



UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: SOB LUZ, O PROJETO ALMA AFRICANA

Evanilson Tavares de França¹

<https://orcid.org/0000-0002-7787-2742>

RESUMO

Esta escrita transita pela “leitura de experiência feita” e da palavra movida e movente do *Projeto Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão*, o qual nasceu em 2010, embalado pela Lei n.º 10.639/2003 e pela Resolução CNE/CP n.º 01/2004. Entretanto, por desenvolver-se em uma unidade de ensino fronteiriça à Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca, o *Alma Africana*, por força de lei (e ancestral), atenta-se também à Resolução CNE/CEB n.º 8/2012. Esta produção textual, portanto, objetiva apresentar e refletir sobre uma experiência pedagógica bem-sucedida e, de certo modo, longeva, “esperançando” provocar e encetar outros fazeres “dodiscentes” engajados com a construção de um currículo antirracista. Nossa expectativa é participar da luta voltada para a construção de uma escola outra, de uma sociedade outra, de um mundo outro, nos quais toda e qualquer forma de exclusão será uma mácula vergonhosa.

Palavras-chave: Projeto Alma Africana; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Currículo; Decolonialidade.

UNA PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: EN FOCO, EL PROYECTO ALMA AFRICANA

RESUMEN

Esta escrita transita por la “lectura de experiencia hecha” y de la palabra movida y qué nos hay de poner en movimiento del Proyecto Alma Africana: reconociendo las diferencias, asegurando la inclusión, que nació en 2010, embalado por la Ley n.º 10.639/2003 y por la Resolución CNE/CP n.º 01/2004. Sin embargo, por desarrollarse en una unidad de enseñanza que hace frontera con la Restante Comunidad Quilombola Maloca, el Alma Africa, por ley (y ancestral), tiene en cuenta a la Resolución CNE/CEB n.º 8/2012. Como se vio, esta producción textual tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre una experiencia pedagógica exitosa y, de algún modo, longeva, con la esperanza de provocar y empezar otras actividades curriculares comprometidas en la construcción de un plan de estudios antirracista. Nuestra expectativa es participar en la lucha para la construcción de una escuela otro, de una sociedad otra, de un mundo otro, en los que toda y cualquier forma de exclusión representa una mancha vergonzosa.

Palabras-clave: Proyecto Alma Africana; Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Curriculum; Decolonialidad.

AN ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRÁXIS: THE PROJECT ALMA AFRICANA ON FOCUS

ABSTRACT

¹ Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor e Pedagogo da Rede Estadual de Ensino/Sergipe. Membro do Phala (Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais/Unicamp) e do Gepiadde (Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e desigualdades na Educação/UFS). E-mail: evanilson@gmail.com.

This writing passes through the "reading of experience done" and the moved and moving word of the Project Alma Africana: recognizing the differences, ensuring inclusion, which was born in 2010, based on Law no. 10.639/2003 and by the Resolution no. 01/2004 of CNE/CP. However, the Alma Africana, by force of law (and ancestor), also adapts to CNE/CEB Resolution no. 8/2012, develops in a border teaching unit to the Remaining Community of Quilombo Maloca. As observed, this textual production aims to present and reflect on a successful and, in a way, long-term pedagogical experience, hoping to provoke and initiate other curricular activities engaged with the construction of an anti-racist curriculum. Our expectation is to participate in the struggle aimed at building another school, of another society, of another world, in which any form of exclusion represents a shameful stain.

Keywords: Project Alma Africana; Education for Ethnic-Racial Relations; Curriculum; Decoloniality.

INICIANDO UMA PROSA

Em janeiro de 2003, o Governo Federal do Brasil outorgou a Lei n.º 10.639/2003. A aprovação deste documento representa não somente uma conquista resultante da luta do povo negro, mas a consubstanciação da crença de que um país inclusivo, equânime e justo é possível, posto que, penetrando no currículo, os conhecimentos, as crenças, os valores do povo negro passariam a compor o universo de sentidos e significados de professore(a)s e estudantes de escolas públicas e particulares. E, à guisa da pedrinha lançada no lago, contaminaria (positivamente) todos os espaços transitados por educadore(a)s e educando(a)s e continuaria irradiando-se.

