática de “apropriação e expropriação” diante de culturas tradicionais de matrizes indígenas e africanas, para (ab)usos à sua vontade e em demonstração de poder. Rodney William (2019, p. 88) é taxativo e considera que a “Capoeira gospel” é estratégia de genocídio, é apropriação cultural elevada ao limite da crueldade e do desprezo a uma tradição, é uma fraude imensurável, talvez sendo o exemplo mais acintoso de apropriação cultural.

<sup>22</sup> Conferir em: <https://www.youtube.com/watch?v=DEFrOIS0v3g>.



com um objetivo em comum: desenvolver trabalhos de Capoeira de forma domesticada maciçamente. Sistema Confef/Crefs, Escola Sem Partido, a tal da “gospel” e seus desdobramentos políticos, a defesa de uma Capoeira esportivista... Tudo isso para enquadrá-la conforme as regras do sistema colonial, para render frutos em favor do mesmo. Afinal, que tipo de Capoeira chegaria às escolas (dentro ou fora da Educação Física)? As favorecidas por todo esse conglomerado em torno do poder e com esses objetivos? Ou Capoeiras que tratem de forma profunda as questões raciais, de gênero, de classe, entre outras similares?

Por fim, mas não menos dramático, há de se refletir sobre a existência de capoeiristas alinhados com o bolsonarismo, sua agenda de ultradireita, e sua identificação com esse conglomerado em torno do poder. Isso sem contar com capoeiristas que se assumem racistas, machistas, elitistas e algumas vezes monarquistas.

### **A Capoeira mandinga com a escola**

Na esteira do que há de bom em se escrever, porque “nem tudo é tudo totalmente”<sup>23</sup>, se faz pertinente chegarmos ao final desse ritual mapeando as táticas da Capoeira enquanto infiltrada na escola e na EF. Especialmente quando se consegue produzir trabalhos engajados e com aprofundamento em torno das questões raciais. Seja contribuindo para a racialização da EF, ou servindo como matriz para que ela se torne mais diversa; seja “por fora” da EF, servindo como referencial cultural negro, africano, afrodescendente, oriundo de movimentos populares, e especialmente, denunciando, afrontando e combatendo o racismo na escola.

---

<sup>23</sup> Frase recorrente de Mestre Brinco, um ilustre representante da Escola de Pensamento Pastiniano no Rio de Janeiro.

Quanto aos aspectos legais, é importante destacar sempre um número mais que suficiente de documentos oficiais que encaminham, sugerem e/ou favorecem um trabalho contra o racismo na escola e na EF, e alguns outros que apontam a inserção da Capoeira, com destaque para seus aspectos educacionais a serem “aproveitados” pela escola. Em termos nacionais e de nossa história recente, a própria Constituição (Brasil, 1988) investe, nas letras dos capítulos sobre Educação e Cultura, na valorização da diversidade cultural existente em nossa população. A Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (Brasil, 1996), lei máxima da educação nacional, espelha o que consta na Constituição, só ampliando o tratamento que deve ser dado a essa diversidade cultural por força de leis anos depois.

Na sequência, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serviram como fundamento oficial durante algum tempo para os trabalhos pedagógicos, tratando com destaque também a própria EF (Brasil, 1988, 2000). A novidade foi, em meio a esses Parâmetros, os Temas Transversais, que deveriam ser envolvidos durante todo o trabalho pedagógico e em todos os componentes curriculares, e que favoreceu a realização de ações mais engajadas ou minimamente mais ampliadas, se comparados ao currículo tradicional veiculado na época. Alguns desses traziam à tona as questões de Ética, que poderia ter desdobramentos como (in)justiça e (des)respeito; de Orientação Sexual, indicando trabalhos com o corpo, sexualidades, relações de gênero e similares; e a Pluralidade Cultural (Brasil, 1997a, 1997b).

Quanto ao racismo, a grande remexida legal foi a LDB ser atualizada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para esmiuçar a presença na escola das culturas africanas, afrodescendentes e indígenas com um viés enraizado na luta contra ele. Depois da 10.639, vieram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes citadas anteriormente (Brasil, 2009).

Pensando em documentos mais voltados para a Capoeira, vale reforçar que, junto a esse movimento na educação, paralelamente houve o movimento de patrimonialização da Capoeira, que teve dois bens registrados pelo Iphan em 2006 – a Roda e o Ofício de Mestres/as, e anos depois sendo reconhecida como Patrimônio da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2014. Curiosamente, um documento importante, que fortalece o encontro entre a Capoeira e o racismo, pela cultura e pelo “esporte”, é o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010). E, mais recentemente, sem qualquer aprofundamento ou associação às questões raciais na educação, a Capoeira é mencionada uma única vez na Base Nacional Comum Curricular, sendo considerada e reduzida a uma “luta brasileira”, dentro da unidade temática “lutas” da EF (Brasil, 2017, p. 218).

Apesar de alguns poucos destaques em documentos oficiais, ainda é necessário refletir como tem sido o tratamento dado à Capoeira em todos esses campos, especialmente na educação e na EF. E é justamente por esse caminho que a força de outros movimentos sociais e populares vão ocupando espaço na roda, produzindo os enraizamentos emancipatórios<sup>24</sup> tão urgentes ainda para quem é de dentro, como para quem é de fora da tradição.

---

<sup>24</sup> Expressão usada por Nilma Lino Gomes para caracterizar um trabalho pedagógico aprofundado e engajado em torno do racismo numa palestra proferida em 2012 no Seminário Racismo e antirracismo na Educação Básica do Rio de Janeiro, do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, movimentos sociais e culturas, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)/Sepe.

## Ainda “em ânsia de liberdade”...

Os discursos sobre liberdade muitas vezes se perdem em ações paradoxais existentes nas diversas rodas em que são pronunciados: seja na EF, seja na escola ou na Capoeira. Mas não há possibilidade alguma da efetivação da/s liberdade/s com racismo, sexismo, machismo, classismo, e um tanto de outras opressões que são ainda reproduzidas por esses três caminhos, intensificadas quando se encontram numa encruzilhada, como esta que estamos debatendo.

O próprio Mestre Pastinha (1968), que pronuncia a expressão de que a criação da Capoeira foi “em ânsia de liberdade”, destaca apenas duas mulheres capoeiristas em seu ilustre livro, Julia Fogareiro e Maria Homem, no meio de muitos nomes de homens. E continua sendo senso comum o imaginário de seus praticantes: sempre homens, atléticos, normalmente sem camisas, dando piruetas e pernadas, podendo conter violência, e nem sempre negros (o que talvez pudesse contribuir para uma racialização positiva desse imaginário).

Dito isso, a violência de gênero e a visibilidade das mulheres na Capoeira tem sido uma forte investida no seu interior. Mestre Ritinha, por exemplo, passou sua vida na Capoeira sendo estigmatizada e discriminada por ser “mulher, preta, pobre e da pá virada”<sup>25</sup>, conforme relata Nildes Sena (Zonzon, 2021, p. 30). Além do livro organizado por Christine Zonzon (2021), outros engajados na perspectiva de gênero foram publicados recentemente, como o de Paula Foltran (2021), Mônica Beltrão (2021), o coordenado por Franciane Figueiredo (2021) e o organizado por Janja Araújo, Renata Silva e Elizia Ferreira (2022); cabe destacar uma parte do

---

<sup>25</sup> Inclusive, essa expressão nomeia o documentário sobre violência de gênero, dirigido pelo Marias Felipas, ver nas referências *Mulheres da pá virada: histórias e trajetórias na capoeira* (2019).

livro de Josivaldo Oliveira e Luiz Oliveira (2009), um pouco mais de dez anos antes. Há também produções autônomas, como as organizadas por Aiê e Denise Fantini (2019) e por Cristina Olivera e Ana Fagundes (2023). A rainha Nzinga Mbandi começou a ser associada à memória corporal das lutas contracoloniais através do movimento da ginga (Fonseca, 2017). Puma Camillê tomou a vanguarda do movimento LGBTQIAPN+, tendo destaque ao cruzar a Capoeira com o Vogue<sup>26</sup>.

Em meio à pandemia, dois seminários tiveram destaque ao problematizar as questões mais atuais na Capoeira: o *Outra roda é possível*<sup>27</sup>, organizado pelo coletivo Marias Filipas, sobre violência de gênero, e o *Viva Tradição Viva: nossos saberes vêm de longe*<sup>28</sup>, organizado por mim junto a capoeiristas na academia, preocupado com uma formação de professores contra o racismo, atravessando a Capoeira e a EF. Todas essas referências teriam a potência de serem estudadas e usadas para reflexão crítica dentro e fora da escola e da EF, muito além da roda da Capoeira.

## Boa viagem?

Nessa roda de debate teórico e engajado em torno da Capoeira e da EF, meu esforço foi o de envolver e demonstrar o quanto esse “encontro” tem de racismo. Não há chance alguma de abaixar ao pé do berimbau e defender que esse “encontro” foi benéfico para a Capoeira, mesmo enxergando isso a partir da fronteira destes dois mundos. Continua sendo um jogo truncado, mas em ambos os lados há pessoas engajadas em produzir saberes enraizados em

---

<sup>26</sup> Ela participou dos dois seminários citados na sequência do texto. Segue sua página: <https://pumacamille.com/>.

<sup>27</sup> Ver o site: <https://mariasfelipas.com/outra-roda-e-possivel/>.

<sup>28</sup> Conferir em: <https://vivatradicaoviva.wixsite.com/inicial>.

práticas antirracistas, algo que faz “iaíá dar uma volta só” e jogar com dignidade. A primeira lei assinada por Lula, em seu primeiro mandato, a Lei nº 10.639, assim como as investidas do então ministro da Cultura Gilberto Gil, em iniciar o processo de registro da Capoeira enquanto Patrimônio Cultural, podem ser consideradas fundamentais para que pudéssemos ter força voltada para uma Educação Antirracista.

Não só para “ver” a Capoeira na escola, pois isso já acontece de forma “subalternizada”<sup>29</sup>, mas para vê-la enraizada na luta contra o racismo e o sistema colonial, durante o ano todo, fazendo parte de um currículo engajado e fortalecendo outros sentidos de cultura negra na escola<sup>30</sup>. Quanto à Capoeira dentro da EF, os debates continuam em torno de sua apresentação e problematização enquanto “cultura corporal” (Soares *et al.*, 1992), porém bem mais aprofundados e sem a ousadia de querer ocupar o lugar de suas figuras tradicionais, ou tratá-la como simples conteúdo de “lutas” dentro da EF.

Enquanto Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade, ela agora deve(ria) pisar na escola por meio de uma educação patrimonial engajada, que, em um nível enraizado, teria o fundamento do notório saber e fortalecimento da presença de mestres e mestras tradicionais NA escola. Contudo, os projetos de escola e de EF possuem em comum, e em diferentes momentos históricos, o racismo epistêmico ou epistemicídio. Seguem a lógica racista de que a cultura negra tem valor, desde que praticada – nesse caso, consumida –, pela população abastada e branca. Suas culturas e

---

<sup>29</sup> A visibilidade subalterna é outra expressão de Nilma Lino Gomes em palestra: racismo e antirracismo na Educação Básica do Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). 18 de maio de 2012, que traduz a presença das culturas negras, africanas, indígenas, tradicionais e similares de forma marginal, estereotipada e somente em momentos específicos do ano letivo.

<sup>30</sup> Esse debate é realizado por Vitor Barellos (2013) em sua dissertação.

seus saberes não são eleitos como currículo escolar, e as pessoas negras “não” importariam. E, nesse sentido, epistemicídio sempre está acompanhado de genocídio e semiocídio.

Contraditoriamente, a escola e a EF poderiam apresentar a Capoeira acolhendo democraticamente a diversidade, algo que em muitas tradições populares, no caso, na própria Capoeira, ainda é difícil devido à existência de tabus machistas, sexistas, racistas, heteronormatistas etc. Nesse sentido, a escola e a EF teriam não só uma bagagem teórica libertária, de dentro e de fora da Capoeira, como também um tanto de leis e documentos oficiais que poderiam servir para esse acolhimento. Contudo, a escola e a EF continuam reproduzindo ideologicamente setores conservadores da sociedade. Assim como a Capoeira também possui setores radicalizados e conscientes do enfrentamento que deve ser mantido diante do Estado, e de que essas brechas precisam ser ocupadas com um golpe certo.

Assim como há disputa pela escola e pela EF, há disputa por qual Capoeira estará presente na escola. Não é à toa que em alguns lugares ela está *na* escola plenamente, em outros, só encontra empecilhos políticos e pedagógicos. Sabedores disso, ambos os setores nessa disputa têm a consciência de que ela é “arma”, e voltada para liberdade, mas que, sendo domesticada, pode virar chibata do sinhô, bíblia do pastor, doutrina sem partido, esporte branco, casa de homens, céu sem arco-íris.

Mas, como um Cavalo de Troia, ou mais sapecamente, como o gorro de Exu, a Capoeira continua sendo – ou com a potência de ser – a Comissão de Frente a forçar a abertura do desfile do debate sobre racismo na escola e na EF, capinando terreno para outros saberes corporais subalternizados por ambas.

## Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, J.; SILVA, R. de L.; FERREIRA, E. C. (org.). **Mulheres que gingam**: reflexões sobre as relações de gênero na Capoeira. Curitiba: Appris, 2022.

BARCELLOS, V. A. **Currículo e capoeira**: negociando sentidos de “cultura negra” na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dvitorbarcellos.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BARCELLOS, V. A.; MARTINS, B. R. A profecia de morte da “velha Capoeira”, epistemicídio e pandemia. *In*: COLÓQUIO RAÇA E INTERSECCIONALIDADES, 6., 2021, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2021. p. 64-71.

BELTRÃO, M. **Das mulheres valentes, desordeiras e capoeiras**. Campina Grande: Plural, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**: dec. 847 de 11 de outubro de 1890. São Paulo: Saraiva & Comp. Editores, 1923.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamento Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-



27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 1-4, 21 jul. 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais, Ética. Brasília, DF: MEC, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física (1º e 2º ciclos). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física (3º e 4º ciclos). Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília, DF: MEC, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

**Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, 2004.

CARVALHO, J. J. de. **Metamorfoses das tradições performáticas afrobrasileiras:** de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. Brasília, DF: DAN/UnB, 2004. (Série Antropologia, n. 354). Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie354empdf.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.

CID, G. da S. V.; COSTA, M. C. da. A capoeira como objeto de pesquisa: espaços formais e educação. *In: SEMINÁRIO REGIONAL DE ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA DOS POVOS AFRO-INDÍGENAS*, 3., 2020, Porto Seguro. **Anais [...]**. Porto Seguro: UFSBA, 2020.

CONFEF: Revista do Confef: Capoeira. Rio de Janeiro, n. 1, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (Brasil). **Resolução CONFEF nº 46/2002.** Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro: Cofen, 2022.

COUTINHO, D. C. L. **A implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Educação Física escolar no município do Rio de Janeiro:** perspectivas e possibilidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

FIGUEIREDO, F. S. (coord.). **Maltas de saia:** histórias das Mes-tras de Capoeira da Bahia. Bahia: Maré Cheia Produções Criativas Sustentáveis, 2021.

FOLTRAN, P. J. **Mulheres Incorrigíveis**: histórias de valentia, desordem e Capoeiragem na Bahia. São Paulo: Dandara, 2021.

FONSECA, M. B. Ginga: História e memória corporal na capoeira angola. **Rascunhos**. Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 124-138, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/35690>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FORMOSO, F. G. Decolonialidade e Educação Física: epistemes e pedagogias outras como possibilidade de uma educação antirracista. In: CANDAU, V. M. **Cotidiano, educação e culturas**: realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023. p. 161-176. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?download=2567>. Acesso em: 6 jul. 2023.

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

GIL, D. da S. S. **Preconceito racial na escola**: contribuições da capoeira angola para uma educação física reflexiva. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13017/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20PPGEdu%20-%20Daniel%20da%20Silva%20San%20Gil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GOMES, J. **Teoria e prática multicultural**: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,

2011. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao\\_Mestrado\\_Joe\\_Gomes.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Mestrado_Joe_Gomes.pdf). Acesso em: 6 jul. 2023.

GONÇALVES, N. P. da C. **A epistemologia do ensino da capoeira na EEFD/UFRJ**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, DF: IPHAN, 2006. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf). Acesso em: 6 jul. 2023.

LYRA FILHO, J. **Introdução à sociologia dos desportos**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

MARTINS, B. R. Diversidade Cultural, descolonização e Educação [Física] antirracista. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano XX, n. 227, p. 154-164, 2021. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53931>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MARTINS, B. R. **Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma outra Educação Física Escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/6\\_Bruno%20Rodolfo%20Martins.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/6_Bruno%20Rodolfo%20Martins.pdf). Acesso em: 6 jul. 2023.

MARTINS, B. R.; MOURA, F. P. de. Negras e pobres: as mais afetadas pelo Escola Sem Partido. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL*

NAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 5., Anais [...]. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO\\_EV111\\_MD1\\_SA9\\_ID1663\\_03062018115252.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA9_ID1663_03062018115252.pdf). Acesso em: 6 jul. 2023.

MATTOS, I. G. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MATTOS, I. G. **Estética afirmativa**: corpo negro e educação física. Salvador: EdUNEB, 2009.

MENDONÇA, G. P. A. **Capoeira na escola**: análise e reflexões acerca de sua legitimação nas aulas de Educação Física das escolas estaduais da DIREC 13 – Jequié-Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4040009.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MENDONÇA, G. P. A.; FREIRE, E. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76893/44688>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MESTRE Moa do Katendê: a primeira vítima. Documentário, Brasil. Direção: Carlos Pronzato. São Paulo: Instituto Unibanco, 2018 (46 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-iV7RQ\\_oc5U](https://www.youtube.com/watch?v=-iV7RQ_oc5U). Acesso em: 6 jul. 2023.

MULHERES da pá virada: histórias e trajetórias na capoeira. Direção: Filipas – Grupo de Estudos e Intervenções na Capoeira. Brasil: Maria Filipas – 2019. (44 min). Disponível em: <https://vimeo.com/392575155>. Acesso em: 6 jul. 2023.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

OLIVEIRA, J. P. de; OLIVEIRA, L. A. P. L. Capoeira, identidade e gênero. *In*: AIÊ; FANTINI, Denise. **Viva nossas Mestras**. [S. l.: s. n.], 2019.

OLIVERA, C.; FAGUNDES, A. P. **Levantamento de mestras e contramestras de Capoeira Angola**. [S. l.: s. n.], 2023. Esse material foi disponibilizado em 2020 e vem sendo atualizado desde então. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1t0UhszqE3tHMzxp7iDgrhsz4ohYFVjL?usp=sharing>. Acesso em: 6 jul. 2023.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira Angola**. 2. ed. Salvador: Escola Gráfica Nossa Senhora de Loreto, 1968.

PEIXOTO, B. Capoeira Angola – luta de destreza. **Revista Arquivos da EEFD**, Rio de Janeiro, p. 89-98, 1972.

RIBEIRO, W. de G. R.; SILVA, R. de C. de O.; DESTRO, D. de S. (org.). **Educação Física e diferença**: perspectivas e diálogos. Curitiba: CRV, 2021.

SALES, L.; ALMEIDA, N. Diversidade racial e Educação Física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 13, n. 1, p. 129-161, 2015. Disponível em: <https://periodicos>.

ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/76893/44688.

Acesso em: 6 jul. 2023.

SCHREIBER, M. Capoeira gospel cresce e gera tensão entre evangélicos e movimento negro. **BBC News**, São Paulo, 14 ago. 2017.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41572349>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SILVA, P. C. da C. As relações entre capoeira e a educação física no decorrer do século XX. *In*: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Revista Textos do Brasil**. 14. ed. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2008. p. 103-109.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Sepe organiza luta contra arbitrariedades do Cref/RJ**. Rio de Janeiro: SEPERJ, 2019. Disponível em: <https://www.seperj.org.br/sepe-organiza-luta-contr-arbitrariedades-do-cref-rj-2>. Acesso em: 6 jul. 2023.

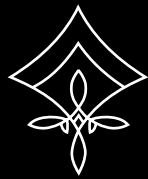
SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAVARES, J. C. de. **Dança de guerra** – arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação afro-brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ZONZON, C. N. (org.). **O legado de Ritinha da Bahia**: mulheres no jogo da resistência. Salvador: Ed. Araújo: Edefba, 2021.





# *Vinte anos da Lei n<sup>o</sup> 10.639 e possibilidades (de)coloniais na área de Linguagens: uma escrevivência*

Fabiana Lima



## **Me (re)encontrando com a escrevivência: a razão de ser deste capítulo**

Sempre quis rememorar criticamente o momento em que me deparei com o neologismo *escrevivência* pela primeira vez. O ano: 2008, durante um dos períodos mais significativos da minha vida, quando morei na cidade de Salvador para cursar o doutorado no Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)<sup>1</sup>. Naquele momento privilegiado de ampliação de horizontes existenciais e profissionais, li maravilhada pela primeira vez o ensaio “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita”. A cada parágrafo me

---

<sup>1</sup> Eu me doutorei no Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro) no Ceao/UFBA. Minha tese, intitulada *Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio*, foi defendida no ano de 2011.

(re)encontrava com as memórias, com a escrita descolonizadora<sup>2</sup>, com os afetos de Conceição Evaristo. Ao fim do texto, a palavra mágica: “A nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2007, p. 21, grifo nosso). Ter vivido até aquele momento para reivindicar a escrita em primeira pessoa fez todo sentido, porque, mesmo não sendo uma literata de mão cheia como Conceição, as tradições de textos acadêmicos a mim apresentadas, desde a graduação na Faculdade de Letras, nunca corresponderam às memórias, às palavras, aos referenciais da família a qual pertencço, de origem negro-baiana, fixada no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro.

E não inicio à toa este capítulo para trazer reflexão crítica sobre possibilidades curriculares e pedagógicas decoloniais na área de Linguagens, sobretudo no que diz respeito à educação literária, a partir da *escrevivência* de uma educadora, pesquisadora e acadêmica negra. Decorridos 20 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03<sup>3</sup>, torna-se imperioso discutir os limites de sua

---

<sup>2</sup> Os termos “decolonial”, “decolonialidade”, “descolonial”, “pós-colonial”, “descolonização” e seus derivados, apesar das variações semânticas entre eles, congregam epistemologicamente uma disposição de enfrentamento das relações coloniais de poder que constituem o capitalismo moderno de modelo ocidental-europeu desde o século XVI, sustentadas pela classificação e domínio étnico-racial das sociedades colonizadas, bem como pela criação de uma subjetividade responsável por formalizar um modo de produzir conhecimento de orientação eurocêntrica, que se hegemoniza como a única possível, tornando-se, portanto, uma perspectiva cognitiva de domínio e reprodução da colonialidade.

<sup>3</sup> Embora a Lei nº 10.639/03 tenha sido substituída pela Lei nº 11.645/08, incluindo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade também do ensino da história e cultura dos povos indígenas, utilizo a legislação de 2003 como marco da virada paradigmática no sistema educacional brasileiro, a partir da agenda histórica de luta política do movimento negro no campo da educação. Também é importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), criadas um ano após a promulgação da lei, consideram basilar o ensino também de história e culturas indígenas. Isso se pode constatar por meio do fragmento a seguir, que esmiuça as bases filosóficas e pedagógicas das diretrizes curriculares através do princípio da Consciência Política e Histórica da Diversidade:

implementação e as possibilidades abertas para que se pense determinada perspectiva educacional compromissada em devassar o jugo colonial, o racismo epistêmico e o epistemicídio<sup>4</sup>.

E aqui vale esmiuçar por que o conceito de escrevivência é muito mais do que uma escrita em primeira pessoa, ao traduzir determinada tradição literária menosprezada por nossas elites intelectuais eurocêtricas. Na medida em que o racismo soterra a subjetividade e os saberes da pessoa negra, resumindo-os, no que diz respeito à nossa tradição literária e discursiva hegemônica, a um puxadinho do protagonismo de personagens brancos, a escritora Conceição Evaristo (2007), ao nomear uma forma de fazer literatura a partir do lastro da memória de mulheres negras, subverte e afirma referenciais que descolonizam determinada cultura letrada brasileira, comprometida com a reprodução cognitiva da colonialidade.

Enegrecendo a questão, em ensaio memorial que narra a consciência política da sua escrita ficcional e poética, Conceição Evaristo (2007) assume a primeira pessoa como dicção emancipatória no mundo, que acaba por transformar a escrita em uma

---

“à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (Brasil, 2013, p. 484). Dessa forma, neste capítulo enfatizarei a importância, em todo o sistema educacional brasileiro, do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em diálogo com o ensino da história e cultura dos povos indígenas como estratégia de enfrentamento do racismo epistêmico. Essa referência à importância da inclusão dos saberes indígenas em todo o sistema educacional brasileiro se harmoniza à reivindicação histórica dos povos originários por escolas indígenas.

<sup>4</sup> O epistemicídio, na formulação teórica de Boaventura de Sousa Santos (2000), inicia, nas nações modernas, com o projeto econômico de expansão territorial europeu, mas se estende para muito além dele, enquanto marca perversa de colonialidade. No Brasil, o sequestro de formas de conhecimento não ocidentais tem representado não só o menosprezo a tradições étnicas específicas, mas sobretudo o próprio apagamento dos corpos de indivíduos que fazem parte desses grupos. Sueli Carneiro (2005), em estudo filosófico sobre a construção do “outro” ocidental no campo da educação, pontua que o epistemicídio fere de morte os corpos negros na sociedade brasileira, porque produz indigência cultural, ao desqualificá-los enquanto sujeitos cognoscentes.

extensão do corpo-memória da mulher negra. Dessa forma, o “eu”, no caso da memória de mulheres negras, jamais pode ser lido como a expressão de um corpo individualizado. Ao contrário, em diálogo tenso com determinada lógica colonial que subalterniza o corpo-memória negro e feminino, esse “eu” se coletiviza ao se narrar, pois partilha experiência de vida das mulheres negras em uma sociedade de mentalidade colonial, racista e sexista.

Na origem da minha escrita ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta uma para outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias. Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós era talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos. Venho de uma família em que as mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeira a dos patrões, depois a dos homens seus familiares, raramente se permitiam fragilizar. Com ‘cabeça’ da família, elas construíam um mundo próprio, muitas vezes distantes e independentes de seus homens e, mormente, para apoiá-los depois. Talvez por isso tantas personagens femininas em meus poemas e em minhas narrativas? Pergunto sobre isto, não afirmo (Evaristo, 2007, p. 20).

O questionamento da escritora coletiviza saberes criados a partir de um corpo-memória de muitas vozes, muitas mulheres, portanto também de uma escrita oralizada e coletiva, em tensão tecnológica e política com a cultura letrada, autoral e individualista da lógica ocidental. Conceição, muito mais do que criar um mito de origem para o próprio fazer literário, batiza uma pedagogia afropluriversal<sup>5</sup> que extrapola os limites da literatura e ecoa em diáspora no pensamento negro brasileiro.

---

<sup>5</sup> Pluriversalidade epistêmica é utilizada neste capítulo, em diálogo com as reflexões teórico-metodológicas de Walter D. Mignolo (2006), quando desafia a geopolítica do conhecimento eurocêntrico a partir da hegemonia da racionalidade científica através da proposição de outro paradigma para a produção de saberes que contemple formas de conhecimento

Nesse sentido, tenho me dedicado a compreender criticamente, tanto a partir da prática pretérita no ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica quanto hoje em cursos de formação docente na universidade onde leciono, o que tenho chamado de Pedagogias da Escrivivência, ou seja, formas de ensinar e aprender construídas a contrapelo da lógica monoepistêmica e monocultural do ocidente, criadas a partir do lastro da memória social e racial de seus criadores (mestres de comunidades tradicionais, intelectuais de movimentos negros e indígenas, líderes ativistas, comunidades negrodescendentes e indígenas), comprometidos com as memórias africanas e indígenas no Brasil enquanto contranarrativas (intelectuais, epistêmicas, estéticas, performáticas) às relações racistas e sexistas de poder.

Nesse sentido, a razão de ser deste capítulo é trazer reflexão crítica, a partir da minha trajetória docente e intelectual, acerca de possibilidades pedagógicas e curriculares da educação literária na Escola Básica, transcorridos 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03. Para tanto, passarei por três significativos momentos na minha trajetória profissional, a saber: a atuação na Educação Básica como professora de Língua Portuguesa; a pesquisa de doutorado sobre discurso racista em materiais didáticos de Língua Portuguesa; e a atuação docente em cursos de licenciaturas interdisciplinares.

---

cuja racionalidade tem sido historicamente negada em nome da ciência; e Renato Noguera (2012), quando empenhado em (re)pensar a filosofia africana através de abordagem que ele nomeia afroperspectivista, concebe a educação como um exercício policêntrico, intercultural e perspectivista. Guardadas as especificidades de cada autor, suas construções teórico-críticas dialogam com discussões do Sul global que relacionam (de)colonialidade (do poder, do saber, do ser) e educação.

## **Da experiência dupla no Colégio Pedro II à afrobetização na tese de doutorado**

De 10 para 11 anos de idade, mais precisamente no ano de 1984, meio a contragosto, ingressei na antiga quinta série do Colégio Pedro II (CPII)<sup>6</sup>, escola pública federal, no bairro do Humaitá, zona sul do Rio de Janeiro. Amedrontada na fila de alunos de um colégio tão grande, diferente em tudo da escola particular de onde eu tinha vindo, troquei olhares com outra menina negra, minha amiga até hoje por sinal. Identificação imediata. Nossas aventuras e desventuras de adolescência dentro daquela escola foram perpassadas pela percepção precoce de que éramos inferiores em tudo ou quase tudo: nos grupos de amigas e amigos, na preterição amorosa, nas escolhas que significavam de alguma forma distinção, no aproveitamento cognitivo, porque se minha amiga seguia a norma de que estudantes negras e negros viviam à beira da jubilação, devido às reprovações; já eu, às custas de perseguir uma perfeição autoimposta, era considerada a exceção, por ser uma adolescente negra que passava direto. As marcas do racismo institucional daquela escola de história colonial introjetaram em nós, desde muito cedo, silenciamento acerca de nossa condição racial.

Por outro lado, foi dentro dessa mesma instituição que eu soltei a voz pela primeira vez para falar publicamente sobre uma série de questões de fato relevantes para mim. Ano de 1988, 1º ano do antigo científico (hoje ensino médio), aula de História com

---

<sup>6</sup> O CPII é uma tradicional instituição de ensino público federal, criada em 1837, localizada no estado do Rio de Janeiro. Faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. É o terceiro mais antigo colégio em atividade no país, depois do Ginásio Pernambucano e do Atheneu Norte-Riograndense. A escola foi criada em homenagem ao seu patrono, o imperador do Brasil à época, Pedro II. Essa monumental escola possui vários campi entre bairros do Rio de Janeiro e Duque de Caxias (cidade da Baixada Fluminense).

professor Ricardo: a atividade daquele dia consistia em debatermos sobre a abolição da escravização e sobre o racismo no Brasil, quando completava 100 anos de Abolição da Escravatura. A roda estava formada... Todos os brancos ou não negros entabulando altos discursos sobre o tema. Eu e mais duas amigas de pele escura ficamos encolhidas nas carteiras, querendo mesmo que um buraco abrisse para a gente entrar. Em meio àquela exposição de nossas fragilidades, passado o medo inicial, senti raiva, muita raiva por falarem de mim, por mim, sem que escutassem a minha dor, o meu ponto de vista, a minha cólera talvez. A fala de uma amiga bem branquinha da sala foi o estopim para que a minha voz tremida se levantasse alto, se levantasse para, a partir de então, se fortalecer. Só lembro que comecei falando:

*acho um absurdo todos vocês que disseram não haver racismo no Brasil, pelo menos no Rio de Janeiro, porque todos vão à praia querendo pegar um bronze. Uma coisa é o bronzeado de verão, outra bem diferente é acordar e enfrentar o mundo com a pele que eu tenho sem precisar tomar sol [...].*

A partir daí, acredito, a voz destremeu, mas não tenho mais ideia do que disse. Só sei que terminei a aula me sentindo livre e forte. Parece que a notícia se espalhou pelo segundo andar da escola, porque toda a violência racial sofrida, principalmente pelas adolescentes negras daquele corredor, chegava a mim para que intercedesse de alguma forma. Lembro-me de uma amiga que morava na favela do Guararapes, no bairro do Cosme Velho<sup>7</sup>, ter entrado na minha sala choramingando e dizendo: “Fabiana, me chamaram de neguinha”. Eu nem esperei ela terminar: “*E você é o quê? Você é o quê, Flávia? Vai voltar lá e dizer pra esse menino que você é neguinha*

---

<sup>7</sup> Cosme Velho é um bairro de elite da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.



*sim, com muito orgulho*". Era assim que vivíamos: doloridas, em meio às violências diárias, sem ter com quem contar diretamente.

Digo diretamente, porque indiretamente contávamos com alguns professores, como esse Ricardo, de História; Fernando Décio, de Filosofia; Helena Godoy, de Português, que lembro, por suas ações político-pedagógicas em sala de aula, compreendiam as profundas desigualdades reproduzidas dentro do colégio. Particularmente, contei com a minha querida professora Guaciara, também uma mulher negra, que foi a minha inspiração nos dois últimos anos de CPII. Na verdade, ela é uma inspiração profissional até hoje, não só pela criatividade na composição das aulas de Língua Portuguesa, Produção Textual (expressão aprendida com ela, que fazia questão de deixar o termo "Redação" de lado) e Literatura, mas sobretudo pelo compromisso de discutir e de criar estratégias de transformação social a partir de uma relação produtiva com o conhecimento. Com ela aprendi a reescrever um texto, conscientizando-me das mudanças que precisam ser feitas para que ele atinja o objetivo desejado por mim enquanto autora. Com ela aprendi que texto literário bom é aquele que nos recompõe, tirando-nos do lugar conhecido. Com ela, tenho certeza, aprendi a ler, com toda a complexidade que essa prática implica, e a me arriscar na aventura emancipatória da escrita.

Ter voltado, como professora, para esta mesma instituição treze anos depois de ter saído na condição de estudante foi um processo no mínimo contraditório, na medida em que pude me conscientizar das disputas de poder dentro do colégio e, infelizmente, da presença de grupos de professores altamente elitistas e racistas.

Em síntese, o quadro encontrado em meados de 2003, quando ingressei enquanto professora no CPII, foi marcado pelo desinteresse por parte dos meus colegas de departamento em estabelecer

diálogo produtivo, nas aulas de Língua Portuguesa, com textualidades negras do Brasil e de países da diáspora africana, bem como em investigar as desigualdades sociais ocasionadas pelo racismo. Lembro-me, nos primeiros colegiados de que participei, de a grande maioria dos meus colegas professores colocarem-se contrários à Lei nº 10.639 recém-promulgada, vista como uma imposição governamental marcada pelo que chamavam de um autoritarismo de esquerda. Tendo começado a participar de coletivos do movimento negro durante a minha graduação em Letras<sup>8</sup>, todo aquele discurso parecia-me extemporâneo, na medida em que meus colegas de trabalho ignoravam totalmente a agenda de luta política dos movimentos sociais negros no Brasil, incluindo sobretudo reivindicações de uma educação que contemplasse a história e os conhecimentos da população africana, dentro e fora do Brasil.

Tendo em vista esse contexto dramático, no intuito de contribuir para que o CPII ampliasse sua perspectiva curricular, dialogando com realidades sociais da população negra no Brasil, desenvolvi, em 2005, juntamente com um professor de Geografia, o projeto pedagógico Afrobetizando, cujo principal eixo era a reflexão sobre o racismo, a partir da história e cultura da população negra, em perspectiva metodológica interdisciplinar, perpassando pela História, Geografia, Literatura, Linguística, entre outras áreas.

Interessante observar em retrospecto que àquela época eu jamais imaginaria trabalhar em cursos interdisciplinares. No entanto, minha prática já era interdisciplinar, na medida em que

---

<sup>8</sup> Embora desde os 15 anos de idade tenha participado de grupos culturais de dança afro-brasileira na cidade do Rio de Janeiro (RJ), o momento significativo de aprofundamento crítico sobre as relações raciais aconteceu durante a minha graduação, com a participação no I Seminário Nacional de Estudantes Universitários Negros, “A universidade que o povo negro quer”, que aconteceu entre 3 a 7 de setembro de 1993 na UFBA. A articulação de estudantes universitários negros da cidade do RJ, no entanto, aconteceu desde os últimos meses de 1992, através de inúmeras reuniões preparatórias para a ida ao Seminário em Salvador.

a complexidade do racismo demandava – e demanda até hoje – ações político-pedagógicas que ultrapassavam o ensino estrito da Língua Portuguesa, enquanto estudos de Gramática, Literatura e Produção Textual. Conforme colocam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), inserir na organização curricular da escola a história, as memórias, as subjetividades, as artes e as ciências das populações negras e indígenas requer novas metodologias para a organização do trabalho escolar, que implicam a articulação de processos educativos na escola com saberes historiográficos, sociais, econômicos, pedagógicos e políticos produzidos pelos movimentos sociais e pelas comunidades negras. Ou seja, a perspectiva educacional requerida pelas Diretrizes é de natureza aberta aos múltiplos territórios de saberes e à interdisciplinaridade.

Voltando à minha trajetória de estudante à professora no CPII, o menosprezo às epistemologias e cosmologias africanas, afro-brasileiras e indígenas naquela instituição federal de ensino particularmente e no sistema educacional brasileiro como um todo, impulsionou-me ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa no doutorado que aliou a teoria à minha prática de professora de Literaturas de Língua Portuguesa. Dessa forma, me detive ao campo literário brasileiro, a partir da análise do modelo livresco e do mercado de livros didáticos de Literatura, com o intuito de desnuar determinada perspectiva de educação literária que pouco se modificou do século XIX até o início do século XXI. A tese *Afro-betizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio* (Peixoto, 2011) se propôs desnuar a lógica colonizadora de restringir os espaços educacionais institucionalizados às tradições euro-ocidentais, dando forma a

materiais didáticos produzidos mercadologicamente para o ensino público brasileiro, como parte de uma política pública educacional (Programa Nacional do Livro Didático, PNLD), que acabava relegando os saberes não europeus ao espaço da marginalização, à perspectiva do exotismo.

Em linhas gerais, a discussão principal da tese implicou a demonstração do fechamento à época, em manuais didáticos de educação literária (Catálogo do PNLD de 2006), para a reflexão sobre o racismo e as relações étnico-raciais a partir da perspectiva do negro enquanto sujeito histórico do próprio discurso. A análise feita conduziu para o desenvolvimento de metodologias aplicáveis a um ensino de Literatura que, de fato, promova uma afroetização, compreendida não como a monopolização da temática racial na educação literária da Escola Básica, mas como um encaminhamento em direção à pluralidade, dentro do qual diversas escritas, memórias orais e corporalidades subalternizadas ganhem espaço curricular nos materiais didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula.

Essa pesquisa demonstrou o quanto o silenciamento da escrita literária afro-brasileira em manuais de Literatura acabou adquirindo o sentido da invisibilização de um grupo étnico-racial inteiro, promovendo a reprodução do racismo na esfera da educação institucionalizada. A Literatura, por ser um artefato do humano como todos os outros, participa de jogos de poder dentro da sociedade. Portanto, não fugir à esfera política da produção literária parece ser o caminho teórico-metodológico mais interessante para produzir um contato crítico do aluno com a Literatura e com o mundo social, proporcionando-lhe visão ampla da diversidade étnico-racial do Brasil e compreensão profunda dos limites individuais e coletivos que o racismo instaura.

Afastada da escola desde 2007, durante o doutoramento realizado na cidade de Salvador, ao voltar, no final de 2010, percebi que aquela instituição ainda apresentava dificuldades para se aproximar de práticas pedagógicas para uma educação das relações étnico-raciais que desse conta de discutir não só a produção de saberes africanos e indígenas, em diversas áreas do conhecimento, mas também o racismo enquanto categoria estrutural de hierarquização social e operador ideológico delimitador de espaços e atitudes de exclusão. Naquele momento, nem professores nem direção geral (hoje reitoria) assumiram a importância de uma mudança curricular radical, que colocasse por terra a perspectiva marcadamente eurocêntrica de seleção e sistematização do conhecimento. Particularmente, quando voltei para a sala de aula, em abril de 2011, continuei fazendo o meu trabalho de levar o estudante da Escola Básica a dialogar com textualidades e corporeidades negras, infelizmente, nas brechas do currículo oficial, quase sempre de formato fixo e linear, a partir das possibilidades de parceria com colegas professores que comungavam da mesma perspectiva educacional.

No início do ano letivo de 2014, tanto a composição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/CPII) quanto a aula inaugural com o professor Kabengele Munanga (2004)<sup>9</sup> indicavam mudanças sutis, porém já significativas, com o objetivo de promover políticas para a diferença naquela instituição. Em poucos meses, uma série de atividades, projetos pedagógicos, eventos políticos de luta contra

---

<sup>9</sup> Desde 1980, Kabengele Munanga, nascido na atual República Democrática do Congo (antigo Zaire), ingressou na carreira docente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e se aposentou em 2012, como professor titular do Departamento de Antropologia. Continua atuante como professor sênior na faculdade, em atividades do Centro de Estudos Africanos (CEA) e integra o Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. Entre 2014 e 2020, foi professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

o racismo no CPII começaram a surgir aos tantos, sobretudo estudantes negras e negros passaram a levantar a voz quando eram chamados de macacos ou impedidos de entrar no colégio com fios de contas do candomblé ou mesmo quando eram obrigados a ficar calados ao escutar piadas racistas e sexistas dos próprios professores.

Na trilha do meu caminho de desconstrução curricular e do desenvolvimento de práticas pedagógicas descolonizadoras, a pedido do estudante Vinícius Garcia, desenvolvi também, a partir do ano letivo de 2014, o projeto pedagógico “Fórum Permanente de Discussão das Relações Étnico-Raciais”. Deixo com esse participante do Fórum no *campus* Engenho Novo II as impressões sobre o projeto:

Durante o último trimestre de 2014, colocamos em prática um projeto novo, cujo objetivo principal era trazer ao Campus um debate acerca das relações étnico-raciais. Com o Fórum Permanente de Discussão das Relações Étnico-Raciais – esse é o nome do projeto – conseguimos mobilizar alguns alunos e professores a discutir e pensar sobre a questão. Através de encontros semanais, esses se reuniam para uma espécie de ‘roda de conversa’, na qual, em cada sessão, eram discutidos temas relacionados ao assunto, com o auxílio de materiais didáticos, tais como textos, vídeos, fotografias e depoimentos. A interação entre participantes era dada através de uma abordagem dinâmica, contrastante àquela usada em sala de aula: não havia professor, nem alunos, e sim pessoas trocando conhecimentos e experiências.

[...]

O projeto nasceu da necessidade de se discutir as questões que envolvem a divisão da nossa sociedade em etnias e raças no âmbito escolar. Em um país tão diversificado como o Brasil, onde a miscigenação é, provavelmente, o fator mais característico da formação de sua população, era de se esperar que esse fosse um exemplo louvável no que diz respeito à democracia racial. No entanto, é preciso reconhecer que a realidade

ainda dista muito do ideal e que continua a interferir direta e indiretamente nas mais diversas organizações que a compõem, inclusive na escola. Apesar de já se ter tido conquistas significativas ao longo dos últimos anos, como a política afirmativa de cotas raciais, o caráter da educação brasileira persiste profundamente etnocêntrico, excluindo as mais diversas contribuições ao conhecimento, proporcionadas por povos não-europeus. Como resultado, a formação educacional proporcionada pelo Colégio Pedro II ainda segue esses parâmetros que transcendem séculos de omissão da colaboração desses povos à formação da nossa nação e do mundo. Consequentemente, muitos alunos ainda não são totalmente contemplados pelo ensino oferecido (Garcia, 2014).<sup>10</sup>

O projeto do Fórum pode ser considerado um grande avanço, juntamente com outras iniciativas lideradas pelo Neab/CPII, na medida em que esses conhecimentos passaram a circular dentro da escola, mesmo não sendo considerados conhecimentos dignos de fazerem parte da organização curricular obrigatória. Saí dessa instituição escolar de história colonial em abril de 2015, no entanto o projeto continua até hoje, protagonizado por estudantes e por novos professores, que têm coordenado as atividades político-pedagógicas desse espaço emancipatório e aberto de discussão das relações étnico-raciais naquela instituição escolar.