Seria, por assim dizer, a implementação de uma política de reconhecimento, tão necessária a uma nação construída por braços indígenas e africanos – estes últimos com destaque, considerando-se o quantitativo e as condições em que o(a)s africano(a)s foram arrancado(a)s do continente negro e trazido(a)s para o território brasileiro. É sempre necessário negritar: o processo de escravização do povo negro representou uma tentativa singular de desumanização, de coisificação de seres humanos reais. Não é sem fundamento que Gilroy (2012) define esse fato histórico como o “terror original”.

A compreensão de que a implementação da Lei Federal n.º 10.639/2003 insufla uma importante política de reconhecimento parece ser compartilhada por Brasil (2005) ao assinalar que “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2005, p. 12). Tal afirmação encontra-se inteiramente em sintonia com a legislação supracitada,

a qual “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’” (BRASIL, 2003).

Para Souza e Croso, com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003:

[...] A escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (SOUZA; CROSO, 2007, p. 21).

Concordamos com as pesquisadoras anteriormente referidas, uma vez que, mesmo compreendendo, como o faz Freire (2000), que a educação sozinha não é capaz de transformar o cenário social, entendemos, paralelamente, que a escola precisa, urgentemente, converter-se em espaço/tempo de reflexão, questionamento e provocação (ainda no sentido freireano) intuindo colaborar com essa transformação.

Nesse âmbito, acreditamos que o questionamento, permanente, das formas hegemônicas impostas pela racionalidade ocidental moderna precisa ser (também) uma função irrecusável da escola, visto que nessa as diferenças se apresentam fortalecidas intelectualmente (referimo-nos às diferenças expressas, também, nos corpos/territórios de professore(a)s); enquanto que, naquela (a racionalidade ocidental moderna), pratica-se o epistemicídio e, em consequência disso, produz-se o desencantamento e, com ele, a decretação de morte, física e simbólica, daquele(a)s que se movem por saberes não validados por essa mesma racionalidade; ainda que, em verdade, tais saberes não necessitem de sua validação, visto que o cotidiano já o fez (SANTOS, 2009).

Como é possível observar, nossa crença e aposta voltam-se para o *design* de escola como espaço/tempo singular capaz de construir e reconstruir pensares, saberes e fazeres. Mesmo porque, dialogando com Giroux (1987), no espaço/tempo escolar encontram-se os intelectuais transformadores (ou assim deveria ser), em cuja função deve residir o erguimento de uma sociedade justa e, por consequência, inclusiva.

Quanto à Lei n.º 10.639/2003, a sua promulgação fez disparar a aprovação de outros instrumentos legais, sempre com o intuito de tornar factíveis (bem como alargar) os preceitos da legislação referida. Intuíam também apresentar caminhos para a promoção de

relações étnico-raciais saudáveis. Dentre esses instrumentos legais, destacamos a Lei Federal n.º 11.645/2008, que amplia o olhar, contemplando as práticas culturais dos povos originários, a Lei Estadual n.º 5.497/2004 (assentada em Sergipe), a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que dialoga intimamente com a Lei Federal n.º 10.639/2003, e a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012.

Para não estender esta escrita – e considerando que as legislações supraditas possuem um alinhamento que as conecta e fortalece –, abordaremos, neste artigo, apenas a legislação sergipana, ou seja, a Lei Estadual n.º 5.497/2004, pelas seguintes razões: o *Projeto Alma Africana* vincula-se a uma escola pública estadual (do estado de Sergipe) e a lei supracitada foi construída por uma componente do legislativo desse estado, a professora e deputada Ana Lúcia Vieira Menezes, com a finalidade de estabelecer preceitos e normas imprescindíveis à concretização da lei federal (10.639/2003). A Lei Estadual n.º 5.497/2004:

dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais, para a inclusão nos currículos da Educação Básica das Redes Pública e Particular do Estado de Sergipe o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (SERGIPE, 2004).

E mais: o Art. 1º determina o prazo de 90 dias para que o Conselho Estadual de Educação (CEE) apresente as “Diretrizes Operacionais”; o Art. 2º define as “Diretrizes Operacionais”: “princípios e procedimentos que visam incluir no currículo escolar [...] a temática História e Cultura Afro-Brasileira”; o Art. 3º propõe que as Diretrizes Operacionais sejam tratadas enquanto componente curricular ou como conteúdo das disciplinas afins (história, literatura, língua portuguesa e arte). O Art. 4º determina as ações a serem executadas pelo poder público:

[...] para a garantia de: formação continuada dos profissionais da educação, prioritariamente os que estão em exercício da docência na Rede Pública, aquisição de acervo bibliográfico, elaboração, incentivo e publicação de pesquisas e estudos sobre a temática, definição dos conteúdos, carga horária e metodologia (seminários, simpósios, palestras aulas expositivas e outras).

No quinto artigo é definida a instituição de uma “Comissão Estadual Permanente de Acompanhamento e Implementação das ‘Diretrizes Operacionais’, visando subsidiar as escolas [...]”. O parágrafo único deste artigo estabelece a composição dessa comissão que deverá ser paritária “e contemplará as entidades e instituições que participarem da

elaboração das diretrizes operacionais”: instituições de ensino superior que formem professore(a)s no estado de Sergipe, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e Movimento Negro organizado (do estado). Por fim, a legislação em foco estabelece que o dia 20 de novembro se converte em feriado escolar.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2004 é anterior à lei estadual (acima tratada). Sua aprovação se efetuou em 17 de junho de 2004, enquanto a lei estadual (5.497/2004) teve sua promulgação assegurada em 23 de dezembro do mesmo ano. Encontramo-nos, por conseguinte, no décimo-oitavo ano da resolução que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]”, como define sua ementa. Há algo a comemorar?

Estamos cientes de que transformações sociais não se efetuam, de forma musculosa, em menos de duas décadas, notadamente quando se refere a relações interétnicas em um país onde o racismo impera, como revelam as pesquisas de Santos e Silva (2005). Somos cientes também que reconfigurações culturais exigem tempo, continuidade e presença ampliada dos valores que se pretende retificar ou ressignificar. Contudo, acreditamos nós, principalmente por considerarmos a força dos movimentos negros e quilombolas, bem como as determinações legais resultantes das lutas desses mesmos movimentos, que já é tardio o momento de vislumbrarmos reorientações políticas nos diversos sistemas de ensino, assim como curriculares, no ambiente escolar. Mesmo porque, como nos alertam Melo, Lima e Lopes (2009), ainda que a escola se configure como microcosmo dessa sociedade racializada, ela (a escola) precisa exercer seu papel formador, priorizando o caráter transformador desse papel.

Contudo, alguns questionamentos nos acompanham: As escolas têm agido no sentido de construir relações étnico-raciais horizontalizadas e respeitadas? O currículo escolar encontra-se em consonância com os preceitos legais supracitados? Como a história e a cultura africana e afro-brasileira se apresentam no cotidiano das escolas?

Consideramos importante, neste âmbito, negritar as revelações que nos trazem o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Esse órgão revela-nos que:

O rendimento médio habitual da PEA [população economicamente ativa] branca foi igual a R\$ 2.259,74 no mês de dezembro de 2012, enquanto o da

PEA preta & parda foi de R\$ 1.278,35. Comparativamente a dezembro de 2011, o crescimento do rendimento foi ligeiramente maior para os pretos & pardos, com aumento real de 4,3%, do que para os brancos (3,5%). Com isso a desigualdade de renda entre brancos e pretos & pardos passou para 76,8%, em dezembro de 2012; contra 78,2%, em dezembro de 2011. Ou seja, no segundo ano do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, as assimetrias nos rendimentos entre a PEA branca e preta & parda das seis maiores RMs (regiões metropolitanas) brasileiras se reduziram em 1,4 ponto percentual (LAESER, 2013, p. 05).