A experiência de atuar nos projetos pedagógicos do CPII, a partir de perspectiva educacional aberta e interdisciplinar, bem como a reflexão teórico-metodológica desenvolvida na pesquisa de doutorado, conforme apresentado, foram cruciais para a minha atuação em cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI) na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), modelo novo de formação docente, que tem me possibilitado repensar

---

<sup>10</sup> Esta citação é composta por fragmentos da avaliação escrita do estudante Vinicius Garcia, entregue a mim no final do ano letivo de 2014.

radicalmente princípios para um currículo antirracista e que promova a pluriepistemicidade<sup>11</sup>, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

### **Repensando o currículo enquanto encruzilhada de saberes: princípios antirracistas**

Reposicionar-me enquanto docente e intelectual negra por meio da atuação profissional na UFSB desde 2015, me fez compreender, na prática, que desenvolver políticas de ações afirmativas e Educação Antirracista implica necessariamente mudança na concepção curricular. No caso da universidade onde leciono, o currículo é compreendido não como um percurso linear e fechado, em que determinados conhecimentos são organizados sequencialmente em “grade” curricular, construída a partir do chamado pré-requisito, lógica que organiza o saber em uma sequência formativa única. Diferente dessa perspectiva curricular, a UFSB<sup>12</sup> tem me ensinado que a seleção de percursos pluriepistêmicos a serem trilhados pelos/as estudantes, de acordo com os interesses existenciais, sociais, econômicos e profissionais de cada um/a deles/as,

---

<sup>11</sup> O que nomeio de pluriepistemicidade implica, na perspectiva de Nilma Lino Gomes (2011, 2012, 2017), Walter Mignolo (2006), entre outras/os que têm pensado a decolonialidade no campo da educação, praticar a desierarquização de distintos saberes, cosmologias, epistemologias, pedagogias, possibilitando perspectiva curricular e prática que tensione com o eurocentrismo, abrindo-se a outras dimensões epistêmicas, historicamente silenciadas.

<sup>12</sup> Tendo iniciado com turmas de estudantes em 2014, o planejamento curricular institucional nos primeiros quatro anos da UFSB, para todos os cursos de entrada à época (Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares), evitou ao máximo os pré-requisitos, respeitadas as especificidades de cada área. Desde 2018, a UFSB vem passando por uma série de reformulações institucionais, incluindo (re)organização curricular de vários cursos. Os cursos de graduação e os programas de pós-graduação em que eu atuo diretamente (Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais; Licenciatura Interdisciplinar em Artes; Especialização em Pedagogia das Artes; e o Programa de Pós-Graduação em Artes) têm optado por manter a maior parte da organização curricular aberta, flexível, criando possibilidades aos estudantes para diferentes percursos formativos.



permite deslocamentos (de)coloniais nos percursos formativos, que se abrem como encruzilhadas de saberes. Ou seja, a experiência docente que tenho tido nos últimos anos, em perspectiva curricular aberta, flexível, territorializada, interdisciplinar e (de) colonial tem ampliado a minha visão sobre o que pode vir a ser a chamada descolonização do currículo.

Na rede de mudança paradigmática da organização curricular na UFSB, possui papel central a perspectiva interdisciplinar, tanto no que diz respeito aos conteúdos da maioria dos componentes curriculares quanto ao percurso formativo que passa por diferentes áreas do conhecimento, a partir das quais cada estudante trilha caminhos de produção de saberes que lhes fazem sentido. Dentro de tal direcionamento, torna-se importante ressaltar que a noção de interdisciplinaridade é tomada enquanto práxis emancipatória, ou seja, não simplesmente abordada no âmbito da teoria, incorporando variadas concepções de intelectuais que se debruçaram sobre esse conceito, mas sobretudo compreendendo-a enquanto opção metodológica do ensinar, condição mesmo de ensino-aprendizagem para o campo da docência (Thiesen, 2008).

Faz parte também dessa organização curricular o esforço de dialogar com os territórios de saberes onde a universidade está inserida, conjugando pedagogicamente diferentes perspectivas epistêmicas, a partir do que podemos chamar de pedagogias do encontro, porque negrorreferenciadas, territorializadas, construídas sob o signo do afeto como articuladoras do fazer pedagógico e como potencializadoras da transformação social. Ou seja, os saberes dos territórios onde a universidade se insere se conjugam aos saberes tradicionalmente acadêmicos, num esforço de diálogo epistemológico descolonizador.

É nesse contexto de encruzilhada de saberes dos cursos onde leciono que tenho ministrado componentes curriculares (CC) comprometidos tanto com epistemologias africanas quanto com uma perspectiva educacional antirracista, antissexista e crítica com relação às diferenças. Dessa, forma ter participado da proposição ou ministrado CC, tais como Educação e Relações Étnico-Raciais; Estéticas Negrodscendentes; Estéticas dos Povos Originários das Américas; África, Diáspora e Culturas Afro-Brasileiras; Movimentos artísticos e linguísticos dos povos pré-colombianos e diaspóricos nas Américas; Corporalidades negrodscendentes no Brasil; Artes da grafia: escrevivências, inscrições de si e do outro; nas Licenciaturas Interdisciplinares em Artes e em Ciências Humanas e Sociais, tem potencializado a perspectiva de que a Educação Antirracista não deve estar relegada às margens de uma arquitetura curricular eurocentrada. Ao contrário, deve compor um planejamento de currículo que seja, na superfície e no fundo, crítico ao eurocentrismo que tem caracterizado a educação brasileira institucional. Dessa forma, a perspectiva decolonial da produção de saberes e práticas não se institui como um mero adendo a um currículo de direcionamento eurocêntrico, mas como parte de um todo que, por escolha teórico-metodológica, rompe com perspectiva educacional de direcionamento único, linear, monocultural, em uma palavra, epistemicida.

Dessa forma, articulando a experiência na UFSB com a minha trajetória de professora da área de Linguagens na Educação Básica, hoje estou mais do que convencida de que o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa na Educação Básica, não pode prescindir do princípio de que língua é poder – e que tem sido muito mais poder colonial e colonizador nas instituições de ensino, diga-se de passagem. Dessa forma, a organização do trabalho educacional

na área de Linguagens precisa ser desenvolvido em diálogo com outras áreas de conhecimento, por meio de perspectiva crítica à colonialidade e à monocultura do saber, acolhendo e dignificando, em perspectiva pluriepistêmica, saberes, poéticas, estéticas, gêneros textuais, ciências, corpos menosprezados pela lógica curricular hegemônica, de base linear, monoepistêmica e colonizadora.

A partir da perspectiva trabalhada neste capítulo, mostra-se imperioso que, na Educação Básica, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Produção Textual e Literaturas, incluam tanto categorias conceituais como racismo linguístico<sup>13</sup>, pretuguês, amefricanidade<sup>14</sup>, entre outras que rompem com as colonialidades do saber, do poder e do ser; como também levem em consideração na organização do trabalho escolar princípios político-pedagógicos decoloniais e antirracistas.

Alguns desses princípios podemos traduzir nas seguintes ações orientadoras da organização do trabalho pedagógico na escola ou na universidade: 1. Radicalidade da escuta enquanto metodologia articuladora do currículo e dos processos político-pedagógicos (escuta de sujeitos e sujeitas pertencentes a territórios de saberes negro-brasileiros ou indígenas, de lideranças de

---

<sup>13</sup> Racismo Linguístico é um conceito cunhado pelo linguista Gabriel Nascimento (2019) para dar conta dos processos de racialização em virtude dos usos de palavras ou expressões e também devido a políticas linguísticas racistas, que significaram domínio sobre as populações negro-africanas e indígenas no Brasil, como uma marca da nossa colonialidade.

<sup>14</sup> Amefricanidade e Pretuguês são categorias conceituais criadas por Lélia Gonzalez (2018) para interpretar e analisar o Brasil a partir da perspectiva negra. Nessa interpretação original e (de)colonial da nossa cultura, Lélia afirma a experiência negra nas Américas, resgatando a dinâmica reelaboração da herança africana no Novo Mundo, a partir dos negros africanos escravizados. Dessa forma, ela relaciona a condição de subalternidade da população negra brasileira à toda experiência racista da diáspora africana. Já o Pretuguês, conceito-chave para relacionarmos a linguística com a história do poder colonial, descentra a língua do colonizador português ao apontar o que se quer esconder: a história da Língua Portuguesa no Brasil é a história do contato com línguas dos povos originários das Américas e dos povos negros africanos espoliados pelos processos de escravização e genocídio.

movimentos sociais, de escritores e intelectuais negras/os e indígenas); 2. Pluriversalidade de saberes africanos, afro-brasileiros, dos povos originários, de movimentos políticos indígenas, de movimentos políticos negros; 3. Enfrentamento da colonialidade (do saber, do ser, de poder); 4. Enfrentamento do racismo epistêmico; 5. Organização dos processos por meio de coletivos de aprendizagem de corpo inteiro, incorporando territórios de saberes, cosmologias e pedagogias afro-brasileiras e indígenas, rompendo com a lógica dual, (euro)centrada na razão de produzir saberes com estudantes sentados e enfileirados em suas carteiras escolares.

### **Voltando a escrever: finalizando por ora**

Finalizo retomando a reflexão crítica sobre a potência emancipatória do termo *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo (2007), porque o exercício de escrever neste capítulo representa também uma escolha estética, textual, memorialística, literária, política, pedagógica e educacional. Para além da escrita em primeira pessoa, ao trazer memórias selecionadas da minha longa trajetória profissional, acabo por trabalhar textualmente outro princípio decolonial significativo, que tem dado forma à minha atuação docente e intelectual: utilizar o arcabouço da memória para, através dela, devassar os limites da estética e da educação de paradigma colonial e racista.

Afinal, transcorridos 20 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03, o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais, com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena ainda não se tornou sistemático na educação brasileira nem tampouco no ensino de Língua Portuguesa. Apesar dos avanços, o desenvolvimento de pesquisas e ações antirracistas ainda estão relegadas às margens das nossas instituições de ensino, quase sempre como

ações individualizadas de professores/as, gestores/as e pesquisadores/as negros/as e indígenas, com histórico de militância política, já que, no âmbito da institucionalidade, nossas escolas, universidades e redes educacionais têm se restringido a atender ao mínimo necessário para o cumprimento da legislação educacional vigente, no que tange à resposta crítica ao racismo epistêmico.

Nesse sentido, a escrevivência acadêmica tecida neste capítulo não somente adquire o sentido de colocar a minha trajetória aprendente – na perspectiva de professora e intelectual negra – como objeto de investigação crítica acerca das possibilidades de atuação docente comprometida com perspectiva epistemológica antirracista, interdisciplinar e pluriterepistêmica, mas sobretudo dialoga com uma estética literária que permite o atravessamento (de)colonial da Língua Portuguesa e da tradição literária hegemônica estudada na Educação Básica. Que seja também inspiração pedagógica (de)colonial para as/os colegas professoras/es que agora me leem! Axé! Muito Axé!

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, ano 141, n. 95, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003&totalArquivos=56>. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008&totalArquivos=56>. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, 2013.

CARNEIRO, A. S. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In:* ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

GOMES, N. L. Intelectuais Negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a sociedade brasileira. *In:* SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 492-516.

GOMES, N. L. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [Braga], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 9 jul. 2023.

GONZALEZ, L. **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Ed. Filhos da África, 2018.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 9 jul. 2023.

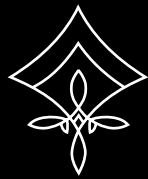
PEIXOTO, F. L. **Afrobetizar**: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do ensino medio. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar em

Estudos Étnicos e Africanos, Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

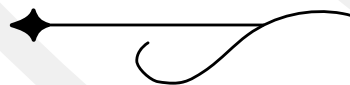
THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr>. Acesso em: 9 jul. 2023.





# ***O perigo da hegemonia no ensino de Língua Inglesa (EUA/Europa): ensinando o inglês a partir da perspectiva afroreferenciada no chão da sala de aula***

Dinalva Marreiro Pereira Todão



## **Introdução**

*“Para ter um futuro garantido é necessário ter uma segunda língua... É preciso conhecer a Língua Inglesa”.* Ouvi essa frase durante a minha infância e por toda a minha adolescência da maioria dos adultos ao meu redor. Não havia espaço para questionamentos, já que o que ouvíamos nas estações de rádio eram músicas “estrangeiras” (na Língua Inglesa) e os filmes aos quais assistíamos eram os que Hollywood ofertava em meados da década dos anos 1980 e 1990 com aquele estereótipo do modelo padrão: homem, branco, hétero, cristão e estadunidense.

Como aluna de escola pública, filha de uma costureira e de um carteiro, a renda familiar não cabia supérfluos: bancar estudos em escola de idioma para dois filhos estava fora de cogitação. Minha tarefa era estudar autodidaticamente para cumprir a frase ressonante do “futuro garantido”.

No ano de 2012, houve a inserção do ensino de Língua Inglesa no ciclo de alfabetização e com ele tive a oportunidade de lecioná-la nesse ciclo. Que experiência potente! Ofertar às crianças práticas pedagógicas que não sejam apenas para o porvir, mas sim a construção de uma consciência crítica e histórica, bem como despertar para o Letramento Racial, o qual não tive.

Dada a emergência da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 especificamente no componente curricular de Língua Inglesa em instituições de ensino público e privado, faz-se necessária a reflexão de possibilidades e o fazer educativo nas aulas de Inglês, já que essas intencionam ser violentas, excludentes e injustas. Tal proposição afrorreferenciada se sustenta a partir das práticas e dos fazeres pedagógicos mediados por mim no chão da sala de aula em uma unidade da rede pública do município de São Paulo, resultado de muita pesquisa, estudo e aplicação em sala de aula.

O objetivo deste artigo é trazer um olhar questionador sobre o ensino de Língua Inglesa que é alicerçado sobre o viés da colonialidade do saber e do poder impostos pelo Norte global, às vezes num tom conversacional, levando em consideração as especificidades de cada povo, principalmente do continente africano, enaltecendo e respeitando a diversidade, pluriversalidade e a multiculturalidade existente no mundo. Também, discutir a possibilidade do ensino de Inglês afrorreferenciado como uma abordagem pedagógica que promove a representatividade e a valorização da cultura africana no contexto educacional.

### **O ensino de Língua Inglesa afrorreferenciado: sim, é possível!**

A educação é um direito fundamental de todas as pessoas e a representatividade é essencial para a construção de identidades

positivas e inclusivas. Para isso faz-se necessário articular teorias/saberes decoloniais<sup>1</sup>, autores que trazem olhares desconstruídos sobre o que está posto, bem como a contribuição do movimento negro brasileiro às práticas no chão da sala de aula, como defende Nilma Lino Gomes (2017, p. 24), pois se entende que desta forma pode-se fortalecer a autoestima das crianças pretas e minimizar os tentáculos do racismo.

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação do social mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista.

O Brasil é o segundo país de maior população preta do mundo de acordo com Machado (2020 *apud* Silva, 2020, p. 5), “em projeções atualizadas 56,1% dos brasileiros de declaram negros, grupo que reúne os autodeclarados pretos e pardos (119 milhões) de acordo com dados do IBGE”. Alicerçado por grande influência histórica e cultural da diáspora africana na formação da sociedade contemporânea, argumentamos que o ensino de Língua Inglesa deve ir além do aprendizado da língua como uma habilidade comunicativa e também se tornar um veículo para a pluriversalidade cultural.

Como resultado da palestra proferida por Chimamanda Adichie no TED Talk em 2009, teve a publicação dez anos depois da obra *O perigo de uma história única* (2019), sendo um marco rumo ao pensamento decolonial. Ainda vivemos em uma sociedade pautada

---

<sup>1</sup> “A decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36).

no eurocentrismo em seus variados aspectos de ser e estar no mundo, resultado de exploração, dominação e dizimação de povos.

Particularmente, nunca havia problematizado a respeito da existência de uma história única, e quanto isso é um perigo! Essa questão está tão encrustada no inconsciente coletivo das pessoas que passamos uma vida sem questionar certas “verdades” impostas a nós e nem percebemos que nessa articulação existe uma relação de subalternidade em determinadas classes e grupos sociais, bem como na própria língua.

A contribuição de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) é um convite para descortinar o véu da alienação e despertar o olhar para as outras histórias: as não contadas, mas que existem, as contadas oralmente, as gritadas, as desenhadas; pois se vivemos num mundo em que a diversidade e equidade são balanceadas, precisamos, para ontem, colocar os “bodes na sala”. A partir desse contexto, indagamos o atual ensino da Língua Inglesa e seu *modus operandi*.

A abordagem decolonial procura desconstruir a lógica da superioridade e inferioridade presentes nas relações coloniais, valorizando e respeitando as perspectivas e conhecimentos indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades marginalizadas. Isso implica dar voz e poder às pessoas que historicamente foram subjugadas e silenciadas, reconhecendo e dando vez à diversidade de experiências e saberes.

O ensino de inglês é um produto do colonialismo não apenas porque é o colonialismo que produziu as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos dos modos de pensar e agir que ainda fazem parte do Ocidente. A cultura europeia/ocidental não apenas produziu o colonialismo, mas também foi produzida por ele; o ensino de inglês não apenas foi carregado nas costas do colonialismo para os cantos distantes do Império,

mas também foi produzido por essa viagem. (Nascimento, 2019 *apud* Pennycook, 2019, p. 59)

No campo da Educação, a decolonialidade propõe uma transformação dos currículos e práticas pedagógicas, para incluir perspectivas diversas, histórias não contadas e epistemologias subalternizadas. Busca-se descolonizar o ensino (aqui no de Língua Inglesa), valorizando as contribuições culturais, intelectuais e históricas das comunidades marginalizadas e promovendo uma educação que seja emancipatória e libertadora.

A decolonialidade questiona as narrativas e epistemologias dominantes que perpetuam a marginalização, a subalternidade e a exploração de certos grupos sociais. Ela busca desafiar as hierarquias de poder, as estruturas de dominação e os sistemas de pensamento que foram impostos pelos colonizadores, muitas vezes resultando na negação e supressão das identidades, culturas e conhecimentos locais.

Ao abordarmos a importância da Lei nº 10.639/03 no contexto educacional e como ela pode ser um instrumento para garantir a inclusão e a diversidade no ensino de Língua Inglesa, também se discutem as políticas educacionais e as leis que promovem a igualdade racial e a valorização da cultura afrodescendente, destacando exemplos de países que têm adotado abordagens afrorreferenciadas no ensino de Inglês.

A partir dessa perspectiva e com urgência, faz-se necessária a aplicabilidade da lei que garante o ensino da História da África e a Cultura Afro-Brasileira no componente curricular de Língua Inglesa nas séries iniciais do ciclo de alfabetização. A Lei nº 10.639/2003 é uma legislação brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do país. Foi promulgada em 9 de janeiro de 2003,

durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e representa um marco importante para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo no contexto educacional.

Mesmo sendo lei, portanto obrigatória, não fica evidente a sua prática, nem no ensino de Língua Inglesa, nem para o ciclo de alfabetização, entretanto esta proposta de trabalho vai na contramão do sistema, resultado de muitas leituras de obras enegrecidas, cursos afrocentrados, conversas com pessoas que compartilham desse paradigma. Ao construirmos essa perspectiva, nos deparamos em duas questões importantes: como ensinar a língua do colonizador (que é a dita língua da globalização) para as crianças pela perspectiva afrorreferenciada (partimos do pressuposto de que estão no processo de aquisição das habilidades oral e escrita de sua língua materna) e como o corpo docente está encarando esse novo viés de ensino, tirando o foco de Estados Unidos e Inglaterra como os “donos da língua”, se familiarizando com o universo plural no qual vivemos, trazendo outros protagonistas para a sala de aula.

É o que Flávio Almeida dos Anjos (2019, p. 19) defende em sua obra *Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística*. Ele postula que:

Pensar a aprendizagem de uma língua nova para além da sala de aula é tomá-la como uma questão de ordem política, o que de fato é. No tocante ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, não adotar uma postura crítica, que entenda esse idioma em sua faceta política, ainda tem causado problemas para os envolvidos desse processo. Esses problemas envolvem uma visão equivocada de identidade, supremacia de povos, sotaques, inteligibilidade etc. Por isso é relevante esclarecer o caráter político de uma outra língua, aos que se interessam pela sua aprendizagem.

Vivemos um momento histórico em que pautar o ensino de Língua Inglesa, apenas pelo viés do Norte global (isso ainda ocorre), carece de discussão, pois os falantes dessa língua não precisam seguir um único modelo (sotaque estadunidense – precisa-se discutir o termo americano – ou sotaque britânico, por exemplo) para interações internacionais: um indiano pode interagir perfeitamente, falando a seu modo, respeitando a sua identidade local (*English*: inglês falando na Índia), como um nigeriano proveniente do sul da Nigéria (*Pidgin English*). Quando entendemos e aceitamos essa perspectiva, tiramos o caráter de padrão e nos realinhamos rumo à desestrangeirização da Língua Inglesa.

Ao se debruçar sobre os escritos de Anjos (2019), observa-se a emergência de um fazer educativo mais humano e equitativo, respeitando a origem e identidade de quem aprende, não impondo a imitação das pronúncias e sotaques de nativos, já que falantes da Língua Inglesa correspondem à maior parte de todo o mundo se compararmos aos falantes dos países considerados nativos. O “inglês” deixou de ser um adjetivo pátrio e passou a ser a língua do mundo (*World English*).

Essa mesma lógica de resignificação de termos, bem como a intencionalidade que está por trás dela, dialoga com “língua franca”, como Gabriel Nascimento cita em sua obra *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019, p. 58):

A própria manifestação do inglês e seu crescimento enquanto *língua franca*, não é algo neutro, mas um profundo processo de poder do próprio racismo em sua via global, naquilo que Grosfoguel (2016) analisa, partindo de Frantz Fanon, como a manutenção da linha do não ser no sistema-mundo.

Na garupa do olhar referente à língua do colonizador, enalteço a transgressora e referência no assunto, bell hooks (2017, p. 225),



e como a leitura de um verso de um poema, atravessou-a, deixando incomodada:

Penso agora no sofrimento dos africanos desalojados e ‘sem lar’, obrigados a habitar num mundo onde viam pessoas iguais a si, com a mesma cor de pele e a mesma condição, mas sem uma língua comum para falar um com os outros, que precisavam de língua do opressor. *Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.* Quando imagino o terror dos africanos a bordo do navio negreiros, nos palanques de leilões, habitando a arquitetura insólita das fazendas de monocultura, considero que esse terror ia além do medo da punição e residia também na angústia de ouvir uma língua que não compreendiam. O próprio som do inglês devia aterrorizá-los.

Ao partirmos para essa discussão, não queremos tirar a importância que a Língua Inglesa tem para as relações internacionais, a economia, a tecnologia etc. no mundo, já que, queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado, e aqui deixo uma inquietação referente ao termo “globalização”: o que é? De onde se origina? Para quem serve? Termo que já internalizamos e utilizamos, muitas vezes sem dar a sua devida criticidade; independentemente disso, sabemos o papel que a Língua Inglesa exerce<sup>2</sup>.

Essa língua intercambia, por exemplo, uma Copa do Mundo. Tal evento ocorreu no Oriente Médio, Catar (que tem como língua oficial o árabe), em 2022. O evento acolheu várias nações do mundo, e, ainda assim, foi através do inglês que a comunicação entre os povos aconteceu. Pouco provável a busca por um curso intensivo para aprender a língua árabe, pelo simples fato futebolístico mundial; a língua inglesa cumpre esse papel.

---

<sup>2</sup> Para aqueles interessados no assunto, sugiro a leitura do livro *A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência* (2011), de Ângela Lamas Rodrigues.

Como Paulo Freire afirma, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e toda realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Molefi Kete Asante (1989 *apud* Souza Neto, 2021, p. 180) diz: “toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade”. Por conta da abrangência que as grandes mídias propagaram, é possível realizar uma sequência didática, numa perspectiva do ensino de Língua Inglesa afrorreferenciado, elencando os países do continente africano que fizeram parte da World Cup Qatar no ano de 2022 (Senegal, Marrocos, Tunísia, Gana e Camarões). Os estudantes certamente estão familiarizados com o evento mundial, pois se noticiou todos os dias, a todo momento, nos canais abertos e acessíveis.

Por meio de vídeos do YouTube, os estudantes podem conhecer o território (população, cultura, principal economia etc.) de cada país do continente, observando a pluralidade de povos existentes, bem como a sua língua oficial (geralmente a língua do invasor/colonizador) e as outras línguas faladas no mesmo país. Esse momento pode ser a brecha para dialogarmos sobre o nosso território, Brasil, por que falamos a Língua Portuguesa e refletirmos a já conhecida, ultrapassada pergunta retórica: “Quem descobriu o Brasil?”

É importante explicarmos que falamos o Português por conta da invasão portuguesa que aqui ocorreu, bem como a violência e dizimação de povos (os originários indígenas) provocada por esses opressores, que resultou a “data comemorativa 19 de abril – Dia do Índio” e o desconhecimento e separação de nossas raízes. Além disso, afirmamos que o Brasil não é um país monoglota, afinal não podemos ignorar a existência de 274 línguas oriundas dos povos originários que resistem neste “país tropical”.

A atividade pode ter como ponto de partida a apreciação de mostra de camisetas e bandeiras dos países do continente africano

que participaram dessa Copa, entregando a cada estudante o desenho delas para que cada um escolha a predileta para colorir. É importante destacar que toda a atividade deve estar em Língua Inglesa. *Africa is not a country* (África não é um país) é uma proposição que os estudantes precisam internalizar e confirmar por meio da visualização diária ao mapa da África que pode ficar exposto em sala.

Práticas como essas acontecem quando o *teacher* entende que o seu fazer não se limita ao que aprendemos nos bancos acadêmicos, bem como ao que o universo hollywoodiano nos oferta, já que muitos professores fazem uso desses personagens construídos com intencionalidade específicas, criados pela Disney, heróis estereotipados e em sua maioria com representatividade branca, como atividade para as crianças.

Vale lembrar que o longa-metragem de 2018, *Pantera Negra* (*Black Panther*), foi o primeiro filme do gênero de super-heróis a ser protagonizado por pessoas pretas em todo o filme. Se pensarmos em questão de tempo da existência de filmes, passou da hora de se produzir esse tipo de entretenimento que contemple pessoas pretas, não apenas uma ou duas pessoas para compor “a cota”.

Como o fazer educativo no chão da sala de aula no ensino de Língua Inglesa afrorreferenciado é para as crianças, necessita de uma abordagem lúdica, porém com intencionalidade e responsabilidade. O filme de longa-metragem e animação *Kiriku e a Feitiçeira*<sup>3</sup> se encaixa nesta proposta.

O produtor Michel Ocelot, francês que passou a infância na Guiné (país da África Ocidental), observou com grande curiosidade e entusiasmo o cotidiano das crianças guineenses e, quando adulto, lançou também, a sua continuação em dois outros longas: *Kiriku e*

---

<sup>3</sup> Título original: *Kirikou et la Sorcière*.

os animais selvagens 2,<sup>4</sup> de 2005, e *Kirikou e as pessoas e histórias* 3,<sup>5</sup> do ano de 2012.

Protagonizando a história de um menino e toda a sua trajetória com seu povo, apresenta o cenário/local com riquezas de detalhes reais, sem suavizar corpos e semblantes negroides, quebrando os estereótipos e a padronização judaico-cristão, branca.

A apresentação do filme é em português, pois os estudantes estão em fase de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em sua língua materna. Fica a cargo da professora de Língua Inglesa a intervenção necessária para a realização das aprendizagens da língua. No pós-filme e início de conversa, podem-se trabalhar alguns dos valores civilizatórios<sup>6</sup>, idealizados por Azoilda Trindade presentes no filme *Ancestry, memory, circularity* (2010) etc. a fim de realização do *warm up*, com indagações intencionais, por exemplo.

Proveniente das imaginações plurais infantis, ao questionarmos se gostaram do vídeo, as respostas das crianças podem ser as mais diversas e interessantes. Aqui é o momento em que podemos contribuir para a construção da consciência pluricultural, quando elas, ávidas por conhecimento, podem aproximar-se de respostas decoloniais, como a diferença entre língua e dialeto apresentado por Lopes (2021, p. 198):

No Brasil, o senso comum acostudou-se a mencionar qualquer comunidade étnica africana como ‘tribo’, e todas as línguas como ‘dialeto’. Entretanto, essa forma de menção é equivocada, pois o conceito de tribo é relativo, e as sociedades africanas conheceram e conhecem diversas outras formas de organização, como a família extensa, o clã e as associações

---

<sup>4</sup> Título original: *Kirikou et les Bêtes Sauvages*.

<sup>5</sup> Título original: *Kirikou et les Hommes et les Femmes*.

<sup>6</sup> Circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital (axé), oralidade (Trindade, 2010).

voluntárias, por exemplo. Quanto a dialeto, o que define esse tipo de expressão linguística é apenas ser a variação que uma língua apresenta de uma região para outra; ou um falar regional dentro de uma comunidade onde predomina um falar mais amplo, de onde aquele se originou. Dessa forma, as línguas africanas não são ‘dialeto’, e sim ocasionais matrizes de dialetos que delas nasceram.

Outra abordagem da Língua Inglesa afrorreferenciada é por meio dos jogos: o *Shisima Game* é um exemplo. Provém do Quênia, país localizado na África Oriental e que tem como línguas oficiais o inglês, suaíli e mais de 60 línguas. Inicialmente, é importante apresentar, através de um pequeno texto, informações relevantes e em inglês sobre esse país e o povo que inventou esse jogo (*Tiriki people*).

Um dos objetivos da prática é reconhecer palavras em inglês por meio da visualização de imagens em jogos – bingo, jogo da velha, jogo da memória –, com a pluriculturalidade de diferentes povos. Assim, a escolha do *Shisima Game* se dá pelo fato de ser um jogo muito simples e semelhante ao já conhecido jogo da velha. A proposta não é somente a apresentação do jogo pelo jogo, uma atividade simples e esvaziada, e sim fornecer todo o conhecimento que está por trás dele.

Compreendemos que assim todas as crianças entenderão a pluriculturalidade entre os povos: as crianças pretas serão representadas e reestabelecido o seu empoderamento, e as brancas saberão que existem pessoas (povos) além do que elas estão habituadas a ver e, conseqüentemente, assim combater o racismo estrutural<sup>7</sup>, defendido por Silvio de Almeida (2019).

---

<sup>7</sup> “Entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas” (Almeida, 2019, p. 40).

Levando em conta esses exemplos de usos/práticas da Língua Inglesa aforreferenciada, se faz necessário também trazer à tona a questão do livro didático, por ser ainda considerado um dos principais instrumentos de trabalho. Essa discussão se encontra num processo embrionário, pois a oferta de livros didáticos de Língua Inglesa que contempla essa perspectiva é parca, pois a escola, em seu hirto modelo colonial, sugere a propagação de uma pedagogia que dê prosseguimento a esse *status quo*. Entretanto, a baiana de Salvador Ana Célia da Silva, em sua obra *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* (2021, p. 20), analisa:

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos, são na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações, excluídas podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano, a sua cultura, não favorecer lhes oportunidades de reflexão e reelaboração.

Percebe-se que a iniciativa parte dos professores que atuam no chão da sala de aula e se angustiam com essas invisibilizações e silenciamentos; muitas vezes, atuam de maneira isolada, tentando parcerias que “já viraram a chave”, dialogando com colegas de profissão que, de alguma forma, atravessam nessa perspectiva decolonial, rumo à concretização do verdadeiro significado de *Ubuntu*<sup>8</sup> nos bancos escolares, pois, retomando o olhar supracitado de Ana Célia Silva (2021, p. 20-21), “além da omissão e distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros

---

<sup>8</sup> “Eu sou porque nós somos” e não fazemos nada sozinhas.

materiais pedagógicos pode determinar a rejeição inconsciente de um saber que humilha”.

É inaceitável permanecer no campo da discussão nas redes sociais sem revisitar a pauta para a construção de teses de doutorado, para uma academia que ainda está cristalizada numa estrutura colonial. É necessária a confecção/elaboração/construção de materiais didáticos responsáveis que reflitam a pluriversalidade cultural, incluindo textos, autores e exemplos que representem a experiência africana e afrodescendente em Língua Inglesa para as crianças, de modo a evitar a marginalização dos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira.

A inclusão desses materiais didáticos promoverá a valorização da cultura afro-brasileira, resgatará a história e a identidade dos povos africanos e afrodescendentes e contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária de forma transversal. É importante que eles estejam integrados aos diferentes componentes curriculares de todas as áreas de conhecimento.

Há muitas pessoas que contribuíram e que contribuem para o despertar do olhar decolonial. Acredito que é esse o verdadeiro significado de *Ubuntu*. Sugiro os vídeos *Talking Black In America*<sup>9</sup> e *Black English: how AAVE developed from slave resistance and african dialects*<sup>10</sup>. Dentre os trabalhos que estão empenhados com o processo de realinhamento de narrativas, não somente no ensino de Língua Inglesa e sim um fazer educativo decolonial, deixo aqui algumas potências que servem para “virar a chave” e despertar o olhar:

- Ana Paula Campos, palestrante e autora dos livros (*Crônicas para acordar a Casa-Grande*, *Forjadas na dor* e *Vesti-me de amor*), professora do Ensino Fundamental nos anos iniciais no

<sup>9</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=8QFpVgP19tQ&t=605s>.

<sup>10</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=K7FIky7wplI>.

Rio Grande do Norte, nos auxilia a ressignificar o nosso olhar, despertando para a elaboração de práticas na perspectiva afrocentrada<sup>11</sup>;

- Maria Carolina Azevedo, professora de Língua Inglesa na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, realiza um trabalho a partir da perspectiva das relações étnico raciais e na formação de professores<sup>12</sup>;
- Shirlei Sena, professora de História do Rio Grande do Sul, em Cachoeirinha, atua a partir da perspectiva africana e antirracista, produzindo o próprio material com atividades afrorreferenciadas para seus estudantes<sup>13</sup>.

Tal assunto não se esgota e, na medida em que estudamos e pesquisamos, percebemos que carece de mais estudo e pesquisa. Esse diálogo, beirando a informalidade de maneira proposital, se encerra com o convite para olharmos para trás, no movimento Sankofa, um dos símbolos Adinkra, que tem o significado “sabedoria: aprender com o passado para construir o futuro”, proveniente de Gana (país da África Ocidental), do povo Akan, e nos debruçarmos criticamente sobre a história que nos foi contada, a fim de ressignificarmos o nosso olhar; portanto, o fazer pedagógico, trazendo a perspectiva da Língua Inglesa afrorreferenciada.

A ideia não é tirar o que está posto e sim descortinar novos jeitos de se ensinar essa língua, trazer novos protagonistas, dar vez às vozes silenciadas e realinhar narrativas. Encerro com a célebre frase do abolicionista estadunidense Frederick Douglass ([18--]), pois o meu fazer pedagógico no chão de sala de aula me mostra

---

<sup>11</sup> Ver: <https://www.instagram.com/camposapnc#>.

<sup>12</sup> Ver: <https://www.instagram.com/mariacarolinaaazevedo/#>.

<sup>13</sup> Ver: <https://www.instagram.com/shirleisena/#>.



diariamente que “é mais fácil construir crianças fortes do que consertar homens quebrados”<sup>14</sup>.

## Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Rome. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANJOS, F. A. dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas: EdUFRB, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003&totalArquivos=56>. Acesso em: 13 set. 2023.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MALDONADO-TORRES, N. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

---

<sup>14</sup> Ver em: <https://www.pensador.com/frase/MTU0MDU5Nw/>.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RODRIGUES, Â. L. **A língua inglesa na África**: opressão, negociação e resistência. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2011.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador: Edufba, 2021.

SILVA, O. M. da. **Atlas geocultural da África**: um olhar brasileiro. São Paulo: Expressão & Arte, 2020.

SOUZA NETO, M. J. Por que pensar hoje em uma linguística antirracista? **Paraguçu**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, [Cruz das Almas], v. 1, n. 1, p. 168-191, 2021. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revistaparaguacu/article/view/2042>. Acesso em: 13 set. 2023.

TRINDADE, A. L. da. **O projeto político pedagógico da escola**: aplicação da lei nº 10.639/03. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.



# *A história da Matemática e a Lei nº 10.639/03*

Jefferson dos Santos Todão



## **Introdução**

África é o berço da humanidade e foi lá que o ser humano inventou a Matemática, o fogo, a escrita, a Astronomia, o calendário, a Engenharia, a Medicina, a Filosofia, entre diversos outros ramos da ciência e do conhecimento humano. Também é o continente que mais contribuiu para a formação social e cultural do Brasil; sendo assim, o segundo país de maior população negra do mundo (consequentemente, a maioria de nossa população, aproximadamente 56%, é preta), atrás somente da Nigéria. Estes são alguns motivos pelos quais precisa-se estudar a história do continente africano, contemplando a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que insere a História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino público e particular.

Em 2023, a Lei nº 10.639/03 completou 20 anos de existência. Apesar do avanço com sua promulgação, resultado das lutas do Movimento Negro durante décadas, ela ainda não é aplicada nas unidades educacionais como deveria. Muitos profissionais ainda não conhecem e poucos realizam práticas realmente eficazes durante o

ano e não somente no mês de novembro. No Brasil, trabalhar essa lei é mais do que falar sobre a escravização dos seres humanos africanos, fato que ocupa menos de 1% de toda a história do vasto, rico (material e imaterial) e heterogêneo continente africano.

Este capítulo tem o objetivo de contribuir na luta rumo à educação decolonial, cumprindo o papel de descolonizar o currículo e aplicar a Lei nº 10.639/03, mostrando uma das maiores (ou a maior) contribuições que a África trouxe para toda a humanidade: a Matemática. Além de desmistificar o racismo científico oriundo há séculos, prova que os povos africanos são produtores de conhecimento desde o início da humanidade, que a África é território da invenção e de uma grandiosa evolução na Matemática e nas Ciências. Os povos africanos, tanto mulheres quanto homens, são responsáveis pela considerada “Matemática grega” e/ou “Matemática ocidental”; portanto, tudo que ensinamos e aprendemos hoje no Ensino Básico foi uma produção de nossos ancestrais.

As tecnologias de mineração e metalurgia, a agricultura, a criação de gado, as ciências, a medicina, a matemática, a engenharia, a astronomia, enfim, todo um conjunto de conhecimento tecnológico e reflexão filosófica, caracterizavam tanto os Estados africanos como outras coletividades menores. (Nascimento, 2008, p. 40)

## **Breve história da Matemática**

A Matemática é tão antiga quanto o tempo do ser humano no mundo. Pode-se dizer que, desde o início da humanidade, já se usavam conceitos matemáticos, que contribuíram para o desenvolvimento durante todo o período da História.

Estudos científicos apontam que o ser humano teve sua origem na África, provavelmente na região conhecida como Vale da

Grande Fenda ou Grande Vale do Rifte, que abrange os territórios de Etiópia, Quênia, Tanzânia e Uganda. De acordo com a síntese da coleção “História Geral da África”, o humano é um mamífero da família *Hominidae* que surgiu há cerca de 30 milhões de anos e o último gênero desse grupo foram os *Australopithecus*. D'Ambrosio (2020, p. 35) diz que os *Australopithecus* utilizavam instrumentos de pedra lascada para descarnar os animais, permitindo raspar os ossos, aproveitando todos os pedaços e nutrientes:

Na hora que esse australopiteco escolheu e lascou um pedaço de pedra, com o objetivo de descarnar um osso, a sua mente matemática se revelou. Para selecionar a pedra, é necessário avaliar suas dimensões, e, para lascá-la o necessário e o suficiente para cumprir os objetivos a que ela se destina, é preciso avaliar e comparar dimensões. Avaliar e comparar dimensões é uma das manifestações mais elementares do pensamento matemático.

O gênero *Homo* iniciou-se com os hominídeos entre 6 e 7 milhões de anos. Eles viviam da caça de pequenos animais e das frutas e raízes que colhiam e tinham de adaptar seus instrumentos de pedra, madeira e osso de acordo com a necessidade. O *Homo habilis* (ser humano habilidoso, aquele que fabrica seus próprios utensílios), há 3 milhões de anos, aperfeiçoou os machados e instrumentos de pedra; o *Homo erectus*, há 2 milhões de anos, dominou o fogo e o Homem de *Neanderthal*, há 300 mil anos, aquecia suas cavernas e cozia os animais com fogo para se alimentar, além de registrar suas caçadas em pinturas murais elegantes e detalhadas.

O *Homo sapiens* (ser humano racional e moderno) criou ferramentas de osso, lâmina e pedra. Posteriormente, o *Homo sapiens sapiens*, há 250 mil anos, substituiu as cavernas por estruturas móveis, com barracas de peles de animais e estruturas de madeira, além de esculpir estatuetas de fertilidade e ícones religiosos com

pedras. Todas as etapas do desenvolvimento humano aconteceram em solo africano.

O homem aparece, portanto, ao fim de uma longa história, como um primata que um dia aperfeiçoa o utensílio que vem usando já há muito tempo. Utensílios fabricados e habitações revelam de súbito um ser racional que prevê, aprende e transmite, constrói a primeira sociedade e lhe dá sua primeira cultura (Silvério; Rocha; Barbosa, 2012, p. 94).

Asante (2022, p. 39) diz que “os africanos foram os primeiros cientistas no sentido de que toda ciência tem raízes em técnicas, artesanato e artes”. Mesmo em épocas mais remotas, o ser humano tinha algum senso numérico, reconhecendo a noção de mais e menos quando se acrescentavam ou retiravam alguns objetos, além de discernir o tamanho maior e menor. Segundo Ifrah (1998, p. 16-17),

as possibilidades numéricas de nossos ancestrais resumiam-se na apreciação global do espaço ocupado pelos seres e objetos, no máximo estabelecendo uma diferença nítida entre a unidade, o par e a pluralidade.

Ronan (1987, p. 18) defende a ideia de que talvez a Astronomia tenha sido o primeiro estudo distinto a obter aplicação da Matemática: “para se usar o céu como relógio ou calendário, necessita-se de números. E medir a distância entre a Lua e as estrelas e o horizonte também implica o emprego de números”.

Com o decorrer do tempo, os humanos começaram a cultivar a terra e criar animais, abandonando a vida de nômade e construindo moradias fixas; assim, formando as primeiras aldeias, tornando necessária a contagem de pessoas da própria comunidade e de comunidades inimigas, bem como a passagem do tempo (a Astronomia sempre esteve presente ao longo da história humana). Houve a necessidade de saber o aumento ou a diminuição de seu rebanho,

utilizando a correspondência biunívoca nos cálculos (contagem de um a um), seja com os dedos, pedras, nós em cordas ou entalhes em madeiras e ossos.

Com este mesmo objetivo, homens de toda parte utilizaram também conchas, pérolas, frutos duros, ossos, pauzinhos, dentes de elefante, cocos, bolinhas de argila, grãos de cacau e até excrementos secos, tudo arrumado em montinhos ou em fileiras correspondentes à quantidade de seres ou de objetos que queriam enumerar. Do mesmo modo, alinharam riscos na areia, nós em pequenas cordas, ou debulharam pérolas e conchas enfiadas numa espécie de rosário. Também usaram os dedos das mãos ou os membros das diferentes partes do corpo humano (Ifrah, 1998, p. 31).

Existem alguns objetos descobertos por arqueólogos, que comprovam a prática da Matemática por diversos povos da Antiguidade, principalmente no continente africano. Descoberto na Border Cave (Caverna da Fronteira), nos Montes Libombos (ou Montanhas Lebombo), entre a África do Sul e Essuatíni, o Osso de Lebombo é considerado por muitos cientistas como o objeto matemático mais antigo da história humana, datado aproximadamente de 35 mil anos a.e.c.<sup>1</sup>, no Paleolítico Inferior.

O osso, ou uma fíbula de babuíno, tem 7,7 centímetros, com 29 entalhes. Assemelha-se aos bastões calendário utilizados antigamente e ainda hoje pelo povo San, um dos povos mais antigos do planeta Terra, encontrados na África do Sul, Angola, Botsuana e Namíbia.

---

<sup>1</sup> Estamos mudando a forma colonial “antes de Cristo” (a.C.) para “antes da era comum” (a.e.c.).



Figura 1 – Osso de Lebombo



Fonte: *site Ancient African History.com* ([20--]).<sup>2</sup>

Acredita-se que o Osso de Lebombo era usado para calcular números e medir a passagem do tempo, os ciclos lunares e o controle do ciclo menstrual das mulheres, já que um mês no calendário lunar dura aproximadamente 29 dias e 12 horas (em alguns lugares, contam-se 29 dias em um mês e 30 dias no outro), e no Osso de Lebombo há 29 entalhes. Assim, acredita-se que as mulheres do continente africano foram as primeiras matemáticas da história, já que calculavam seu ciclo menstrual por meio do calendário lunar.

Apesar de o Osso de Lebombo ser muito mais antigo, grande parte dos historiadores e cientistas só consideram o Osso de Ishango ou Bastão de Ishango como o objeto mais antigo da Matemática, por ter uma aritmética concreta, e, com isso, é estudado com profundidade. O osso, provavelmente, é de 20 mil anos a.e.c., no Paleolítico Superior, proveniente do vilarejo de Ishango, que se localiza no nordeste da República Democrática do Congo, na divisa com Uganda, encontrado pelo arqueólogo belga Jean de Heinzelin nos anos de 1950, às margens do Lago Eduardo. Atualmente, o osso (proveniente de algum mamífero) encontra-se no Instituto Real Belga de Ciências Naturais, em Bruxelas, na Bélgica.