Outros dados que fotografam o tratamento desigual entre brancos e negros no cenário nacional também são apresentados por esse mesmo laboratório: a taxa de desemprego entre brancos, em 2012, foi de 4,0% enquanto entre negros e pardos, no mesmo período, alcançou 5,3%. A renda dos funcionários públicos e militares brancos alcançou a média de R\$ 3.759,14; já os pretos e pardos, R\$ 2.382,01.

Os dados exibidos pelo laboratório anteriormente referido parecem ratificar a existência de um *apartheid* social campeando o solo brasileiro (com certa frugalidade, graças à crença, ilusória, na existência de uma democracia racial²), que precisa encontrar obstáculos – e a escola necessita converter-se em dispositivo para tal. Nossa crença é que os elementos que contribuem para o fortalecimento da discriminação étnico-racial (e do racismo) podem ser desconstruídos a partir, também, da educação. E essa tarefa passa, necessariamente, como aliás já o dissemos, aqui e ali, por uma reconfiguração do currículo escolar.

Antes de entrarmos no próximo item, uma ressalva se faz necessária: como nosso foco principal é o *Projeto Alma Africana*, não reservamos, nesta escrita, em razão de suas características, um espaço para uma discussão mais aprofundada sobre a colonialidade/decolonialidade, embora, em nosso olhar, ela seja a costura de todo o texto. Por essa razão, consideramos imperativo trazer à baila que o nosso entendimento de colonialidade ecoa a construção intelectual do sociólogo Aníbal Quijano (1992) e, em razão disso, transita pela compreensão de que os nossos modos de fazer, de ser e de interagir estão, na melhor das hipóteses, embotados pela racionalidade ocidental moderna, que é estruturalmente colonial e, conseqüentemente, racista, patriarcal e capitalista. Como

² Ao nos reportarmos a uma ilusória democracia racial, estamos nos referindo à ideia propalada pela obra *Casa Grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, de autoria do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre.

consequência desse embotamento: 1) buscamos respostas para os nossos problemas numa *intelligentsia* que nos oprime e invisibiliza; 2) a ética, a estética e a epistemologia que sustentam nossas práticas movem-se por territórios que desprezam e/ou ignoram nossas “sensibilidades de mundo”; 3) fragilizamos e/ou deturpamos e/ou marginalizamos as construções identitárias que destoam dos modelos eurocêntricos.

O PROJETO EM POUCAS PALAVRAS

O *Projeto Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão* nasceu em 2010, herdeiro de outro projeto, o *Sentireis* (Sentir para Transformar, Resistir para Erradicar as Injustiças Sociais), coordenado por nós³ em outra escola vinculada à Rede Estadual de Ensino (Sergipe). Ambos os projetos se encontram em diálogo embrionário com a legislação (Lei Federal n.º 10.639/2003; Lei Federal n.º 11.645/2008; Resolução CNE/CP n.º 1/2004; e Lei Estadual n.º 5.497/2004). Entretanto, o *Alma Africana*, por desenvolver-se em uma unidade de ensino fronteira à Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca, também se debruça, por força de lei e ancestral, sobre os dispositivos que instituem a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que define as diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Em nosso olhar, todos esses instrumentos legais visam assegurar a inclusão do povo negro, a partir da implantação e do desenvolvimento de programas, de projetos e de ações capazes de ressignificar pensares, dizeres e fazeres grávidos de preconceitos, discriminações e racismos. Trata-se, portanto, da adoção e dinamização de estratégias pedagógicas (decoloniais, dialógicas e interdisciplinares) voltadas para a ressemantização das ações educativas que se efetivam diariamente no chão da escola – sempre com o intuito (visceral) de contribuir para o erguimento de relações étnico-raciais horizontalizadas, substantivas e saudáveis.

³ O autor deste artigo, em 2005, apresentou o projeto em baile aos(às) professore(a)s e aos(às) estudantes da Escola Estadual Professor Benedito Oliveira. Embora houvesse restrições, naquele ano, graças ao apoio incondicional das professoras Ângela Maria Cruz de Jesus, Givalda e Jailde dos Passos Professor, o *Sentireis* veio à luz.

Para a concretização do projeto, fez-se e faz-se necessário recorrer a diversos procedimentos metodológicos apropriados à reorientação de caminhos e formas de caminhar capazes também de transformar a escola (aliás, como deve ser) em espaço/tempo nutrido por encontros e desencontros ideológicos – onde os atores e atrizes sociais ouvem e são ouvido(a)s respeitosamente, votam e são votado(a)s democraticamente –, onde a multiplicidade de diferenças e de diferentes representa a mola propulsora do fazer pedagógico cotidiano, tendo sempre como cerne o entendimento do(a) educador(a) e do(a) educando(a) como sujeito protagonista de toda a ação educativa. Tais compromissos e defesas nos levam aos seguintes procedimentos metodológicos: 1) Seminário de Fundamentação Teórica; 2) Sexta D'Arte; 3) Pesquisa Bibliográfica e de Campo; 4) Intercâmbio Cultural; 5) Concurso de Poesia Falada; 6) Montagem de um Espetáculo de Teatro; 7) Implementação do subprojeto a *Escola Pública Vai ao Teatro*; 8) Virada Pedagógica; 9) Seminários de Cidadania Ativa. Em tempo, os procedimentos metodológicos em tela serão debulhados em item subsequente.

Nesses anos de implementação do projeto (de 2010 a 2016, sendo que estamos retomando o projeto este ano), alguns resultados parecem-nos dignos de registro: a) o sentimento de pertencimento étnico-racial fortaleceu-se de forma bastante relevante; b) os apelidos (depreciativos) dirigidos aos(as) negros(as) foram, paulatinamente, desaparecendo do interior da escola; c) a interdisciplinaridade ganhou contornos robustos quase que espontaneamente; d) a escola passou a ser reconhecida e valorizada em razão da identidade definida por via do *Projeto Alma Africana*; e) a participação da comunidade endógena tornou-se algo fluido e permanente; f) o Grupo *ParlaCÊNICO* de Teatro transformou-se em traço identitário da unidade de ensino; g) o Colégio Estadual John Kennedy, hoje centro de excelência, transformou-se, no estado, em uma das referências no que tange a reflexões e práticas que objetivam combater o racismo.

A questão a que o *Alma Africana* se propõe responder é a seguinte: Visto que é no racismo que se movem múltiplas formas de violência, tais como o homicídio, a fome, o abandono (em suas variadas matizes); assim como é nele também que encontramos as bases que justificam os menores índices de escolaridade, quando olhamos para a população negra, e considerando que o currículo, assente no eurocentrismo, produz ausências/inexistências de

saberes e de pessoas reais, não seria a educação antirracista uma ferramenta capaz de reverter esse cenário e, assim, contribuir para a construção de uma escola plural, de uma sociedade inclusiva e de um mundo guarda-chuva, no qual todas e todos possam ser acolhida(o)s?

Para responder à questão supradita, desenhamos, para o projeto em lume, o seguinte objetivo amplo: Contribuir para a reconfiguração de um cenário que desconsidera as produções científicas e culturais de africano(a)s e afro-brasileiro(a)s, estigmatiza os perfis físicos que destoam dos modelos europeus, discrimina saberes vinculados às africanidades – o que conduz às elevadas taxas de reprovação e de evasão escolar do(a)s estudantes negro(a)s e, conseqüentemente, à marginalização do(a)s africano(a)s e afro-brasileiro(a)s. Para atingi-lo, elaboramos os objetivos restritos sucedentes: a) repensar e/ou ressignificar o currículo escolar, podendo nele elementos que contribuem para a produção de um currículo oculto promotor de marginalização; b) repertoriar as produções culturais do povo negro e socializá-las com a comunidade escolar; c) criar espaços/tempos capazes de provocar reflexões concernentes aos processos sociais que promovem preconceitos, discriminações e racismos, intuindo suprimi-los; d) possibilitar a efetivação de relações étnico-raciais saudáveis, entendendo que para sua estruturação o conhecimento e o reconhecimento se fazem indispensáveis; e) celebrar a história, a resistência (a luta) de africano(a)s e afro-brasileiro(a)s responsáveis, também, pela instituição desta nação.