Por volta de 20 000 a.C. os caçadores das savanas haviam desenvolvido uma cultura complexa que incluía a feitura de ferramentas, linguagem, religião, arte, música e comércio. Os progressos na Matemática e na ciência, todavia,

---

<sup>2</sup> Ver em: <http://www.taneter.org/math.html>.

eram obstados pelas estruturas social e econômica daqueles tempos remotos. Como os povos da Idade da Pedra eram caçadores e não agricultores, tinham de se deslocar em consonância com as estações e o sazonalimento de frutas e castanhas. Só tinham condições de levar consigo ferramentas pequenas, fáceis de transportar, roupas e objetos pessoais (Eves, 2004, p. 23).

O Osso de Ishango é um pequeno osso petrificado, com apenas 10 cm de comprimento, e contém um cristal de quartzo em uma extremidade (provavelmente para gravar), com três séries de entalhes agrupados. Alguns arqueólogos dizem que os cálculos são referentes a um jogo aritmético; já outros dizem ser referente ao calendário lunar.

Figura 2 – Osso ou Bastão de Ishango



Fonte: *site* Wikimedia Commos (2020).<sup>3</sup>

O Bastão de Ishango tem sua coluna central com entalhes unidos em pequenos grupos, que mostram um número e seu duplo – de 3 e 6 entalhes; 4 e 8 entalhes; 5 e 10 entalhes –; e dois números fora desse padrão: 5 entalhes (que pode ser a soma do outro número 5, resultando o 10) e 7 entalhes. A coluna direita é formada por grupos de 11 ( $10 + 1$ ), 21 ( $2 \times 10 + 1$ ), 19 ( $2 \times 10 - 1$ ) e 9 ( $10 - 1$ ) entalhes, dando a probabilidade do uso da base 10. E a coluna da

<sup>3</sup> Ver em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Huesos\\_de\\_ishango.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Huesos_de_ishango.jpg).

esquerda é formada pelos números 11 ( $2 \times 6 - 1$ ), 13 ( $2 \times 6 + 1$ ), 17 ( $3 \times 6 - 1$ ) e 19 ( $3 \times 6 + 1$ ) entalhes; ou seja, números primos entre 10 e 20 e com a probabilidade do uso da base 6. Nas colunas da direita e esquerda, todos os números são ímpares.

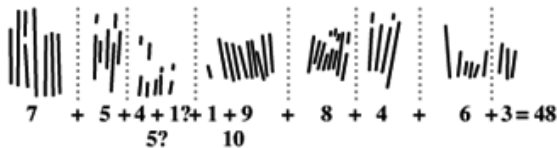
Aqueles que defendem ser um jogo aritmético afirmam a hipótese do conhecimento de operações com números duplicados, a utilização dos sistemas de numeração de bases 6 e 10, e os números primos (mesmo sem o conhecimento deste conceito) entre 10 e 20 (na coluna da esquerda). Para outras pessoas, a hipótese é ser a representação do calendário lunar, afirmando que a soma da coluna direita (11, 21, 19 e 9) e a soma da coluna da esquerda (11, 13, 17 e 19) são iguais a 60, ou seja, dois meses lunares, e a coluna central (3, 6, 4, 8, 5, 10, 5 e 7) dá um total de 48 traços, equivalente a um mês e meio lunar.

Figura 3 – Osso de Ishango, Coluna A



Fonte: *site* Wikimedia Commos (2020).<sup>4</sup>

Figura 4 – Osso de Ishango, Coluna B

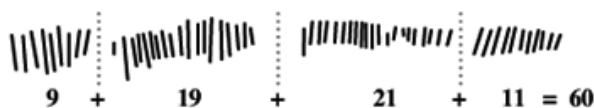


Fonte: *site* Wikimedia Commos (2020).<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Ver em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:IshangoColumnA.png>.

<sup>5</sup> Ver em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:IshangoColumnB.png>.

Figura 5 – Osso de Ishango – Coluna C



Fonte: *site* Wikimedia Commos (2020).<sup>6</sup>

Como as somas das três colunas do bastão são números múltiplos de 12, e como outros povos africanos antigos misturavam as bases 10 e 12 com seus múltiplos e submúltiplos, há grandes indícios de que esses povos foram influentes nos sistemas de numeração decimal e sexagesimal, utilizados nas primeiras civilizações da humanidade, que foram na Mesopotâmia com os sumérios, e em Kemet (atual Egito).

Considerando que os grupos humanos na Antiguidade eram formados às margens de rios e lagos, que surgiram na África ao sul do Saara e povoaram todo o continente, inclusive subindo para a África do Norte, Ásia, Europa e ganhando o mundo, há a grande probabilidade de que o povo de Ishango, ao longo do tempo, tenha chegado às primeiras civilizações. Além disso, como o Lago Eduardo é um dos afluentes do Rio Nilo, os ishangoenses também podem ter povoado outras civilizações (nas quais a genialidade em Matemática e Ciência foi grande) como os Reinos de Querma e Cuxe (na Núbia, atual Sudão e Sudão do Sul), o Império de Axum (atual Etiópia), Kemet (antigo e atual Egito), entre outros povos.

Foi assim que em Ishango, ao norte do lago Eduardo, se encontraram vestígios neolíticos datando de – 6500: mós e pilões de pedra polida e arpões de osso. A olaria de Elmenteita (Quênia), datando, sem dúvida, de há cinco milênios, constitui um

<sup>6</sup> Ver em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:IshangoColumnC.png>.

elemento mais que permite inferir que o conhecimento da cerâmica e das ferramentas ou armas de osso chegou ao Saara e ao Egito a partir das terras altas da África Oriental (Ki-Zerbo, 1972, p. 66).

Voltando a Ishango, vale lembrar que utilizamos os sistemas de numeração encontrados no osso e em outras comunidades africanas até hoje, como a dúzia, os meses do ano, as 24 horas do dia, as polegadas etc. (base 12); horas, minutos e segundos, 360 graus e seus submúltiplos (base 60); e diversas situações de nosso cotidiano, no caso do sistema decimal. Considerando que a Matemática é uma construção humana e social, os conceitos e cálculos foram influenciados ao longo do tempo por diversos povos, principalmente com a dispersão das pessoas para todos os continentes. Então, a conhecida Matemática egípcia, mesopotâmica, grega, entre outras, é oriunda de outros povos ancestrais de África, afirmando que esses povos, como o de Ishango, possuem uma enorme importância na história da Matemática.

No decorrer dos tempos, formaram-se novas estruturas e, na época conhecida como Revolução Agrícola (iniciando por volta de 11 mil anos), apareceram as cidades, que se transformaram em civilizações, surgindo a agricultura e o comércio, havendo a necessidade do uso da escrita e do número.

Em África, Kemet (Terra Preta ou Povo Preto) foi uma das primeiras civilizações e a mais importante da história, conhecida por nós como Egito (nome imposto pelos gregos), significando Hewe-ka Ptah (casa do ka de Ptah) ou lar da alma de Ptah (deus dos artesãos e arquitetos, dizem ser pai de Imhotep, um sábio considerado como o primeiro engenheiro, arquiteto e médico da humanidade). Algumas fontes dizem que o Egito existe há mais de 5 mil anos e outras dizem existir há mais de 7 mil ou 10 mil anos, logo no início da Revolução Agrícola, bem antes do período faraônico.

Nascimento (2008, p. 62), falando sobre Kemet, diz que “além de dar à luz a humanidade, a África foi também o palco da primeira revolução tecnológica da história: a passagem da colheita de frutos silvestres à agricultura”. As contribuições keméticas para a humanidade se fazem numa lista extensa, seja na Matemática, Química, Medicina, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Farmácia, política, têxteis, Literatura, Direito, urbanismo, dramaturgia, vidro, roda, navios, criação de gado, agricultura, metalurgia, publicidade, cerveja, vinho, calendário (com 12 meses de 30 dias cada, com mais 5 dias no final do ano), papiro, tinta, caneta, escrita fonética, número (inclusive o sistema de numeração decimal), entre diversos outros ramos do conhecimento humano.

O Egito faraônico nos deixou valiosa herança nos campos da física, química, zoologia, geologia, medicina, farmacologia, geometria e matemática aplicada. De fato, legou à humanidade uma grande reserva de experiências em cada um desses domínios, alguns dos quais foram combinados de modo a possibilitar a realização de objetivos específicos (Silvério; Rocha; Barbosa, 2012, p. 175).

Apesar do uso constante da Matemática em diversos aspectos, seja na cobrança de impostos, na agricultura, no comércio, no transporte, na arte, na medicina, na arquitetura, no controle e estimativa de alimentos e colheitas, nas estatísticas e nos censos da população nessa sociedade tão complexa, entre outros, dizem que a Matemática surgiu no Egito devido às constantes demarcações de terras por causa das cheias do Rio Nilo (desenvolvendo também técnicas para controlar as inundações e sistemas hidráulicos), que sempre apagavam as demarcações antigas. Ki-Zerbo (1972, p. 80) diz que “foi necessário medir esta preciosa ‘terra negra’ palmo a palmo: criação da agrimensura e da profissão de escriba, assim como dos primeiros rudimentos do cálculo e da escrita”. Com as

demarcações de terras, se originou a profissão dos famosos esticadores de cordas.

Apesar de a Geometria existir no solo africano há muito tempo e ser utilizada em diversas situações, os gregos só tiveram contato no Egito, inicialmente, com os esticadores de cordas; por isso, nomearam a Geometria como “medir a terra” ou “medida da terra”, no qual *geo* = terra e *metria* = medir ou medida. Esse ramo da Matemática, que hoje estuda as medidas e as formas do mundo em que vivemos, foi muito importante também nas construções das casas, instituições e pirâmides egípcias, além nas demarcações de fronteiras de diferentes cidades.

Os egípcios da Antiguidade tinham sofisticada capacidade matemática, a qual viria a ser a base da ciência ocidental, que ainda estava longe de surgir. Eles empregaram os conceitos de distância, área, peso, volume e tempo. Também inventaram unidades, métodos e normas de medição. E criaram a geometria, a trigonometria, a álgebra e muitas outras técnicas matemáticas (Machado; Loras, 2017, p. 38).

Junto com a Matemática e a Geometria, surgiram a Arquitetura e a Engenharia, ramos que exigiram grande conhecimento matemático, seja na proporcionalidade, nos cálculos e em tudo que envolveu a Geometria egípcia, que são os conhecimentos de figuras geométricas planas e espaciais, perímetro, área, volume, ângulos, simetria, entre outros.

Geralmente, a primeira coisa que nos vem à cabeça quando pensamos em Egito são as famosas e imponentes pirâmides, que exigiram diversos e precisos cálculos matemáticos. De acordo com Heródoto, Diodoro da Sicília e Maneton, as pirâmides foram feitas para servir de túmulo aos faraós, os “senhores da casa-grande”. Também, foram construídas com os elementos da Astronomia, de

acordo com o alinhamento e com os movimentos do Sol, das estrelas e dos planetas, assim como as fases da Lua.

Na matemática, há um volume enorme de conhecimentos africanos. A construção das pirâmides egípcias, em torno de 2700 a.C., exigiu, por exemplo, um domínio avançadíssimo da engenharia baseado numa matemática de geometria capaz de projetar ângulos com 0,070 graus de precisão (Nascimento, 2008, p. 44).

As diversas formas de cálculos numéricos, assim como os diversos textos de diversas áreas do conhecimento, estão registradas nos papiros, os antecessores do papel, feitos pela planta de mesmo nome. Por volta de 2600 a.e.c., o Egito transformou-se no grande exportador do papiro.

Existem documentos que comprovam a Matemática feita em Kemet (Egito) ao longo dos tempos, como um cetro real (3100 a.e.c.) que contém números na ordem de centenas de milhares e milhões; as tábuas de madeira de Akhmin (2000 a.e.c.), que dão origem às frações egípcias; o instrumento astronômico mais antigo da humanidade (1850 a.e.c.); o relógio de sol mais antigo da humanidade (1650 a.e.c.); um rolo de couro (1650 a.e.c.) que contém 26 somas efetuadas por meio de frações unitárias e alguns problemas com medidas de comprimento; e diversos papiros, como o Reisner (1880 a.e.c.), Moscou (1850 a.e.c.), Kahun (1825 a.e.c.), Ahmes (1650 a.e.c.), Rollin (1350 a.e.c.), Berlim (1350 a.e.c.), Harris (1167 a.e.c.) e Cairo (300 a.e.c.), além do Documento de Edfu (150 a.e.c.).

Esses papiros possuem diversos cálculos matemáticos com sistemas de medidas, áreas e volumes diversos, equações de 1º e 2º graus, progressão aritmética e geométrica, operações fundamentais da Matemática (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação), divisão proporcional, frações, geometria,



cálculos diversos e inclusive o Teorema do Triângulo Retângulo, conhecido hoje como Teorema de Pitágoras.

Entre esses documentos, dois deles são os mais importantes para a compreensão da Matemática egípcia, que são os papiros de Ahmes (ou Rhind) e de Moscou (ou Golenishev), compostos por exposições de problemas e suas resoluções. Com esses papiros, foi possível compreender o sistema de numeração egípcio. De acordo com Eves (2004, p. 72), “todos os 110 problemas incluídos nos papiros Moscou e Rhind são numéricos, e boa parte deles é muito simples. Embora a maioria tenha origem prática, há alguns de natureza teórica”. O autor também diz que, desses problemas, vinte e seis são geométricos, com fórmulas de mensurações referentes a cálculos de áreas de terras e também com volumes de grãos.

O Papiro de Ahmes possui 84 problemas de Aritmética e Geometria, com medidas aproximadas de 5 m de comprimento e 0,30 m de altura, que, segundo Boyer e Merzbach (2012, p. 30), é a “fonte principal de nosso conhecimento da Matemática do Egito antigo”. The British Museum (2023) diz que:

O papiro é provavelmente um livro de matemática, usado pelos escribas para aprender a resolver problemas matemáticos particulares escrevendo exemplos apropriados. O texto inclui oitenta e quatro problemas com tabelas de divisões, multiplicações e manipulação de frações; e geometria, incluindo volumes e áreas.

Figura 5 – Papiro de Ahmes



Fonte: site Wikimedia Commos (2023).<sup>7</sup>

Existiram muitos outros papiros egípcios contendo Matemática que se perderam durante o tempo por diversos motivos. Apesar de atualmente estar escrito em livro, existe também parte do papiro em que Euclides de Alexandria escreveu a obra mais importante da Matemática que ultrapassou séculos, conhecido como *Os elementos*, escrito por volta do ano 300 a.e.c.

Euclides de Alexandria nasceu provavelmente no bairro de Racótis, cidade de Alexandria (Egito, África) por volta do ano 330 a.e.c. É considerado o “Pai da Geometria”, e sua obra mais célebre foi o livro *Os elementos*, um conjunto com 13 livros (na época, 13 rolos de papiros), que, de acordo com Garbi (2006, p. 49), é “o mais antigo livro de Matemática ainda em vigor nos dias de hoje,

<sup>7</sup> Ver em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Egyptian\\_A%27h-mos%C3%A8\\_or\\_Rhind\\_Papyrus\\_\(1065x1330\).png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Egyptian_A%27h-mos%C3%A8_or_Rhind_Papyrus_(1065x1330).png).

uma obra que somente perde para a Bíblia em número de edições e, para muitos, o mais influente livro matemático de todos os tempos”. Ou seja, o livro mais antigo e mais importante na história da Matemática, o segundo livro mais vendido no mundo, foi escrito por um africano e em solo africano.

Assim como Euclides, outras pessoas importantes na história da Matemática são africanas, mas são consideradas gregas. Teodoro e Eratóstenes, ambos da cidade de Cirene (Líbia), Hipátia de Alexandria (Egito) e Claudio Ptolomeu (Ptolemais Hermiu ou Pelúcio, ambas cidades no Egito), foram pessoas de grande importância na Matemática, Astronomia e Filosofia. O legado roubado existe também nas obras dos gregos Tales de Mileto, Pitágoras, Platão, Arquimedes, entre diversos outros que viveram há décadas no Egito, aprenderam Matemática no continente africano, e ganharam fama e teoremas em seus nomes.

Grande parte das pessoas citadas estudaram ou lecionaram na primeira, a mais importante da Antiguidade, uma das mais importantes da história e a mais duradoura universidade do mundo: a Universidade de Alexandria, composta pelo famoso museu e biblioteca, lar das mentes mais brilhantes da Antiguidade e do grande progresso da Matemática e das Ciências.

Trata-se da primeira instituição do gênero e sua organização e objetivos logo vieram a se assemelhar ao das universidades atuais. Supostamente era muito bem provida de recursos e seu projeto agradável e bem elaborado continha salas de aula, laboratórios, jardins, bibliotecas bem aparelhadas e habitações. O fulcro da instituição era a grande biblioteca, que por muito tempo foi o maior repositório de registros culturais de todo o mundo e que dentro de quarenta anos após sua fundação ostentava mais de 600 000 rolos de papiro (Eves, 2004, p. 166-167).

A África também é berço das cinco primeiras universidades do mundo. A Universidade de Alexandria teve vigência por quase mil anos, provavelmente entre 295 a.e.c. até 641 e.c.<sup>8</sup>, ou seja, durou mais tempo do que qualquer outra universidade existente até hoje. Após, o continente inaugurou a Universidade de Ez-Zitouna (ano de 737, Tunísia), a Universidade Al-Karaounie (ano de 859, Marrocos), a Universidade de Al-Azhar (ano de 975, Egito) e a Universidade de Sanacoré (ano de 989, Mali), ensinando Matemática, Literatura, Ciências, Medicina, Jurisprudência e o Islamismo.

Há diversas outras histórias invisibilizadas na Matemática, nas Ciências e em diversos outros campos do conhecimento humano, quando se trata de África. O continente africano foi berço também de grandes reinos e impérios que exigiram cálculos matemáticos complexos, e até grande parte da chamada Matemática Árabe (que contribuiu muito para o desenvolvimento científico) ocorreu em solo africano. Instituições de ensino, Matemática e Ciência se desenvolveram e se desenvolvem ao longo dos tempos nesse continente e é necessário apresentar isso para a sociedade, na qual a escola tem o papel primordial nessa luta.

## **Considerações finais**

Trabalhar com a verdadeira história da Matemática é muito mais do que contribuir com a Lei nº 10.639/03: é mostrar às nossas crianças, adolescentes e pessoas adultas que a África possui muito conhecimento científico desde os primórdios da humanidade.

Predomina na consciência ocidental um estereótipo da África como continente escuro e obscuro, abrigando tribos primitivas, imóveis no tempo e no espaço, com suas culturas arcaicas e

---

<sup>8</sup> Estamos também mudando a forma colonial “depois de Cristo” (d.C.) para “era comum” (e.c.).

estáticas [...] A realidade histórica é o contrário desse estereótipo. Desde seus primórdios, a África tem sido o palco de intensas movimentações, migrações, trocas comerciais e culturais. Trata-se de um fenômeno ocorrido não apenas no território continental como também no exterior. Com efeito, o africano e sua cultura se fizeram presentes em todos os cantos do mundo antigo (Nascimento, 2008, p. 80).

Complementando a frase acima, a cultura africana se faz presente em todos os cantos do mundo até hoje, e a Matemática é uma delas. Podemos afirmar que somos descendentes de rainhas, reis, grandes reinos e impérios, assim como nossos ancestrais criaram e desenvolveram a Matemática, Astronomia, Medicina, entre diversos outros ramos do conhecimento humano de forma fantástica. Devemos mostrar essa verdadeira história para os nossos estudantes, trazendo a representatividade, elevando sua autoestima e fazendo perceberem o quanto são capazes de produzir Matemática também.

O primeiro presidente de Moçambique, Samora Machel (2012 *apud* Gerdes, 2012, p. 93), afirmou que

essa ciência é apresentada com uma criação e capacidade exclusiva dos homens brancos” e que “as capacidades matemáticas dos povos colonizados foram negadas ou reduzidas à memorização mecânica.

Machel (2012 *apud* Gerdes, 2012, p. 93-94) defendeu uma reafirmação-matemático-cultural, que “é necessário encorajar a compreensão de que os povos africanos foram capazes de desenvolver Matemática no passado, portanto, reganhando confiança cultural, serão capazes de assimilar e desenvolver a Matemática de que necessitam”.

É necessário apresentar novas perspectivas no ensino da Matemática. Além da história, há outras estratégias de ensino que

podemos utilizar, como jogos e brincadeiras, e, junto com essas estratégias, apresentar os territórios, histórias e culturas dos povos africanos. Também podemos trabalhar fatos matemáticos com livros, textos e reportagens que evidenciam o protagonismo do povo africano e das pessoas pretas em todo o mundo, inclusive no Brasil.

A história da Matemática e as contribuições dos povos africanos nas Ciências não se esgotam por aqui, mas por este resumo percebemos que o apagamento histórico, assim como o racismo científico, é um grande projeto de poder eurocêntrico e que precisamos quebrar esse ciclo hegemônico por meio de uma educação decolonial.

## Referências

ASANTE, M. K. **Os filósofos egípcios**: vozes ancestrais africanas de Imhotep à Akhenaten. São Paulo: Ed. Ananse, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003&totalArquivos=56>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BOYER, C. B.; MERZBACH, U. C. **História da Matemática**. São Paulo: Blucher, 2012.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

EVES, H. **Introdução à história da matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

GARBI, G. G. **A Rainha das Ciências**: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

GERDES, P. **Etnomatemática**: cultura, matemática, educação. Maputo: Lulu, 2012. (Colectânea de Textos 1979-1991).

IFRAH, G. **Os números**: história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1998.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra I**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1972.

MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. **Gênios da humanidade**: tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

NASCIMENTO, E. L. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

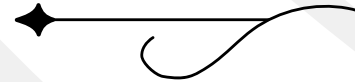
RONAN, C. A. **História ilustrada da Ciência I**: das origens à Grécia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

SILVÉRIO, V. R.; ROCHA, M. C.; BARBOSA, M. S. **Síntese da coleção história geral da África**: pré-história ao século XVI. Brasília, DF: UNESCO, MEC: Ed. UFSCar, 2012.

THE BRITISH MUSEUM. **The Rhind Mathematical Papyrus**. 1550 a.C. 1 Papyrus. Disponível em: [https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y\\_EA10057](https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA10057). Acesso em: 14 jul. 2023.

# *O ensino e a divulgação da Astronomia e da Física em perspectiva antirracista*

Alan Alves-Brito



## **Introdução**

A Astronomia e a Física são duas ciências básicas que se entrelaçam na história da humanidade. São duas ciências fundamentais para nos ajudar a pensar o mundo e as relações (astro)físicas do Universo em escalas distintas: a do muito grande (relatividade geral), associadas, entre outros, às estrelas, galáxias e aglomerados de galáxias; e a do muito pequeno (mecânica quântica), ligada aos átomos e às partículas que constituem a tabela periódica dos elementos químicos.

De acordo com a teoria padrão mais atual, ou seja, a que melhor explica cientificamente a origem e evolução do Universo – o Modelo Lambda ( $\Lambda$ : energia escura) CDM (do inglês, *Cold Dark Matter*: matéria escura fria) –, o Universo é constituído por três componentes principais: matéria bariônica ou matéria luminosa (5%), matéria escura fria (27%) e energia escura (68%). Não conhecemos ainda a origem de 95% do Universo, ou seja, a soma das matérias fria e escura. Apenas cerca de 5% da porção total



do Universo é relativamente bem descrita, embora com muitas perguntas esperando por respostas a partir de estudos contemporâneos (Alves-Brito; Cortesi, 2021; Alves-Brito; Massoni, 2019).

Historicamente, a Física e a Astronomia têm nos ajudado a definir o que é ciência e como ela é desenvolvida do ponto de vista teórico, observacional e experimental a partir de modelos, os quais são construídos para descrever da forma mais aproximada possível aquilo que denominamos *realidade física*. Em outras palavras, essas duas ciências básicas estão amplamente conectadas às questões mais basilares da Filosofia e da Epistemologia<sup>1</sup> da ciência, influenciando o pensamento da humanidade desde que as primeiras pessoas passaram a olhar para o céu e a formular as grandes questões que nos inquietam há milênios, ligadas não apenas às nossas origens, mas também às especulações sobre o destino do Universo.

No entanto, apesar de sua importância na atualidade, que nos impacta diretamente em diferentes contextos de nossas organizações sociais e políticas a partir de suas grandes áreas –mecânica clássica, termodinâmica e mecânica estatística, eletromagnetismo e fotônica, mecânica relativística, mecânica quântica, física atômica e física molecular, óptica e acústica, física da matéria condensada, física de partículas de alta energia e física nuclear –, a Física tem se mantido por muito tempo, no que chamamos de culturas ocidentais, como uma aventura *identitária* bem marcada.

Isso também acontece com a Astronomia. Sabemos, por exemplo, que as pessoas trabalhando em Física e em Astronomia são majoritariamente homens, pessoas brancas heterossexuais e cisgêneras, oriundas de classes sociais “bem nascidas”. No caso do

---

<sup>1</sup> Parte da Filosofia que se preocupa especificamente com a forma com a qual se concebe e se produz conhecimento.

Brasil, vale ainda destacar a sobrerrepresentação de físicas/os do Sul e do Sudeste na principal organização científica do país, a Sociedade Brasileira de Física – SBF (Anteneodo *et al.*, 2020). Gosto de ressaltar que, até aqui, a Física e a Astronomia (e os seus ensinamentos e articulações em espaços outros de interação com as pessoas) têm sido uma “ação afirmativa”<sup>2</sup> para pessoas brancas, homens em maior proporção. Essa representação limitada da sociedade brasileira, em um dos espaços científicos mais fundamentais para a construção da ciência e para a formulação de algumas das perguntas mais básicas sobre a origem e a evolução do Universo, não pode ser considerada fruto de um dado biológico.

Alternativamente, ela precisa ser interpretada como consequência direta de como as nossas relações sociais, políticas, econômicas e culturais são construídas no país, a partir da forma como o nosso racismo<sup>3</sup> tem sido estruturante há séculos (Munanga, 2019). Essa é a premissa básica do presente texto – o racismo não está desarticulado do colonialismo<sup>4</sup> e do eurocentrismo<sup>5</sup> (Quijano, 2000), que, por sua vez, são a espinha dorsal e intelectual da definição moderna e contemporânea de Física e Astronomia.

---

<sup>2</sup> No sentido literal, é um conjunto de políticas sociais de combate a discriminações de classe, gênero, raça, espiritualidade, entre outros, que buscam promover a participação de grupos minoritários em espaços de poder nas estruturas da sociedade, entendendo-as necessárias para dirimir processos históricos de exclusão enfrentados por parte significativa da população brasileira. Aqui o termo foi empregado para lembrar que, alternativamente, uma pequena parte da população brasileira tem sido privilegiada pelas estruturas de exclusão.

<sup>3</sup> Ideologia dominante no Brasil que coloca as pessoas negras e indígenas em posição de inferioridade em todos os aspectos da vida social com base na ideia de que a raça é um fator determinante nessas relações.

<sup>4</sup> Aqui definido como o sistema de dominação europeia sobre os países hoje reunidos no que se denomina “América Latina”, que envolve complexas relações de hierarquização entre as dimensões do ser, do saber e do poder.

<sup>5</sup> Designação da centralidade e da superioridade da visão europeia sobre as outras perspectivas de mundo de outros povos. Aqui é visto como sinônimo de colonialismo e racismo.

Entendemos que essas questões reverberam a forma como o ensino de Física e de Astronomia se estrutura e se organiza no chão das escolas, não somente no que tange à infraestrutura, mas também no que concerne às questões pedagógicas das escolas. Esses aspectos tornam-se ainda mais graves quando levamos em conta o ensino de ciências físicas no contexto de projetos diferenciados de educação, como a educação escolar quilombola e indígena (Alves-Brito, 2021b). Infelizmente, na Educação Básica e no Nível Superior, o ensino de Física e de Astronomia passam por variados desafios (Slovinski, 2022; Slovinski; Alves-Brito; Massoni, 2021, 2023).

Como então abordar as questões étnico-raciais em suas intersecções no contexto de duas ciências fundamentais, como a Física e a Astronomia, que estão historicamente alicerçadas em projetos hegemônicos de construção de ciência, fundamentadas na ideia de desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade forjada na Quarta Revolução Industrial? (Alves-Brito, 2021b; Andery *et al.*, 2012)

A partir principalmente das ações que temos desenvolvido no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul via programas de ensino e de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação, bem como de programas de extensão, o nosso principal objetivo no presente texto é apresentar reflexões sobre como os ensinamentos de Física e Astronomia podem contribuir para a superação do racismo à brasileira, por meio da promoção da equidade racial na Educação Básica. Daremos ênfase para os trabalhos desenvolvidos até aqui no nosso grupo, com foco no Ensino e na Divulgação de Física e Astronomia no contexto de comunidades negras, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e periféricas<sup>6</sup>, os quais

---

<sup>6</sup> A periferia é, para nós, o *centro* das soluções e o lugar das potências inovadoras. Deslocamos aqui o *centro* para as *periferias*.

têm sido articulados para nos ajudar a construir a categoria *cosmologias racializadas* (Alves-Brito, 2021a).

## **O ensino e a divulgação da Física e da Astronomia em perspectivas negras e indígenas**

Ao longo dos últimos anos, temos, sobretudo – algumas pessoas negras que trabalham na Física e na Astronomia –, nos debruçado na construção de um *corpus* de conhecimento diferenciado nas ciências físicas que leve em conta literaturas e dispositivos culturais negrorreferenciados ou pautados nas formas de pensar das populações invisibilizadas e exterminadas dos processos de elaboração do pensamento, como as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas. Entendemos, tão logo adentramos o sistema universitário brasileiro, que a nossa chegada representa uma conquista das nossas mais velhas e dos nossos mais velhos que vieram antes de nós. Mesmo que não tenhamos acessado a graduação por meio de “ações afirmativas”, a nossa chegada e a nossa permanência nos sistemas de graduação, pós-graduação e mesmo de pós-doutorados mundo afora representam conquistas coletivas.

É nesse sentido que os livros apresentados na Figura 1 foram construídos. Cada um deles, a seu modo, traz um pouco dos movimentos cosmopolíticos<sup>7</sup> que envolvem pensar as realidades negras e indígenas do país a partir de lógicas que desafiam o velho axioma do sistema eurocêntrico de organização do projeto moderno e contemporâneo de ciência – “penso, logo existo”. As perspectivas negrorreferenciadas ou aquelas outras baseadas em cosmologias indígenas ampliam a perspectiva de “pensar para existir”, pois

---

<sup>7</sup> Termo usado para expressar as formas como resolvemos conflitos entre-mundos, entre realidades distintas da vida.

suas formas de pensar envolvem a dimensão do corpo interpretada como território e pensamento que só fazem sentido quando acionados pelas cosmopercepções<sup>8</sup>.

Figura 1 – Livros de pesquisa, educação, literatura e divulgação em ciências produzidos de 2019 a 2022



Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul ([201-]).<sup>9</sup>

O primeiro livro, da esquerda para a direita na linha superior da Figura 1, denomina-se *Astrofísica para a Educação Básica* (Editora Appris, 2019). Trata-se de um ensaio científico sobre a origem dos elementos químicos no Universo, abordando aspectos físicos e astrofísicos em torno da formação e evolução do Universo e, em particular, das estrelas. Ele traz, em linguagem acessível, os processos físicos envolvidos na nucleossíntese primordial e estelar, mas sem deixar de tangenciar questões históricas, filosóficas e epistemológicas da ciência. Esse livro foi pensado sobretudo para ser uma tecnologia social no âmbito do ensino de ciências (Física

<sup>8</sup> Não trabalhamos apenas com a ideia de *cosmovisão*, mas sim no seu sentido mais amplo, que envolve outros sentidos e, por isso, a *cosmopercepção* melhor traduz as experiências que aqui estão demarcadas.

<sup>9</sup> Ver em: <https://www.ufrgs.br/zumbidandara/> e [www.if.ufrgs.br/~aabrito](http://www.if.ufrgs.br/~aabrito) para mais detalhes.

e Astronomia) no diálogo com outras áreas (História, Química, Biologia, Filosofia), com potencial desenvolvido no chão das escolas públicas vistas e interpretadas pelo primeiro autor do livro como um território negro (Alves-Brito, 2022d), frequentado majoritariamente por pessoas negras.

A motivação primeira ao escrever o livro era tentar responder à pergunta fundamental de por que teríamos de esconder das pessoas, principalmente de estudantes e professores da Educação Básica (território negro) aspectos profundos e poéticos sobre a origem dos elementos químicos no Universo. Há, nesse sentido, uma subversão ao fato de que é ainda negado às escolas públicas acesso de conhecimentos focados em Física e Astronomia moderna e contemporânea. A forma como as escolas públicas e as escolas diferenciadas indígenas e quilombolas são afetadas pela falta de professores com formação específica em Física e Astronomia, bem como pela falta de outros elementos de infraestrutura, bibliotecas, livros, *Internet*, computadores e mesmo laboratórios de ciências físicas ou visitas programadas a museus, observatórios e planetários ao longo do ano letivo, é interpretada por nós como uma marca do racismo institucional (Alves-Brito, 2022b).

Os livros *Antônia e a caça ao tesouro cósmico* (Editora Appris, 2019) e *Antônia e os cabelos que carregam os segredos do Universo* (Editora Appris, 2020) estão voltados, respectivamente, para os públicos com idades acima e abaixo de 10 anos. Ambos trazem questões repletas de curiosidade da menina Antônia, negra nordestina, que tem um cabelo crespo que aponta para o alto, para a sua ancestralidade, e acompanha a expansão acelerada do Universo. Trata-se de livros negrorreferenciados, que trazem formas outras de discutir e refletir, em casa ou na escola, questões básicas de várias áreas do conhecimento – Humanas, Exatas, Natureza

e Linguagens – que se conectam com as experiências da menina Antônia. As capas dos livros são, por elas mesmas, formas de combater as sub-representações de crianças negras nas Ciências Exatas; meninas e meninos negros não apenas podem se interessar por Astrofísica e por carreiras científicas, como são capazes de estudar e se realizarem em qualquer área do conhecimento.

O livro *Bará* (Editora Pragmatha, 2021) é um livro conto-mapa-histórico. Ele traz ilustrações de lugares considerados territórios ocupados por maioria de pessoas negras no passado recente da cidade, mas que, por conta da especulação imobiliária, uma das facetas do racismo ambiental, hoje são considerados espaços embranquecidos. A história de Bará (palavra iorubana para *a humanidade que nos habita*) é ela mesma um mapa dos quilombos urbanos de Porto Alegre. Ao longo das palavras escritas na história de Bará, cosmologias negras e alguns de seus principais articuladores no Brasil e também no Rio Grande do Sul são apresentados.

Os livros *Astro-antropo-lógicas: oriki das matérias (in)visíveis* (Editora Marcavizual, 2021), versões português/inglês, trazem várias questões sobre Física e Astronomia no contexto intercultural, em que três cosmologias – matriz africana e afro-brasileira; matriz indígena e matriz europeia – são colocadas lado a lado para um diálogo intercultural entre os diferentes saberes. Os livros permitem trabalhar várias ideias, conceitos e questões sociocientíficas e artísticas envolvendo Física e Astronomia a partir de referenciais negros e indígenas. Conceitos como cosmofofia (Santos, 2015) são explicados ao longo do texto.

*Kayode: o caçador de histórias* (Editora Malê, 2021) sintetiza um romance negrorreferenciado em que Física, Astronomia e cultura iorubana se mesclam para criar novos imaginários

sobre as cosmologias africanas e afro-brasileiras. Há, no texto, um lirismo nagô que se mescla à ficção científica, mas tudo pautado em conhecimentos demarcados em diferentes áreas dos conhecimentos.

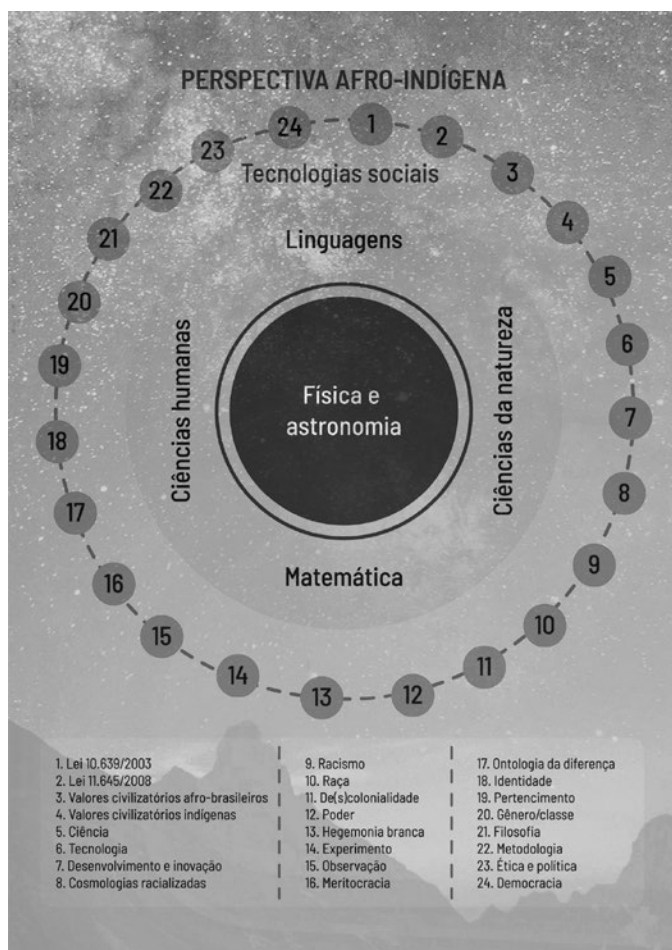
E, por fim, o livro *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos para a educação escolar quilombola no Brasil do século XXI* (Editora Pragmatha, 2021). Além de trazer resultados e textos de pesquisa em torno da educação escolar quilombola, o livro apresenta jogos, bem como experiências didáticas no âmbito da Física e da Astronomia Cultural. Todos os livros apresentados na Figura 1 articulam, sobretudo, referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos de pessoas negras e indígenas. Os livros têm o objetivo principal de combater o racismo epistêmico e institucional (Alves-Brito, 2022b).

Para além dos livros, temos escrito artigos científicos, desenvolvido teses e dissertações e uma série de projetos de extensão e divulgação em ciências físicas que têm buscado colocar em prática os fundamentos da orientação dos Movimentos Sociais Negros no que tange à educação em ciências antirracista: não podemos apenas desenvolver teorias, mas é de suma importância colocar em prática ações que visem de(s)colonizar (Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020; Pinheiro; Rosa, 2018, 2022) ou contracolonizar (Santos, 2015) as ciências (exatas) e os conhecimentos.

A Figura 2 sumariza alguns dos principais pontos que temos pensado para fazer valer o ensino de Física e de Astronomia em perspectivas negrorreferenciadas e indígenas.



Figura 2 – O ensino de Física e de Astronomia em perspectiva afro-indígena



Fonte: *Ciência Hoje* (2022).<sup>10</sup>

Como se pode notar da Figura 2, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER

<sup>10</sup> Ver em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/o-ensino-de-fisica-e-astronomia-pela-perspectiva-afro-indigena/>.

(Brasil, 2003, 2004, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ (Brasil, 2012a) e Indígena – DCNEEI (Brasil, 2012b) são os documentos que alicerçam os fundamentos teóricos e epistêmicos do que temos discutido no Ensino e na Divulgação de Física e Astronomia no Brasil. Para uma discussão detalhada de cada um dos 24 itens apresentados na Figura 2, sugerimos a leitura de Alves-Brito (2022a). As DCNERER, DCNEEQ e DCNEEI recomendam que as aulas de Ciências, Física e Astronomia incluídas, não sejam apenas espaços para discutir conteúdos.

É preciso também se apropriar das lutas e discussões primordiais pautadas pelos Movimentos Sociais (Gomes, 2017; Munduruku, 2012). As nossas investigações em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) têm nos mostrado como as alteridades de pessoas negras e indígenas são ainda subalternizadas nas ciências físicas (Alves-Brito; Alho, 2022). A Astronomia Cultural, uma das áreas de investigação da Astronomia Moderna, é então retomada em nosso trabalho para questionar e ressignificar o seu papel histórico e epistemológico em sinergia com a luta antirracista e com os valores africanos e afro-brasileiros (Alves-Brito; Alho, 2022; Alves-Brito; Alves, 2022; Alves-Brito; Bootz; Massoni, 2018).

Temos buscado, à luz de referenciais negros, ressignificar conceitos básicos como interculturalidade, Educação Antirracista, relações étnico-raciais e cosmologias racializadas, os quais são mais bem desenvolvidos ao longo das nossas publicações já citadas no presente texto. Dessa forma, pensar sobre a Física e a Astronomia a partir do arcabouço das relações étnico-raciais implica revisitarmos diversas áreas da produção científica, tecnológica, educacional e cultural dessas duas ciências básicas, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões do ensino de Física e Astronomia na perspectiva da EREER

| Área   | Descrição   |
|--|---|
| <b>Contribuições dos Movimentos Sociais Negros</b> |   |
| História   | Estudo e reconhecimento dos efeitos históricos do racismo na construção da ciência moderna e contemporânea e da estruturação da sociedade brasileira.   |
| Filosofia  | Aprofundamento de questões éticas que envolvem a existência negra/indígena; reformulação do conceito de humanidade; ampliação das perspectivas filosóficas para incluir as matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas.  |
| Epistemologia                                      | Discussão do racismo epistêmico; enfrentamento ao apagamento das contribuições de pessoas negras à história da ciência.   |
| Sociologia   | Discussão e aprofundamento de questões sociocientíficas, entendendo os limites da produção do conhecimento científico e tecnológico e os seus impactos sociais.   |
| Política   | Garantia das interações entre a sociedade e os sistemas públicos de governo, fortalecendo as tomadas de decisão para o uso político da ciência e da tecnologia no combate às “políticas de morte” (físicas e epistêmicas) que afetam as pessoas negras e indígenas. |
| Psicologia   | Fortalecimento da autoestima de pessoas negras tendo em vista o combate ao racismo e a criação positiva e possível de modelos negros e indígenas de cientistas.   |
| Economia   | Avaliação crítica e operante das condições econômicas para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que impactam no jeito de ser e de viver de pessoas negras e indígenas.  |
| Linguagens   | Fortalecimento das questões estéticas, criativas e culturais da produção do conhecimento científico e tecnológico e de suas relações com os corpos, pensamentos e territórios negros e indígenas.   |

Fonte: síntese elaborada com base em Gomes (2017) e trabalhos variados citados ao longo do capítulo.

Os cursos do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF), bem como os de Mestrado Profissional em Astronomia do país, são lugares importantes para que políticas educacionais em ciências físicas em perspectiva antirracista sejam colocadas em prática. No entanto, Oliveira, Alves-Brito e Massoni (2021) mostraram que, ainda que os cursos de Mestrados Profissionais (MPs) sejam cruciais, os seus cursos de Física e Astronomia não têm contribuído para implementar os princípios das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Somente cerca de 0,3% dos trabalhos analisados até 2019 (de um total de 1262) tinham, como foco, a ERER.

Recentemente, Alves-Brito, Bootz e Massoni (2018) publicaram uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais por intermédio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Ao acionar ciências físicas negrorreferenciadas, temos a oportunidade de promover a Educação Antirracista em Ciências por meio do princípio da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão/divulgação e de combater o epistemicídio (Alves-Brito *et al.*, 2020; Alves-Brito, 2020; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020). Nesse sentido, Alves-Brito e demais autores (2020) apresentam a história de Cheikh Anta Diop (1923-1986), um dos maiores intelectuais do século XX. Diop trabalhou com Jean-Frédéric Joliot-Curie (1900-1958), o genro de Marie Curie (1867-1934), uma das maiores cientistas de todos os tempos.

Ainda tentando trazer outros referenciais negros e indígenas para nos ajudar a pensar a história da Física e da Astronomia sob outros vieses, Alves-Brito e Macedo (2022) discutem as contra-his-

tórias, ou seja, a ideia de que a história da ciência e da educação científica precisa ser contada a partir da perspectiva amefricana<sup>11</sup>.

## **Considerações finais**

A implementação e a aplicação dos pressupostos da EREER (Brasil, 2004) no contexto da educação em ciências e, principalmente, das áreas de Astronomia e Física tornam-se um dos grandes desafios para o ensino, a educação e a divulgação na área. Se, por um lado, a formação inicial em Licenciatura em Física está longe do ideal, a formação continuada também requer atenção especial, tanto com foco nos espaços formais quanto informais e não formais de ensino e aprendizagem. As teorias, metodologias e epistemologias negrorreferenciadas precisam chegar ao “chão das escolas” públicas (territórios negros). Essas referências são fundamentais para tensionar o currículo, as práticas teóricas e metodológicas de forma a garantir a quebra do pacto com o racismo científico, que, apesar de ser uma pseudociência, está em voga em instituições de educação (universidades, secretarias e escolas) e de divulgação (museus, observatórios, planetários).

O ensino de Física e Astronomia não é uma exceção em relação aos outros campos de conhecimento. Eles precisam se abrir ao diálogo com outras áreas do conhecimento, para que juntos possam rever o conceito padrão do que é ciência, fazê-la e, mais importante, ensiná-la e divulgá-la. Estamos nesse movimento construindo interfaces de pesquisa em ensino, educação e divulgação de Física em Astronomia que nos permitam acionar refe-

---

<sup>11</sup> A participação das mulheres na luta antirracista e as dinâmicas culturais que reconhecem o papel dos povos originários e dos negros africanos para a construção de uma identidade étnica na América Latina são acionados por Lélia Gonzalez (1935-1994) para definir a categoria político-cultural América.

renciais teóricos, metodológicos e epistêmicos construídos a partir dos pressupostos e valores civilizatórios das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. É nesse sentido que pensamos que os referenciais teóricos e metodológicos negrorreferenciados são importantes para nos ajudar a criar outra compreensão do que é cultura científica e de quem são as pessoas protagonistas de seus processos de construção.

Entendemos que os projetos “diferenciados” de educação em ciências (EEQ, ERER, educação escolar indígena, ribeirinha) não podem ser negligenciados desse outro jeito de ensinar e divulgar as ciências físicas.

## Referências

ALVES-BRITO, A.; ALHO, K. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 24, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/zGsLgXRmRn5CrPsbNq9kwNv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A.; ALVES, A. M. A. Cosmologias africanas e afro-Brasileiras: reflexões e estratégias didático-pedagógicas para professores e divulgadores de ciências. In: JASKULSKI, C.; SILVA, M.C. da (org.). **Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo**: reflexões do curso de aperfeiçoamento educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2022. v. 1, p. 97-168.

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

**de Física**, Florianópolis, v. 35, p. 917-955, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n3p917>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A.; CORTESI, A. Complexidade em Astronomia e Astrofísica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 43, 2021. Supl. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/v56DKDxvnLr3wGDYDKWWCJh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A. Cosmologias racializadas: processos políticos e educativos anti(racistas) no ensino de Física e Astronomia. **Roteiro**, [Joaçaba], v. 46, p. 1-20, 2021a. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/zumbidandara/wp-content/uploads/2022/07/Artigo\\_04\\_Roteiro\\_CosmologiasRacializadas.pdf](https://www.ufrgs.br/zumbidandara/wp-content/uploads/2022/07/Artigo_04_Roteiro_CosmologiasRacializadas.pdf). Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A. Cosmopolíticas: educação para as relações étnico-raciais nas ciências exatas. In: NUNES, C. *et al.* (org.). **A Escola de Educação Básica e a Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Ceará: Parentes, 2022a. v. 1, p. 1-184.

ALVES-BRITO, A. Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 60-80, 2021b. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/12204>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A. *et al.* Histórias (in)visíveis nas ciências. i. cheikh anta diop: um corpo negro na física. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 12, p. 292-318, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/210685>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A. O racismo institucional e a retomada da UFRGS pelos povos originários. *In*: ALMEIDA, L. (org.). **Racismo institucional**: o papel das instituições no combate ao racismo. Porto Alegre: Ed. dos Autores, 2022b. p. 89-126.

ALVES-BRITO, A. Os corpos negros: questões étnico-raciais, de gênero e Suas intersecções na Física e na Astronomia Brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 12, n. 34, p. 816-840, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/236839>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A.; MACEDO, J. R. A história da ciência e a educação científica pelas perspectivas ameríndia e amefricana. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 400-417, 2022c. Disponível em: <https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/804>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. **Astrofísica para a educação básica**: a origem dos elementos químicos no Universo. Curitiba: Ed. Appris, 2019.

ALVES-BRITO, A. **Zumbi-Dandara dos Palmares**: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21. São Paulo: Pragmatha, 2022d.

ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANTENEODO, C. *et al.* Brazilian physicists community diversity, equity, and inclusion: a first diagnostic. **Physical Review Physics**



**Education Research**, New York, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1912.08082>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, 05 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 223, p. 8, 20 nov. 2012a.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 121, p. 7, 25 jun. 2012b.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 118, p. 11, 22 jun. 2004.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Vozes, 2017.

MUNANGA, K. **Negritude, usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, A.C. de; ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. Educação para as relações étnico-raciais no ensino de física e astronomia no Brasil: mapeamento da produção em mestrados profissionais (2003-2019). **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 305-330, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/76542>. Acesso em: 16 set. 2023.

PINHEIRO, B. C.; ROSA, K. (org.). **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2018. v. 1.

PINHEIRO, B. C.; ROSA, K. (org.). **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2022. v. 2.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

ROSA, K.; ALVES-BRITO, A.; PINHEIRO, B. C. S. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1440-

1468, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/74989>. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, A. N. B. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: CNPq, 2015.

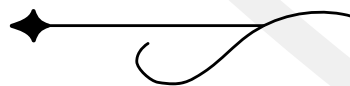
SLOVINSCKI, L.; ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. A Astronomia em currículos da formação inicial de professores de Física: uma análise diagnóstica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 43, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/ZY56FLrLjSwW544RhJd9Mmy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

SLOVINSCKI, L.; ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. Um diagnóstico da formação inicial de professores da área de ciências da natureza na perspectiva do ensino de astronomia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 45, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/8kgj83LyvCsYYxtDm6yWW3R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

SLOVINSCKI, L. **Um diagnóstico da pesquisa em ensino de astronomia no Brasil**: contribuições para a formação de professores da educação básica. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

# *Ensino de Química numa perspectiva negrorreferenciada*

Anna Canavarro Benite  
Marysson Jonas Rodrigues Camargo



## **Introdução**

O currículo é a manifestação de todas as experiências formativas que vivenciamos nos espaços educativos. Para Tomás Tadeu da Silva (2012), trata-se de um fator da identidade, uma vez que nos posiciona nas múltiplas divisões sociais. Porém, enquanto fruto de relações de poder, especialmente a partir das teorias pós-críticas, entendemos que o currículo pode ser hegemônico e homogeneizante, à medida que busca reproduzir o estado de coisas que perpetua as iniquidades sociais, raciais, de gênero e sexualidade. Nesse sentido, diversos movimentos insurgiram-se ao currículo eurocêntrico, reflexo dos interesses dos detentores do poder político e econômico, em busca de um currículo que representasse democraticamente a diversidade cultural da sociedade por meio do diálogo de saberes e da interculturalidade. Nosso objetivo é dissertar sobre como isso pode se concretizar no ensino de Química.

Um ponto de partida é reconhecer que vivemos em um país multicultural; assim, somos um conjunto de grupos e pessoas que não tem um único sistema de referência que compõe a nossa

identidade – um modo de ser e estar no mundo com os outros. Pesquisas indicam que ao menos 5 milhões de brasileiros e brasileiras constituem os povos e comunidades tradicionais, ocupando cerca de um quarto de nosso território (Paraná, 2019). Esses são considerados aqueles grupos diferenciados culturalmente e que se reconhecem como tal, possuindo formas específicas de organização social e que pelo uso do território e de recursos naturais se reproduzem social e culturalmente por meio de práticas sociais ensinadas de geração a geração.

Exemplos desses grupos são: indígenas, quilombolas, quebra-deiras de coco, comunidade de terreiros, ciganos, caiçaras, ribeirinhos etc. (Paraná, 2019). Tais grupos são detentores de saberes e fazeres sobre o mundo natural e sobrenatural que denominamos de conhecimento tradicional, cuja pedagogia de ensino é a oralidade. São saberes que não têm a pretensão de universalidade, com validade local, mas que são dinâmicos, contemporâneos, social e historicamente construídos. No processo histórico de colonização esses foram invisibilizados dos currículos escolares, que, por sua vez, sempre deu primazia à ciência como única forma de conhecimento válido.

Urge, portanto, que concebamos um currículo mais inclusivo e que não reserve a materialização do racismo, da discriminação e do preconceito aos grupos subalternizados, aqui destacamos a população negra brasileira. Considerando a natureza desta obra coletiva, optamos por dividir o texto em mais três partes: na primeira, discutiremos sobre como a modernidade racista/colonial se constitui e perpetua no currículo eurocêntrico; depois abordaremos sobre o que a Química enquanto ciência tem a ver com isso; e, por fim, apontaremos caminhos de materialização da Educação Antirracista no ensino de Química.

## **A modernidade racista/colonial e o currículo**

“A lógica do comportamento humano passou a ser a lógica da eficácia tecnológica e suas razões passaram a ser as da Ciência” (Santos; Mortimer, 2002, p. 1), ou seja, a sociedade atual se baseia no cientificismo para a resolução dos seus problemas, por meio das tecnologias. Concordamos com Bazzo (2014, p. 115) que as tecnologias têm nos colocado “à mercê de sistemas interconectados, transmissores, bytes, hardware, software e, o que é grave, estamos nos sentindo subservientes à sua autoridade, moldando-nos ao seu funcionamento”.

Assim, o conhecimento científico é visto como superior aos demais conhecimentos servindo como sistema de crença para uma nova cultura dogmática que encontra na tecnologia o sentido da vida, o chamado tecnopólio. Segundo Postman (1992, p. 61), no tecnopólio temos “a submissão de todas as formas de vida cultural à soberania da técnica e da tecnologia”, ou seja, a técnica pensando pelo ser humano, que perde seus valores em detrimento de uma suposta felicidade materialista, que é realizada no consumismo.

Temos a idêntica inquietação que Retondar (2008, p. 147): “quem é esse indivíduo que estaria no comando do mundo moderno e que foi destituído ao longo do desenvolvimento da própria modernidade?”. E ainda acrescentamos a indagação: o que é modernidade? A modernidade é a invenção de um “Estado”, “nação de direitos” (o Estado colonizador, a Europa) em detrimento de Estados subalternos (colonizados). Ou seja:

O que hoje chamamos de América Latina se constituiu junto e como parte do atual padrão de poder mundialmente dominante que se configura e estabeleceu a colonialidade e a globalização. Destes fatos se consolidaram o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América

Latina e deu lugar, no mesmo movimento, a constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle deste poder (Quijano, 2005 p. 9).

A modernidade inaugura a lógica binária, ou seja, a lógica do *ou*: modernidade *ou* barbárie, civilizada *ou* selvagem, branca *ou* negra, senhora *ou* escravizada, mulher *ou* homem, conhecimento científico *ou* conhecimento tradicional. E segue destruindo toda a existência que se oponha à sua. A modernidade é dogmática e o dogma adocece.

Ainda que a diversidade seja condição inata, da natureza e da sociedade, a lente interpretativa da diferença, ou seja, da relação entre pessoas diversas, é produto dessa modernidade, que, por sua vez, não representa apenas uma série de revoluções que começa com a ascensão da burguesia e termina com a consolidação do capitalismo como modo de produção. Conforme pontua Walter Dignolo (2003), há um lado obscuro na modernidade, que não cessou com o fim da Idade Moderna, a saber, a colonialidade, um padrão de poder centralizado na diferença colonial com base na raça, que, para além do colonialismo histórico, pôs em marcha a intersecção entre diversos sistemas de opressão, como racismo, o machismo, a heteronormatividade e diversas formas de inconvenientes sociais em prol da manutenção do poder ao sujeito universal (homem branco).

A modernidade, assim, se relaciona de maneira desrespeitosa com a natureza e com o trabalhador. A modernidade estabeleceu a lógica binária “sociedade civil *ou* sociedade natural”, proclamando o império do indivíduo em detrimento das culturas coletivas. Assim, exclui e despreza a natureza e todo e qualquer elemento natural que não possa ser transformado em mercadoria, pois ou se é mercadoria ou se é inútil (Marés, 2017). Concordamos com

Almeida (2019, p. 183) que “não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão”, apesar de a escravidão não ser advento da modernidade.

A América Latina foi tanto o espaço original como o tempo inaugural do período histórico e do mundo que hoje vivemos. “Assim foi a primeira entidade/identidade histórica do atual sistema-mundo colonial/moderno e de todo o período da modernidade” (Quijano, 2005, p. 9). De um lado a destruição da produção interna e do mercado interno das comunidades independentes e de outro o secular retrocesso e estancamento dos processos de democratização que a modernidade/colonial pregava. Aqui, residiu a possibilidade de construção da hegemonia histórica que permitiu aos países do centro-norte da Europa Ocidental elaborarem sua própria versão de modernidade e se apropriarem com exclusividade da identidade histórico-cultural do Ocidente.

Munanga (2003), referência nos estudos sobre raça, racismo e identidade no Brasil, faz um apanhado histórico de como esses conceitos foram operando dentro da civilização ocidental. Diante das invasões do século XV e do contato frequente com outros povos, os europeus colocaram em xeque o conceito de humanidade que até então conheciam: os “outros” são bestas ou seres humanos como nós? Segundo o autor, até o século XVII, essas explicações buscavam fundamentações em bases teológicas. Depois, os argumentos passaram a ser científicos.

A ciência, portanto, que não é neutra como difunde o mito da objetividade, sempre foi afetada por esse modelo social lançando fora pautas de interesse dos citados grupos e até mesmo criando irracionalismos que serviram de base teórica para colonização, escravismo e a manutenção da subalternização. Por exemplo, o racismo científico do taxonomista Lineu criou categorias de humanos



com base em critérios fenotípicos e culturais que hierarquizavam as tais, colocando os brancos no topo das melhores qualidades físicas e culturais e os africanos na posição mais inferior. As análises antropométricas de Paul Broca tentavam justificar a pretensa superioridade masculina (Camargo; Benite, 2020).

Por sua vez, a educação é um microcosmo da sociedade e por esta é afetada; assim, segue repetindo os seus mecanismos de adoecimento. A ciência que se ensina nas instituições escolares é a ciência moderna, que estabelece como norma a verdade, crítica e objetiva, independentemente dos sujeitos que a comunicam. Porém, é preciso ter cuidado, pois “toda verdade única é germe de violência” (Sodré, 2017, p. 26).

Se a norma para o conhecimento é a “verdade” crítica e objetiva, este se dá na relação sujeito/objeto, que é linear. Assim, a noção da formação escolar passa por definir pré-requisitos, habilidades básicas, conteúdos mínimos, seriação, etapas pelas quais os alunos têm de passar e, quanto mais conteúdo, mais saber será dominado. Portanto, “o modelo pedagógico é determinista e a-histórico uma vez que segue programas, sequências decididas *a priori* e que devem começar um após o outro, sem variar seguindo sem maiores perturbações” (Morin, 1996, p. 284). Tais programas e sequências são elaboradas em outros lugares que não a escola, portanto não surgem do interesse ou necessidade da comunidade, que nem participa de sua elaboração. A ciência moderna tenta, a partir dessa realidade, reconstruir verdades objetivas dos fenômenos, simplificando o real, para dominá-lo, deixando de fora do processo homens e mulheres, suas subjetividades, seus desejos, suas emoções e as relações sociais (Bonilla, 2005).

Apoiamo-nos em Theodoro (2008, v. 3, p. 85) para afirmar a importância da linguagem na assunção de posições adotadas

socialmente, que reconhecem na sociedade brasileira o racismo e o sexismo:

se entendemos que somos dominados por uma cultura oriunda da Europa, branca e elitista, não podemos esperar que nossa linguagem, transmissora dessa cultura, não reflita tal fato. [...] Da mesma maneira, nessa sociedade masculina, o discurso desfavorece as mulheres”

Entendemos a linguagem em sua ampla dimensão, porém, num mundo tecnológico, sobretudo a linguagem científica e especificamente em relação ao ensino de Ciências, concordamos com Francisco Junior (2008, p. 405) que

é totalmente desconsiderada a dimensão de C&T dos povos pré-colombianos, africanos, indígenas etc. A supervalorização de determinadas culturas, por exemplo a europeia, em detrimento de outras, é um ato discriminatório e que, amiúde, nos passa despercebido.

Desta forma, a leitura da ciência “dita” moderna que conhecemos implica a leitura de uma ciência europeia, branca, cristã e masculina. Para este grupo social que tem prevalência histórica na sociedade, é dirigido o sistema de ensino, os currículos e os materiais pedagógicos. Adichie (2009) aponta para o perigo de se adotar uma única história:

a ‘única história cria estereótipos’. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. [...] Muitas histórias importam [...] Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Ademais, ainda hoje, prevalece no senso comum e, infelizmente, nos currículos da educação científica, concepções inadequadas

e a-históricas de ciência, como a empírico-indutivista, a individualista/elitista, a algorítmica, a descontextualizada, dentre outras que corroboram o ensino de ciência como atividade puramente racional, de ciência como verdade no modelo didático de transmissão/recepção, que não propiciam a formação do pensamento crítico (Cachapuz, 2005).

Fato é que, transformando diferença em inferioridade, o processo de colonização teve como coluna de sustentação o epistemi-cídio. Dessa forma, a imposição cultural europeia pôs em marcha processos de subalternização de culturas não brancas, levando ao ápice do extermínio de muitas delas. Hoje, o controle de grupos hegemônicos se mantém a partir não apenas do uso da força, mas por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, que, sob a influência assimétrica de diversos segmentos e mais inclinado aos que estão no poder, reproduzem o *status quo*. É aí que o currículo da escola passa a ser instrumentalizado para que seja monocultural, silenciando saberes tradicionais, hierarquizando-os, sub-representando povos e comunidades tradicionais.

### **E o que a Química tem a ver com tudo isso?**

Podemos dizer, com muita certeza, que ela pode guardar uma intrínseca relação tanto com o racismo quanto com o antirracismo. Sabemos que a definição moderna de Química entende esse campo do saber como a ciência que elucida a matéria e suas transformações. Além de sistematizar em linguagem específica o conhecimento produzido, é uma ciência concomitantemente abstrata e experimental por natureza. A Química produz inovações tecnológicas, assim como está em nosso cotidiano. Todavia, enquanto construção humana, a pesquisa e a aplicação em Química atendem a determinados interesses daqueles que a produzem; assim, não é neutra.

Sendo possível a submissão às intenções e intentos de uma elite branca hegemônica, supremacista e pautada em políticas de genocídio da população negra, ou seja, um Estado cujo paradigma de suas políticas e instituições é o extermínio físico e cultural do segmento negro (Nascimento, 1978), a Química – enquanto saber histórico, simbólico e socialmente negociado e concretizado no meio social – foi e ainda pode ser um instrumento poderoso de opressão, exclusão e liquidação do nosso povo, seja por intermédio de programas de pesquisas racistas e/ou potencializando “mundos de morte”<sup>1</sup> com as suas tecnologias em ação.

Há fatos nos anais da história que subsidiam tal assertiva? A resposta, infelizmente, é que sim, e o *Project Coast* é um eloquente exemplo. O cenário era o regime segregacionista do *apartheid*, que se deu na África do Sul de 1948 a 1994, durante os governos do Partido Nacional. O projeto secreto iniciado nos anos 1980 foi chefiado pelo médico Wouter Basson (1950-) – ou *Dr. Death*, como ficou conhecido –, com o objetivo de criar armas químicas e biológicas, e foi encerrado apenas nos anos 1990. Tal empreitada pretendia, por exemplo, “descobrir uma bactéria que só matasse negros e a criação de um ‘agente químico’ que pudesse ser introduzido no sistema de distribuição de água e cujo efeito era esterilizar as mulheres negras” (Castelo Branco, 2003, p. 247-248).

Não encontramos informações sobre até que ponto as pesquisas do referido programa chegaram na sua busca irracional por

---

<sup>1</sup> Mundos de morte, neste texto, faz referência ao texto “Necropolítica”, do camaronês Achille Mbembe (2016). Necropolítica diz respeito a uma ferramenta analítica com a qual se pode esquematizar as modalidades de extermínio perpetradas pelo Estado e suas instituições a grupos específicos, em benefício de um outro grupo hegemônico em territórios cuja história é marcada por colonialismo, racismo e escravismo. Portanto, podemos entender a expressão “mundos de morte” análoga à expressão “zona do não ser” fanoniana. O necropoder exercido nesses lugares, conforme define Mbembe (2016, p. 137), tem como característica a fragmentação territorial racializada, conduzindo à “proliferação dos espaços de violência”.

essas improváveis bactérias e moléculas racistas, mas pesam sobre ele a acusação de contaminação deliberada de soldados negros das forças armadas com o vírus da imunodeficiência humana (HIV), o que poderia explicar os altos índices de contágio naquele país (Castelo Branco, 2003).

A utilização da Química em favor da morte de pessoas negras também tem sido ferramenta das chamadas necrocorporações, ou seja, empresas e/ou complexos industriais, nacionais ou multinacionais, que privilegiam o lucro em detrimento da vida das pessoas, especialmente de seus operários e da vizinhança, com instalações, etapas de produção e produtos que podem matar ou diminuir a qualidade de vida a curto, médio ou a longo prazo (Medeiros; Silveira, 2017). As operações corporativas da Shell Química em Paulínia (São Paulo), como aponta Ambrios (2005 *apud* Medeiros; Silveira, 2017, p. 45), denotam esse tipo de atuação:

Em 1977, a corporação iniciou suas operações na formulação e síntese de compostos organoclorados e organofosforados, com 191 empregados, sendo o processo produtivo dividido em duas unidades básicas: (1) produção de dois princípios ativos de inseticidas fosforados, denominados Azodrin e Bidrin; e (2) produção de defensivos agrícolas de Azodrin e Bidrin e outros princípios ativos importados, aplicáveis no campo, diluídos com solventes ou impregnando pó.

Todas essas substâncias são carcinogênicas e a produção delas é proibida atualmente. Porém, como foi o referido caso da Shell Química, essas necrocorporações chegam às cidades, na maioria das vezes, com o consentimento do Estado e inclusive com subsídios fiscais, sendo que tanto trabalhadores quanto a população circunvizinha não têm a dimensão exata dos riscos a que estão sujeitos (Medeiros; Silveira, 2017). Importa reconhecer, portanto, a injustiça ambiental suscetível a determinados segmentos classificados

seja por raça, classe ou outra variável, que implicam a exposição maior a riscos, por vezes, letais (Herculano, 2017; Heringer Júnior; Sparemberger, 2019). Portanto, quando falamos em racismo ambiental<sup>2</sup>, referimo-nos ao “conceito [que] diz respeito às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas” (Herculano, 2017).

Ir de encontro a essas injustiças não é tarefa fácil, já que se utilizam de uma violência dispersa no espaço e no tempo e que nem sempre é vista como violência<sup>3</sup>. Davies (2018, p. 2, tradução nossa),<sup>4</sup> ao analisar um caso estadunidense de poluição petroquímica crônica no estado da Louisiana, destacou que a poluição cria ambiguidades espaço temporais, pois os tóxicos são segregados vagarosamente, permitindo que a poluição seja quase onipresente, mas, ainda assim, não reconhecida, implicando mais acúmulo de riscos e danos, sendo ainda difícil “localizar responsabilidades epidemiológica e geograficamente”. Isso implica que

Ferimentos ambientais, como exposição química ou nuclear, podem ser ‘direcionados para dentro, somatizados em dramas celulares de mutação que – particularmente nos corpos dos pobres – permanecem em grande parte não observados, não diagnosticados e não tratados’ (Nixon, 2011 *apud* Davies, 2019, p. 1540, tradução nossa).<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> “O movimento por justiça ambiental iniciou-se entre os negros estadunidenses, no início da década de 1980, no desdobramento das lutas pelos direitos civis, que, por sua vez, tiveram seu momento de ápice na década de 1960. A população negra de Warren County, na Carolina do Norte, iniciou um movimento contra a instalação de um aterro de resíduos tóxicos de PCBs (bifenil-policlorado) em sua vizinhança” (Herculano, 2017).

<sup>3</sup> Este é o conceito de violência lenta de Nixon (2011).

<sup>4</sup> “The way toxicants are slowly secreted allows such accumulations of pollution to be ubiquitous yet unrecognized, accruing harm over time yet also making it more difficult to epidemiologically and geographically locate blame”.

<sup>5</sup> “Environmental wounding such as chemical or nuclear exposure can be ‘driven inward, somatized into cellular dramas of mutation that – particularly in the bodies of the poor – remain largely unobserved, undiagnosed, and untreated”.

Defendemos, portanto, que não podemos ser apenas observadores dessas violências lentas que podem matar tanto quanto ou até mais que fuzis nas periferias; é preciso resistir. Contudo, não é apenas por intermédio de necrocorporações situadas nas proximidades de bairros majoritariamente negros que a Química pode ser instrumento do racismo antinegro, mas também na negligência de programas de pesquisas ou de indústrias em investigar e criar tecnologias que atendam às especificidades da população negra. Exemplo disso é discutido por Vargas e demais autores (2018).

Segundo a autora e seus colaboradores, ainda que a pele negra seja comum à maioria da população global, há pouco material na literatura especializada preocupado com a proteção desta, levando a diagnósticos tardios de câncer, por exemplo. Difundiu-se amplamente que, por ter mais melanina, a pele negra seria mais resistente à exposição solar e que, por isso, carece menos de cuidado. Alia-se a isso o fato de que a mídia veicula comerciais de protetores solares apenas com protagonistas brancos/os, contribuindo para a manutenção do racismo e também alienando pessoas negras e não as incentivando a adquirir esses produtos (Vargas *et al.*, 2018).

### **Cultura e história africana e afro-brasileira no ensino de Química: a ciência negrorreferenciada**

Baseamo-nos em Gomes (2003, p. 170) para afirmar que, entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura “introjeta os sistemas de

representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e transformados) por gerações e gerações”.

Assumidos esses pressupostos, nos colocamos na perspectiva daquelas que entendem a importância da democratização dos saberes e do papel da pesquisa e da escrita como ferramentas de subversão da lógica binária de leitura de mundo como ato político. Defendemos aqui que, tal como bell hooks, é preciso combater a lógica de sujeito e objeto na produção de saberes, uma vez que, segundo a autora, *sujeitos* são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p. 42). Como *objetos*, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (hooks, 1989, p. 42). E assim nos lançamos contra saberes monocromáticos vigentes em aulas de ciências, defendendo que existem outras formas de recortar a realidade e sistematizá-la, formas que considerem as relações sociais, as emoções e o respeito a estas.

Por outro lado, o sistema-mundo que habitamos é rico de informações visuais que provocam nossa existência. Essas imagens são processos estéticos da própria criação humana, que comunica ideias sobre a realidade, seja ela presente, passada ou imaginada. Em nossas vidas sociais, adotamos a concepção da palavra “estética” como algo correlato a harmonia, proporção, ordem, grandeza, adequação simétrica das partes (Quadros, 1996). Por outro lado, em ciências, a noção de estética pode ocorrer a partir do estudo de um fenômeno, sua descrição, sua caracterização, a reflexão sobre o objeto construído.



De uma maneira geral, as Ciências da Natureza se concentram em modelar, ou seja, descobrir padrões para descrever ou explicar um fenômeno, seja natural, como os problemas da Física, da Química, ou teórico, como a Matemática: “[...] mais que uma estética científica, se pode pensar nas simetrias como uma estética natural que é reconhecida pela ciência” (Menezes, 2011, p. 91, tradução nossa).<sup>6</sup>

No Brasil, apenas a partir dos anos 2000 surgem os primeiros trabalhos relacionados ao antirracismo na educação em Química. Podemos mencionar, à guisa de exemplo, autores como Henrique Cunha Júnior, Wilmo Francisco Júnior, Guimes Rodrigues-Filho, Anna Canavarro Benite, Bárbara Carine Soares Pinheiro e Nicéa Quintino Amauro. Essas/es são pesquisadoras/es que, tendo em vista os dispositivos legais para Educação em Direitos Humanos, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e suas diretrizes correlatas, desenvolvem investigações e materiais didáticos em prol de suas implementações.

O Coletivo Ciata, grupo fundado pela profa. dra. Anna Benite, nos apresenta o conceito de deslocamento epistemológico por meio de intervenções pedagógicas. Para a pesquisadora, o deslocamento epistemológico é o mecanismo de ampliação do foco curricular, uma possibilidade de adequar o currículo para percursos pedagógicos de emancipação e de representatividade não eurocêntricos em que a Química seja abordada não apenas conceitualmente, mas histórica e culturalmente, em contraposição às concepções individualistas e elitistas da ciência, que, notadamente, ratificam uma ciência branca, masculina, heteronormativa e de laboratório.

---

<sup>6</sup> “Más que una estética científica, se puede pensar en las simetrías como una estética natural reconocida por la ciencia”.

Articulando os três níveis do conhecimento químico (fenomenológico, teórico e representacional), os trabalhos da pesquisadora e de seu grupo mostram amplo leque de possibilidades de inserção da história e cultura africana e afro-brasileira, assim como da educação para as relações étnico-raciais e de temas relacionados ao feminismo negro no ensino de Química: os africanos e a transferência de tecnologia da África mediante a diáspora no ciclos econômicos do período imperial e colonial; os ferreiros africanos e as reações de oxirredução; pele negra e proteção solar, debatendo sobre o racismo e o mito de que a pele negra seja mais resistente; interculturalidade entre ciência e conhecimento tradicional em comunidades quilombolas por meio de intervenções que problematizem a biopirataria; a ciência de matriz africana como outra episteme, que possibilita uma nova relação humano-natureza para conceitos da Química Ambiental; as africanidades (valores civilizatórios afro-brasileiros) e a formação social brasileira, especialmente na discussão de reações de saponificação da produção do sabão de cinzas em comunidades de terreiro, que tem como foco discorrer de modo a contribuir para a superação da intolerância religiosa; mulheres negras e a carreira acadêmica a partir de uma ciência policromática que divulgue a produção científica delas. Isso é o que entendemos por uma Ciência Química Negrorreferenciada.

Desde a sua fundação, em 2009, o Coletivo Ciata investigou sobre o desconhecimento referente à Lei nº 10.639/2003 entre professores de Química (Benite *et al.*, 2012; Souza; Arantes; Benite, 2011); elucidou e pesquisou caminhos e possibilidades para implementação da referida lei e a educação para as relações étnico-raciais no ensino de Química (Alvino, 2017; Benite *et al.*, 2017; Benite; Silva; Alvino, 2016; Camargo; Benite, 2019a, 2019b;

Camargo *et al.*, 2019; Camargo, 2018; Santos, M. A., 2018; Santos, V. L. L., 2018; entre outros); instituiu, em parceria com a Dandara no Cerrado, o projeto de pesquisa e extensão Investiga Menina (Bastos *et al.*, 2017; Vargas *et al.*, 2018); desenvolveu o Projeto Afrocientista junto à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN/2018), atendendo jovens negros do Ensino Médio de uma escola da periferia da Grande Goiânia. Mais recentemente, foi publicado o livro *Trajetórias de descolonização da escola: o enfrentamento do racismo no ensino de ciências e tecnologias* (Benite; Camargo; Amauro, 2020).<sup>7</sup>

Em Santos, Camargo e Benite (2020), por exemplo, a centralidade são os griôs – guardiões da cultura quilombola. O elo que possibilita a discussão de conhecimentos químicos é a extração de óleo de coco, muito comum em quilombos do território Kalunga. Para os autores, uma aula com esse viés poderia começar problematizando os saberes e fazeres quilombolas investigando também quais as noções dos estudantes sobre o tema: quem são, de onde vieram e o que fazem os quilombolas. Assim, essa pode ser uma oportunidade de falar dos valores civilizatórios afro-brasileiros e discutir sobre a contribuição africana à formação brasileira, que não se restringe à religiosidade, à culinária etc.

Em seguida, sugerem-nos que os estudantes possam conhecer o método de extração de óleo de coco nessas comunidades e a importância dos/as griôs para a manutenção cultural desses espaços. Não se pode perder de vista que interculturalidade pressupõe pensamento e postura críticos diante dos efeitos nefastos da modernidade a esses povos. Assim, pode discutir com os estudantes sobre como a ciência eurocêntrica não é a única via de

---

<sup>7</sup> No site: [www.lepqi.ufg.br](http://www.lepqi.ufg.br), o leitor pode ter acesso a essas e outras produções do grupo de pesquisa.

conhecimento, que o saber tradicional tem muito a contribuir e sobre o direito de propriedade intelectual desses grupos (inclusive denunciando-se casos de biopirataria). A educação é intrinsecamente um ato político; dessa forma, não se pode exaltar a ciência moderna em detrimento dos conhecimentos tradicionais sob consequência de atacar o estatuto ontológico desses grupos.

Importa salientar, porém, que diálogo de saberes não significa negação da ciência ou de substituição dela no currículo. Trata-se de um deslocamento epistemológico; portanto, não é uma ruptura total com a episteme vigente, mas a ampliação do currículo e edição dele no sentido de transcender conteúdos conceituais para uma formação mais humanizadora que valorize a pluralidade e respeite as diferenças.

### **À guisa de conclusão**

Gostaríamos de salientar que o diálogo de saberes e a interculturalidade no ensino de Química não se restringem aos conhecimentos científicos e tradicionais. Mas podemos trazer à baila os saberes populares e a potência das culturas das periferias, para os quais valem pressupostos análogos aos defendidos. Advogamos, ainda, que uma efetiva descolonização de currículos ocorrerá de forma sistemática se de igual modo os cursos de formação inicial e continuada de professores alçarem em seus quadros docentes formadores/as, antenados/as nessa temática e comprometidos/as ética e politicamente com o respeito à diversidade e à democracia autêntica.

A não representatividade ou a sub-representação estabelecem uma forma patológica de ser para o negro, que, conforme Frantz Fanon (2008), os colocam em processo de negação de si mesmos e, em relação à cultura, a ausência de representatividade instaura

ataques à resistência ontológica desse segmento. Dessa forma, relacionar africanos à produção em Ciência/Química e suas Tecnologias é deter a desvalorização desse grupo e a lógica que reconhece apenas o europeu como possuidor de racionalidade e, portanto, essencialmente humano.

O ensino de Química, então, pode ser uma importante ferramenta para a superação de inconvenientes sociais que são a força motriz da violação dos direitos humanos e da manutenção de iniquidades sociais. É premente que cada vez mais professores e professoras de Química se abasteçam de suporte teórico e metodológico para uma Educação Antirracista e que promovam uma cultura de paz, de democracia e do respeito à população negra brasileira.

## Referências

ADICHIE, C. N. O perigo da história única. **TEDGlobal**, [s. l.], 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt). Acesso em: 19 set. 2023.

ALMEIDA, S. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVINO, A. C. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de Química**. 2017. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. **Projeto Afrocientista**. Goiânia: ABPN, 2018. Disponível em: <https://antigo.ufam.edu.br/attachments/article/9458/PROJETO%20AFROCIENTISTA%20objetivos%20e%20estrat%C3%A9gias.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

BASTOS, M. A.; VARGAS, R. N.; BENITE, A. M. C. Sobre beleza, estereótipos e relações de estrutura e atividade: descolonizando a aula de Química. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORAS/AS NEGROS/AS, 9., 2017, Dourados. **Livro de Resumos** [...]. Dourados: EdUEMS, 2017. p. 1-12.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BENITE, A. M. C.; CAMARGO, M. J. R.; AMAURO, N. Q. **Trajetórias de descolonização da escola**: o enfrentamento do racismo no ensino de ciências e tecnologias. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

BENITE, A. M. C. *et al.* Cultura Africana e Ensino de Química: estudos sobre a configuração da identidade docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 10.; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA, 16., 2012, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2012. p. 1-9.

BENITE, A. M. C. *et al.* Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma Discussão Sobre as Propriedades Metálicas. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 131-141, 2017. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39\\_2/05-QS-72-15.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_2/05-QS-72-15.pdf). Acesso em: 19 set. 2023.

BENITE, A. M. C.; SILVA, J. P.; ALVINO, A. C. Ferro, Ferreiros e forja: o ensino de Química pela Lei nº 10.639. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 735-768, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrf.br/index.php/edufoco/article/download/19877/10624/80915>. Acesso em: 19 set. 2023.

BONILLA, M. H. S. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdades e realidades frente às crises do

conhecimento no século XX. *In*: PRETTO, N. L. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005. p. 70-81.

CACHAPUZ, A. Superação das visões deformadas da ciência e da tecnologia: um requisito essencial para a renovação da educação científica. *In*: CACHAPUZ, A. *et al.* **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 30-70.

AMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. A diáspora africana na resistência: o Coletivo Ciata em ação no ensino de Química. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, [Salta], v. 7, n. 1, p. 99-122, 2019a. Disponível em: <https://oaji.net/articles/2020/7304-1588269449.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Cartografias do racismo e resistência: um breve levantamento histórico. *In*: BENITE, A. M. C.; CAMARGO, M. J. R.; AMAURO, N. Q. **Trajetórias de descolonização da escola**: o enfrentamento do racismo no ensino de ciências e tecnologias. Belo Horizonte: Nandyala, 2020. p. 19-64.

CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Química: Sobre a Lei 10.639/2003 no Ensino Superior. **Química Nova**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/nxp6kmy7nHDPYcMffThdSch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.

CAMARGO, M. J. R. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de Química**: a experiência do Coletivo Ciata. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CAMARGO, M. J. R. *et al.* Ferreiro a Magnetita: o Vídeo Educativo como Alternativa para a Implementação da Lei 10.639/03. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 224-232, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160166>. Acesso em: 19 set. 2023.

CASTELO BRANCO, L. B. N. M. **A política externa sul-africana: do Apartheid a Mandela**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Estudos Africanos Interdisciplinares em Ciências Sociais, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2003.

DAVIES, T. Toxic Space and Time: Slow Violence, Necropolitics, and Petrochemical Pollution. **Annals of the American Association of Geographers**, Routledge, p. 1537-1553, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/24694452.2018.1470924>. Acesso em: 19 set. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019504003>. Acesso em: 19 set. 2023.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.



HERCULANO, S. Racismo Ambiental, o que é isso? **Professores UFF**, Niterói, 2017. Disponível em: [http://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/Racismo\\_3\\_ambiental.pdf](http://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/Racismo_3_ambiental.pdf). Acesso em: 19 set. 2023.

HERINGER JUNIOR, B.; SPAREMBERGER, R. F. L. Migração, direitos humanos e deslocamentos: o risco de (in)justiça e racismo ambiental. *In*: CALGARO, C.; BRASIL, D.; GOMES, M. F. (org.). **Poder de polícia, desenvolvimento sustentável e socioambientalismo**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2019. p. 323-338.

HOOBS, b. **Talking Back: thinking feminist, talking black**. Boston: South End Press, 1989.

MARÉS, C. De como a natureza foi expulsa da modernidade. **Revista de Direitos Difusos**, São Paulo, v. 68, n. 2, p. 15-40, 2017. Disponível em: <http://ibap.emnuvens.com.br/rdd/article/view/15>. Acesso em: 19 set. 2023.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 19 set. 2023.

MEDEIROS, C. R. O.; SILVEIRA, R. A. Organizações que matam: uma reflexão a respeito de crimes corporativos. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 24, n. 80, p. 39-52, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/LVWGzFD5KhLwKqX3tYJDwNS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.

MENEZES, L. C. Simetrías, irreversibilidad del tiempo e imponderabilidad en la Física. **Prometeica: Revista de Filosofía y Ciencias**, Ciudad de Córdoba, Argentina, año II, n. 4, p. 90-91, 2011.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3660113.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

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

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro, 2003. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ.

NASCIMENTO, A. **Genocídio do negro no Brasil**: um processo de racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NIXON, R. **Slow Violence and the environmentalism of the poor**. London: Harvard University Press, 2011.

PARANÁ. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. **Povos e Comunidades tradicionais**. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2009.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura pela tecnologia. São Paulo: Nobel, 1992.

QUADROS, O. J. **Estética da vida, da arte, da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Academia, 1986.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo

e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RETONDAR, A. M. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 137-160, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/nvqttKf4ZsZ5zy6ss9V8C7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, M. A.; CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Vozes Griôs no Ensino de Química: uma proposta de diálogo intercultural. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 919-947, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/20306>. Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, M. A. **Educação escolar quilombola**: currículo, cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de Química. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SANTOS, V. L. L. dos. **Sobre operações unitárias e a implementação da Lei 10.639 no Ensino de Química**: o ato de cozinhar como prática social. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio**: pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/QtH9SrxpZwXMwbfpfp5jqRL>. Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, T. T. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 185-201.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, E. P. L.; ARANTES, C. M.; BENITE, A. M. C. Ensino De Ciências No Contexto Da Cultura Afro-Brasileira: Sobre Formação Docente e a Lei 10.639. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 63., 2011, Goiânia. **Anais [...]**. SBPC, 2011. p. 1.

THEODORO, H. Mulher negra, cultura e identidade. *In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Guerreiras de Natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro: Sankofa, 2008. v. 3, p. 85-96.

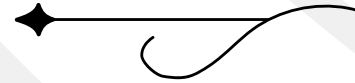
VARGAS, R. N. *et al.* Protetores solares, pele negra e mídia em aulas de Química. **Ser Social**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 348-371, 2018. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/18864](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18864). Acesso em: 19 set. 2023.

VARGAS, R. N. **Sobre a produção de mulheres negras nas Ciências**: uma proposta para implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Química. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.



# *O que o ensino de Ciências tem a aprender com a Educação Escolar Quilombola?*

Carolina Cavalcanti do Nascimento



## **Educação Escolar Quilombola: preenchendo páginas em “branco” no ensino de Ciências**

A necessidade de compreender de que forma as Ciências e seus ensinamentos produzem o racismo, silenciando identidades negras e indígenas em suas construções e práticas, bem como, do outro lado da mesma moeda, agem para manter a hegemonia do pensamento eurocêntrico e o privilégio simbólico de pessoas brancas em todas as dimensões socioculturais, foi o ponto de partida para desenvolver a tese “Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação das Ciências”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina, em novembro de 2020.

Minha tese teve como objetivo investigar as implicações das percepções de professoras e professores sobre o significado de ser branco para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, buscou identificar a relação entre branquitude e eurocentrismo na

educação e analisar os efeitos da branquitude para a educação das Ciências (Nascimento, 2020).

Uma das motivações pelo tema foi a prática ativa do silenciamento da discussão étnico-racial durante toda a minha vida acadêmica. Na graduação em Ciências Biológicas – entre 1997 e 2000 –, nunca foi mencionada a importância das discussões raciais e de gênero para/na atuação docente. Essa constatação pode ser encontrada também em outros trabalhos acadêmicos no campo do Ensino de Ciências e Biologia, como na tese do professor Douglas Verrangia (2009) e na dissertação da professora Kelly Fernandes (2015). Enquanto mulher e negra, assumo que, da mesma forma como ocorreu na graduação e em espaços educativos formais que frequentei, por uma década de docência na Educação Básica e no Ensino Superior, reproduzi o mito da neutralidade científica, abordando as temáticas de forma paralela aos conteúdos relativos ao ensino de Ciências e Biologia – conforme apontou Frantz Fanon (2008, p. 47): “Sim, do negro exige-se que seja um bom preto; isso posto, o resto vem naturalmente”<sup>1</sup>.

A relação desigual que ocorre na estrutura social racializada também é identificada no campo científico e na educação em Ciências. Os conhecimentos produzidos pela ciência moderna na Europa possuem um lugar hegemônico na história da ciência e na produção científica. A falsa ideia de normalidade acerca do eurocentrismo e do brancocentrismo impera também no campo científico: é “normal” pessoas brancas ocuparem lugar de privilégio e poder; é “normal” que o conhecimento seja eurocêntrico; e é “normal” que pessoas brancas, especialmente homens, sejam os detentores naturais da capacidade cognitiva necessária para

---

<sup>1</sup> A ideia contida neste parágrafo corresponde a parte da justificativa apresentada na tese de doutorado de Nascimento (2020).

produzir conhecimentos válidos. Desta forma, torna-se “normal” que a ciência não discuta sobre o porquê de ela ser ocupada majoritariamente por pessoas brancas e ser eurocentrada, e que não faz diferença para a educação em Ciências se o “corpo” docente for exclusivamente branco, desde que domine o conteúdo e/ou se declare antirracista, no caso da branquitude progressista.

Este capítulo tem como objetivo compartilhar como os estudos e a pesquisa no campo das discussões étnico-raciais têm-se projetado na minha prática docente, como mulher, negra e professora da disciplina de Ciências da Natureza e Matemática na Educação Escolar Quilombola, pela modalidade Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Joinville, no norte do estado de Santa Catarina.

## **A Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina**

Apesar de uma curta experiência na Educação de Jovens e Adultos, até encerrar o doutorado, eu nunca tive a oportunidade de atuar na Educação Escolar Quilombola, em nenhum dos níveis de ensino disponíveis. Quando recorro à palavra “oportunidade” é porque, diferentemente de como ocorre na maioria dos processos seletivos para docentes, nas redes públicas do país – tempo de docência, titulação, provas e avaliação didática – vem sendo comum também a anuência da liderança comunitária para se tornar professor ou professora da Educação Escolar Quilombola. Ou seja, meu título de doutora tem uma importância social e, até mesmo política, mas não é determinante para ocupar esse lugar – essa foi a primeira lição que aprendi na Educação Escolar Quilombola.

Ao longo do doutorado e após a titulação, fui sendo confrontada em mesas redondas e palestras sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Ciências com uma pergunta que



se tornou comum: “como incluir as discussões étnico-raciais nos conteúdos de Ciências e Biologia?”. E, diante dela, questionei-me sobre os caminhos que passaria a seguir a partir de então – especialmente após me tornar ciente da relação simbiótica entre a colonialidade e o eurocentrismo. Em outras palavras, se denuncio que a educação em Ciência reproduz o racismo, não há lógica em pensar propostas didáticas que se submetam a uma estrutura de pensamento e de processo de ensino-aprendizagem que estou denunciando. Assim sendo, minha resposta tem sido:

De todo modo, esta relação entre o ensino das ciências e a educação étnico-racial precisa estar centralizada no combate ao racismo reproduzido não somente através dos conteúdos eurocentrados, mas também na relação com os conteúdos. Nesta perspectiva, é preciso inverter a lógica de buscar como a educação das ciências pode contribuir para a educação antirracista para buscar saber como a educação das relações étnico-raciais e/ou o conhecimento sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena pode contribuir para uma educação científica antirracista (Nascimento, 2020, p. 108).

A partir desta perspectiva, o objetivo deste texto é compartilhar como a Educação Escolar Quilombola vem contribuindo, sob o meu ponto de vista, para tornar a disciplina de Educação em Ciências da Natureza e Matemática em um campo de posituação da cultura africana e afro-brasileira, bem como questionar as metodologias e práticas docentes que estão alinhadas à colonialidade mantida pela educação hegemônica vigente.

De acordo com o documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE), de 2010, que determina que, em relação à educação quilombola, o Governo Federal, estados e municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- c) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- d) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- e) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- f) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- g) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Conferência Nacional de Educação, 2010, p. 131-132).

Segundo o Ministério da Educação, um grande número de comunidades remanescentes quilombolas não possui escolas quilombolas, ou seja, escolas situadas no território quilombola que atendam crianças, jovens e adultos, e ofereçam um currículo próximo a esta realidade social, histórica e cultural (Brasil, 2012). Assim sendo, conforme a Resolução CNE nº 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola se trata de uma modalidade de ensino que requer

[...] pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 1).

Cabe ressaltar que essas diretrizes representam uma conquista dos movimentos negros, em especial, do movimento quilombola no Brasil, pois agrega à Educação das Relações Étnico-Raciais a valorização dos saberes, das tradições e do patrimônio cultural da ancestralidade africana e afrodiaspórica que são preservadas pelas comunidades remanescentes quilombolas.

Em Santa Catarina, o *Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola* (2018), da Secretaria de Estado da Educação, apresenta as diretrizes da política da Educação Escolar Quilombola no estado. Essas diretrizes foram construídas e definidas contando com a participação de representantes de doze comunidades quilombolas, docentes, representações do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina, técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) e do Instituto Estadual de Educação, supervisores de Políticas e Planejamento das Gerências Regionais de Educação (Gered) e

da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, diretores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), pesquisadores/as e educadores/as que trabalham a temática da Educação Escolar Quilombola. O objetivo desta construção coletiva foi

[...] atender estudantes das escolas públicas oriundos dos territórios quilombolas rurais e/ou urbanos, respeitando a sua identidade e cultura. O histórico deste processo, no entanto, resulta de esforços anteriores de mobilização das comunidades quilombolas em torno da superação de um quadro de exclusão escolar, identificado como um dos maiores responsáveis pelo entrave à mobilidade econômica e ao acesso às políticas públicas de moradia, terra, saúde e educação (Santa Catarina, 2018, p. 13).

Conforme consta no Caderno, as diversidades regionais e socioculturais das comunidades demandam o trato pedagógico específico das políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências, “não é suficiente para alcançar o grau de aprofundamento destas realidades sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais” (Santa Catarina, 2018, p. 13).

Nesse sentido, uma das primeiras ações foi o Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que, a partir da perspectiva da alternância, alfabetizou 120 estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a construção das primeiras referências do Projeto Político-Pedagógico (PPP) voltada para a formação continuada de professores em Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Santa Catarina, 2018).

Conforme o *Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola* (2018), o PPP deverá atender às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas e refletir o

diálogo entre os eixos articuladores da Educação Básica Nacional comum e as realidades culturais e processos históricos de cada comunidade, possibilitando a realização dessa proposta de ensino diferenciada e considerando as dinâmicas locais, regionais e nacionais da questão quilombola.

Além disso, o PPP deve prever, a partir do diálogo intercultural, que os estudantes quilombolas sejam respeitados enquanto tais no ambiente escolar, assim como aqueles que não forem deverão aprender a tratar com respeito seus colegas quilombolas, considerando as noções de cultura, diferença, identidade e diversidade.

Para além da interculturalidade, o PPP deverá assegurar ainda a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento da matriz pedagógica, de forma que todo o processo educativo possa revitalizar o fortalecimento dos aspectos da cultura quilombola, concomitantemente ao diálogo com a comunidade em que está inserida, como parte do processo democrático educacional. Deverá assegurar, também, que as áreas do conhecimento possam dialogar com os eixos propostos na matriz curricular, e que fique registrada no PPP essa organização escolar (Santa Catarina, 2018, p. 32).

Assim sendo, a organização curricular da Educação Escolar Quilombola, voltada para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, no estado de Santa Catarina, está distribuída em quatro campos disciplinares de conhecimento: Saberes e Fazeres Regionais, Linguagens e Códigos de Comunicação no Contexto Quilombola, Ciências Humanas no Contexto Quilombola e Ciências da Natureza e Matemática no Contexto Quilombola.

De modo geral, os ensinamentos de Ciências e Biologia, ao compor a disciplina Ciências da Natureza e Matemática no Contexto Quilombola, precisam ser voltados ao cotidiano da comunidade quilombola, abordando conhecimentos e saberes tradicionais sobre

ervas e plantas medicinais, as relações entre corpo e mente, saúde e doença, as práticas religiosas de cura, as benzedei- ras, rezadei- ras, e priorizando conhecimentos associados ao parto e as doen- ças que afetam a população negra e quilombola. Além disso, os/as estudantes devem ser estimulados a relacionar os conteúdos con- ceituais das aulas de Ciências e Biologia e

[...] perceber, através das experiências, a importância do con- vívio e respeito entre as dimensões ‘científica’ e ‘tradicional’ de herança cultural, identificar semelhanças e diferenças entre as mesmas, além de valorizar a transmissão oral de conhecimentos seculares como um dos importantes patrimô- nios da cultura imaterial de origem africana. Destacam-se, assim, os contos, os provérbios, as histórias, as fábulas como importantes meios para observar a natureza e o ambiente onde se vive, bem como a relação entre as pessoas, possibi- litando a construção de conceitos e atitudes diante da vida e da sociedade. Estudos das manifestações da natureza ( ani- mais, ventos, luas e plantas); estudo, análise e formas históri- cas de localização de água dos territórios, vertentes e fontes; formas culturais de plantio, de pesca e criação e tratamento de animais. Compreender a concepção do envelhecer em seu caráter biológico e também nos aspectos culturais da socie- dade brasileira a ele relacionados e tão presentes na cultura africana. Entender a relação entre o corpo e a diversidade, a integração e a ancestralidade. Identificar aspectos relativos à identidade étnico-racial e à relação com fenótipos e genó- tipos; identificar as principais características de heranças étnicas ligadas à saúde e incidências e traços étnico-raciais, promovendo a superação de estereótipos e valorização da di- versidade. Reconhecer de forma crítica o conceito biológico de raça humana; reconhecer conceitos básicos de genética e sua relação com ancestralidade e heranças. [...] Reconhecer a África, seus descendentes e sua contribuição efetiva para o desenvolvimento científico mundial, entre outros (Santa Ca- tarina, 2018, p. 47).

Conforme o *Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola* (2018), todas as disciplinas e áreas do conhecimento científico devem ser desenvolvidas de forma indissociável aos eixos temáticos que orientam as diretrizes da Educação Escolar Quilombola de Santa Catarina e toda a Educação Escolar Quilombola a ser construída para cada comunidade.

Entre os eixos temáticos da Educação Escolar Quilombola, em Santa Catarina, e que precisam ser considerados em todas as dimensões desta modalidade, estão: a ancestralidade, a oralidade, a mulher quilombola, a cultura afro-brasileira e africanidades, a territorialidade, e os saberes locais e tecnologias autossustentáveis (Santa Catarina, 2018).

A proposta de eixos temáticos vem sendo um componente importante para a reestruturação do que se pretende como docente e o que se pode oferecer de ensino de Ciências para a modalidade. De modo geral, e tendo como referência o próprio *Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola* (2018), na organização curricular, os conteúdos das diversas disciplinas precisam ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, considerando as temáticas mencionadas.

Na prática, o desafio de ter os eixos como elementos propositivos na atuação docente vai além da metodologia interdisciplinar, pois somos atravessados por seus princípios filosóficos nas escolhas dos conteúdos e textos, nos materiais e métodos a serem utilizados, na relação com os alunos e alunas, na escuta das histórias pessoais e comunitárias, na relação com a comunidade, suas demandas, conflitos, hábitos e modos de vida, bem como nas estratégias de avaliação. Compreender a abrangência e profundidade dos eixos temáticos vem sendo outra lição da Educação Escolar Quilombola, pois estão neles a potência de

romper com a estrutura de pensamento colonial, eurocentrado e brancocêntrico, que atravessa a atuação docente e a relação ensino-aprendizagem.

Assim sendo, na parte seguinte deste capítulo, busco compartilhar como se tem desenvolvido a minha compreensão sobre os eixos temáticos, enquanto professora da disciplina Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, as experiências pedagógicas relatadas correspondem a um trabalho coletivo, interdisciplinar, constantemente reavaliado – o *Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola* (2018) não é um manual, mas diretrizes que precisam ser adequadas às comunidades remanescentes atendidas e pelas áreas de conhecimentos científicos ofertadas na modalidade.

### **Reflexões sobre um ensino de Ciências à luz da Educação Escolar Quilombola**

Os eixos temáticos que fundamentam a Educação Escolar Quilombola no estado de Santa Catarina não são conteúdos, mas princípios e diretrizes, que precisam atravessar todas as dimensões do processo educacional, tornando-se, de alguma forma, também objetivos de ensino e aprendizagem. No mesmo sentido, eles se entrelaçam, complementam-se, inevitavelmente sendo abordados simultaneamente.

Além disso, os eixos não existem fora da dimensão social, ignorando o fato de que seu surgimento está atrelado à luta contra o racismo estrutural, o racismo religioso, a exclusão dos corpos negros em espaços educativos e de poder, a opressão sofrida pelas mulheres negras e a desvalorização dos saberes e conhecimentos africanos e afrodiáspóricos. Desta maneira, os eixos



podem ser traduzidos como princípios e objetivos da Educação Escolar Quilombola.

O eixo temático “Ancestralidade” é o principal elemento que carrega a cosmovisão dos princípios e valores da civilização africana, a história de resistência do negro no Brasil, bem como os modos de convivência sustentável com o meio ambiente. Neste sentido, não se trata de relações de parentesco consanguíneo, biológicas, mas de relações comunitárias, territoriais e culturais.

“A ancestralidade refere-se à experiência dos denominados *griots* (pronuncia-se griô), os velhos considerados sábios contadores de histórias, conhecidos por sua sabedoria e transmissão de conhecimento na resolução dos conflitos, sobre experiências da vida comunitária, entre outros” (Santa Catarina, 2018, p. 34).

Tenho compreendido que esse eixo é indissociável ao eixo temático “Cultura afro-brasileira e africanidades”, pois também abrange as formas de como a ancestralidade afrodiaspórica manteve, como patrimônio africano, as crenças e cultos aos Orixás, o conhecimento sobre plantas e ervas, a culinária, bem como as práticas do benzimento e parto. Esses saberes têm sido as contribuições mais contempladas nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática, especialmente nos momentos de alimentação afroafetiva, quando ocorrem compartilhamentos de receitas e histórias acerca dos alimentos aprendidos na infância.

Para além dessas abordagens, o *Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola* (2018) destaca outras contribuições da cultura africana e afro-brasileira que também podem ser contempladas enquanto metodologias educacionais que fortalecem a identidade cultural e étnico-racial dos quilombos, como a coletividade, a religiosidade, a corporalidade, a ludicidade e a musicalidade.

Apesar de supostamente antagônico no ensino de Ciências, tem sido possível abordar aspectos das religiosidades de matrizes africanas, especialmente por meio de histórias e mitos africanos, que remetem aos Orixás e aos fenômenos e elementos naturais – a viabilidade existe quando não há (re)produção de estereótipos e de racismo religioso. O foco, no ensino de Ciências, não é discutir preceitos religiosos, que dizem respeito às tradições dos povos de terreiro, mas o reconhecimento de que nas religiosidades africanas e afro-brasileiras existem relações com a natureza que não correspondem à lógica utilitarista ocidental.

A cultura afro-brasileira, tecida pela (e com) a ancestralidade, possibilitou a resistência dentro e fora de quilombos, despertou reflexões sobre o ensino da Genética – resalto: a ancestralidade, no escopo da Educação Escolar Quilombola, não trata de relações de parentesco consanguíneo! A partir dessa concepção, reconhecer quem veio antes vai além de nos remetermos aos nossos pais e mães, avós e avôs, sucessivamente, mas reconhecer que o legado construído e deixado pela ancestralidade africana e afrodiáspórica é herança, patrimônio, possível de ser acessado e ressignificado por quem a cultua.

Existe um ditado iorubá que diz: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”. Ele possui interpretações importantes a respeito do poder de Exu e de como esse Orixá age, em sua magnitude, em relação ao tempo e movimento.

Ao pensar sobre este ditado, peço licença para compartilhar como ele modifica minha compreensão sobre a relação entre o ensino da Genética e a compreensão de tempo linear. A ancestralidade corresponde a um verbo – ancestralizar – e, dessa forma, as ações, transformações e “mutações” de hoje constroem o passado, corroboram para o tornar ancestral. Nessa lógica, ser ancestral

não é uma consequência biológica e linear, mas um tornar-se que exige movimento. Por exemplo, quando nos referimos a Abdias do Nascimento – artista, professor e potente ativista na luta pelos Direitos Humanos, especialmente, para a população negra –, percebemos a importância do agir hoje para as conquistas que estão no futuro, mas que também constroem o passado e forjam ancestrais. Abdias do Nascimento é um ancestral, pois o caminhar de cada pessoa negra, de cada remanescente quilombola está conectado com o legado de hoje que Abdias deixou – o pássaro que matou ontem. Ao me apropriar deste ensinamento, enquanto professora de Biologia, questiono um ensino de Genética que enfatiza o futuro como consequência do passado e do presente, que aplica uma ideia de imutabilidade ao passado, como se as mutações e arranjos genéticos estivessem todos à disposição do pensamento linear e determinista na forma tal qual se espera, tendo como resultado triunfal a existência presente e a perspectiva utilitarista do passado.

Para o *Política de Educação Escolar Quilombola* (2018, p. 34),

A ancestralidade é uma filosofia construída pelos africanos na diáspora e na África, ela é parte da cosmovisão africana, ressignifica a experiência do passado e a atualiza no presente (Oliveira, 2012, p. 40). Segundo Munanga (1996), a ancestralidade é parte da filosofia Bantu, parte da cosmologia africana de crença nos ancestrais divinizados, com forças vitais para fundarem linhagens, estabelecendo elos entre os homens e o Deus único. O culto aos ancestrais representa nesta cosmovisão a conservação e o crescimento constante das forças vitais.

Outro eixo temático, que entendo indissociável à concepção de ancestralidade na Educação Escolar Quilombola, é a “Oralidade”, pois é através dela que os saberes ancestrais foram (e são) preservados e se tornaram heranças para as comunidades remanescentes

quilombolas e para todas as outras comunidades que cultuam a ancestralidade africana e afrodiaspórica.

A oralidade expressa a memória social que é compartilhada e revela formas de expressão, formas de comunicação específicas de determinada comunidade quilombola. O ato de contar ou narrar ‘causos’ é parte da tradição histórica e cultural nessas comunidades. Essa tradição tem origem na África, onde os griots, os velhos sábios, transmitiam seus conhecimentos através de rodas de conversa. É um sistema de conhecimento que é usado no cotidiano, nas formas de ser e de fazer, nas expressões. Durante essa prática, as tradições e os acontecimentos de um povo são compartilhados e transmitidos como parte de um processo de educação quilombola. Neste momento, noções de descendência comum, laços de parentesco que integram noções de família e de comunidade são apreendidos e referenciados como forma de manter a cultura. Assim, a oralidade, a coletividade e a memória são aspectos indissociáveis da educação quilombola (Santa Catarina, 2018, p. 35).

Na minha atuação docente, tem sido um privilégio conhecer as histórias dos alunos e alunas, e da comunidade, mas, para além disso, saber que os momentos em que compartilhamos nossos conhecimentos não se resumem a uma “aula expositiva dialogada”, conforme metodologia padronizada. A Oralidade, enquanto princípio e eixo, está institucionalizada na Educação Escolar Quilombola – e isso não é pouca coisa! Essa compreensão corresponde a uma busca real por positivar a forma pela qual aprenderam a se comunicar e produzir conhecimento – priorizar a Oralidade – é legitimar institucionalmente essa prática enquanto patrimônio imaterial e tecnologia ancestral.

No entanto, reconheço o desafio que a Oralidade nos coloca, enquanto professores e professoras: precisamos estar alinhados com ela e com sua potência e também comprometidos em contribuir

para que os alunos e alunas remanescentes quilombolas acessem as possibilidades de uma sociedade hegemonicamente mediada pela palavra escrita – nesse impasse, incluo a suposta dualidade entre ler e ouvir. Caminhar docentemente com esses desafios tem-me possibilitado repensar a partir de algumas questões, entre elas: em que momento devo incluir a escrita no planejamento da aula? Como posso potencializar a capacidade de comunicação de cada um e cada uma para seu benefício, de sua família e da comunidade? De que forma a escrita pode ajudar para que eles e elas alcancem seus direitos e sonhos? Mas em que momento do processo de ensino-aprendizagem a escrita pode comprometer suas percepções sobre si e suas histórias?

Na disciplina de Ciências da Natureza e Matemática, tenho buscado estimular a leitura coletiva para que a prática da escuta tangencie o novo aprendizado e, no mesmo sentido, que a escrita também seja compartilhada. Oportunizar a autoavaliação tem sido importante nesse processo, pois os alunos e alunas têm direcionado os próprios processos de acordo com suas habilidades e necessidades. Tenho aprendido com a Educação de Jovens e Adultos que os sujeitos, sobretudo, sabem identificar em suas histórias em quais situações e momentos foram capazes de solucionar seus problemas e das possibilidades *outras*, caso tivessem conhecimentos *outros*<sup>2</sup>.

Certa vez, a turma pediu para que a avaliação fosse uma prova – estávamos envolvidos com o conteúdo “Respiração”. Bom! Lancei como exercício uma série de perguntas para que registrassem, por escrito, suas respostas em sala de aula; conversamos sobre as dúvidas, corrigimos as respostas individuais e perguntei se se

---

<sup>2</sup> O uso dos termos destacados é para ressaltar que eles correspondem a um universo *outro*, distinto daqueles e daquelas que passaram a vida à margem de uma sociedade responsável por exclusões e violências que comprometeram futuros de pessoas e grupos sociais, limitando possibilidades, oportunidades e conhecimentos.

sentiam seguros para a prova. Ao sinal positivo, marquei a data e disse que era importante a participação de toda a turma.

Elaborei uma prova com dez questões objetivas, incluindo “verdadeiro ou falso”, “ligue”, “complete o esquema” e “preencha as colunas”. Com o intuito de valorizar a oralidade coletiva e potencializar a habilidade da arguição, em vez de distribuir a prova impressa, projetei cada questão na lousa e cada aluno/a sorteado/a tinha a responsabilidade de responder a uma delas. Em seguida, o grupo poderia interceder na resposta, alterando ou confirmando para, enfim, “entregar” a resposta que o grupo considerou correta. Conforme compartilhado antes de iniciar a avaliação, seriam atribuídas duas notas: uma coletiva correspondente ao conteúdo, em que todos e todas receberiam a mesma nota pelo total de acertos; e outra individual, atribuída ao comprometimento e participação durante a avaliação – respeito ao momento individual do colega responsável, capacidade de argumentação e participação no momento coletivo. Cada resposta foi fotografada e, ao final, discutimos os erros e acertos.

O resultado pedagógico foi além das expectativas, pois o objetivo inicial era fortalecer a coletividade e valorizar a oralidade, sem excluir a leitura e a escrita do processo. No entanto, em momento posterior, cada estudante revelou suas expectativas em relação à prova e como se sentiram depois. Entre os relatos, mencionaram que se sentiram confortáveis com a ajuda dos colegas, após seu momento individual, e, no mesmo sentido, também confortáveis em ajudar um/a colega no momento coletivo. Além desse apontamento, revelaram que não se sentiram expostos – meu receio em relação à proposta – e que avaliação foi mais um momento de aprender sobre o conteúdo e suas próprias habilidades.

Outro aspecto que a proposta possibilitou foi o fortalecimento do sentimento de pertencimento no grupo. Dessa forma, o eixo temático “Territorialidade”, enquanto expressão da identidade cultural quilombola, associado diretamente à ideia de pertencimento, também foi tangenciado na proposta da avaliação. De acordo com o *Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola* (2018, p. 37),

A territorialidade expressa a luta pela identidade e representa uma forma específica de ordenação territorial em conformidade com os aspectos históricos e culturais vividos pela comunidade. O território quilombola remete ao lugar de pertencimento, a uma ancestralidade negra que passa por várias reelaborações de suas matrizes culturais, mas que mantém sentimento de pertença ao grupo. A terra, para as comunidades quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, o resgate e a memória dos antepassados, onde se realizam as tradições, onde se criam e recriam valores, onde se luta para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada à dignidade, à ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

A cidade de Joinville, assim como a maior parte do território catarinense, tem uma marcante presença de descendentes alemães, poloneses e italianos, como consequência do período em que o Estado brasileiro investiu massivamente na política de embranquecimento no país por meio da imigração europeia no século XIX. Os territórios quilombolas na região Sul do Brasil contradizem as narrativas de que não houve a escravização de pessoas negras nesses estados e os responsáveis pelo desenvolvimento foram os imigrantes alemães.

O racismo, em sua radicalidade, trata-se da materialização da falsa ideia de que a humanidade é dividida biologicamente em

raças e, portanto, os grupos raciais projetam socialmente suas capacidades, habilidades, valores éticos e morais. Na estrutura social racista, as pessoas são agrupadas em raças e hierarquizadas a partir de suas características fenotípicas. Essa perspectiva falaciosa é a base ideológica do discurso que a identidade branca é, naturalmente, a mais capacitada para promover o desenvolvimento cultural e socioeconômico de uma cidade, um estado e país.

Nesse sentido, o ensino de Ciências tem o compromisso de destruir essa ideologia perversa e desmistificar a ideia de que as pessoas com o fenótipo branco são superiores. A construção da narrativa de que uma cidade é próspera porque foi colonizada por imigrantes europeus, brancos, bem como que a cultura eurocêntrica deve ocupar um lugar de hegemonia na história de progresso de qualquer lugar, corresponde ao modo como a branquitude, ou seja, a identidade racial branca na estrutura social racializada, agencia o racismo, visando a poder e privilégios materiais e simbólicos às pessoas com fenótipo branco.

A cidade de Joinville, como todas as outras cidades do Brasil, tem na história de seu território, bem como no suposto sucesso de desenvolvimento social e econômico, as marcas da escravização de pessoas africanas, afro-brasileiras e a expropriação de territórios indígenas. Mas, para além do que ocorreu durante o período da escravidão, por gerações, a população negra de Joinville vem contribuindo para a construção do arcabouço cultural e para o desenvolvimento social e econômico da cidade. Dessa forma, mesmo que uma comunidade remanescente quilombola possua laços históricos e culturais com o seu território, isso não significa a inexistência de elos e relações fora dele, que atravessam a história da própria comunidade, assim como a história da cidade.



Na concepção de territorialidade, os saberes recebidos da ancestralidade, transmitidos pela oralidade e ressignificados na prática cotidiana são projetados nas formas de uso e gestão da terra e dos recursos naturais. Dessa maneira, o eixo temático “Saberes Locais e Tecnologias Autossustentáveis” tem o papel de identificar e posicionar esses saberes forjados dentro e fora de seu território e que também contribuíram para o desenvolvimento da cidade e da nação.

Esse eixo temático tem-nos ensinado a priorizar a oralidade por meio do compartilhamento de saberes e do estímulo de oficinas com trabalhos manuais. A escola, de modo geral, vem buscando possibilitar oficinas de produção sustentável de bijuterias, vasoura de piaçava e sabão. Além disso, identificamos que a pesca e a caça de animais silvestres ainda são praticadas por parte dos moradores da comunidade – a pesca artesanal, em rios próximos à comunidade, é uma atividade realizada por homens, mulheres, crianças e idosos.

Especificamente, na disciplina Ciências da Natureza e Matemática, em conjunto com a disciplina de Ciências Humanas, temos permitido que a universidade participe na construção de um conhecimento baseado na hierarquização de saberes. Certa vez, um grupo de estudantes de graduação em Química foi à escola para desenvolver uma atividade pedagógica sobre a reutilização de óleo de cozinha, incluindo uma oficina com os/as estudantes de produção de sabão que foi conduzida na própria universidade. Na introdução da discussão sobre reaproveitamento de substâncias, questionaram a turma sobre qual o tratamento cotidiano para o descarte do óleo de cozinha, pressupondo uma falta de compreensão dos/as estudantes do Ensino Fundamental em relação ao tema.

Durante o mestrado em Educação Ambiental, tive muito contato com oficinas e projetos, cujo público-alvo era constituído por

comunidades periféricas, ribeirinhas, remanescentes quilombolas e indígenas. Apesar das iniciativas pedagógicas terem, em geral, a finalidade de conscientizar as pessoas dessas comunidades, elas não abriam mão do pressuposto que afirma que é através da informação que o cenário socioambiental pode mudar. A partir desse pressuposto falacioso, a universidade passa a ter o papel de “conscientizar” essas populações sobre as formas “corretas” para reduzir o consumo, reutilizar os materiais e reciclar os resíduos.

De certa forma, essa percepção preconceituosa vem sendo confrontada e questionada na própria sala de aula – ao mesmo tempo que nos deparamos com ideias e práticas que pressupõem que uma comunidade quilombola desconhece formas de reutilizar o óleo de cozinha, temos como fato que parte das alunas aprenderam com seus mais velhos e mais velhas a produzir sabão para ter uma renda extra!

Por último, e não menos importante, destaco o eixo temático “Mulheres Quilombolas” – é indiscutível a importância histórica e social das mulheres quilombolas – para a sobrevivência material e cultural da comunidade, para a preservação de práticas ancestrais nos territórios (parto e benzimento) e para a valorização da oralidade enquanto tradição, produção e partilha de saberes. Na comunidade em que atuo, por exemplo, foram as mulheres que assumiram a responsabilidade no processo de certificação, e, atualmente, na liderança da comunidade está uma mulher. São elas também que produzem e vendem o sabão, produzem e vendem as biojoias, ensinam como fazer vassoura de piaçava e contam as histórias pertinentes à comunidade.

No ensino de Ciências, desenvolvemos uma oficina sobre as contribuições das mulheres negras para as ciências. Na primeira parte da aula, conversamos com os/as estudantes sobre o lugar

social que o machismo e racismo estrutural destina às mulheres negras no Brasil. No entanto, na segunda parte da aula, buscamos desenvolver uma dinâmica que estimulasse sentimentos de orgulho e reconhecimento. Dessa forma, utilizamos como material paradidático, o baralho “Mulheres mudando o mundo nas Ciências” (2022).

Figura 1 – Baralho “Mulheres mudando o mundo nas Ciências”



Fonte: Mayer e Kehl (2022) – compilação da autora.

Trata-se de um baralho composto por imagens e informações sobre a vida e as contribuições intelectual e científica de mulheres que colaboraram, e colaboram, com suas pesquisas e ativismo político no campo científico. Cada carta traz uma mulher inspiradora e uma qualidade marcante relacionada à sua trajetória de vida e contribuição intelectual. A dinâmica da aula, utilizando somente as cartas com as imagens das cientistas e intelectuais negras, era

que cada aluno/a sorteava uma carta e conduzia a brincadeira da forca<sup>3</sup> com a palavra que representava a principal qualidade da cientista sorteada. Em seguida, lemos um pouco sobre a história dessa mulher e discutimos sobre o significado da qualidade atribuída a ela.

A existência da Educação Escolar Quilombola no estado de Santa Catarina, que traz diretrizes que promovem a valorização de populações negras, de mulheres negras quilombolas, de pessoas que mantêm em suas vivências parte da nossa ancestralidade, é sinal de esperança, de caminhos abertos. No entanto, ainda requer dedicação para a construção de um ensino de Ciências capaz de respeitar, ouvir e participar na elaboração de propostas curriculares antirracistas.

Apesar disso, nos últimos anos, docentes, pesquisadoras e ativistas que atuam para a construção de uma educação antirracista vêm buscando romper com o silenciamento colonial na história da ciência sobre as contribuições intelectuais e científicas de homens e mulheres africanos/as e afrodiáspóricos/as. Mas nada é tão concreto na luta antirracista do que a presença de corpos negros ocupando lugares historicamente dominados por pessoas brancas – a ciência é um desses lugares!

## Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.

---

<sup>3</sup> Como havia pessoas em processo de alfabetização no grupo, a forca nos pareceu a estratégia pedagógica mais inclusiva para a ocasião, mas também poderia ser uma brincadeira de mímica ou outra que estimulasse a participação do grupo e vontade de conhecer aquelas mulheres.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 224, p. 26-30, 21 nov. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento final, 28 de março a 1º de abril de 2010.** Brasília, DF: CONAE, 2010.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, K. M. **O romper do silêncio histórico da questão racial no ensino superior de Biologia.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MAYER, A. R.; KEHL, L. **Mulheres mudando o mundo nas Ciências.** [S. l.], 2022. Instagram: Lagarta Criações. Disponível em: <https://www.instagram.com/lagarta.criacoes/shop>. Acesso em: 8 ago. 2023.

NASCIMENTO, C. C. **Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências.** 2020. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.


SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

**VERRANGIA, D. C. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.



# *Ciência, tecnologia e inovação africana*

Carlos Eduardo Dias Machado



O continente africano, ao longo de 315 mil anos de evolução do *Homo sapiens*, tem o registro mais antigo do mundo de conquistas tecnológicas humanas: as ferramentas de pedra mais antigas do mundo foram encontradas no leste da África e evidências posteriores da produção de ferramentas pelos ancestrais hominídeos dos humanos foram encontradas na África Ocidental, Central, Oriental e Austral. A história da ciência e tecnologia na África recebeu pouca atenção em comparação com outras regiões do mundo devido ao eurocentrismo, apesar dos notáveis desenvolvimentos africanos em sistemas de Escrita, Matemática, Metalurgia, Medicina, Engenharia, Arquitetura e outros campos.

## **Os primeiros humanos**

O Grande Vale do Rift (Fenda) da África fornece evidências críticas para a evolução dos primeiros hominídeos. As ferramentas mais antigas do mundo também podem ser encontradas nessa região, que corta o leste e sul do continente.

Um hominídeo não identificado, possivelmente *Australopithecus afarensis* ou *Kenyanthropus platyops*, criou ferramentas de



pedra datadas de 3,3 milhões de anos atrás em Lomekwi, na Bacia de Turkana, no leste da África.

O *Homo habilis*, residente na África Oriental, desenvolveu outra indústria de fabricação de ferramentas, a Oldowan, há cerca de 2,3 milhões de anos.

O *Homo erectus* desenvolveu a indústria de ferramentas de pedra acheuliana, especificamente machados de mão, há 1,5 milhão de anos. Essa indústria de ferramentas se espalhou para o Oriente Médio e a Europa há cerca de 800 mil a 600 mil anos. O *Homo erectus* também começou a usar o fogo.

O *Homo sapiens* (Machado, 2017), ou humanos modernos, criou ferramentas de osso e lâminas de apoio há cerca de 90 mil a 60 mil anos, no sul e leste da África. O uso de ferramentas de osso e lâminas de apoio acabou se tornando característico das indústrias de ferramentas da Idade da Pedra Posterior. A primeira aparição da arte abstrata é durante a Idade da Pedra Média, no entanto. A arte abstrata mais antiga do mundo é um colar de conchas datado de 82 mil anos atrás, da Caverna dos Pombos, em Taforalt, leste do Marrocos. A segunda arte abstrata mais antiga e a arte rupestre mais antiga são encontradas na Caverna de Blombos, na África do Sul, datada de 77 mil anos atrás. Há evidências de que os humanos da Idade da Pedra, há cerca de 100 mil anos, tinham um conhecimento elementar de Química na África Austral e que usaram uma receita específica para criar uma mistura rica em ocre liquefeito, de acordo com Henshilwood (2011). “Isso não é apenas uma mistura casual, é a química primitiva. Sugere habilidades conceituais e provavelmente cognitivas que são equivalentes aos humanos modernos”.

## Educação

### NORTE DA ÁFRICA

Per Ankh (Casa da Vida), no km.t ou Kemet (Terra Negra/Egipto Antigo), cerca de 2686 a.C., foi a instituição referência para o mundo da Antiguidade. No século III a.C., durante a dinastia ptolomaica, o Serapeum, Mouseion e a Biblioteca de Alexandria serviram como organizações de Ensino Superior em Alexandria, norte de Kemet.

A madrassa de Ez-Zitouna, na Tunísia (737 d.C.), serviu como uma organização de Ensino Superior.

Al Karaouine (859 d.C.), em Fez, no Marrocos, foi fundada por Fatima al-Fihri, que estabeleceu uma mesquita que se tornou uma organização de Ensino Superior.

No Cairo, a Universidade de Al-Azhar, fundada em 970, serviu como uma organização de Ensino Superior.

### ÁFRICA ORIENTAL

No século IV d.C., durante o reinado do imperador Ella Amida, a Igreja Imperial Axumita serviu como uma organização de Ensino Superior, seguida pela Abennat Temhert, da Igreja Ortodoxa Etíope Tewahedo, na Etiópia (século VI d. C.).

### ÁFRICA OCIDENTAL

No século X d.C., a Universidade de Sancoré, que começou como a Mesquita de Sancoré, serviu como uma organização de Ensino Superior na cidade de Timbuctu. A Mesquita de Sancoré, Sidi Yahya e Djinguereber constituem o que é referido hoje como a Universidade de Timbuctu, no Mali (Oliver; Fage, 1978).

## **Astronomia**

Três tipos de calendários podem ser encontrados na África: lunar, solar e estelar. A maioria dos calendários africanos é uma combinação dos três. Calendários africanos incluem o calendário Akan, calendário Egípcio, calendário Berbere, calendário Etíope, calendário Igbo, calendário Iorubá, calendário Shona, calendário Somali, calendário Suaíli, calendário Xhosa, calendário Borana, calendário Luba e calendário Ankole.

### **NORTE DA ÁFRICA E VALE DO NILO**

Um círculo de pedra localizado na Bacia de Nabta Playa pode ser um dos dispositivos arqueoastronômicos mais antigos do mundo. Construído pelos antigos núbios por volta de 4800 a.C., o dispositivo pode ter marcado aproximadamente o solstício de verão.

Os egípcios foram os primeiros a desenvolver um calendário de 365 dias e 12 meses. Era um calendário estelar, criado pela observação das estrelas.

Durante o século XII, o quadrante astrolábico foi inventado no Egito.

### **ÁFRICA OCIDENTAL E SAHEL**

Com base na tradução de 14 manuscritos de Timbuctu, no Mali, os seguintes pontos podem ser feitos sobre o conhecimento astronômico em Timbuctu durante os séculos XIV a XVI:

Eles fizeram uso do calendário Juliano.

De um modo geral, eles tinham uma visão heliocêntrica do Sistema Solar.

Alguns manuscritos incluíam diagramas de planetas e órbitas junto com cálculos matemáticos.

Eles foram capazes de orientar com precisão a oração em direção a Meca.

Eles registraram eventos astronômicos, incluindo uma chuva de meteoros em agosto de 1583.

Nessa época, Mali também tinha vários astrônomos, incluindo o imperador e cientista Askia Mohammad (Meri, 2006).

### **ÁFRICA ORIENTAL**

Os “sítios de pilares” megalíticos, conhecidos como Namoratunga, datam de 5 mil anos atrás e podem ser encontrados ao redor do Lago Turkana, no Quênia. As interpretações iniciais sugeriram que eles foram usados por pessoas de língua cuxítica como um alinhamento com sistemas estelares sintonizados em um calendário lunar de 354 dias.

### **ÁFRICA AUSTRAL**

Devido a achados arqueológicos, especulou-se que os reinos do Zimbábue, como o Grande Zimbábue e o Mapungubue, usavam a Astronomia. Pedras monolíticas com gravações especiais que se acredita serem usadas para rastrear Vênus foram encontradas. Eles foram comparados aos calendários maias e considerados mais precisos do que eles.

## **Metalurgia**

A maior parte da África passou da Idade da Pedra para a Idade do Ferro. A Idade do Ferro e a Idade do Bronze ocorreram simultaneamente. O norte da África e o Vale do Nilo importaram sua tecnologia de ferro do Oriente Médio e seguiram o padrão de desenvolvimento do Oriente Médio desde a Idade do Bronze até a Idade do Ferro.

A datação mais antiga do ferro fora do norte da África é de 1500 a.C., em Egaro, a oeste de Termit, tornando-o contemporâneo da fundição de ferro no Oriente Médio. A data de Egaro é discutível com os arqueólogos, devido ao método usado para alcançá-la. O ferro no sítio de Lejja, na Nigéria, foi datado por radiocarbono em aproximadamente 2000 a.C. (Eze-Uzomaka, 2013). O uso de ferro na fundição e para forjar ferramentas apareceu na África Ocidental por volta de 1200 a.C., tornando-se um dos primeiros lugares para o nascimento da Idade do Ferro. Antes do século XIX, métodos africanos de extração de ferro eram empregados no Brasil, até que métodos europeus foram instituídos.

No livro de Paul Zeleza, *A Modern Economic History of Africa: The Nineteenth Century* (1997, p. 13), ele cita o historiador africanista estadunidense John K. Thornton:

A intervenção de Thornton (1990-91a, 1990-91b) proporciona uma correção útil contra estas opiniões prevalecentes. Ele argumenta, utilizando os relatórios de viajantes europeus contemporâneos em África e as conclusões dos arqueólogos, que a metalurgia e a indústria têxtil africanas eram muito mais avançadas do que se reconhecia. Grandes quantidades de metais e têxteis foram produzidas. Na verdade, segundo os padrões do mundo do século XVII ou XVIII, conclui ele, os metalúrgicos e fabricantes têxteis africanos produziam os seus produtos com níveis de produtividade iguais ou superiores aos dos seus homólogos europeus.

A mina de minério de ferro de Ngwenya (Crocodilo) localizada em Essuatíni, antiga Suazilândia, é considerada a mina mais antiga de hematita do mundo com 43 mil anos de idade, de acordo com a datação de radiocarbono (The New York Times, 1970).

## **ÁFRICA OCIDENTAL**

Além de mestres do ferro, os africanos eram mestres do latão e do bronze. Ife produziu estátuas realistas em latão, uma tradição artística iniciada no século XIII. Benin dominou o bronze durante o século XVI, produziu retratos e relevos no metal usando o processo de cera perdida. Benin também era fabricante de vidro e contas de vidro.

Vários centros de produção de ferro usando fornos de tiragem natural surgiram no início do segundo milênio d.C.

Diz-se que bacamartes de barril de latão foram produzidos em alguns estados da Costa do Ouro nos séculos XVIII e XIX. Vários relatos indicam que os ferreiros Asante não só eram capazes de consertar armas de fogo, mas também que canos, fechaduras e coronhas eram ocasionalmente refeitos.

Na região das Montanhas Aïr, no Níger, a fundição de cobre foi desenvolvida de forma independente entre 3000 a.C. e 2500 a.C. A natureza pouco desenvolvida do processo indica que não era de origem estrangeira. A fundição na região amadureceu por volta de 1500 a.C.

## **SAHEL**

A África foi um importante fornecedor de ouro no comércio mundial durante a Idade Média. Os impérios do Sahel tornaram-se poderosos controlando as rotas comerciais transaarianas. Eles forneceram dois terços do ouro na Europa e no norte da África. O dinar almorávida e o dinar fatímida foram impressos em ouro dos impérios do Sahel. O ducado de Gênova e Veneza e o florino de Florença também foram impressos em ouro dos impérios do Sahel. Quando as fontes de ouro se esgotaram no Sahel, os impérios voltaram-se para o comércio com o Império Ashanti.

## **NORTE DA ÁFRICA E VALE DO NILO**

A Núbia era uma importante fonte de ouro no mundo antigo. O ouro era uma importante fonte de riqueza e poder kushita. O ouro foi extraído a leste do Nilo, em Wadi Allaqi e Wadi Cabgaba.

Por volta de 500 a.C., a Núbia, durante a fase meroítica, tornou-se uma grande fabricante e exportadora de ferro; isso depois de ser expulsa do Kemet/Egito pelos assírios, que usavam armas de ferro.

## **ÁFRICA ORIENTAL**

Os axumitas produziram moedas por volta de 270 d.C. sob o governo do rei Endubis. Moedas axumitas foram emitidas em ouro, prata e bronze.

Desde 500 a.C., as pessoas em Uganda vinham produzindo aço carbono de alto grau usando fornos de tiragem forçada pré aquecidos, uma técnica alcançada na Europa apenas com o processo *siemons*, em meados do século XIX. O antropólogo Peter Schmidt descobriu, através da comunicação da tradição oral, que os Haya, na Tanzânia, forjavam aço há cerca de 2 mil anos (Schmidt; Avery, 1983).

## **ÁFRICA CENTRAL**

Dois exemplos de esforços europeus para competir com a produção de ferro africana destacam o grau de habilidade dos ferreiros do Congo. O primeiro foi um esforço português para estabelecer uma fundição de ferro em Angola na década de 1750. A fundição não teve sucesso na transferência de tecnologia para os ferreiros do Congo; em vez disso, concentrou ferreiros de toda a colônia em uma área sob um sistema de trabalho assalariado. Tais métodos eram um reconhecimento tácito da habilidade do Congo na fabricação de ferro.

Em Oboui, República Centro-Africana, eles escavaram uma forja de ferro sem data, produzindo oito datas de radiocarbono consistentes de 2000 a.C. Isso tornaria Oboui o local de trabalho de ferro mais antigo do mundo (Clist, 2012), e mais de mil anos mais antigo do que qualquer outra evidência datada de ferro na África Central.

## **Medicina**

Plantas africanas tradicionais, como ouabain, capsicum, ioimbina, gengibre, cebola branca, kino africano, copaíba africana, mirra africana, buchu, fisostigmina e noz de cola, foram adotadas e continuam a ser usadas por médicos ocidentais.

### **ÁFRICA OCIDENTAL E SAHEL**

O conhecimento de se vacinar contra a varíola parece ser do conhecimento dos africanos ocidentais, mais especificamente dos Akan. Um escravizado chamado Onesimus explicou o procedimento de inoculação ao seu dono Cotton Mather, durante o século XVIII, nos EUA; ele relatou ter obtido o conhecimento na África (Waldstreicher, 2004).

A fixação óssea, tipo de medicina popular em que os praticantes estão envolvidos na manipulação das articulações, foi praticada por muitos grupos da África Ocidental (os Akans, Manos e Iorubás, para citar alguns).

Em Djenné, o mosquito foi identificado como a causa da malária, e a remoção de cataratas era um procedimento cirúrgico comum (como em muitas outras partes da África). Os perigos do tabagismo eram conhecidos pelos estudiosos muçulmanos africanos, com base nos manuscritos de Timbuctu.



O azeite de dendê era importante na saúde e na higiene. Uma fonte portuguesa do século XVII descreve o óleo de palma como uma “cura popular” em Angola, enquanto as “folhas, raízes, casca e frutos” do dendezeiro foram usados para tratar condições que vão desde artrite até picadas de cobras e insetos. Os visitantes estrangeiros elogiaram a qualidade do sabão feito de óleo de palma e palmiste, misturados com cinzas de folhas de palmeira. Um escritor atestou que “as roupas dos negros são muito limpas” como resultado. Admirando as proezas medicinais da África Ocidental, Johannes Rask (*apud* Kanoja, 2021, p. 53) concluiu que “os africanos são muito mais adequados do que nós, no que diz respeito aos seus cuidados de saúde”.

Durante o comércio atlântico de seres humanos, os marinheiros europeus relataram como os cativos africanos poderiam se recuperar de surtos de doenças como a varíola dentro dos navios usando sua medicina tradicional, que incluía óleo de palma. Os próprios europeus os usariam para ajudar contra a disenteria. A casca do inhame era usada para tratar infestações por vermes.

### **NORTE DA ÁFRICA E VALE DO NILO**

Os antigos médicos keméticos eram famosos no antigo Oriente Médio por suas habilidades de cura, e alguns, como Imhotep, permaneceram famosos muito depois de suas mortes. Heródoto observou que havia um alto grau de especialização entre os médicos, alguns tratando apenas da cabeça ou do estômago, enquanto outros eram oftalmologistas e dentistas. O treinamento de médicos ocorreu na instituição Per Ankh ou Casa da Vida, principalmente aquelas com sede em Per-Bastet, durante o Império Novo, e em Abidos e Saïs, no período tardio. Papiros médicos mostram conhecimento empírico de anatomia, lesões e tratamentos práticos.

Feridas foram tratadas por bandagem com carne crua, linho branco, suturas, redes, almofadas e cotonetes embebidos em mel para prevenir a infecção, enquanto o ópio foi usado para aliviar a dor. Alho e cebola foram usados regularmente para promover uma boa saúde e foram pensados para aliviar os sintomas da asma. Os antigos cirurgiões costuravam feridas, consertavam ossos quebrados e amputavam membros doentes, mas reconheciam que alguns ferimentos eram tão graves que os médicos só poderiam deixar o paciente confortável até que ele morresse (Filer, 1996). Segundo dados do Papiro de Edwin Smith, cerca de 1600 a.C. foi o início do método científico (Ghalioungui, 1963).

Por volta de 800 a.C., o primeiro hospital psiquiátrico e manicomio no Egito foi construído por médicos muçulmanos no Cairo.

Em 1285, o maior hospital da Idade Média e da era pré-moderna foi construído no Cairo, Egito, pelo sultão Qalaun al-Mansur. O tratamento era oferecido gratuitamente a pacientes de todas as origens, independentemente de gênero, etnia ou renda.

A tetraciclina estava sendo usada pelos núbios, com base em restos ósseos, entre 350 d.C. e 550 d.C. Entretanto, o antibiótico como conhecemos só passou a ter em amplo uso comercial em meados do século XX. Entre os núbios, a teoria é que potes de barro contendo grãos usados para fazer cerveja continham a bactéria *streptomyces*, que produzia tetraciclina.

## **ÁFRICA ORIENTAL**

Viajantes europeus, na região dos Grandes Lagos da África durante o século XIX, relataram casos de cirurgia no Reino de Bunioro-Kitara. A elite médica de Bunioro, o “Bafumu”, tinha um sistema de aprendizagem e até “reuniam-se em períodos para conferências”. Em Bunioro, havia uma relação estreita entre o Estado e os

médicos tradicionais. Os reis deram aos médicos “terras espalhadas nas diferentes áreas para que seus serviços chegassem a mais pessoas”. Além disso, “no caso de uma doença atingir uma determinada área”, o rei mandava médicos para o distrito afetado. Diz-se que Kabaleega forneceu ervas antimaláricas a seus soldados e até organizou pesquisas médicas. Um curandeiro de Bunioro relatou em 1902 que, quando um surto do que ele chamou de doença do sono ocorreu em por volta de 1886-1887, causando muitas mortes, Kabaleega (*apud* Davies, 1959, p. 54) ordenou-lhe “fazer experimentos no interesse da ciência”, que foram “eventualmente bem-sucedidos na obtenção de uma cura”.

Pano de casca, usado para curar feridas, provou ser antimicrobiana.

A cirurgia cerebral (Hombergh, 1994) também foi praticada na região dos Grandes Lagos da África.

### **ÁFRICA CENTRAL**

A anestesia geral e local foi amplamente utilizada pelos médicos tradicionais em muitas partes da África Central. Cerveja contendo um extrato de kaffir foi dada oralmente para aqueles que sofreram ferimentos profundos de ataques animais ou de guerra, a fim de aliviar a dor, e folhas contendo alcalóides também foram aplicadas topicamente nos ferimentos. Muitas sociedades na África Central realizaram cirurgia de catarata sob anestesia local, espremendo sucos de plantas alcalóides diretamente nos olhos para dessensibilizá-los e, em seguida, empurrando a catarata para o lado com uma vara afiada, com muitos casos tendo sucesso. “Houve casos registrados no início do século XX em que foi demonstrada habilidade considerável em procedimentos operatórios” (Thompson, 1965, p. 91).

## ÁFRICA AUSTRAL

O rei Zulu representava o maior funcionário da saúde pública. Como Ndukwana, um dos entrevistados de Stuart, explica:

Todas as pessoas, como a terra em que viviam, pertenciam ao rei. Se algum homem ficasse gravemente doente, sua doença seria notificada ao mnumzana (chefe), que imediatamente relataria o fato aos izinduna (chefes) e eles ao rei. O rei provavelmente daria a ordem de consultar os adivinhos para descobrir a natureza e a causa de sua doença (Flint, 2008, p. 50).

Um homem doente na Zululândia sempre foi um objeto de grande importância. Em teoria, o rei Zulu e seus chefes locais assumiram a responsabilidade pelo bem-estar de seu povo e se cercavam de uma variedade de médicos diferentes para auxiliá-los nessa função. Embora nem todas as doenças fossem levadas ao conhecimento do rei, os chefes dos kraals tinham de relatar doenças aos seus chefes locais. Dependendo do *status* social do doente ou do número de pessoas acometidas, um relatório seria enviado ao rei. O provérbio zulu *inkosi yinkosi ngabantu* – “um rei é um rei do povo” – enfatizava a relação recíproca entre um rei e seu povo. Em troca do trabalho e da lealdade de seus súditos, o rei cuidava do bem-estar de seu povo, e sua falha em fazer isso poderia levar as pessoas a *konza* para outro governante (Flint, 2008). A colocação de ossos era comumente praticada na África Austral pelas comunidades nativas.

Até dedos quebrados foram tratados. As feridas abdominais, com intestinos salientes, foram manipuladas com sucesso, inserindo uma pequena cabaça para manter os intestinos no lugar e suturando a pele sobre eles.

## Agricultura e pecuária

Por meio de observação cuidadosa, experimentação e seleção de características desejáveis ao longo de 2 mil anos, os africanos conseguiram criar uma rica diversidade de bananas e tipos de banana (120 tipos diferentes de banana). Devido a isso, surgiu uma segunda área de diversificação da banana fora da Ásia, uma com a banana de cozinha das Terras Altas nos Grandes Lagos africanos e a banana-da-terra na África Ocidental e Central (Hauser, 2011).

Como os nativos da Floresta Amazônica, os africanos também utilizavam terras escuras semelhantes à terra preta.

### NORTE DA ÁFRICA E VALE DO NILO

Os arqueólogos há muito debatem se a domesticação independente do gado ocorreu ou não na África, bem como no Oriente Médio e no Vale do Indo. Possíveis restos de gado domesticado foram identificados no deserto ocidental do Egito, nos locais de Nabta Playa e Bir Kiseiba, e foram datados de cerca de 9500 a.C. a 8000 a.C., mas essas identificações foram questionadas. Evidências genéticas sugerem que o gado provavelmente foi introduzido no sudoeste da Ásia e que pode ter havido algum cruzamento posterior com auroques selvagens no norte da África (Stock; Gifford-Gonzalez, 2013).

Evidências genéticas também indicam que os burros foram domesticados a partir do burro selvagem africano. Arqueólogos encontraram sepulturas de burros em contextos dinásticos anteriores, datando de ~ 5000 a.C., em Abidos, Egito Médio, e o exame dos ossos mostra que eles foram usados como bestas de carga.

O algodão (*Gossypium herbaceum linnaeus*) foi domesticado em 5000 a.C. (Yvanez; Wozniak, 2019) no leste do Sudão, perto da região da Bacia do Nilo Médio, onde o tecido de algodão estava sendo produzido (Warwick, 2023).

## ÁFRICA ORIENTAL

O painço é originalmente nativo das Terras Altas da África Oriental e foi domesticado antes do terceiro milênio a.C. em Uganda e na Etiópia. Seu cultivo se espalhou para o sul da Índia em 1800 a.C.

Os etíopes, particularmente o povo Oromo, foram os primeiros a descobrir e reconhecer o efeito energizante do grão de café.

Arados puxados por bois parecem ter sido usados na Etiópia por dois milênios e possivelmente por muito mais tempo. Evidências linguísticas sugerem que o arado etíope pode ser o arado mais antigo da África.

## ÁFRICA OCIDENTAL E SAHEL

A evidência mais antiga da domesticação de plantas para fins agrícolas na África ocorreu na região do Sahel, cerca de 5000 a.C., quando o sorgo e o arroz africano (*Oryza glaberrima*) começaram a ser cultivados. Outras plantas africanas domesticadas foram óleo de palma/dendezeiro, ráfia, inhame africano, feijão-fradinho, amendoim Bambara, fonio, milheto e nozes de cola.

Métodos africanos de cultivo de arroz, introduzidos por africanos escravizados, podem ter sido usados na Carolina do Norte (EUA). Isso pode ter sido um fator para a prosperidade da colônia da Carolina do Norte. Observadores portugueses, entre a metade do século XV e o século XVI, testemunharam o cultivo de arroz na costa superior da Guiné e admiraram a tecnologia local de cultivo de arroz, pois envolvia práticas agrícolas intensivas, como diques e transplantes.

Inhames foram domesticados em 8000 a.C. na África Ocidental. Entre 7000 a.C. e 5000 a.C., milheto, cabaças, melancias e feijões também se espalharam para o oeste através do sul do Saara. Entre 6500 a.C. e 3500 a.C., o conhecimento do sorgo domesticado,

mamona e duas espécies de cabaça se espalhou da África para a Ásia. O milho, o feijão-fradinho, a melancia e o quiabo (Ehret, 2002) se espalharam posteriormente para o resto do mundo.

## **Pecuária**

O gado é a principal fonte de sustento e poder político e econômico em muitas partes da África Austral. Os reinos Sotho, Tswana e Nguni ganharam proeminência devido ao sucesso da criação de gado, complementada pelo cultivo.

O gado (e possivelmente cabras) desempenhou um papel central na cultura Nguni. Sul-africanos de língua Nguni, em KwaZulu-Natal, reverenciavam o gado Nguni. Em 1824, o curral real de Shaka Zulu possuía 7 mil cabeças de gado Nguni branco puro. Da mesma forma, quando os pioneiros originais chegaram ao Zimbábue (então Rodésia), eles relataram que o país estava cheio de gado aparentemente com boa saúde e imune a doenças locais (Nokes, 2023).

## **Têxteis**

### **NORTE DA ÁFRICA**

Os keméticos/egípcios usavam linho, da planta do linho, e usavam teares já em 4000 a.C. Os núbios usavam principalmente algodão, couro com contas e linho. O Djellaba era feito tipicamente de lã e usado no Magreb.

### **ÁFRICA OCIDENTAL E SAHEL**

Bògòlanfini (pano de lama) é um tecido de algodão tingido com lama fermentada de seiva de árvore e chás, feito à mão pelo povo Bambara da região de Beledougou, no centro de Mali.

No século XII, o chamado couro marroquino, que na verdade veio da área de Hausa, no norte da Nigéria, foi fornecido aos mercados do Mediterrâneo e chegou às feiras e mercados da Europa.

Kente foi produzido pelos povos Akan (Ashanti, Fante, Enzema) e Ewe nos países de Togo, Gana e Costa do Marfim.

### **ÁFRICA CENTRAL**

Entre o povo Kuba, na atual República Democrática do Congo, tecidos de ráfia eram produzidos. Eles usavam as fibras das folhas da palmeira ráfia.

### **ÁFRICA ORIENTAL**

O pano de casca de árvore foi usado pelos Baganda, em Uganda, provenientes da árvore Mutuba (*Ficus natalensis*) (Africa Styles, 2023).

### **ÁFRICA AUSTRAL**

Na África Austral, encontram-se numerosos usos de couro e peles de animais para vestuário. Os Ndau, no centro de Moçambique, e os Shona misturavam couro com casca de árvore e tecido de algodão. A tecelagem de algodão era praticada pelos Ndau e Shona. Pano de algodão foi referido como *machira*. Os Venda, Suazi, Basotho, Zulu, Ndebele e Xhosa também fizeram uso extensivo de peles. As peles vinham de gado, ovelhas, cabras, elefantes e jangua (parte da família dos mangustos). As peles de leopardo eram cobichadas e eram um símbolo de realeza na sociedade zulu. As peles eram curtidas para formar couro, tingidas e incrustadas com miçangas.



## **Tecnologia marítima**

Em 1987, a terceira canoa mais antiga do mundo e a mais antiga da África, a canoa Dufuna, foi descoberta na Nigéria por pastores Fulani, perto do Rio Yobe e da vila de Dufuna. Data de aproximadamente 8 mil anos atrás e foi feita de mogno africano.

### **NORTE DA ÁFRICA E VALE DO NILO**

A frota de Cartago incluía um grande número de quadrirremes e quinquerremes, navios de guerra com quatro e cinco fileiras de remadores. Seus navios dominavam o Mediterrâneo. Os primeiros egípcios sabiam como montar pranchas de madeira em um casco de navio já entre 3000 a.C. e 5000 a.C. Os navios mais antigos já descobertos, um grupo de 14 encontrados em Abidos, foram construídos a partir de pranchas de madeira “costuradas”. Cintas tecidas eram usadas para amarrar as pranchas juntas, e juncos ou grama colocados entre as pranchas ajudavam a selar as costuras (Archaeology, 2023). Porque os navios estão todos enterrados juntos e perto de um complexo mortuário pertencente ao faraó Khasekhemwy, originalmente pensava-se que todos os barcos pertenciam a ele. Um dos 14 navios data de 3000 a.C.; no entanto, agora acredita-se que talvez tenha pertencido a um faraó anterior, possivelmente o faraó Aha.

### **ÁFRICA OCIDENTAL E SAHEL**

No século XIV d.C., acredita-se que o rei Abubakari II, irmão do rei Mansa Musa do Império do Mali, tinha um grande número de barcos na costa da África Ocidental. Os barcos se comunicavam por meio de tambores. Os barcos do Mali nesta época eram canoas de tamanhos diferentes.

Numerosas fontes atestam que as vias navegáveis interiores da África Ocidental viram uso extensivo de canoas e embarcações de guerra usadas para transporte quando permitido pelo meio ambiente. A maioria das canoas da África Ocidental eram construídas com um único tronco, esculpidas e escavadas em um enorme tronco de árvore. O principal método de propulsão era por remo e, em águas rasas, bastões. As velas também foram usadas em menor escala, principalmente em navios mercantes. O algodoeiro-seda fornecia muitas das toras de mesa para a construção de canoas maciças, e o lançamento era feito por meio de rolos de madeira para a água. Especialistas em construção de barcos iriam surgir entre certos povos, particularmente no Delta do Níger.

Algumas canoas tinham 24 metros de comprimento, transportando 100 homens ou mais. Documentos de 1506, por exemplo, referem-se a canoas de guerra no Rio Serra Leoa, transportando 120 homens. Outros referem-se aos povos da Costa da Guiné usando canoas de tamanhos variados – cerca de 70 pés (21 m) de comprimento, 7 a 8 pés de largura, com pontas pontiagudas, bancos de remo nas laterais e conveses laterais ou castelo de proa construídos de juncos, e diversas instalações, comolareiras e espaços de armazenamento para os colchões da tripulação.

Os primeiros egípcios também sabiam como montar tábuas de madeira com pregos para prendê-las juntas, usando piche para calafetar as juntas. O “navio Khufu”, uma embarcação de 43,6 metros, selada em um poço no complexo da pirâmide de Gizé, ao pé da Grande Pirâmide de Gizé na Quarta Dinastia por volta de 2500 a.C., é um exemplo sobrevivente em tamanho real que pode ter cumprido o papel simbólico e a função de uma barca solar. Os primeiros egípcios também sabiam como prender as pranchas desse navio com juntas de encaixe e espiga.

## ÁFRICA ORIENTAL

Sabe-se que a antiga Axum negociava com a Índia e há evidências de que navios do nordeste da África podem ter navegado de um lado para o outro entre a Índia/Sri Lanka e a Núbia, comercializando mercadorias, e até mesmo para a Pérsia, Himyar e Roma. Axum era conhecida pelos gregos por ter portos marítimos para navios da Grécia e do Iêmen. Em outro lugar no nordeste da África, o diário de viagem grego *Périplo do Mar Vermelho*, do século I d.C., relata que os somalis, através de seus portos do norte, como Zeila e Berbera, estavam negociando incenso e outros itens com os habitantes da Península Arábica, bem como com o então Egito controlado pelos romanos.

Os reinos Suaíli da Idade Média são conhecidos por terem ilhas portuárias comerciais e rotas comerciais com o mundo islâmico e a Ásia e foram descritos por historiadores gregos como “metrópoles”. Famosos portos comerciais africanos, como Mombaça, Zanzibar, Mogadíscio e Kilwa, eram conhecidos por marinheiros chineses, como Zheng He, e historiadores islâmicos medievais, como o viajante islâmico berbere Abu Abdullah ibn Battuta. O dhow era o navio de comércio usado pelos suaílis. Eles podem ser enormes. Foi um dhow que transportou uma girafa para a corte do imperador chinês Yong Le, em 1414 (Mcintyre; Mcintyre, 2013).

Poucos reinos ao sul do Saara possuíam uma organização naval mais desenvolvida do que a de Bugiada, que dominava o Lago Vitória com sua marinha de até 20 mil homens e canoas de guerra de até 72 pés (Kottak, 1972).

## Arquitetura

### ÁFRICA OCIDENTAL

As Muralhas da Cidade de Benin são coletivamente a maior estrutura feita pelo ser humano no mundo e foram semidestruídas pelos britânicos em 1897. Fred Pearce escreveu na *New Scientist* (2023):

Eles se estendem por cerca de 16.000 quilômetros ao todo, em um mosaico de mais de 500 limites de assentamentos interconectados. Eles cobrem 6.500 quilômetros quadrados e foram todos escavados pelo povo Edo. Ao todo, são quatro vezes mais longos que a Grande Muralha da China, e consumiu cem vezes mais material do que a Grande Pirâmide de Quéops. Eles levaram cerca de 150 milhões de horas de escavação para serem construídos e são talvez o maior fenômeno arqueológico do planeta.

Sungbo Eredo é o segundo maior monumento pré-colonial da África, maior que as Grandes Pirâmides ou o Grande Zimbábue. Tem 6.500 km de terraplanagem comunitária, percorre cerca de 16 mil quilômetros na zona da floresta tropical de Benin. Construído pelo povo iorubá em homenagem a uma viúva aristocrática, Oloye Bilikisu Sungbo, é composto por extensas paredes de barro e vales que cercavam a cidade de Ijebu-Ode, no estado de Ogun, na Nigéria (Unesco, 2023).

### NORTE DA ÁFRICA E VALE DO NILO

Por volta de 1000 d.C., a espiga (tabya) aparece pela primeira vez no Magreb e al-Andalus.

A pirâmide de degraus construída em Sacara é o edifício de pedra mais antigo do mundo (Shillington, 2005). A Grande Pirâmide

foi a estrutura mais alta feita pelo ser humano no mundo por mais de 3.800 anos.

O Sudão, local da antiga Núbia, tem mais pirâmides do que qualquer outro lugar do mundo, mais até que o Egito, com 223 pirâmides (King, 1984).

Por volta de 1100, o ventilador é inventado no Egito.

### **ÁFRICA ORIENTAL**

Os Axumitas construíram em pedra, estelas monolíticas no topo dos túmulos de reis, como a Estela do rei Ezana. Mais tarde, durante a dinastia Zagué, igrejas foram esculpidas em rochas sólidas, como a Igreja de São Jorge em Lalibela.

Thimlich Ohinga, um Patrimônio da Humanidade, é um complexo de ruínas construídas em pedra localizadas no Quênia.

### **Sistemas de comunicação**

Os *griots* são repositórios da história africana, especialmente nas sociedades africanas sem linguagem escrita. *Griots* podem recitar genealogias que remontam a séculos. Eles recitam épicos que revelam ocorrências e eventos históricos. *Griots* podem passar horas e até dias recitando as histórias e genealogias das sociedades. Eles foram descritos como livros de história viva.

### **NORTE DA ÁFRICA E VALE DO NILO**

O primeiro sistema de escrita da África e o início do alfabeto foram os hieróglifos egípcios/medu neter. Duas escritas são descendentes diretos dos hieróglifos: a escrita proto-sinaítica e o alfabeto meroítico. Do proto-sinaítico vieram o alfabeto árabe do sul e o alfabeto fenício, dos quais o alfabeto aramaico, o alfabeto grego, a escrita brāhmī e o alfabeto árabe foram direta ou indiretamente derivados.

Do alfabeto da Arábia do Sul veio o alfabeto ge'ez, que é usado para escrever blin (cuxítico), amárico, tigre e tigrinya, na Etiópia e na Eritreia.

Do alfabeto fenício surgiu o tifinagh, o alfabeto berbere usado principalmente pelos tuaregues.

A outra descendência direta dos hieróglifos egípcios foi o alfabeto meroítico. Começou na fase Napatana da história núbia, Kush (700 a.C.-300 a.C.). Chegou à plena fruição no século II, sob o sucessor do reino núbio de Meroë. A escrita pode ser lida, mas não compreendida; a descoberta em el-Hassa, Sudão, de estátuas de carneiro com inscrições meroíticas pode ajudar em sua tradução.

## **SAHEL**

Com a chegada do Islã, surgiu o alfabeto árabe no Sahel. A escrita árabe é difundida no Sahel. A escrita árabe também foi usada para escrever as línguas africanas nativas. A escrita usada nessa capacidade geralmente é chamada de ajami. As línguas que foram ou são escritas em ajami incluem hauçá, mandinka, fulani, wolofal, tamazight, núbio, iorubá, songhai e kanuri.

## **ÁFRICA OCIDENTAL**

Escrita n'ko foi desenvolvida por Solomana Kante em 1949 como um sistema de escrita para as línguas mande da África Ocidental. É usada na Guiné, Costa do Marfim, Mali e países vizinhos por vários falantes de línguas mandingas.

Nsibidi é um conjunto ideográfico de símbolos desenvolvidos pelo povo Ekoi da costa sudeste da Nigéria para comunicação. Uma implementação complexa de nsibidi é conhecida apenas pelos iniciados da sociedade secreta Ekpe.

Adinkra é um conjunto de símbolos desenvolvidos pelos Akans (Gana e Costa do Marfim), usados para representar conceitos e aforismos.

O silabário Vai é um sistema de escrita silábica desenvolvido para a língua vai por Mómolu Duwalu Bukéle, na Libéria, durante a década de 1830.

A língua de sinais adamorobe é uma língua de sinais indígena desenvolvida na aldeia Adamorobe Akan, no leste de Gana. A aldeia tem um alto índice de surdez genética. Usman dan Fodio realizou um grande feito ao aumentar a taxa de alfabetização do povo do califado de Sokoto em apenas algumas décadas. Várias pesquisas históricas independentes estimaram que a taxa de alfabetização masculina permaneceu em cerca de 96%-97% e a taxa de alfabetização feminina permaneceu entre 93%-95% até a morte do Shehu. A taxa de alfabetização feminina de Sokoto em 1812 era maior do que a das mulheres no Reino Unido e nos Estados Unidos (Callaway, 1986).

## **ÁFRICA CENTRAL**

No leste de Angola e no noroeste da Zâmbia, os ideogramas sona foram usados como dispositivos mnemônicos para registrar conhecimento e cultura. Collier (2016, p. 114) cita o etnomusicólogo austráco-alemão Gerhard Kubik, que “explica os vários aspectos do sona, [que] indicam os conceitos de espaço e tempo como circulares, multidirecionais e multidimensionais”. Ou seja, sona é um código baseado em um código binário, muito parecido com o processamento computadorizado de informações, que faz algo além de dizer algo. Na mesma obra, o linguista estadunidense Simon Battestini detalha as diversas formas como o termo “escrita” pode ser analisado na África, o que ele destila como todos os “vestígios

codificados de um texto”. Resiste a qualquer meio que tenha sido concebido para dissociar a informação da comunicação, seja o livro ou o computador.

Placas de memória Lukasa também foram usadas entre os Ba-Luba da República Democrática do Congo.

Os tambores falantes exploram o aspecto tonal de muitas línguas africanas para transmitir mensagens muito complicadas. Tambores falantes podem enviar mensagens de 25 a 40 quilômetros (15 a 25 milhas). Bulu, uma língua bantu, pode ser tocada tanto quanto falada. Em uma aldeia Bulu, cada indivíduo tinha uma assinatura de tambor única. Uma mensagem pode ser enviada a um indivíduo tocando sua assinatura de bateria. Observou-se que uma mensagem pode ser enviada por 160 quilômetros (100 milhas) de aldeia para aldeia dentro de duas horas ou menos usando um tambor falante (Gershon, 2023).

### **ÁFRICA ORIENTAL**

Na costa suaíli, a língua suaíli foi escrita em alfabeto árabe, assim como a língua malgaxe em Madagascar.

O povo de Uganda desenvolveu uma forma de escrita baseada em um código floral e o uso de tambores falantes também foi generalizado.

O Agikuyu do Quênia usou um mnemônico – dispositivo pictográfico, que eles chamaram de Gicandi, para registrar e espalhar conhecimento. Esse tipo de dispositivo de memória utiliza um simbolismo pictórico que procede por imagens simplificadas, traçando apenas parte de um objeto ou de uma imagem convencional.



## Comércio

Numerosos objetos de metal e outros itens foram usados como moeda na África (*African Currencies*, 2023), assim como búzios, sal, ouro (pó ou maciço), cobre, lingotes, correntes de ferro, pontas de lanças de ferro, facas de ferro, tecidos de vários formatos (quadrado, ondulado etc.). O cobre era tão valioso quanto o ouro na África. O cobre não era tão difundido e mais difícil de adquirir, exceto na África Central, do que o ouro. Outros metais valiosos incluíam chumbo e estanho. O sal também era tão valioso quanto o ouro. Devido à sua escassez, foi usado como moeda.

O Suaíli serviu como intermediário. Eles conectaram produtos africanos aos mercados asiáticos e produtos asiáticos aos mercados africanos. A exportação mais procurada foi o marfim. Eles exportavam âmbar cinza, ouro, peles de leopardo, escravizados e carapaças de tartarugas. Importaram cerâmica e vidro da Ásia. Eles também fabricavam itens como contas de algodão, vidro e conchas. Importações e produtos manufaturados localmente foram usados como comércio para adquirir produtos africanos. As ligações comerciais incluíam a Península Arábica, Pérsia, Índia e China. Os suaílis também cunharam moedas de prata e cobre.

Descolonize-se!

## Referências

AFRICA STYLES. **Clothing in Africa**. [Africa]: African Styles, 2023. 1 catálogo. Disponível em: [https://www.africastyles.com/blackhistory/history\\_clothing.html](https://www.africastyles.com/blackhistory/history_clothing.html). Acesso em: 16 jul. 2023.

ARCHAEOLOGY. **This Old Boat**. [S. l.]: Archaeology, 2023. 1 catálogo. Disponível em: <https://archive.archaeology.org/online/news/abydos.html>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CALLAWAY, H. **Gender, culture and empire: European women in colonial Nigeria**. Londres: Macmillan Press, 1987.

CLIST, B. Vers une réduction des préjugés et la fonte des antagonismes: un bilan de l'expansion de la métallurgie du fer en Afrique sud-saharienne. **Journal of African Archaeology**, [Leiden], v. 10, n. 1, p. 71-84, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43135568>. Acesso em: 15 jul. 2023.

COLLIER, D. **Repainting the walls of Lunda: information colonialism and Angolan art**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2016.

DAVIES, J. N. P. The Development of 'scientific' medicine in the African Kingdom of Bunyoro-Kitara. **Medical history**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 47-57, 1959.

EHRET, C. **The civilizations of Africa: a history to 1800**. Charlottesville: The University of Virginia Press, 2002.

EZE-UZOMAKA, P. Iron and its influence on the prehistoric site of Lejja. **The world of iron**, London, p. 3-9, 2013.

FILER, J. **Disease**. Austin: [s. n.], 1996.

FLINT, K. E. **Healing traditions: African medicine, cultural exchange, and competition in South Africa, 1820-1948**. Ohio: Ohio University Press, 2008.

GERSHON, L. How Does the West African Talking Drum Accurately Mimic Human Speech? **Smithsonian**, [s. l.], 27 jul. 2021. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/how-west-african-drums-really-talk-180978296/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

GHALIOUNGUI, P. **Magic and medical science in ancient Egypt**. [S. l.: s. n.], 1963.

HAMILL GALLERY OF TRIBAL ART. **African Currencies**. Edimburgo: Hamill Gallery of Tribal Art, 2023. 1 catálogo. Disponível em: <https://www.hamillgallery.com/CURRENCY/Currency.html>. Acesso em: 16 jul. 2023.

HAUSER, M. W. **Judith Carney and Richard Rosomoff, In the Shadow of Slavery: Africa's Botanical Legacy in the Atlantic World**. Berkeley: University of California Press, 2009, 2011.

HENSILWOOD, C. S. *et al.* A 100,000-year-old ochre-processing workshop at Blombos Cave, South Africa. **Science**, Washington, D.C., v. 334, n. 6053, p. 219-222, 2011. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1211535>. Acesso em: 10 jul. 2023.

HOMBERGH, P. V. D. Craniotomie: een springlevende traditie bij de Kisii (Kenya). **Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde**, Amsterdam, v. 138, n. 52, p. 2621-2624, 1994.

KANANOJA, Kalle. Healing Knowledge in Atlantic Africa. **Medical Encounters, 1500-1850**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KING, D. A. Architecture and astronomy: the ventilators of medieval Cairo and their secrets. **Journal of the American Oriental Society**, New Haven, v. 104, n. 1, p. 97-133, 1984.

KOTTAK, C. P. Ecological variables in the origin and evolution of African states: the Buganda example. **Comparative Studies in Society and History**, Cambridge, v. 14, n. 3, p. 351-380, 1972.

MACHADO, C. **Gênios da humanidade**: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA, 2017.

MACHADO, C. **Wakanda para sempre**: tradições africanas milenares decifradas para entender o filme Pantera Negra. São Paulo: Amazon, 2019.

MCINTYRE, C.; MCINTYRE, S. **Zanzibar, Pemba, Mafia**: the bradt travel guide. [Chalfont St Peter]: Bradt Travel Guides, 2013.

MERI, J. W. **Medieval Islamic Civilization**: AK, index. Abingdon: Taylor & Francis, 2006.

NOAKES, T. **Lore of Nutrition**: challenging conventional dietary beliefs. New York: Penguin Random House South Africa, 2017.

OLIVER, R. A.; FAGE, J. D. (ed.). **The Cambridge History of Africa**: from C. 500 BC to AD 1050. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

PEARCE, F. The African Queen. **New Scientist**, [London], 11 sep. 1999. Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/mg16322035-100-the-african-queen/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SCHMIDT, P. R.; AVERY, D.H. More evidence for an advanced prehistoric iron technology in Africa. **Journal of Field Archaeology**, Boston, v. 10, n. 4, p. 421-434, 1983.

SHILLINGTON, K. **History of Africa**. 2nd. ed. rev. Palgrave Macmillan. Londres: Reino Unido, 2005.

STOCK, F.; GIFFORD-GONZALEZ, D. Genetics and African cattle domestication. **African Archaeological Review**, Cambridge, v. 30, p. 51-72, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10437-013-9131-6>. Acesso em: 9 jul. 2023.

THE NEW YORK TIMES. 43,000-Year-Old Mine Discovered in Swaziland. **The New York Times**, New York, 8 feb. 1970.

THOMPSON, E. E. Primitive African medical lore and witchcraft. **Bulletin of the Medical Library Association**, Chicago, v. 53, n. 1, p. 80, 1965. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14223742/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNESCO. **World Heritage Convention**. Benin Ya/Sungbo's Eredo. [S. l.]: Unesco, 1995. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/tentativelists/488/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

WALDSTREICHER, D. **Runaway America**: Benjamin Franklin, Slavery, and the American Revolution. [S. l.]: Macmillan, 2004.

WARWICK. Ancient Egyptian cotton unveils secrets of domesticated crop evolution. **Warwick**, [s. l.], 2 mar. 2012. Disponível em: [https://warwick.ac.uk/newsandevents/pressreleases/ancient\\_egyptian\\_cotton/](https://warwick.ac.uk/newsandevents/pressreleases/ancient_egyptian_cotton/). Acesso em: 16 jul. 2023.

YVANEZ, E.; WOZNIAK, M. M. Cotton in ancient Sudan and Nubia. Archaeological sources and historical implications. **Revue d'ethnoécologie**, [Paris], n. 15, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14223742/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ZELEZA, P. T. **A modern economic history of Africa**: the nineteenth century. Nairobi: East African Publishers, 1997.

# *Por um ensino de Geografia antirracista*

Renato Emerson dos Santos



O ensino da Geografia é a nossa ferramenta de inserção e de intervenção na sociedade. Essa é a forma como nós, geógrafos e geógrafas, nos inserimos, agimos e atuamos em busca de uma sociedade mais igualitária, primando pelo compromisso com a transformação social nesta sociedade – uma das piores em distribuição de renda do planeta. A Lei nº 10.639/2003 nos coloca esse desafio, como um fruto das lutas do Movimento Negro na educação, vista como uma ferramenta de promoção da igualdade racial. O racismo é um sistema de dominação, central na formação do mundo contemporâneo (estruturante em processos históricos globais nos últimos séculos, como a escravidão, o colonialismo, o imperialismo, o iluminismo, entre outros), marcante na constituição da história e da estrutura social no Brasil, e a sua superação requer a crítica e a contribuição do ensino de Geografia, como disciplina escolar que contribui decisivamente na formação de visões de mundo, de país e de sociedade em que vivemos.

É sempre bom começar lembrando que o Brasil, um país que, dos seus 523 anos de formação colonial desde o início da chegada dos europeus, teve quase quatro séculos de escravização de populações negras e cinco séculos de expulsão de populações indígenas, cujo processo de dizimação iniciado por Cabral permanece até hoje. Aqui, dialogamos com a ideia de colonialidade, algo que

é mais do que a “colonização” como processo histórico: se a colonização era o domínio e o estabelecimento de controle administrativo e econômico de territórios, a colonialidade é a imposição de um pacote enredado de relações de poder (raça, classe, gênero, cultura, espiritualidade etc.) que se instaura com a colonização, mas permanece após as independências coloniais (Quijano, 2010). Isto nos ajuda a entender a permanência do racismo apesar de transformações históricas, sociais, econômicas, entre outras mudanças profundas que o Brasil experimentou ao longo de séculos e mesmo nos últimos tempos. Há cem anos, por exemplo, o Brasil era um produtor e exportador de café, açúcar, borracha e alguns outros itens. Chegamos a ser, 100 anos depois, a sexta economia do planeta, dando um dos maiores saltos econômicos do mundo – apesar de, neste momento, vivermos um processo de desindustrialização que se arrasta e aprofunda há algum tempo. Hoje, estamos ainda entre as dez maiores economias do planeta, mas o salto econômico que este país deu em cem anos tem poucos paralelos no planeta e mesmo assim permanece sendo um dos países com pior distribuição das riquezas geradas. Para manter esse padrão de desigualdade, é evidente que a forma como se constitui o racismo em nosso país é um fator fundamental, e devemos interrogar o papel da educação também, ao mesmo tempo que a vemos como possível ferramenta de transformação.

Então, por meio da educação e do ensino da Geografia, temos de lutar para construir um país mais igualitário, que consiga superar esses mecanismos desigualadores – como é o racismo, que é o elemento central de discussão –, entre outros desigualadores que existem em nossa sociedade. Não basta crescimento econômico; não basta avanço e progresso para disseminação da melhoria de vida da população apenas. Nosso país é concentrador de riqueza,

e o acesso à educação é uma das riquezas, o acesso às ferramentas curriculares é uma riqueza.

## **Interrogando o currículo no ensino de Geografia**

Quando falamos de educação – de currículo –, falamos não de acesso à informação apenas, falamos de acesso a ferramentas de produção de conhecimentos, ferramentas de poder, de controle social através da inculcação de visões de mundo, de si e do outro, que, ao informar e formar sobre o “estar no mundo”, interfere sobre comportamentos e relações sociais. Esse é o viés fundamental para nós pensarmos perspectivas plurais e a necessidade de construirmos estratégias para um currículo antirracista na Geografia. Esse é o meu ponto de partida: o compromisso com a transformação social. Isso implica pensar em relações de poder, que é a mola-mestra desta reflexão.

Falar de currículo antirracista é falar de uma ferramenta de combate ao racismo. Formulei uma proposição e publiquei há quinze anos, no livro *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais – o negro na Geografia no Brasil (2007)*: pensar a Geografia como um saber posicional. Essa proposição nos informa sobre um conjunto de ferramentas de análise espacial da realidade, categorias de classificação espacial – como o rural e urbano, que hoje criticamos e tentamos complexificar. Nós aprendemos Geografia para entender a posição em que nos encontramos no mundo. Aprendemos tipos e formas de relevo para sabermos nossa formação geomorfológica específica; aprendemos sobre formações naturais, como biomas, para sabermos em que ecossistema nós estamos. Aprendemos também sobre coordenadas cartográficas para saber em que latitude e longitude nos encontramos – e, evidentemente, para diferenciarmos de outras posições e outros contextos



naturais, econômicos, sociais. Cada informação vai constituir um repertório que o ensino da Geografia fornece para classificarmos contextos espaciais nos quais nos encontramos, para sabermos em que posição nos encontramos no espaço geográfico. Assim, a Geografia serve para que saibamos a nossa localização e posição no mundo, para nos informar sobre o mundo (com compreensões e imaginários específicos sobre ele) e nos localizarmos nele a partir de sua compreensão como sistema de posições em contextos diferenciados.

Ao mesmo tempo, a Geografia também é uma ciência de ação. Ela nos informa a posição para que nós tomemos decisões sobre como agir e como nos comportar no espaço. De que maneira nos comportamos e construímos as nossas espacialidades, inserções sociais e construções econômicas enquanto indivíduo, grupo e nação? Portanto, a Geografia, ao mesmo tempo em que informa a nossa posição, nos subsidia nas nossas tomadas de posição.

Essa é a dupla acepção da Geografia! É para saber/conhecer a posição que aprendemos o conjunto de conceitos que são instrumentos de análise dessa ciência: paisagem, território, rede, escala, região e ferramentas outras de categorização. Essa identificação de formas específicas de elementos e organização no espaço geográfico é para que tomemos decisão de como agir e como nos comportar. Isso é o que nos orienta um deslocamento de um ensino da Geografia Física para a Educação Ambiental, por exemplo. A própria separação de Geografia Física e Geografia Humana já é uma dimensão posicional influenciada pelo antropocentrismo, que exterioriza elementos dentro dessa cosmovisão, que dissocia natureza e homem (uma formulação machista também!).

Esse princípio de di-visão<sup>1</sup> entre Geografia Física e Geografia Humana comanda a tomada de decisão no pensamento antropocêntrico, que permite que a nossa sociedade trate esses elementos (que nessa cosmovisão são chamados de “natureza”) como recursos, recursos infinitos. Outras cosmovisões não veem dessa maneira, não se exteriorizam. As cosmovisões animistas, como as culturas de matriz africana e as culturas indígenas, não separam seres humanos e natureza – ambos são considerados partes de um todo no qual ocorre circulação de energia. A visão antropocêntrica leva necessariamente à operação de tomadas de posição diferentes em relação a esses elementos da natureza.

Essa dimensão comportamental derivada da constituição de visões de mundo é que chamamos de tomada de posição – ou de “performatização”, termo que considero mais completo. O ensino de Geografia, como ferramenta de formação humana, opera a inculcação de leituras e visões de mundo que informam e influenciam o nosso agir, nossos comportamentos. E isso envolve também a racialização do mundo e da nossa vida cotidiana: a Geografia contribui decisivamente para a formação das nossas relações raciais.

A construção de um currículo antirracista na Geografia implica, em primeiro lugar, à compreensão, a partir dessa proposição posicional, uma (re)leitura crítica da própria crítica dos padrões das relações de poder. Essa crítica da crítica obviamente não significa jogar os discursos fora, mas dialogar, identificando limitações do próprio pensamento hegemônico no campo crítico. Isso

---

<sup>1</sup> Aqui, dialogamos com a constituição do “poder simbólico”, formulada por Pierre Bourdieu (1989). O poder simbólico é o poder de instituir os princípios de visão e di-visão, de instituir significados às diferenças criando classificações do mundo social, e, assim, instituindo identidades, alteridades, pertencimentos e estranhamentos, agindo então sobre os comportamentos e relações de poder.

implica necessariamente uma compreensão plural das relações de poder e de dominação na nossa sociedade. No campo do pensamento crítico da Geografia, isso nos induz a uma ruptura ou a um passo além da chamada crítica universalista sobre o ensino da Geografia. No pensamento crítico hegemônico, o ensino de Geografia é uma ferramenta cuja função social é a formação de cidadãos críticos – e essa crítica hegemonicamente tem a ver com as relações de exploração de classes, como se essas fossem as únicas (ou a essência) do primado das forças capitalistas. Considero essa formulação como uma “politização despolitizante”, ante as múltiplas posicionalidades sociais que o ensino da Geografia nos ajuda a compreender, formular e informar no ponto de vista de uma ação completa.

É fundamental compreendermos as clivagens e as formas de exploração e dominação de classes que são cruciais na constituição do mundo contemporâneo, do modo de produção capitalista, concordamos com isso. Os ciclos e as estratégias de acumulação do capital têm capacidade crucial e brutal de comandar processos e dinâmicas sociais. Entretanto, essa formulação ainda oculta outras clivagens que também são cruciais para a força do capital e outras formas de relações de dominação, exploração e hierarquização social fundantes da modernidade, do modo de produção capitalista e da forma como nos estruturamos, organizamos e vivemos.

O capitalismo não se organizaria, estruturaria e planetarizaria sem produzir formações diferenciadas e combinadas. Essas articulações provocam o que Milton Santos (2002) chama de “acontecer solidário” – funcionamentos conjugados de processos e dinâmicas econômicas e sociais em diferentes frações e posições do espaço geográfico. Para Milton Santos (2002), esse processo de planetarização no capitalismo consiste no processo de expansão

e unificação do meio técnico-científico-informacional, que, ao mesmo tempo, diferencia o mundo e os sujeitos, que se interligam através desse modo de produção.

Esse mundo diferenciado e articulado opera com a combinação de múltiplas relações de opressão, dominação, exploração e hierarquização, combinadas neste “pacote enredado de poder” chamado “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno/europeu” (Grosfoguel, 2010). O capitalismo necessita e se planetariza sobre uma clivagem espacial fundamental, por exemplo entre centro e periferia, norte e sul, Norte global e Sul global. Essa diferenciação espacial é o modo de produção planetarizando a produção capitalista. Não dá para pensar somente a dimensão de classe; é necessário trabalhar com essa dimensão espacial na sua constituição relacional. O centro está na periferia, e não está apenas no centro, porque nós temos sujeitos que, mesmo estando na posição periférica, se posicionam reproduzindo as relações centro-periferia, ou seja, eles atuam no centro da periferia. Essa dupla dimensão posicional de sujeitos leva para as periferias as cadeias de dominação e poder que são comandadas pelos centros. Estamos falando das elites locais, que atuam nas diferentes regiões do Brasil, que atualizam, porque atuam como cadeias de transmissão de comandos do centro – e, evidentemente, são beneficiadas também por elas. Estamos falando de clivagens de raça, gênero, da instituição de normatividades, por exemplo, do ponto de vista da sexualidade, da instituição de hierarquizações culturais. Essa pluralidade de eixo de relações de poder, dominação, exploração, por meio da hierarquização das formas de existir nesse planeta, é o que faz com que um indígena tenha uma experiência com o capitalismo muito diferente da de uma mulher negra, ou mais ainda de um homem branco num grande centro urbano. As experiências

sociais são experiências diferenciadas. Essa construção, obviamente, mobiliza por meio da necessidade de uma compreensão plural do que nós chamamos de saber posicional. As posições se multiplicam e isso não implica uma perda de ideia de construção global. O que ocorre é a complexificação dessa construção, compreendendo como esses eixos de produção de diferenças sociais operaram, e operam, através do currículo.

Por isso que o currículo antirracista na Geografia tem como primeiro papel desvelar essa produção social das diferenças, que constroem posições e necessariamente as posicionalidades distintas nas performatizações desses grupos, para que nós consigamos suprimir esse papel regulador que as diferenças exercem nas nossas vidas, nas nossas interações e trajetórias enquanto sujeitos sociais, sujeitos dentro do modo de produção capitalista.

Estamos falando de experiências diferenciadas do capitalismo no que tange às diferentes posições no espaço físico, espaço econômico, espaço social, espaço político. São experiências de indivíduos e de grupo. Isso se complementa na constituição desse quadro posicional complexo. Estamos aqui compatibilizando diferentes tradições do pensamento crítico: a dimensão da crítica marxista é importante; a matriz foucaultiana pluraliza a compreensão das relações de poder. Associando-as, mas também as criticando, nos aproximamos aqui da perspectiva do “giro descolonial”, que nos convoca a refletir sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2010). A Geografia pode iluminar compreensões desse espriamento da reprodução do poder por todos os microcosmos da vida social por meio da constituição desses diferentes eixos de dominação.

Aqui pensamos a posição e a experiência do ponto de vista dos debates epistemológicos do nosso campo da Geografia, reposicionando a matriz heurística da Geografia, trazendo uma dimensão

crítica. Se vamos trabalhar com mapas mentais e outros instrumentos heurísticos, como o humanismo da fenomenologia em Geografia, estamos falando da exploração do potencial que essas ferramentas têm na explicação de experiências individuais de jogos de poder no cotidiano. Estamos falando de uma apropriação crítica dessas ferramentas heurísticas de constituição de leituras, de discursos espaciais, inclusive no ensino da Geografia.

Isso implica uma compreensão de território do espaço social não mais como uma expressão de uma totalidade única, mas como múltiplas contradições, que se condicionam e se expressam nessas diferenças sociais de grupos ou de indivíduos. Essa Geografia, à luz desse saber posicional, desvela as relações como forma de elucidação de posições que subsidiam a tomada de posições críticas e comprometidas com a transformação social a partir dessas experiências diferenciadas de capitalismo com raça, gênero, dimensão cultural. Retornando ao exemplo das experiências de capitalismo dos povos indígenas, eles não são discriminados por serem proletários, povos isolados ou grupos que rejeitam o contato com o exterior. Eles não são explorados “apenas” como classe trabalhadora. O que destrói os seus devires é a discriminação cultural que se impõe sobre eles. Eles, que são trabalhadores explorados nas fronteiras de ocupação, econômicas e agrícolas, muitas vezes vão entrar em embate por conta da desqualificação cultural, que coloca contra eles, inclusive, outros trabalhadores também explorados, mas que veem nas formas de relação de povos indígenas com a natureza um “desperdício”, pois esses povos não a veem como “recurso”. Temos aí o entrecruzamento de diversos eixos de opressão, dominação, exploração e subalternização – cuja reprodução depende da difusão e inculcação de visões de mundo para as quais o ensino de Geografia contribui decisivamente.

## Contribuições de um ensino de Geografia transformador

Devemos então pensar como essas múltiplas clivagens se inter-relacionam, condicionando experiências diferenciadas dentro do modo de produção capitalista. A Geografia que revela isso é uma ciência comprometida com a elucidação dos seus efeitos de poder. Para a formação de um currículo antirracista da Geografia, o primeiro ponto é ir além da crítica universalista; o segundo ponto é essa compreensão e assunção como saber posicional; o terceiro ponto é o comprometimento com os efeitos do poder que ele próprio provoca. Geografias que são aparentemente neutras em relação a essas clivagens sociais muitas vezes contribuem com a reprodução dessas formas de dominação.

Os pontos de conteúdo, conceitos e articulações entre eles e as formas como se estruturam as divisões estruturantes do currículo de Geografia são coisas que se enredam. Na década de 1940, Moisés Gicovate, no livro didático *Geografia Geral* (1944 *apud* Santos, 2009), trazia uma classificação racial aberta, apontando os brancos como aqueles que vêm da Europa, que têm civilização superior (a branca é considerada uma raça intelectual), enquanto os negros são retratados como uma raça afetiva, que vem da África e com civilização rudimentar<sup>2</sup>. Hoje, não encontramos mais essas declarações nos livros de Geografia, mas encontramos outras formas de enredamento entre pontos de conteúdo, conceitos e formas de estruturação dos conteúdos. A classificação racial aberta

---

<sup>2</sup> “A ‘raça branca ou caucásica’, por se crer que é originária do Cáucaso, onde existem os representantes mais puros, é também denominada *raça intelectual*. Caracteriza-se pela pele branca, rosto oval, cabelo liso ou ondulado, corpo bem proporcionado, inteligência bem desenvolvida, e civilização superior. É a raça mais numerosa e espalhada. Habita quase toda a Europa, a Ásia ocidental, a África setentrional, e ocupa as zonas temperadas das duas Américas e da Austrália. [...] A ‘raça negra ou etiópica’, também denominada *raça afetiva*, caracteriza-se pela pele preta, nariz achatado, lábios grossos, cabelos encarapinhados, civilização rudimentar” (Gicovate, 1944, p. 106-107).

do livro de Moisés Gicovate (1944 *apud* Santos, 2009), atualmente ausente nos livros didáticos, mas presente no cotidiano das relações raciais em nosso país, traz a articulação entre diversos elementos que levam à manutenção das três operações básicas do racismo: classificação, hierarquização e subalternização.

Portanto, uma Geografia comprometida com seus efeitos de poder é a que vai buscar evitar esse tipo de construção de leitura de mundo, que promove e reproduz esse tipo de hierarquia. Precisamos buscar conteúdos e estruturas curriculares antirracistas, voltadas para o combate ao eurocentramento a partir da busca da constituição de uma multivocalidade epistêmica. É pensar outras experiências sociais tendo vozes e tendo suas formas de ver o mundo, compreender e se posicionar nele, valorizando outras experiências de mundo. Para essa multivocalidade epistêmica, é preciso realizar a inserção/revisão de temas e estrutura.

Em Santos (2021), abordo três posturas epistêmicas para o enfrentamento do eurocentrismo, estratégias de construção de um currículo antirracista à luz de uma pesquisa que realizei sobre a Lei nº 10.639/03 com um grupo de professores e professoras, observando o fazer deles e delas para um currículo antirracista. Que estratégias eram essas? Uma primeira estratégia foi trabalhar a visão de mundo que aparece nos materiais didáticos de Geografia – essas que estão colocadas são matrizes eurocêntricas que constituíram a formação das e dos docentes – e depois operar a *desconstrução* crítica. Por exemplo, ver a formação do mundo contemporâneo – aquele encadeamento de temas de Revolução Industrial, Iluminismo, Segunda Revolução Industrial, Primeira Guerra, Segunda Guerra – e depois desconstruir isso, mostrando como essa leitura é eurocentrada. Tomo como exemplo a Revolução Industrial, que não é um fenômeno como as narrativas hegemônicas nos levam a crer, que



nasce dentro da Inglaterra e transborda para o resto do planeta. É um fenômeno multilocalizado de construção diacrônica. Então, por exemplo, o confinamento de seres humanos no mesmo espaço dedicados apenas ao trabalho, que é o que a grande indústria *taylorista* e *fordista* faz<sup>3</sup>, onde as pessoas não podem ter nenhum tipo de sociabilidade, apenas o trabalho, precisa ser mostrado como algo que não nasce nessa Inglaterra apresentada como berço da Revolução Industrial. Esse modelo de confinamento de trabalho foi primeiramente executado aqui, no sistema de *plantation*, nas monoculturas escravagistas das Américas. Então, enquanto forma de relação social do ponto de vista do controle do exercício da força de trabalho, essa Revolução Industrial que aparece lá na Inglaterra nasceu aqui. No mesmo sentido, podemos abordar a dimensão tecnológica de pensar a moenda e o engenho de cana-de-açúcar dos séculos XVI e XVII. A transformação da cana em açúcar era talvez o que existia (em termos de produção em larga escala) de mais rico no setor secundário àquela época, do ponto de vista de divisão do trabalho se formos pensar em setores primários, secundários e terciários. O setor secundário – definido como o setor de “transformação” – nasce aqui. Os docentes trabalhavam essa visão e depois operavam a desconstrução dessa leitura, mostrando o quanto ela é eurocentrada.

Uma segunda estratégia que eles traziam era trabalhar a partir de outra leitura de mundo, deslocar o *locus* da enunciação e esquecer os materiais didáticos disponíveis; começar a construir de outra maneira, por exemplo no ensino de África. Eles fizeram experimentações trazendo leituras de África a partir de autores e

---

<sup>3</sup> O filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, registra isso muito bem de maneira crítica. Mostra um sujeito que não pode descansar, não pode conversar, não pode nada. Ele tem apenas de trabalhar durante todo o tempo em que está confinado dentro do espaço da fábrica. Então, a película aborda os efeitos psicossociais desse tipo de vivência, absolutamente contrária a qualquer concepção de natureza humana.

autoras africanos, tentando transformar a África numa organicidade socioespacial, contrária a essa África que aparece nas narrativas hegemônicas que, do ponto de vista histórico, está lá na história antiga com o Egito e as civilizações que desapareceram, e volta com o tráfico. Há um salto histórico-temporal nessa narrativa. Não temos uma continuidade histórico-espacial. Os docentes vão demonstrar a riqueza das experiências históricas e sociais da África, ignorando a África das tragédias dos livros didáticos. Deslocando o sujeito epistêmico de um olhar centrado na Europa (ou seja, que só olha para a África quando ela é importante do ponto de vista do europeu) para outro centrado nas próprias experiências africanas, você evidencia que aquele é um continente com mais de cinco mil anos de história contínua, e que esse período, a partir do tráfico e da colonização do continente, é apenas uma fração, um décimo da história africana. Isso é outra tentativa: deslocamento do *locus* e do sujeito epistêmico da enunciação do conhecimento.

A terceira estratégia que eles tentaram foi confrontar visões diferentes – aquilo que Boaventura de Souza Santos (1997) chama de “hermenêutica diatópica”. Tivemos o exemplo de um docente que, no início do ano, presenciou uma situação de racismo religioso em sua aula do sexto ano do Ensino Fundamental, com crianças de mais ou menos onze anos. Um garoto fez iniciação no candomblé, chegou à sala com a cabeça raspada e foi objeto de chacota por parte de todos os amigos. Esse professor, então, ao trabalhar a formação do Universo, que é um ponto do conteúdo regular do ensino de Geografia, trouxe diferentes visões sobre esse assunto, mostrando como esse mesmo fenômeno é visto na bíblia, no candomblé e na ciência – e, note-se, a ciência do presente, ou seja, o *corpus* de hipóteses e teorias mais aceito pela comunidade científica contemporânea, evidenciando como foi abordada no

passado e vislumbrando a possibilidade de uma nova leitura científica futura. Assim, num mesmo ponto de conteúdo, ele utilizou diferentes formas de compreensão para que se opere a horizontalidade nas relações entre essas diferentes cosmovisões e seus sujeitos sociais enunciadores. São formas de construção de uma estratégia baseada numa interculturalidade crítica (Walsh, 2013) para a construção de um currículo antirracista em Geografia.

### **Continuando os desafios...**

Do ponto de vista dos conteúdos concretos, assim como o Movimento Negro busca a crítica e a desconstrução do chamado mito da democracia racial com a promoção de leituras críticas, o ponto de partida para um ensino de Geografia comprometido com a implementação da Lei nº 10.639/03 tem de ser a problematização do racismo e seus impactos ou resultados sociais. O que nós podemos fazer do ponto de vista de conteúdos? Já afirmamos que, além de inserir conteúdos, temos de rever conteúdos. Não basta inserir conteúdo num dia específico, num recorte de um ponto do seu currículo e continuar com a matriz eurocêntrica pelo resto do seu ciclo de ensino no ano ou em diversos anos (Santos, 2009).

É fundamental construir contextualizações positivas do grupo discriminado, trazendo a riqueza da sua experiência histórica, promover a valorização das contribuições das matrizes culturais desses grupos, abordar lutas e resistências desses grupos a partir das formas de dominação, opressão e violência no passado e no presente ao mesmo tempo. Eu sempre chamo a atenção de que ensinar sobre as lutas é ensinar a lutar. Isso é basilar para a construção de um currículo comprometido com a transformação social. É importante também construir repertórios com diversas linguagens (fotos, gravuras, esculturas, músicas etc.), trazendo

esses indivíduos de grupos subalternizados em situações positivas como constituição de um referencial de um futuro possível para os nossos educandos e as nossas educandas. Precisamos construir representatividade positiva.

O currículo antirracista em Geografia precisa fazer esse conjunto de operações no mínimo, e muito mais que podemos fazer. Precisamos valorizar outros repertórios de saberes, mostrar horizontalidade entre repertórios de saberes. É claro que foi a ciência europeia moderna que teve capacidade de levar o ser humano à Lua para conhecer o espaço sideral, mas ao mesmo tempo vem provocando a destruição do planeta. Existem outras matrizes cosmogônicas de conhecimento que promovem uma relação com a natureza melhor do que a ciência.

Precisamos mostrar como essas dimensões de positividade entre matrizes e formas de enredamento de saberes nos impõem a construção de uma horizontalidade de cosmogonias protagonizadas por grupos que são hoje discriminados.

## Referências

BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

GICOVATE, M. **Geografia Geral**. São Paulo: Melhoramentos, 1944.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S. de; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S. de; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: EdUSP, 2002.

SANTOS, R. E. dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, R. E. dos. Por uma geografia descolonial: dilemas epistêmicos de conhecimento no combate ao eurocentrismo do ensino de geografia na implementação da lei 10.639/03. *In*: CATTANEO, D.; ARGENTA CÂMARA, M.; SILVEIRA, R. F. da (org.). **Geografias das R-existências**. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021. p. 263-290.

SANTOS, R. E. dos. **Rediscutindo o ensino de Geografia: temas da lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-69. (Quito: Serie Pensamiento Decolonial, Tomo I).

# *Ensaio sobre perspectivas teórico- -críticas da colonialidade para uma democracia racial a partir da realidade brasileira*

Tiago Silva de Freitas

É preciso pensar a realidade. Evidente que a formação educacional brasileira, colonial por excelência, é marcada por um modelo eurocentrado para a compreensão do mundo e, em que pese que a proposta deste trabalho seja a de apontar caminhos alternativos, não há o desejo de desprezo a esses trabalhos pelo simples fato de sua origem, mas sim de fazer eliminar a colonização do pensamento ainda persistente.

Nesse ínterim, a estrutura da Escola de Frankfurt (Bhambra, 2021), a partir do século XX, é importante para essa tarefa, pois, embora seja eurocentrada, permite lançar luzes sobre as mazelas da colonização, devido ao seu forte caráter teórico-crítico, podendo ser concebida como biunívoca, na medida em que há as linhas filosófica e sociológica, sendo a primeira mais voltada a uma perspectiva de racionalidade e a segunda, a sociológica, mais fincada

na realidade, portanto, com uma proposta de menos abstração teórica, embora todas sejam alimentadas pela fonte iluminista de ideais liberais e, por conseguinte, bases burguesas, o que pode implicar estruturas que negligenciam as perspectivas teóricas pós-coloniais.

Na primeira fase da Escola de Frankfurt, havia uma prevalência da perspectiva marxista na elaboração das teses, cuja marca, segundo Walter Benjamin (1986) desembocava na compreensão de que a história é linear e progressiva, uma falácia, na medida em que, conforme Benjamin, o propalado estado de exceção, como justificativa às práticas de dominação, em verdade, é regra, o que inviabiliza a necessária transformação social.

É possível afirmar que o percurso para a edificação de uma sociedade efetivamente democrática passa por uma grande luta anticolonial (processo de enfrentamento/combate às mazelas do processo de colonização, em prol da emancipação em suas múltiplas dimensões), decolonial (processo de desconstituição dos laços coloniais, termo cunhado por Catherine Walsh, que se refere a uma proposta de ruptura mais contundente, intentando fazer desaparecer quaisquer vestígios da existência do modelo colonial), ou por descolonização (processo de ruptura política, militar e institucional da colônia com a metrópole, objetivando o alcance e garantia da pátria autônoma, autodeterminada).

Cumprе destacar que a palavra “descolonização” surge apenas a partir da metade do século XX, quando os movimentos independentistas de Angola e Moçambique, por exemplo, passam a reivindicar a desvinculação em relação às suas antigas metrópoles. É possível dizer também que a recente autocracia militar nacional existiu com o propósito de minar um projeto político mais inclusivo, em que pesem suas limitações.

A tensão por manter os objetivos do capitalismo estadunidense, em meio à Guerra Fria, e a ideia de que a América deveria ficar integralmente como zona de influência dos Estados Unidos, estabelecendo uma atmosfera de terror contra o potencial avanço comunista no Brasil, graças à política externa, relativamente independente, do então presidente da República João Goulart atenderam bem aos propósitos coloniais subsistentes ao fim da subordinação formal com a metrópole, garantindo uma longevidade ainda maior ao caos colonizador, expresso em suas múltiplas desigualdades, merecendo destaque sua dimensão racial, posto que influencia sobremaneira o social, bem como as questões de gênero.

Ainda sob a perspectiva de apresentação de modelos alternativos de enfrentamento à perspectiva colonial, importa ressaltar a proposta de sistema-mundo trazida por Henrique Dussel (2004), na medida em que é traçado um diagnóstico acerca da tentativa eurocêntrica de autocompreensão como motor da história, em visão, nitidamente, monolítica. O referido autor vai deixar evidente que esse movimento é indevido e aponta para a necessidade de que haja a valorização daquilo que foi, nos últimos cinco séculos, invisibilizado.

Segundo Aníbal Quijano (2000), três condicionamentos são marcantes na estrutura do capitalismo moderno ocidental, a saber: o trabalho, a raça e o gênero. A exploração da força de trabalho tem por fim assegurar a propriedade e exploração de recursos, enquanto a questão de gênero volta-se ao controle da reprodução biológica com vistas à proteção, também da propriedade, ao passo que o componente raça é estrutural e atravessado pela combinação dos objetivos dos pilares trabalho e gênero.

Importante estabelecer que, fora de uma perspectiva eurocentrada, a amálgama social se dá de maneira a considerar a heterogeneidade cultural de modo heterárquico e, necessariamente,



totalizante, sendo inviável a redução ou fragmentação, com vistas a qualquer que seja o objetivo. As cosmovisões sufocadas pelo modelo colonial partem da noção de que o conhecimento é um todo indivisível, incabível; assim, qualquer tentativa disciplinar de análise monolítica da realidade, sob pena de equivocada e inservível (Quijano, 1992).

Numa perspectiva analítica interdisciplinar, cabe ratificar a prevalência da assimetria racial no Brasil, espalhando-se pelo social como decorrência, resultante dessa sobrevivência do modelo colonial. Assim, valendo-se de uma literatura africanista sobre o Brasil, na obra do escritor angolano, de origem inglesa, José Eduardo Agualusa, *O ano em que Zumbi tomou o Rio* (2008, p. 41-42, grifo nosso), uma metaficção historiográfica, a personagem Euclides Matoso, um jornalista angolano vivendo no Brasil, em dado momento, refletindo acerca da realidade brasileira, manifesta-se, conforme é possível extrair do excerto:

Um barco flutua, ancorado, um pouco à frente. Uma dezena de grandes aves pretas, biguás, permanecem em pé e imóveis, no seu interior, muito bem alinhadas, o bico voltado na direção do vento. À proa resplandece uma garça. Euclides descobre naquilo uma alegoria do Brasil: um país de negros escravizados, remando, remando sempre – e sempre, sempre, um colono branco à proa. Afugenta as duas garças, que gritam e se vão. Ao seu modo bárbaro, desajeitado, oportunista, Francisco Palmares tocara no cerne do problema.

– Este vosso país –, murmura, dirigindo-se aos biguás, – nunca foi descolonizado. Revoltem-se! O Brasil precisa de uma revolução.

A guerra envergonhada, sem glória, que presentemente apenas atinge os *pobres e os pretos... palavras que aliás, convenhamos, querem dizer a mesma coisa...* a guerra tem de descer das favelas e alcançar o asfalto.

Portanto, conforme percebido, sob a ótica da personagem, no texto em destaque, a questão racial, na realidade brasileira, é algo marcante, verdadeiro espólio de mais de 300 anos de escravidão negra formal, que, somadas a um intenso processo de genocídio dos povos autóctones, cujo processo obscurantista das ações do Estado brasileiro durante sua recente autocracia, tornam ainda mais prementes a discussão acerca da preservação da memória (Oliveira, 2010) e valorização de tradições que tendem à extinção, caso medidas em sentido contrário não sejam, de imediato, adotadas.

Tais tradições, desprezadas e subvalorizadas, ante a inefetividade normativa e a insuficiente vontade política, acabam por implicar baixo grau de políticas públicas concretas voltadas a essa preservação, o que dificulta muito suas existências. O diálogo proposto por teorias pós-coloniais ou decoloniais tem, precisamente, o cunho afirmativo desses povos e culturas subalternizados.

Desse modo, o conceito de direito à memória exsurge como direito fundamental, desembocando na compreensão de que ele é responsável por realizar os valores constitucionais da dignidade da pessoa humana, cujo respeito materializa os princípios republicano e democrático. Sob perspectiva filosófica, a memória é vista como responsável pelo resgate da consciência histórica, oportunizando a construção de um autoconhecimento coletivo, considerada fundamental para a moldura de uma identidade nacional em moldes fidedignos, apta, portanto, à autorreflexão e, assim, capaz de elaborar valores, políticas e práticas minimamente consentâneas a sua multifacetada realidade, notadamente, a brasileira, cuja heterogeneidade é característica marcante.

Frantz Fanon (2022) mostra-se como uma possibilidade de interpretação insurgente da realidade. Fanon, eminentemente insurgente, propõe a ideia de que os problemas psicológicos não

são apenas psicogênicos, mas, sobretudo, sociogênicos, na medida em que a inserção do indivíduo, em dada estrutura social é condicionante de muitas doenças psíquicas. Isso explica, por exemplo, parte da causa do adoecimento psíquico da população negra, vitimada pelo racismo estrutural.

Em *Peles negras, máscaras brancas* (2008), Fanon indica haver uma redução da subjetividade individual devido ao racismo, na medida em que estabelece uma aniquilação da autoestima de pessoas negras. É possível, inclusive, promover uma crítica à síndrome do impostor, posto tratar-se de uma impostura racista, uma impostura sociogênica.

Para Fanon, em *Os condenados da Terra* (1968), a descolonização é um processo necessariamente violento. A perspectiva decolonial tornou-se um *topos*, lugar-comum argumentativo, na medida em que se tem apresentado como uma ânsia, um ímpeto de desconstruir o modelo hegemonicamente estabelecido e imposto. Sem o enfrentamento físico propriamente dito, não é possível imaginar a superação dessa visão unívoca eurocentrada.

Esse olhar mais radical ao enfrentamento do modelo colonial persistente em múltiplas práticas, mesmo após o término formal da colonização, garantindo a emancipação política, ainda que de maneira não substancial, legou a Fanon uma condição de marginalização acadêmico-científica que, mais recentemente, vem sendo revista, de modo a colocar luzes sobre suas propostas.

Na *Crítica da razão negra* (2014), de Achille Mbembe, é destacada a ideia de necropolítica e a necessidade de descolonização, em retomada do pensamento de Frantz Fanon, reclamando uma postura de enfrentamento contundente dos subalternizados como único meio apto à reversão do drástico e traumático processo que coloca, forçosamente, os corpos negros em permanente situação

de opressão. A ideia da necropolítica, lançando mão da noção de Michael Foucault sobre a biopolítica, aponta para uma postura estatal de destruição dos corpos negros, bem como de apagamento e silenciamento, promotores de uma morte simbólica.

Portanto, várias são as possibilidades de contraposição ao, infelizmente, ainda em curso projeto colonial. À guisa exemplificativa, é possível reforçar a ideia da importância da memória biográfica, cujo resgate faz-se necessário, como é o caso de Caetano Lopes de Moura (Universidade Federal de Santa Catarina, 2022), médico, primeiro tradutor profissional do Brasil, primeiro editor da clássica obra *Os Lusíadas*, homem negro, nascido em Salvador, que lutou no Exército de Napoleão.

Essa é uma simples amostra de uma proposta de valorização da autoestima para os povos da diáspora africana, nesse caso, mais precisamente, da baiana, cuja capital é das mais negras fora do continente africano, o que não se reflete nas estruturas de poder, cujos privilégios ficam para os indivíduos sem traços característicos de povos de origem africana. Somente após mais de 215 anos, em meio a insultos racistas, a primeira Faculdade de Medicina do Brasil elegeu seu primeiro diretor negro, o prof. dr. Antônio Alberto Lopes (Antônio [...], 2023).

Ponto digno de nota é o fato de que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 não aborda o termo “negro” em nenhum momento. Isto é emblemático para um país que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE (2022), é majoritariamente negro. Ao que parece, se trata de mais um efeito do persistente e nefasto modelo colonial, em uma de suas mais abjetas dimensões, qual seja, o racismo.

Desse modo, em que pese a existência da Lei nº 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana

e o legado afrodiaspórico no Brasil, o texto magno de 1988 é absolutamente silente sobre imagens identitárias, algo diverso do que ocorre, *exempli gratia*, com a *Constitución Política de la República de Colombia* (2016, art. 176, inc. IV, tradução nossa),<sup>1</sup> *in verbis*:

As circunscrições eleitorais especiais garantirão a participação na Câmara dos Representantes dos grupos étnicos e colombianos residentes no exterior. Por meio destas circunscrições eleitorais, serão eleitos quatro (4) Representantes, distribuídos da seguinte forma: dois (2) para a circunscrição eleitoral das comunidades afrodescendentes, um (1) para a circunscrição eleitoral das comunidades indígenas e um (1) para a circunscrição eleitoral internacional. Nesta última, apenas serão contabilizados os votos emitidos fora do território nacional por cidadãos residentes no exterior.

É visível, assim, a preocupação colombiana em relação à composição étnica do parlamento, o que potencializa sobremaneira a elaboração de políticas públicas, na medida em que a pluriversidade de interesses pode ser vocalizada e, por conseguinte, implementada.

Outra perspectiva que merece ser enaltecida diz respeito à identificação quanto à novel concepção de racismo algorítmico, a partir do referencial teórico de Deivison Nkosi (2022), e a noção de colonialismo digital. *In casu*, percebe-se como os mecanismos de controle são aperfeiçoados com a alta tecnologia a fim de assegurar os privilégios da branquitude.

---

<sup>1</sup> “Las circunscripciones especiales asegurarán la participación en la Cámara de Representantes de los grupos étnicos y de los colombianos residentes en el exterior. Mediante estas circunscripciones se elegirán cuatro (4) Representantes, distribuidos así: dos (2) por la circunscripción de las comunidades afrodescendientes, uno (1) por la circunscripción de las comunidades indígenas, y uno (1) por la circunscripción internacional. En esta última, solo se contabilizarán los votos depositados fuera del territorio nacional por ciudadanos residentes en el exterior”.

Mbembe, na tese da necropolítica, mais precisamente no disposto no capítulo 4 da *Crítica da razão negra* (2014), “O pequeno segredo”, cujos contornos podem ser definidos como uma disputa pelos discursos acerca da memória e da história, no caso, a memória colonial, ressalta o fato de que seu produto se encontra nas sociedades pós-coloniais, ou mesmo neocoloniais, haja vista que tudo o que houve de mais abjeto naquele período condiciona e erige uma organização social estruturada com base no racismo, na esteira do pensamento de Silvio Almeida (2019), mitificando inclusive a noção de meritocracia.

Mbembe (2014) segue reforçando a ideia de que é necessária a promoção de um modelo de resgate do passado com vistas a assegurar o pagamento da dívida histórica e de uma reparação, único meio idôneo ao estabelecimento de uma sociedade razoavelmente democrática.

Intentando apontar caminhos para a superação do epistemicídio ocidental, marcado por uma perspectiva monolítica, é possível destacar a ética e filosofia exusíacas (Rufino, 2022), cujo traço é o da subversão à ordem posta, visivelmente antidemocrática e não inclusiva. Exu, como possibilidade dialógica, apresenta-se como cosmogonia e epistemologia fundamentais na construção de um modelo social pluriversal e, portanto, anticolonial. A pedagogia exusíaca, desse modo, foca num projeto de reordenação caótica do mundo, avessa à linearidade da racionalidade moderna do Ocidente.

A perspectiva da Yorubanidade (Ayoh’omidiré, 2005) vale a pena ser ressaltada como uma ferramenta importante de enfrentamento contra-hegemônico, na medida em que a oralitura iorubana transpassou o Atlântico, rompendo as fronteiras do Benin para lastrear a cultura afrodiaspórica americana de países como Brasil,

Cuba e Trinidad e Tobago, com uma força potente capaz de, diante da problemática da pós-modernidade ocidental, indicar caminhos mais adequados a um modelo democrático e pluriversal, haja vista a plasticidade e capacidade inclusiva cosmológica e epistêmica de tais conceitos, calcados, ressalte-se, na tradição sem, contudo, perder o potencial evolutivo temporal.

Aimé Césaire (2010) apresenta um caro conceito de *negritude*, categoria açambarcante de uma série de predicados fundamentais à luta antirracista e anticolonial. Enquanto Cheikh Anta Diop traz bases históricas fundamentais a esta luta, debelando qualquer resquício de argumento minimamente plausível de superioridade racial branca, e Fanon apresenta a resposta psicanalítica em *Peles negras, máscaras brancas* (2010), Césaire enfatiza a necessidade da luta e do enfrentamento não necessariamente físico, mas sobretudo de resgate da memória, de modo a assegurar a autoestima do povo africano e da sua diáspora, lembrando experiências bem-sucedidas espalhadas mundo afora, inclusive no Brasil, a exemplo do Bloco Ilê Ayê e do Movimento Negro Unificado.

Césaire (2010) faz questão de salientar que, do ponto de vista biológico, o conceito de raça é insustentável e, para ele, pouco importa qualquer forma de disposição cromossômica distinta, em que pese o já reconhecimento científico quanto à inexistência, mas, sobretudo, o que tem relevância aos seus estudos são as experiências existenciais individuais, diversas entre negros e brancos, permitindo-se, desse modo, a edificação de um conceito de raça e de seu consectário, o racismo.

Em Homi Bhabha (1998, p. 350), é possível perceber, notadamente no que diz respeito às questões sobre a cultura e seu papel de resistência à violência hegemônica colonizadora, as epistemologias africanas como contraposta ao projeto da modernidade, de

forma não linear, com pausas, fluxos e refluxos, à semelhança da proposta da filosofia exusíaca, conforme é possível depreender do excerto a seguir:

O entre-tempo da modernidade pós-colonial movimenta-se para frente, rasurando aquele passado complacente atrelado ao mito do progresso, ordenado de acordo com os binarismos de sua lógica cultural: passado/presente, interior/exterior. Este para-frente não e nem teleológico nem um deslizamento infinito. A função do lapso é desacelerar o tempo linear, progressivo, da modernidade para revelar seu ‘gesto’, seus *tempi*, ‘as pausas e marcações de toda a performance’. Isto só pode ser conseguido – como Walter Benjamin comentou a respeito do teatro épico de Brecht – ao se represar a corrente da vida real, fazendo estancar o fluxo por meio de um refluxo de espanto. Quando se estanca a dialética da modernidade, aí então se encena a ação temporal da modernidade – seu impulso futuro, progressivo – revelando ‘tudo’ o que está envolvido no ato de encenar per se. Essa desaceleração, ou defasagem, impele o ‘passado’, projeta-o, dá a seus símbolos ‘mortos’ a vida circulatória do ‘signo’ do presente, da passagem, a aceleração do cotidiano. No ponto em que essas temporalidades se tocam de maneira contingente, com suas bordas espaciais metonimicamente sobrepostas, nesse momento, então, suas margens são defasadas, suturadas, pela articulação indeterminada do presente ‘disjuntivo’. O entre-tempo mantém viva a feitura do passado. Enquanto negocia os níveis e liminaridades daquele tempo espacial que tentei desenterrar na arqueologia pós-colonial da modernidade, poderíamos pensar que lhe ‘falta’ tempo ou história. Engano seu!

Questão bastante problemática nas sociedades pós-coloniais diz respeito ao conceito de nação e consciência nacional, em virtude da grande heterogeneidade. Benedict Anderson (2008) aponta alguns caminhos para a origem do nacionalismo e essas comunidades imaginadas, construídas artificialmente pela imposição



de uma força recente em termos históricos, vale dizer, o processo de colonização.

Muito interessante, ainda, são as observações acerca do racismo e do nacionalismo trazidas por Etienne Balibar e Immanuel Warllestein (2011), discorrendo sobre o conceito de sistema-mundo, e o que os teóricos da descolonização chamam de colonização, conexões que existem entre economias locais que se conectam à macroeconomia, bem como as conclusões sobre a falsidade da universalidade dos Direitos Humanos, propondo uma substituição da noção de “humanismo de identidade” por um “humanismo das diferenças”.

Nesse contexto, o Brasil constitui um caso peculiar de estrutura racista. Por ocasião do fim oficial do regime escravocrata, medidas legais foram adotadas para assegurar os privilégios da branquitude, inclusive de imigrantes, em detrimento dos negros nativos, ex-escravizados, conforme é possível extrair do Decreto nº 9.081/1911, do presidente Hermes da Fonseca sobre a imigração, garantindo todo o suporte para a instalação de imigrantes em território nacional, conferindo-lhes terra e incentivos à permanência e, implicitamente, alijando de qualquer possibilidade de comungar de uma vida social digna à população negra.

Na esteira de uma crítica aguçada ao modelo colonial persistente, Douglas Barros (c2021), filósofo brasileiro, tece uma crítica contundente ao conceito de morenidade metarracial exposto por Gilberto Freyre em 1933, apresentado como a grande alternativa para a identidade nacional. Para tanto, destaca o pensamento de Guerreiro Ramos, a ideia do Teatro Experimental do Negro, de Abdias Nascimento, bem como as teses de Lélia González e o pensamento de Neusa Santos acerca do processo de torna-se negro, revelando o quão racista é a sociedade brasileira que, consoante o pensamento

de Achile Mbembe, é responsável pela produção cotidiana do negro, sempre numa posição subalternizada, ao ponto de, até mesmo inconscientemente, o negro desejar usar máscaras brancas, tal qual enunciado por Frantz Fanon, como forma de não sucumbir absolutamente ao modelo social hegemônico e excludente.

Pensando em caminhos efetivos e heterodoxos, diversos do campo estritamente teórico, a música deve ser um ponto de partida sempre lembrado. Nessa linha intelectual, merecedor de destaque é o trabalho do músico e educador Letieres Leite (Rocinante, 2023), que deixou um contributo ímpar para o cenário afrodiaspórico, sendo de altíssimo relevo o seu premiado trabalho à frente da Orkestra Rumpilezz (contração dos nomes dos tambores do candomblé – rum, rumpi e lé – com “jazz”) e a organização peculiar da ordem de apresentação dos instrumentos, por ele denominada de Universo Percussivo Baiano.

Também notável, no campo musical, foi o trabalho desenvolvido pelo movimento conhecido como afro canto, cuja figura de Mateus Aleluia e o magnífico trabalho dos Tintoos (Vieira, [2023]) trazem em suas canções a verve da cultura afro, por intermédio de canções que evocam a religiosidade do candomblé, despertando a razão por intermédio da sensibilidade e beleza melódicas.

No campo do esporte, o pensador Renato Nogueira (2022) expõe o interessante conceito de ginga, especialmente aquele da cena futebolística, aduzindo, conforme pesquisa baseada em oralitura, notadamente pelos relatos de Domingos da Guia, como é possível traçar paralelos entre a ideia de drible do futebol – introduzida a partir da forte participação negra após a democratização do acesso ao esporte – e as estratégias afrodiaspóricas para superar os ataques epistemicidas em suas múltiplas manifestações.

O conceito de drible, por sua vez, é uma objeção com caráter propositivo. Primeiro, objeta e recusa a invisibilidade da filosofia afroperspectivista – africana e afrodiáspórica – e propõe o reconhecimento de outras plataformas para formulação e circulação da filosofia. Se, por um lado, o futebol foi um palco de restrições aos jogadores negros no início do século XX, por outro, o mundo acadêmico, o circuito em rede de produção de conhecimento (filosófico) tem permanecido blindado, seja em maior ou menor grau, para o que não é ocidental. A filosofia afroperspectivista tem sido negada pela história oficial da filosofia. O passe do miudinho foi tirado das rodas de samba por Domingos da Guia para evitar a violência consentida que jogadores negros sofriam. Do mesmo modo, a violência do racismo epistêmico pode ser driblada através do reconhecimento das máximas africanas de sabedoria de vida que existem há aproximadamente 3.000, 4.000 anos como enunciados filosóficos que em nada devem às formulações ocidentais.

Como exemplo e conclusão, trazemos um trecho das Máximas de Ptah-Hotep compiladas por Jacq (2004). O filósofo egípcio, ignorado pelos manuais e compêndios de filosofia, viveu por volta de 2200 anos antes da Era Comum e deixou, antes dos primeiros filósofos gregos, um conjunto de máximas filosóficas pouco conhecidas. Ele se ocupava de temas como a liberdade e definia o coração como lugar dos pensamentos e das emoções, como o filósofo Epicuro de Samos (314 a.E.C – 270 a.E.C) se ocupava de reflexões sobre a arte de uma vida feliz e deixou a Carta a Meneceu também chamada de Carta sobre a felicidade. Disse Ptah-Hotep: ‘As palavras sábias são mais raras do que as pedras preciosas e podem provir até de jovens escravas’ (Jacq, 2004, p. 53). Reconhece que a sabedoria, a capacidade de pensar adequadamente é rara; mas, acessível a todas as pessoas. O mesmo foi dito séculos mais tarde no *Mênon* de Platão, quando Sócrates demonstra que um escravo consegue resolver um teorema. O ligeiro exemplo está longe de solucionar o debate, mas dá início a um novo encaminhamento (Nogueira, 2022, p. 8).

Cabe reafirmar o quão importante é o papel de Frantz Fanon para a Teoria Crítica da Colonialidade, valendo destacar este trecho do ensaio “Da violência”, da obra *Os condenados da Terra* (1968, p. 27):

Exposta a sua nudez, a descolonização permite adivinhar, através de todos os seus poros, as balas e os cutelos sangrentos. Porque se os últimos devem ser os primeiros, não o podem ser senão através de uma afronta decisiva e mortífera entre os dois protagonistas. Essa vontade firme de fazer passar os últimos para a cabeça da fila, de fazer subir num ritmo (bastante rápido, dizem alguns) os conhecidos escalões que definem uma sociedade organizada, não pode triunfar enquanto não puser em acção todos os meios, incluindo, bem entendido, a violência.

Não se desorganiza uma sociedade, por mais primitiva que seja, com tal programa, se não se estiver decidido, desde o princípio, desde a formulação do próprio programa, a vencer todos os obstáculos que se encontrem no caminho. O colonizado que pensa realizar esse programa, toma-se no seu motor, está disposto a todo o momento para a violência. Desde o seu nascimento, ele sabe que esse mundo estreito, cheio de interdições, apenas pode ser remido pela violência absoluta.

Assim, depreende-se que esse acirramento da tensão racial é resultante do processo de colonização ainda em curso. Para Frantz Fanon (1968), a menção à forma violenta como se dá a opressão ao colonizado, hoje subalternizado, mas sempre inferiorizado e preterido quanto ao acesso ao que lhe é de direito, o leva a sustentar não haver outra forma de superar e desorganizar esse sistema excludente sem o uso sistemático da violência, de modo a garantir a promoção efetiva da sociedade que desejamos, mais justa e igualitária, em que pese a hesitação ante uma reação potencialmente fatal e, portanto, promotora de um estado ainda pior que o atual.

Portanto, este ensaio conclui serem múltiplos os caminhos à superação do modelo hegemônico colonial, sendo, porém, inafastável que, de imediato, sejam adotadas medidas para reverter o atual quadro, sob pena de seus nefastos efeitos perdurarem de modo ainda mais complicado e de difícil solução. Trazer essas propostas à discussão é fundamental para que o pensamento seja capaz de modificar a realidade, de modo a promover um mundo socialmente heterárquico e, por conseguinte, mais justo.

## Referências

AGUALUSA, J. E. **O ano em que Zumbi tomou o Rio**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2008.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTÔNIO Lopes é o primeiro negro na direção da Faculdade de Medicina da UFBA. **Correio**, Salvador, 14 jun. 2023. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/salvador/antonio-lobes-e-o-primeiro-negro-na-direcao-da-faculdade-de-medicina-da-ufba-0523>. Acesso em: 14 jul. 2023.

AYOH'OMIDIRÉ, F. **Yorubanidade mundializada**: o reinado da oralitura em textos iorubá-nigerianos e afro-baianos contemporâneos. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BALIBAR, E.; WARLLESTEIN, I. **Race, Nation, Class**: ambiguous identities. New York: Verso, 2011.

BARROS, D. R. Douglas Rodrigues Barros: o que é ser negro no Brasil, uma resposta à Djamila Ribeiro. **Ideias de Esqueda**, [s. l.], c2021. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Douglas-Rodrigues-Barros-o-que-e-ser-negro-no-Brasil-%20uma-resposta-a-Djamila-Ribeiro>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BENJAMIN, W. Crítica da violência – Crítica do poder. In: BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix: EdUSP, 1986. p. 160-175.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

BHAMBRA, G. K. Decolonizing Critical Theory? Epistemological Justice, Progress, Reparations. **Critical Times**, Berkeley, v. 4, n. 1, p. 73-89, 2021. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/critical-times/article/4/1/73/173678/Decolonizing-Critical-Theory-Epistemological>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.081, de 3 de Novembro de 1911. Dá novo regulamento ao Serviço de Povoame. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 16411, 23 dez. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-%20523578-republicacao-102836-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CESÁIRE, A. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COLOMBIA. **Constitución Política de la República de Colombia**. Colombia: [s. n.], 2016. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_colombia\\_2000.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_2000.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

DUSSEL, E. Sistema-mundo y Transmodernidad. *In*: BANERJE, I.; DUBE, S.; MIGNOLO, W. (org.). **Modernidades coloniales**. México, DF: Editorial El Colegio de México, 2004. p. 201-226.

FANON, F. **Frantz Fanon pelos textos da época**. Tradução: Edson César de Sousa Sobrinho. Salvador: Segundo Selo, 2022.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Eufba, 2008.

IBGE. Cor ou raça. **Educa IBGE**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-%20brasil/populacao/18319-cor-ou-%20raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,9%2C1%25%20como%20pretos>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MBEMBE, A. **crítica da razão negra**. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

NKOSI, D. Colonialismo Digital. **Blog Deivison Nkosi**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://deivisonnkosi.com.br/pub/colonialismo-digital/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NOGUERA, R. O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemi-cídio na filosofia. **Revista Z Cultura**, Rio de Janeiro, ano 8, 2023.

Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-conceito-de-drible-e-o-drible-do-conceito-analogias-entre-a-historia-do-negro-no-futebol-brasileiro-e-do-epistemicidio-na-filosofia/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. C. Direito à memória das comunidades tradicionais: organização de acervo nos terreiros de candomblé de Salvador, Bahia. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39 n. 2, p. 84-91, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v39n2/07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

REGATIERI, R. P.; OLIVEIRA, L. A. de (org.). **Teoria social e desafios pós-coloniais**. Salvador: Edufba, [2023]. No prelo.

ROCINANTE. Letires Leite. **Rocinante**, [s. l.], [201-]. Disponível em: <https://rocinante.com.br/artistas/letieres-leite/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RUFINO, L. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [UERJ], 2015. Disponível em:





# *Elementos para um programa de justiça comunitária/restaurativa libertária de base africana*

Sérgio São Bernardo



## **Introdução**

A justiça começa por casa.

*Provérbio africano*

Neste estudo mobilizamo-nos para a possibilidade de uma dinâmica linguística performativa que obriga a comportamento e atitudes através de códigos e símbolos ancestralizados e comunitarizados. Exercitar um pensamento e uma epistemologia de base africana para refletir sobre uma produção jurídica afro-brasileira a partir da influência linguística/civilizatória dos seus povos e etnias. Aqui aparecerão os repertórios proverbiais e mandamentos ancestrais – Banto-Bakongo como construtores de um repertório ético-jurídico que comporá o Programa de Justiça Comunitária/Restaurativa Libertária Ubuntu, inspirado no pensamento afro-brasileiro.

Entendemos que as premissas, categorias e conceitos para um pensamento africano só se sustentam se sempre se referenciarem como ponto de partida, isto é, como inspiração empírica e

cultural, e nunca como uma forma ideal de verdade. Significa dizer que será sempre uma legitimação em perspectiva relacional dos modos de ver e sentir das pessoas envolvidas. Uma epistemologia dinâmica, em que usamos parâmetros por semelhanças e por analogias, em constante movimento. Outro aspecto importante diz respeito à legitimidade dos valores morais e ancestrais utilizados como realizadores de um sistema ético-jurídico. As relações costumeiras (consuetudinárias) podem ser vistas como fontes do direito e, a partir de uma crítica da modernidade, criticamos o positivismo formal. Aqui nos interessa localizar os pressupostos de um direito comunitário e costumeiro como realizadores de uma ubuntuidade à brasileira.

### **O direito constituído e o direito afro-brasileiro**

Todo pensamento filosófico se constrói em sistemas de referências epistemológicas ético-culturais e com repertórios míticos e linguísticos. Nesse caso, nos prestamos a fazê-lo com reflexões dinâmicas e relacionais, e não dogmáticas. É possível produzir conhecimento ligado a sistemas de referências originais e decorrentes da própria experiência temporal e esse conhecimento pode ser uma realidade histórica que nos aproxima das perspectivas utópicas da liberdade.

É nesse contexto que também apresentamos o Programa de Justiça Comunitária/Restaurativa Libertária Ubuntu, a partir da constatação e da emergência de um direito inspirado numa ética-jurídica afro-brasileira. Isso nos ajuda a dialogar sobre uma cosmoconcepção de uma eticidade jurídica arraigada nos modos de fazer comunitário com forte inspiração africana e latina no Brasil

Vejamos uma intercomunicação entre a linguagem jurídica da lei constitucional e aos comandos performativos dos provérbios da tradição Kikongo:

Quadro 1 – Fontes normativas constitucionais para mediações  
comunitárias inspiradas numa ética jurídica afro-brasileira

| Direito brasileiro  | Provérbios Kikongo  | Provérbios Kikongo (tradução)   |
|---|---|---|
| Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988, art. 5, inc. I) <sup>1</sup>  | Akento nsambwadi anete nsengo nsambwadi ku nkoko atombokele ye nhandu nsambwadi, avo akala nsambwadi anete tanzi nsambwadi, wana simbi nsambwadi atomboka yau | Sete mulheres foram ao rio com sete enxadas e trouxeram sete crocodilos. Se sete homens forem ao mesmo rio com sete machados, trarão certamente sete sereias (Kunzika, 2008, p. 31) |
| Solução pacífica dos conflitos (Brasil, 1988, art. 4, VII)  | Antu ole anwananga, wa ntatu m'vambudi  | Quando duas pessoas estão a lutar, uma terceira deve separá-las e servir de reconciliador (Kunzika, 2008, p. 38)  |
| Aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes (Brasil, 1988, art. 5, inc. LV) | Baba ka lunganga nkanu ko   | O surdo-mudo não ganha um processo judiciário, pois a palavra salva o réu, o silêncio o condena (Kunzika, 2008, p. 45)  |

<sup>1</sup> Constituição Federal.

| Direito brasileiro   | Provérbios Kikongo   | Provérbios Kikongo (tradução)   |
|--|--|---|
| <p>Ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória (Brasil, 1988, art. 5º, inc. LVII)</p>  | <p>Bonga nona kie vulukila muntu, ka nona kie fwila muntu ko</p>     | <p>Tome um exemplo de um fato que salvou alguém, mas não daquele que o prejudicou (Kunzika, 2008, p. 46)</p>            |
| <p>A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado (Brasil, 1988, art. 226)</p>  | <p>E kanda kanda, ku vondi longo lwane ko</p>                        | <p>Família, família, não destrua meu matrimônio. Mulher, mulher, não destrua a minha família (Kunzika, 2008, p. 61)</p> |
| <p>É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato (Brasil, 1988, art. 5º, inc. IV)</p>   | <p>Kana tá dio, wanuka diau<br/>Yovo: kana vova dio, wanuka diau</p> | <p>O que disseste deves assumi-lo ou sê responsável pelo que disseste (Kunzika, 2008, p. 87)</p>                        |
| <p>Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (Brasil, 1988, art. 229)</p> | <p>Kana zaya wuta, zaya nkunga yovo: kana zaya wuta zaya sasa</p>    | <p>Se puderes gerar crianças, sabe também canções para acalantá-las (Kunzika, 2008, p. 99)</p>                          |

| Direito brasileiro   | Provérbios Kikongo   | Provérbios Kikongo (tradução)  |
|--|--|--|
| A dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, art. 1º, inc. III)   | Kana zol'azitisa, ngeye mpe zitisa mpangi zaku<br>Kuvwezi nkwa ku um kuma kya keva ko<br>Luzitu zitazyiana | Se quiseres ser respeitado, respeita também os teus semelhantes (Kunzika, 2008, p. 101)<br>Não desprezes o teu próximo por ser pequeno. O ser pequeno não é ser uma metade de homem (Kunzika, 2008, p. 143)<br>O respeito deve ser recíproco (Kunzika, 2008, p. 171) |
| Autodeterminação dos povos (Brasil, 1988, art. 4º, inc. III)   | Kanda dya nkwenso kalunga kazungwa k unto ko   | Um clã de outrem é um rio, que não se pode contornar pela nascente (Kunzika, 2008, p. 101)   |
| São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação (Brasil, 1988, art. 5, inc. X) | Kawenga, kawenga!<br>Konso muntu ye nkumbu<br>Andi. Avo kA nkumbu aku ko kutambudila ko                    | Kawenga, Kawenga!<br>Cada um tem o seu nome. Se não é teu nome, não respondas (p.108)<br>O empenho para tratar de um assunto depende do próprio dono (Kunzika, 2008, p. 115)   |

| Direito brasileiro  | Provérbios Kikongo  | Provérbios Kikongo (tradução)   |
|---|---|---|
| São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação (Brasil, 1988, art. 5, inc. XI) | Konso muntu mfumu muna nzo adi  | Cada um é mestre em sua casa (Kunzika, 2008, p. 127)  |
| É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (Brasil, 1988, art. 5, inc. IX)   | Ku komuni kyuzu kizolele vaika ko, kadi sama vo dibenzele, vo muntu sidi nsindu yovo dyete dyo, ekyuzu kizolele vaika, kikomokene ye kaki vaika dyaka ko. | Não inibas o salalé pronto a sair da sua termiteira. Quando a termiteira está umectada pelos orifícios de saída do salalé, este está pronto a sair e a voar; mas, se um homem pisar a terra, o salalé estará impedido de sair (Kunzika, 2008, p. 133) |
| Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel (Brasil, 1940, art. 155, CP)   | Kuna kwavatila ko kulendi ko natina n'yendo ko  | Não podes levar um cesto à seara alheia para colher o que não semeaste (Kunzika, 2008, p. 136)  |

| Direito brasileiro  | Provérbios Kikongo                       | Provérbios Kikongo (tradução)   |
|---|--|---|
| <p>O proprietário tem a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa, e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha (Brasil, 2002, art. 1228)</p>  | <p>Kya vw' aole kyalekisa nkwenozala</p> | <p>O que pertence a duas pessoas restringe a liberdade de ambas de utilizá-lo à vontade (Kunzika, 2008, p. 149)</p> |
| <p>Os direitos de cada condômino às partes comuns são inseparáveis de sua propriedade exclusiva; são também inseparáveis das frações ideais correspondentes as unidades imobiliárias, com as suas partes acessórias (Brasil, 2002, art. 1339)</p> | <p>Kyeto kyeto, kyame kyame</p>          | <p>O que é nosso é nosso, mas o que me pertence é meu (Kunzika, 2008, p. 151)</p>                                   |
| <p>Sob pena de responder por perdas e danos, não poderá o depositário, sem licença expressa do depositante, servir-se da coisa depositada, nem a dar em depósito a outrem (Brasil, 2002, art. 640)</p>  | <p>Lundiswa kavwa ko</p>                 | <p>Um depositário não é dono do que lhe é confiado (Kunzika, 2008, p. 168)</p>                                      |



| Direito brasileiro   | Provérbios Kikongo   | Provérbios Kikongo (tradução)  |
|--|--|--|
| <p>Não podem casar:</p> <p>I – Os ascendentes com os descendentes, seja o parentesco natural ou civil;</p> <p>II – Os afins em linha reta;</p> <p>[...]</p> <p>IV – Os irmãos, unilaterais ou bilaterais, e demais colaterais, até o terceiro grau inclusive (Brasil, 2002, art. 1521)</p> | <p>Luvila vo lufwanana, wana kanda di mosi luna, kalulendi kwelana yovo sopana ko</p> <p>Menga Mamosi ka makwelananga ko</p> | <p>Se o nome do clã for aparentado, vocês são da mesma família e não podem casar entre si (Kunzika, 2008, p. 170)</p> <p>Os do mesmo sangue não devem se casar (Kunzika, 2008, p. 199)</p> |
| <p>É defeso a qualquer pessoa, de direito público ou privado, interferir na comunhão de vida instituída pela família (Brasil, 2002, art. 1.513)</p>  | <p>Mambu ma nzo nkweni ka malandwanga ko</p>   | <p>Não se deve interferir nos assuntos da casa alheia (Kunzika, 2008, p. 175)</p>  |

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Brasil (1940, 1988, 2002) e Kunzika (2008).

Ora, temos aqui uma deontologia e uma teleologia presentes nos modelos jurídicos. Um conjunto de valores morais conjugados com uma norma ética comunitarizada ou estatalizada, e um conjunto sistematizado e hierarquicamente construído de princípios, regras e sanções que estariam associados aos fins e aos interesses

daquela nação ou comunidade. No Brasil, podemos fazer referência às experiências comunitárias como possuidoras desse *ethos* deontológico e teleológico. Nesse sentido, há uma discordância em relação ao que Canaris (2003) apresenta sobre a existência entre princípios e regras, como se o primeiro estivesse ligado a valores e o segundo não estivesse. O que acreditamos é que ambos se impõem como sistemas de valores e requerem ponderação, razoabilidade e proporcionalidade.

O sistema de resolução de conflito é um dos pontos centrais na teoria do Direito da justiça e das escolas de mediação modernas. Os juristas modernos se referem ao modo radical de resolver conflitos das regras jurídicas utilizando a máxima do tudo ou nada, que é o critério autossistêmico e conformado do princípio da identidade aristotélica (A é não B), em que uma regra não tem validade se outra tiver validade. Dworkin (2003) tratará dessas antinomias de normas e regras no seu teorema da colisão, cuja norma com maior peso teria preponderância sobre normas de menor peso. O que seria norma de maior peso entre os sistemas ético-jurídicos aqui tratados? Remeto à experiência africana no continente e na diáspora como um sistema diverso e unificável de pressupostos ético-normativos, que toma a realidade transcendente e imanente como criadores de uma linguagem performativa de comando e ação integradas em várias dimensões.

Ainda podemos falar em modelos alternativos e extrajudiciais de mediação e composição de conflitos. Esses modelos adotam um processo de autonomização, aliado a um processo de interesses das pessoas ou da comunidade para a construção de critérios e mecanismos satisfatórios à resolução. A esse respeito, identificamos na Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 2010, como um diploma legal que orienta

a conjugação de postulados, princípios e regras voltadas para a composição aberta entre as partes.

Quando uma sociedade ou comunidade aplica um postulado ou um princípio, as suas regras estão implicadas naqueles e aqueles nesses. Não são duas forças autônomas. Existem sempre regras (codificadas ou não), elas sempre ditam (com maior ou menor flexibilidade) o comportamento através da pré-compreensão mítica, experiencial, ontológica, cultural e civilizatória de uma determinada sociedade ou comunidade. Isso se admite pela adesão a uma filosofia do Direito que bebe na fonte da filosofia da linguagem e se adequa epistemologicamente ao círculo hermenêutico.

Assim sendo, o Direito contemporâneo nos apresenta a norma como texto e a apreensão da lei como distribuição sistêmica de norma de tipo fechada. A primeira possuía uma interpretação menos flexível e apontaria uma conduta específica para uma sanção específica; a segunda deixaria para o intérprete, no caso concreto, a complementação do texto jurídico. A redação desses textos é construída a partir de valores e postulados principiológicos e empíricos<sup>2</sup>.

O princípio de moralidade política e o da finalidade criam as fontes ético-jurídico-filosóficas de interesse da comunidade. E esses possuem uma carga mais densa de elementos constituidores de um sistema de Direito legitimamente aceito. Por isso, reivindicamos o campo da moralidade política como oportuno para se instituir um projeto de justiça comunitária e restaurativa. A moralidade política cria um clima de legitimidade para um projeto de liberdade coletiva. Esse convívio justo e bom alimenta a preservação da dignidade humana, como um tipo de humanidade dentre tantas

---

<sup>2</sup> Ver filme: *Eu, Robô* e as armadilhas das regras e princípios e suas antinomias. 1. Deve-se obedecer ao humano; 2. Nunca pode matar o ser humano; 3. Ele deve defender a própria vida. Os robôs se descontrolam face à antinomia cibernética e os humanos precisam destruí-los. Nesse momento, vão encontrar nos robôs uma manifesta e crítica aplicação do terceiro comando, decorrendo, daí, um dilema. Qual princípio deve prevalecer?

– Ubuntu, Ujaama, Bisoismo etc. –, a partir da convenção ou legitimação de funções e responsabilidades socialmente aceitas.

As condições preliminares de definição e combinação das regras do jogo e dos critérios de como o jogo será jogado são recheados de postulados e princípios. Elas são comumente produzidas e estabelecidas no *modus vivendi*, na cultura tradicionalizada e ancestralizada, e respondem às relações cotidianas de suas questões, conflitos e interesses. Quando se tem esta “cultura por trás”, este modo de fazer autêntico e legitimado por uma expressiva maioria, todos os processos de resolução de conflitos se consolidam como um sistema de Direito. Por isso, consideramos que temos um sistema de referência e um repertório ético-jurídico que pode se apresentar como uma experiência concreta do direito.

Nas organizações sociais e comunitárias matrilineares no continente africano e na diáspora, há um legitimado poder instituído à mulher, ainda que essa mesma sociedade não reconheça os direitos e poderes praticados e não deseje ampliá-los para toda a sociedade. Os mais velhos, juntamente com os repertórios ético-morais ancestralizados, cumprem um papel de postulados, já que possuem uma natural supremacia para decidir sobre os destinos da comunidade. O uso da terra em benefício do coletivo e comunitário é muito comum nas comunidades tradicionais no Brasil, assim como a ampliação do núcleo familiar extensivo para as pessoas de outros sangues.

A relação com a natureza e o seu cuidado são um postulado. Nas comunidades tradicionais e urbanas, são muito comuns os cuidados com os aspectos de sustentabilidade e de preservação dos recursos naturais e ainda a divinização das relações naturais como parte integrativa da própria comunidade. A justiça comunitária seria absorvida por essa justiça da natureza, como é o caso das situações de constitucionalização no Equador e na Bolívia.

Esses postulados funcionam como normas estruturantes e estruturadoras para aplicação de princípios e regras. Para a construção de uma teoria e uma prática de justiça comunitária/restaurativa libertária Ubuntu significa dizer que vamos construir postulados, princípios e regras entre as que já existem. Além de uma genealogia, teremos uma arqueologia. Estas serão entendidas através das tradições e valores preditivos e prescritivos de uma comunidade. Muniz Sodré (2017), ao tratar da possibilidade de um pensamento africano Nagô, nos convida a refletir sobre Arkhé como um acontecimento sem necessidade de constituição de uma unidade conceitual, implicando uma leitura performativa da força da palavra<sup>3</sup> como uma força unificadora e criadora de sentidos em várias dimensões (natureza, corpo, espiritualidade, ancestralidade). Os mandamentos ancestrais, desse modo, podem se conformar em postulados jurídicos.

Quadro 2 – Organograma genealógico de princípios, valores e postulados para uma justiça libertária ubuntu

| Filosofia<br>Princípios | Linguagem<br>Valores | Cultura<br>Postulados | Direitos<br>Tensões  |
|-------------------------|----------------------|-----------------------|--|
| Espaço                  | Cosmoconcepção       | Mundidade             | Natureza –<br>Etnodesenvolvimento<br>Equador/Bolívia/<br>Colômbia/Brasil |

<sup>3</sup> “A palavra é, assim, mais performativa do que semântico-referencial, ou seja, não é puro signo linguístico com um significado, mas, ao modo de uma poesia originária, o traço singular de uma origem e um destino, à espera de apreensão como frase musical, isto é, por ressonância e não por literalidade semântica – é imagem e música. Sendo símbolo proferido, logo mais opaco e vital do que um significado estrito, a palavra é um terceiro elemento, resultante da interação de dois genitores” (Sodré, 2017, p. 161).

| Filosofia<br>Princípios | Linguagem<br>Valores | Cultura<br>Postulados        | Direitos<br>Tensões                                    |
|-------------------------|----------------------|------------------------------|--|
| Tempo                   | Ancestralidade       | Historicidade                | Prescrição –<br>inexistência                           |
| Humanidade              | Ubuntuidade          | Dignidade                    | Direitos Humanos<br>Colonização/<br>Escravidão/Racismo |
| Comunidade              | Família Extensa      | Solidariedade<br>Partilha    | Nação/País/<br>Continente                              |
| Território              | Terra                | Corpo                        | Posse/Propriedade                                      |
| Família                 | Sangue               | Solidariedade                | Heranças e Sucessões                                   |
| Pessoa                  | Comunidade           | Identidade                   | Pertencimento/<br>Liberdade                            |
| Mulher                  | Cosmoconcepção       | Poder Natural<br>e Histórico | Justiça  |

Fonte: elaborado pelo autor.

No sistema jurídico ocidental usamos os critérios hermenêuticos da proporcionalidade, razoabilidade e da ponderação para acionamos as cortes superiores como metanorma antissistêmica a ser evocada no caso concreto. No repertório jurídico costumeiro e tradicional, podemos encontrar fundamentos para algo assemelhado ao postulado da dignidade da pessoa, assim como o postulado do direito de a pessoa ter garantido o mínimo possível para sobreviver (mínimo existencial)<sup>4</sup>. Nesse raciocínio, mencionamos também o dever do gestor público de não exorbitar em seu compromisso de gerenciar a coisa pública (reserva do

<sup>4</sup> Mínimo existencial para Rawls (2000) seria um conteúdo mínimo assegurado pela Constituição para fazer com que o indivíduo, independente do Poder Legislativo, tenha acesso a prestações de políticas públicas necessárias à sua sobrevivência.

possível)<sup>5</sup>. Já Odera Oruka (1997), filósofo queniano, postula a aplicabilidade do mínimo ético<sup>6</sup> dentro do contexto das respostas aos modelos liberal e marxista de Rawls e Habermas.

Hoje, com essa abertura tipológica da linguagem jurídica, temos um positivismo mitigado, posto que o texto da norma se compõe de regras, princípios e postulados que descrevem um tipo de conduta e, ao mesmo tempo, emite um juízo interpretativo a depender da realidade condicionada a acontecimentos que poderão ainda ser verificados (Avila, 2004).

## **A experiência da justiça comunitária no Brasil**

Apresentamos os instrumentos de extrajudicialidade no Apêndice A inspirados em ações oriundas da sociedade civil organizada e de algumas boas práticas de gestão do Poder Judiciário, como uma alternativa complementar e viável para a ampliação dos métodos de atendimento às que já são executadas.

Esse mecanismo de extrajudicialidade não é para ser usado contra ou em desfavor dos métodos tradicionais de acesso à justiça, mas em regime simultâneo e complementar. Tampouco, a mediação busca retirar o poder sancionatório e punitivo das leis antirracistas. Ao contrário, busca maior efetividade dos instrumentos legais de combate ao racismo e intolerância religiosa, isso porque

---

<sup>5</sup> “A reserva do possível (*Vorbehalt des Möglichen*) é entendida como limite ao poder do Estado de concretizar efetivamente direitos fundamentais a prestações, tendo por origem a doutrina constitucionalista alemã da limitação de acesso ao ensino universitário de um estudante (*numerus-clausus Entscheidung*). Nesse caso, a Corte Constitucional alemã (*Bundesverfassungsgericht*) entendeu existirem limitações fáticas para o atendimento de todas as demandas de acesso a um direito” (Caliendo, 2008, p. 200).

<sup>6</sup> A ética do mínimo seria uma ética global de fundamentação africana. Sua preocupação centrava-se em como defender a dignidade humana na perspectiva de se preservar a realização das condições materiais para a vida. Para isso o indivíduo teria de desenvolver plenamente uma racionalidade, uma consciência e uma moralidade (Oruka, 1997).

as soluções e encaminhamentos decorrentes desses mecanismos de extrajudicialidade podem sugerir uma contraprestação punitiva em desfavor do ofensor.

A perspectiva a partir dessa pesquisa é de desenvolver o Programa de Justiça Comunitário-Restaurativa Libertária Ubuntu – como o uso das técnicas de mediação consensual de conflitos, construídas a partir da realidade e expectativas das comunidades locais, contribuem para o aperfeiçoamento da metodologia de atendimento das demandas a que se destinam. Alguns princípios devem nortear a atuação da mediação de conflitos, o acesso à justiça, a visão emancipatória e protagonizadora de direitos, a percepção do conflito como elemento estruturante para soluções criativas, a informalidade, a consensualidade e a autonomia das partes, aliada a toda carga semântica, cultural, social, ética e jurídica da justiça Ubuntu.

A proposta apresentada acompanha a tendência do ineditismo e do pioneirismo na prática de modernos modelos alternativos de resolução de conflitos, com base na extrajudicialidade, que atenda às demandas de garantias, prevenção e processo sancionatório/punitivo e alcance os objetivos do milênio, no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades e iniquidades em todo o mundo.

Embora o CNJ a partir da Resolução nº 125/2010 tenha criado uma abertura para a aplicabilidade de variados métodos alternativos de resolução de conflitos, vislumbramos, paradoxalmente, que as experiências encetadas por meio do protagonismo das comunidades e das assessorias populares de Direito estão diminuindo suas intervenções por não conseguirem atender aos critérios da resolução. A inserção de uma proposta de justiça comunitária requer o inevitável confronto com uma tendência privatista e liberal do Direito.



Quadro 3 – Princípios e valores da concepção de justiça comunitária, restaurativa, libertária ubuntu

| <b>Justiça retributiva</b>   | <b>Justiça restaurativa</b>   | <b>Justiça comunitária libertária ubuntu</b>   |
|--|---|--|
| conceito jurídico-normativo de crime – Ato contra a sociedade representada pelo Estado – Unidisciplinariedade        | Conceito realístico de crime – Ato que traumatiza a vítima, causando-lhe danos – Multidisciplinariedade       | Conceito social comunitário de crime – Ato contra a sociedade/comunidade/indivíduo – Multirreferencialidade                                |
| Primado do Interesse Público (sociedade, representada pelo Estado, o Centro) – Monopólio estatal da justiça criminal | Primado do interesse das pessoas envolvidas e comunidade – Justiça criminal participativa                     | Primado do interesse das pessoas envolvidas e comunidade – Justiça criminal participativa  |
| Culpabilidade individual voltada para o passado – Estigmatização   | Responsabilidade, pela restauração, numa dimensão social, compartilhada coletivamente e voltada para o futuro | Responsabilidade da comunidade pela reconciliação numa dimensão circular e compartilhada dos saberes do passado, mas voltada para o futuro |
| Uso dogmático do Direito Penal Positivo  | Uso crítico e alternativo do Direito  | Exercício exaustivo do consenso progressivo e dos valores mais importantes da comunidade. “Justo ancestral”                                |

| <b>Justiça retributiva</b>  | <b>Justiça restaurativa</b>                                       | <b>Justiça comunitária libertária ubuntu</b>    |
|---|---|---|
| Indiferença do Estado quanto às necessidades do infrator, vítima e comunidade afetados – desconexão | Comprometimento com a inclusão e justiça social, gerando conexões | Comprometimento com o bem-estar da comunidade   |
| Monocultural e excludente   | Culturalmente flexível (respeito à diferença, tolerância)         | Valores de não exclusão societária e tolerância |
| Dissuasão   | Persuasão   | Comunhão  |

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Sica (2009), Muszkat (2003), Grosman e Mandelbaum (2009)<sup>7</sup>.

Quadro 4 – Processo jurídico para uma justiça libertária ubuntu

| <b>Processo tradicional</b>     | <b>Processo restaurativo</b>                     | <b>Processo Ubuntu</b>                     |
|---------------------------------|--|--|
| O ritual é solene e público     | O ritual é comunitário com as pessoas envolvidas | O ritual é realizado com toda a comunidade |
| Indisponibilidade da ação penal | Princípio da oportunidade                        | Criatividade e preservação da comunidade   |
| Contencioso e contraditório     | Voluntário e colaborativo                        | Conflituoso e reconciliador                |

<sup>7</sup> Esse quadro foi elaborado a partir da combinação dos conteúdos extraídos nas seguintes publicações: Sica (2009), Muszkat (2003), Grosman e Mandelbaum (2009), acrescentado pela vasta bibliografia já mencionada sobre o conceito de justiça africano.

| Processo tradicional          | Processo restaurativo                 | Processo Ubuntu                         |
|-------------------------------|---------------------------------------|---|
| Linguagem, normas e garantias | Pouca formalidade                     | Rituais próprios da comunidade          |
| Quem decide é a autoridade    | Quem decide são as pessoas envolvidas | Quem decide é o indivíduo na comunidade |

Fonte: elaborado pelo autor.

A proposta de mediação apresentada ultrapassa as fronteiras do formalismo jurídico<sup>8</sup> e vislumbra um horizonte de autonomia e consensualidade do exercício da cidadania multicultural e de redirecionamento das relações conflituosas para um espaço onde se estabelecerá uma nova subjetividade dos indivíduos. As bases da mediação se estabelecem por influência do modelo de justiça emancipatória, no qual o agressor e a vítima são motivados a encontrar uma solução que poderá advir do conflito. Logo, o conflito não é necessariamente encarado como o problema, mas apenas como um momento transitório e cíclico e que subsiste para além dos interesses em jogo e isso permite aos indivíduos tomar consciência dos seus papéis sociais.

O conceito social comunitário de crime é a coluna vertebral da justiça Ubuntu. O indivíduo contrai um crime, o pratica contra toda a sociedade. O fenômeno antissocial tem de ser analisado sempre em perspectiva multirreferencial e complexa. O objetivo é sempre buscar a conciliação por meio do reconhecimento

---

<sup>8</sup> O novo Código de Processo Civil brasileiro inovou ao tratar das medidas alternativas de resolução de conflitos. A instituição do sistema Multiportas estimula a simplificação e o consenso para além do recurso da regra da lei. O artigo 3º (Brasil, 2015) diz que o Estado promoverá, sempre que possível, **a solução consensual dos conflitos**, através da conciliação, da mediação e de outros métodos alternativos.

do conflito. A responsabilidade pela reconciliação é dos indivíduos e de toda a comunidade e sempre será realizada de forma exaustiva até atingi-la. Os saberes do passado são valorizados, mas a criatividade do presente é sagrada. Para a responsabilização pelo erro cometido, o indivíduo tem de visar sempre ao bem de toda a comunidade. Os valores associados a essa possibilidade são o de não exclusão e o da comunhão.

As diferenças básicas entre o modelo formal de justiça criminal, dito retributivo, dissuasório e deficientemente ressocializador, e o modelo restaurativo são expostas em formato tabular para melhor visualização dos valores, procedimentos e resultados dos dois modelos e os efeitos que cada um deles projeta para a vítima e para o infrator. Esses exemplos do uso da técnica da mediação de conflitos poderão servir de referência para implementação de um programa de Justiça Comunitária Libertária Ubuntu.

Pensar o Direito e a justiça de base africana e afro-brasileira parece-nos uma tarefa inadiável, sobretudo porque temos muito a dizer sobre esse tema. Como acertadamente afirma Nilma Lino Gomes (2018), nosso protagonismo é, antes de tudo, um protagonismo educador.<sup>9</sup> Cabe a construção de uma cultura pluralista do direito que crie uma filosofia jurídica de natureza descolonial e emancipatória, enfim retomarmos e refundarmos os caminhos do Grande Oceano!

---

<sup>9</sup> Esta é uma expressão usada pela pesquisadora Nilma Lino Gomes (2018, p. 6): “O movimento negro é um educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana”.

## Referências

AVILA, H. **Teoria dos princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 4. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal de 1940. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23911, 31 dez. 1940. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm). Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. [Brasília, DF]: CNJ, 2010. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156>. Acesso em: 5 ago. 2023.

CALIENDO, P. Reserva do possível, direitos fundamentais e tributação. In: SARLET, I. W.; TIMM, L. B. (org.). **Direitos Fundamentais, orçamento e reserva do possível**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 323-345.

CANARIS, C.-W. **Direitos fundamentais e Direito privado**. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

DWORKIN, R. **O império do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, N. L. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 111-124, 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/642>. Acesso em: 31 jan. 2020.

GROSMAN, C.; MANDELBAUM, H. **Mediação no judiciário: teoria na prática e prática na teoria**. São Paulo: Primavera Editorial, 2009.

KUNZIKA, E. **Dicionário de provérbios Kikongo traduzidos e explicados em português, francês e inglês**. Luanda: Editorial Nzila, 2008.

MUSZKAT, M. E. (org.). **Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ORUKA, O. **Practical philosophy in search of an ethical minimum**. Nairóbi: Kampala, 1997.

RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2000.

SÃO BERNARDO, A. S. **Xangô e Thémis**: estudos sobre filosofia, racismo e Direito. Salvador: Ed. J. Andrade, 2016.

SICA, L. Bases para o modelo brasileiro de justiça restaurativa. **Revista jurídica do ministério público do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 12, p. 411-447, 2009. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/28064>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

## Apêndice A – Instrumentos de extrajudicialidade

A **Lei Federal nº 9.099/95** que institui os juizados especiais civis e criminais orienta-se pelos princípios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível a conciliação ou a transação. Ainda que esta Lei seja a formulação de procedimentos de judicialização de demandas especiais, ela já concebe a mediação como uma técnica para se alcançar a conciliação ou a transação entre as partes.

A **Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)**, de 29/11/2010, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências, orienta a prática nos Tribunais de todo o país para uma cultura de promoção da mediação de conflitos como meio de se alcançar a cidadania plena de direitos, atribuindo metas de conciliação e resolutividade dos casos judicializados nos Tribunais. Corroborando com este cenário, é que se verifica, no âmbito judicial, o **artigo 98 da Constituição Federal de 1988** que preceitua a criação dos juizados especiais e da justiça de paz competentes para a conciliação, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo. É um dos deveres do advogado, elencados no seu **Código de Ética, artigo 2º**, estimular a conciliação entre os litigantes, prevenindo, sempre que possível, a instauração de litígios;

O **Projeto Justiça Comunitária**, transformado em um Programa implantado pelo Poder Judiciário do Distrito Federal, em 2000, tornou-se um *case* de sucesso e foi disseminado para outros Estados pelo Ministério da Justiça. Este projeto foi o retrato do que é a justiça realizada pela, para e na comunidade. Pois, a justiça



comunitária deve ser interpretada em complementaridade ao sistema oficial de Justiça. Em especial, nas circunstâncias extremas em que as situações dos conflitos repousam na violência e na ausência do diálogo e ainda diante de um acentuado descompasso de poder.

O **Projeto Balcão de Justiça e Cidadania**, criado em 2003 pelo Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, marcado pelo bom senso e na busca pela solução pacífica dos conflitos através da consecução de um acordo satisfatório para ambas as partes, a mediação é auxiliar ao Poder Judiciário para atingir o objetivo comum de promover justiça nos casos em que as partes podem transigir.

O **Juspopuli**: Escritório de Direitos Humanos é uma organização não governamental e tem como missão contribuir para a efetivação dos direitos humanos através da democratização do Direito e da promoção do acesso à Justiça. Dentre os seus projetos e programas, executa o Programa de Mediação de Conflitos, que consiste num mecanismo extrajudicial de solução de conflitos e tem como objetivo promover formas sustentáveis de convivência, contribuindo para o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos sociais mais solidários e emancipatórios nas quais lideranças comunitárias capacitadas, acompanhadas e assessoradas pelo Juspopuli, oferecem serviços de orientação jurídico-social e mediação popular.

Os **Projetos: Juristas Leigos** da Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais do Estado da Bahia, e **Promotoras Legais Populares**, promovidas e apoiadas pelo Grupo Themis do Rio Grande do Sul, pela União de Mulheres de São Paulo, pelo IBAP – Instituto Brasileiro de Advocacia Pública e o Ministério Público Democrático, também são exemplos da introdução da mediação de conflitos numa perspectiva emancipatória e protagonista de direitos.

O **Programa Justiça Cidadã** do Instituto Pedra de Raio de abrangência no Estado da Bahia, em 2009, em parceria com o Ministério Público Estadual e com o Fundo Brasil de Direitos Humanos, executou um Projeto de Mediação de Conflitos Raciais: ações afirmativas para reparar direitos, em que soluções de responsabilidade coletiva foram propostas em alguns casos de violação dos direitos da população negra.

O **Programa Justiça Restaurativa do TJ-Bahia**, que tem como objetivo a adoção de práticas através de uma metodologia pluridisciplinar que possibilite a neutralização da intervenção penal do Estado. Adota o consenso para interagir entre os envolvidos e promover a reparação da vítima e a inclusão social do ofensor.



***Plêiade  
antirracista***





## Alan Alves-Brito



Astrofísico baiano de Feira de Santana, graduado em Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestre e doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Literatura Brasileira e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estágios de pós-doutorado no Chile e na Austrália. Professor adjunto no Instituto de Física da UFRGS. Integra os Programas de Pós-Graduação em Física e em Ensino de Física da UFRGS e o Programa de Pós-Graduação em Divulgação em Ciências da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Coordena o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da UFRGS. Finalista do Prêmio Jabuti 2020. Ganhador do Prêmio José Reis de Divulgação em Ciências 2022, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem livros, artigos, ensaios e contos publicados.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2662775834462406>

E-mail: [alan.brito@ufrgs.br](mailto:alan.brito@ufrgs.br) | Instagram: @alvesbritoalan

## Anna Canavarro Benite



Licenciada em Química, mestra e doutora em Ciências, professora titular da Universidade Federal de Goiás, *campus* Samambaia. Coordena o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão e o Coletivo Ciata.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433607360245647>

*E-mail:* [anna@ufg.br](mailto:anna@ufg.br)

Instagram: @investigamenina e @lpeq\_i\_ciaata\_nta

## Bruno Rodolfo Martins



Capoeirista angoleiro, macumbeiro, professor de Educação Física, especialista em História da África e da Diáspora Africana no Brasil, em Gênero e Sexualidade, mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), que gosta mesmo é de vadiar lado a lado das tradições populares, brincando e lutando contra as opressões, buscando justiça social e uma liberdade que seja coletiva. Criador do Capoeira Nômade Acervo Digital (<http://capoeiranomade.blogspot.com/>) e seu canal no YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCJR8a9IylibKXQxH5-lfytQ>).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0258430860295400>

*E-mail:* [capoeiranomade@yahoo.com.br](mailto:capoeiranomade@yahoo.com.br)



## Carlos Eduardo Dias Machado



Carlos Machado/Gyasi Kweisi Mpfume é bacharel, licenciado, mestre em História pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorando pela Faculdade de Educação da USP. Ex-bolsista de pós-graduação da Ford Foundation (EUA), professor de História na Secretaria Municipal de Educação, autor de *Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente* (DBA Editora, 2017, esgotado) e *Wakanda para sempre: tradições africanas milenares decifradas para entender o filme Pantera Negra* (Amazon, 2019), colunista das revistas *Raça Brasil* e *Ciência Hoje* e ex-deputado do Estado da Diáspora Africana (SOAD-France) 6ª Região.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7708235833767613>

E-mail: [gyasikweisi@gmail.com](mailto:gyasikweisi@gmail.com) | Instagram: @gyasikweisicarlos

## Carolina Cavalcanti do Nascimento



Mulher cis, negra, natural do Rio de Janeiro e criada em Joinville (SC). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), mestra em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência docente na Educação Básica da Rede Pública Estadual (SC), no Ensino Superior – na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) – e na Educação a Distância (UDESC). Professora das disciplinas Ciências da Natureza e Matemática na Educação Escolar Quilombola, do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Gered/SC Joinville). Áreas de interesse: Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Quilombola, estudos decoloniais e estudos críticos da branquitude.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0233679640652250>

*E-mail:* cavalcanti.car@gmail.com

## Dinalva Marreiro Pereira Todão



*Teacher* em construção, rumo às práticas decoloniais, através do Inglês afrorreferenciado na Rede Municipal de São Paulo nos ciclos de alfabetização e interdisciplinar. Pesquisadora e estudiosa em História e culturas africanas, afro-estadunidense e afro-brasileira. Pós-graduada em História da África e Diáspora Atlântica. Atua na formação de professores de Língua Inglesa a partir da perspectiva afrorreferenciada. Artesã, amante dos fios e agulhas. Crocheteira e tricoteira desde sempre.

*E-mail:* [dinampt@hotmail.com](mailto:dinampt@hotmail.com)

*Instagram:* [@dinatodao8864](https://www.instagram.com/dinatodao8864)

## Fabiana Lima



Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou pós-doutorado pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP) – Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica. Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Com experiência nas áreas de Educação e Relações Étnico-Raciais, Estudos Literários e Culturais, tem trabalhado com produção literária afro-brasileira, relações raciais na educação, artes negrodescendentes e diaspóricas, culturas africanas e afro-brasileira, produção de material didático em educação para as relações étnico-raciais, educação integral, formação de professores. Entre 2018 e 2021, coordenou o Subprojeto de Iniciação à Docência, “Descolonizando saberes: educação das relações étnico-raciais, de gênero e de promoção dos direitos humanos”. É pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Afro-Brasileiras em Artes, Tradições e Ensinações (Aldeia/UFSB) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes/UFSB).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7006970600909207>

E-mail: [fabianalimaufsb@gmail.com](mailto:fabianalimaufsb@gmail.com) | Instagram: @fabiana.lima.24

## Irma Ferreira



Graduada em Canto Lírico, mestra em Criação Musical e doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), vem desenvolvendo pesquisas sobre a presença do negro na ópera; o canto lírico no Brasil; os efeitos do racismo e da branquitude na formação e atuação de cantores líricos negros no país e sobre o repertório afro-religioso, que resultou nos álbuns *Em canto de Órisà* e *Cantos e rezas*, disponíveis nas plataformas de *streaming*. O ponto de partida dessas pesquisas surge de sua vivência como cantora lírica preta atuante no Brasil e no exterior. Como *performer*, protagonizou óperas como *Lídia de Oxum*, *Ópera dos terreiros*, *Amor azul*, *Ópera da liberdade*, *La Traviata*, *La Bohème*, *Le Nozze di Figaro*, *Die Fledermaus* e *Gianni Schicchi*.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7420150321842014>

E-mail: [fsyrma@gmail.com](mailto:fsyrma@gmail.com) | Instagram: @irmaferreiraoficial

## Jefferson dos Santos Todão



Professor de Matemática da Rede Municipal de Ensino em São Paulo, atualmente na Secretaria Municipal de Educação (DRE Guaianases) com formações de docentes e equipe gestora no componente curricular de Matemática e no Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Neer). Pesquisador da História da Matemática, Etnomatemática, Afro-etnomatemática, jogos matemáticos africanos e a história dos países do continente africano por meio da especialização em História da África e das coleções de camisas de seleções de futebol e cédulas (dinheiro) dos países africanos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2201098071623748>

*E-mail:* [jefferson.matematica@hotmail.com](mailto:jefferson.matematica@hotmail.com)

*Site:* <https://www.matematicaefacil.com.br/>

*Instagram:* @matematicaefacil

## Lissandra Patrícia Conceição dos Santos



Cientista, Mulher Preta, Mãe, Antirracista. Natural de Salvador, Bahia. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (Prodan), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela instituição Camargo Educacional Anhanguera-Cairu. Graduada em Dança pela UFBA. Tem formação técnica e coreográfica pela Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funcub). Atua no ensino público e em Organizações Não Governamentais (ONGs), ministrando aulas de danças populares brasileiras, dança afro, processos criativos, *ballet* clássico e dança moderna. Autora do guia *ORí-entado: mulheres negras na dança Salvador-Bahia*.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236592496816561>

E-mail: [lissandra-patricia@hotmail.com](mailto:lissandra-patricia@hotmail.com) | Instagram: @proflissandra

## Marysson Jonas Rodrigues Camargo



Licenciado, mestre e doutor em Química pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *campus* Uruaçu.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8566175168001507>

*E-mail:* marysson.camargo@ifg.edu.br



## Régia Mabel da S. Freitas



Mulher Preta Feminista Antirracista. Doutora em Difusão do Conhecimento (UFBA) com estágio em nível Pós-doutoral em Educação (USP). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN). Pesquisadora do Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura (Lab\_Arte/USP). Professora universitária e orientadora de cursos de Graduação e Pós-graduação. Autora, consultora, palestrante e organizadora de eventos, livros e periódicos acerca das relações raciais, com ênfase em Educação Antirracista, atuando em temas como Artes Negras, *Compliance* Antirracista, Culturas Africana e Afro-Brasileira, Direito Antidiscriminatório e Feminismo Negro.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0134813839409526>

*E-mail*: [mabel\\_freitas@hotmail.com](mailto:mabel_freitas@hotmail.com)

## Renato Emerson dos Santos



Professor do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (Negram). Geógrafo e doutor em Geografia. Pesquisador de relações raciais, ensino de Geografia, cartografias e lutas sociais, além de militante antirracista.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7260305303021981>

*E-mail:* [renatoemerson@ippur.ufrj.br](mailto:renatoemerson@ippur.ufrj.br)

*Site:* <https://territoriosnegros.com.br/>

*Instagram:* @negram\_ufrj

## Sérgio São Bernardo



Advogado, professor, poeta, Ogan de Oya do Terreiro Ile Asé Taoya Logni. Mestre em Direito Público da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Instituto Pedra de Raio – Justiça Comunitária, membro associado do Instituto dos Advogados da Bahia (IAB), professor de Filosofia do Direito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordenador do grupo de pesquisa Direito e Africanidades – Cebaia (UNEB), ex-presidente da Comissão de Defesa de Consumidor da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Bahia, autor dos livros *Xangô e Thémis, estudos sobre direito, filosofia e racismo* (2015) e *Comentários do Estatuto da Igualdade Racial e Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia* (2017). Atualmente, exerce a função de assessor-chefe do gabinete da Reitoria da UNEB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3139668172601764>

E-mail: [serginho.bernardo@hotmail.com](mailto:serginho.bernardo@hotmail.com)

Instagram: @serginhosaobernardo

## Tiago Silva de Freitas

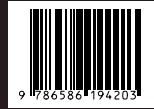


Doutor e mestre em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Ciências Criminais pela UFBA e em Educação Inclusiva pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduando em Filosofia pela UFBA. Membro da Comissão de Direitos Humanos e da Comissão de Promoção da Igualdade Racial da Ordem dos Advogados da Bahia. Membro efetivo do Instituto dos Advogados da Bahia, do Instituto Baiano de Direito Processual Penal, do Instituto Brasileiro de Direito de Família, da Associação Brasileira de Juristas pela Democracia e da Associação Brasileira de Estudos Africanos. Professor, advogado e historiador.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5935555305190182>

*E-mail:* [tsfdireito@hotmail.com](mailto:tsfdireito@hotmail.com)

Esta obra foi composta com o auxílio  
das tipografias **Spectral e Capitolina.**



Esta coletânea, redigida por uma plêiade intelectual antirracista que possui o privilégio ancestral de ter na pele a cor da noite, refuta a universalidade da suposta supremacia cognitiva da Europa em detrimento da sapiência pluriversal do continente a que devemos origens abissais: a África. Em contraposição à bússola da hegemonia científica colonialesca, docentes que promovem Educação Antirracista em distintas regiões brasileiras encruzilham nesta obra caleidoscópicas ori-entações pedagógicas negrorreferenciadas.

As autoras e os autores trasladam com maestria por quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas –, descortinando olhares ainda obtusos sobre saberes e fazeres hierarquizantes e enaltecendo intelectualidades azeviches. Neste livro, as populações negras são apresentadas como protagonistas de uma história longa de lutas e conquistas, que edifica(ra)m com engenhosidade um resiliente manancial de conhecimentos nos âmbitos artísticos, científicos, culturais, filosóficos, históricos, políticos e sociais na diáspora africana.

Vamos fanoniar, borrifando o mundo com nossa potência poética e libertando-nos do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial, para combater nos mais distintos espaços formativos o racismo e suas interseccionalidades. Afinal, Educação é um direito social e Educação Antirracista é um dever formativo ancestral.

*Profa. Dra. Régia Mabel da S. Freitas  
(Organizadora)*