O território no qual se move (e é movido) o projeto sob luz é o Centro de Excelência John Kennedy, o qual busca e precisa entender a educação como ação eminentemente coletiva e dialógica, cuja finalidade é a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Em razão disso, é função da escola construir com o(a) estudante a compreensão de que fazemos a história enquanto esta nos faz. Em termos freireanos, somos condicionados pela história, mas não determinados por ela (FREIRE, 2000). Esse entendimento é medular para a formação de cidadão(ã)s ativo(a)s, também para a compreensão de que o mundo, como o percebemos, e do modo como com ele nos relacionamos, pode ser diferente: em cujas relações se evidencie a horizontalidade e o respeito à diversidade.

Nossa relação com a história segue a mesma toada de nosso vínculo com a cultura e com o território. Não somos meros produtos da cultura; também não estamos, de uma vez

por todas, alheios às afetações da história, da cultura e do território. Tanto em um quanto no outro caso, a relação é necessariamente dialógica: história, cultura e território nos constituem enquanto os constituímos.

Com essas compreensões como guia, a escola necessita implementar estratégias e ações amparadas no debate, no protagonismo de todo(a)s, na arquitetura de relações horizontalizadas, no erguimento de tomadas democráticas de decisão, no acolhimento das diferenças e do(a)s diferentes.

Essas apostas da escola precisam encontrar substrato e propulsão na concepção de gestão, implementada pela unidade escolar e, principalmente, pela Secretaria de Estado da Educação, cujo *design* necessita inspirar-se na ideia de mediação de pensares, dizeres e fazeres que se encontram, desencontram-se e até mesmo se confrontam – a escola deve ser o espaço/tempo de provocação (freireanamente aconselhável). Faz-se mister também (urge mesmo!), se o objetivo é a costura de uma escola pública democrática, popular e de qualidade social, que os movimentos sociais participem de todos os processos desdobrados pela e na escola e, por via disso, o aquecimento da convivência de saberes assentes em formas de vida distintas precisa converter-se em movimento protagonista da e na escola.

Dizendo de outro modo, a escola precisa atentar-se a outras “sensibilidades de mundo”, reverberando, nesse âmbito, a percepção de Mignolo (2017), não se limitando, portanto, a uma visão de mundo, que castra e/ou limita os sentidos conhecidos pela própria ciência, e, também, aqueles que ela ignora ou desconhece, em vez de alimentar o epistemicídio, em cujas plagas move-se o currículo escolar.

Sendo essa a percepção da escola, a comunidade endógena precisa alicerçar a sua proposta pedagógica (principalmente) em dois pilares: 1) na compreensão de currículo (e, por conseguinte, de escola) como dispositivo cujo trânsito deve se fazer pelo território da pluralidade, da decolonialidade e da emancipação; 2) no erguimento de pontes entre saberes que se movem pela tradição escrita e aqueles em cujo seio da tradição oral encontram seu modo de existir.

O PROJETO E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As ações estratégicas que possibilitam a concretização do projeto, considerando-se aquelas que dialogam com a comunidade exógena, iniciam-se (sempre) no mês de maio (dia 13) de cada ano. Nesse período, quando se comemora a libertação do(a)s escravizado(a)s, realizamos atividades pedagógicas que buscam provocar (no sentido freireano) reflexões e discussões sobre a data abolicionista (13/05/1888): Quais fatores (internos e externos) impulsionaram a abolição da escravatura? Qual o papel da princesa Isabel na construção e conclusão do processo que deu origem a um dos fatos históricos mais questionáveis do país? Que relações podem ser estabelecidas entre a decisão da monarca e os movimentos do povo negro escravizado? Como se explica o estado de abandono a que foram submetido(a)s o(a)s escravizado(a)s após a libertação? A abolição do povo negro, de fato, foi concretizada? Qual a situação do povo negro, na atualidade, no território brasileiro? Por que a cada 23 minutos um negro é assassinado neste país (RIBEIRO, 2017)? Estas são algumas questões que *suleiam* e impulsionam os procedimentos metodológicos, os quais são apresentados a seguir:

1) *Seminário de fundamentação Teórica*. Esse seminário é realizado no início do projeto, no dia 13 de maio. Para tanto, são convidadas personalidades – pesquisadore(a)s, professore(a)s, representantes dos movimentos negros e quilombola, povos dos terreiros (religiões de matriz africana) etc. – as quais deverão abordar, com profundidade, a temática, além de promover debates.

2) *Sexta D’Arte*: Entre os meses de maio e novembro são exibidos filmes, vídeos e documentários alinhados, necessariamente, com questões étnico-raciais. Após a exibição, são realizadas reflexões e discussões sobre o tema evidenciado no texto audiovisual.

3) *Pesquisa bibliográfica e de campo*: Há sempre um foco temático que *suleia* as reflexões/discussões. Esse foco é repartido em subtemas, os quais são distribuídos pelas turmas, que se responsabilizam pelo aprofundamento do subtema. Para tanto, são disponibilizados livros, revistas, assim como são dadas orientações para fazer pesquisa *online*, contando sempre com o apoio de um(a) professor(a), que apadrinha/amadrinha a sala de aula, e com a coordenação de dois(duas) estudantes. Além disso, todas o(a)s estudantes visitam comunidades quilombolas nas quais fazem entrevistas, registros fotográficos e filmográficos para, em seguida, produzirem relatórios, gráficos e tabelas. Nesse procedimento, também estão inclusas as pesquisas realizadas em espaços públicos de Aracaju

(Sergipe) com a finalidade de levantar dados sobre a manifestação do racismo na capital sergipana.

4) *Concurso de poesia falada*: Tendo como temática o racismo, tanto como denúncia quanto como anúncio, no sentido emprestado a esses termos por Freire (2000), estimulamos o(a)s estudantes da escola a produzirem textos, em verso, os quais, em data preestabelecida, deverão ser interpretados pelo(a) próprio(a) autor(a) ou por outro(a) estudante da escola, por ele(a) indicado(a).

5) *Intercâmbio cultural*: Durante a semana precedente à culminância do projeto há uma socialização dos conhecimentos adquiridos e/ou construídos pelas equipes (dos vários anos, séries ou turmas): cada sala de aula (equipe) apresenta, em forma de palestra, aula, ou roda de conversa, o seu objeto de estudo para as demais. É um momento fantástico, visto que o protagonismo abre as cortinas, o compartilhamento entra em cena, a cidadania se fortalece e o debate se faz presente.

6) *Montagem de um espetáculo de teatro*: Para tanto, a escola criou o Grupo *ParlaCÊNICO* de Teatro, o qual tem recorrido à obra de pensadore(a)s como Nelson Mandela, Martin Luther King, Solano Trindade, Castro Alves, entre outro(a)s para trazer à baila a história, as agruras e as vitórias do povo negro brasileiro. Os espetáculos são exibidos para estudantes, educadora(e)s e equipe de apoio da própria escola, assim como para educadora(e)s e educando(a)s de outras unidades de ensino, a partir do subprojeto *A escola pública vai ao teatro*.

7) *Virada pedagógica*: Se inicia às 18 horas de uma sexta-feira e culmina no sábado, às 8 horas, ininterruptamente, na Semana da Consciência Negra. Durante a Virada Pedagógica, socializam-se, com a comunidade escolar e local, assim como com convidado(a)s, as produções e aprendizagens consolidadas durante o ano letivo.

8) *Seminário de cidadania ativa*: Tal como o procedimento imediatamente anterior, simboliza o desfecho do projeto. Ocorre na semana da Consciência Negra. Todas as ações/atividades são realizadas pelo(a)s educando(a)s, sob a coordenação da madrinha ou do padrinho, a saber: cerimonial, apresentações culturais (que entremeiam as mesas de debate), apresentação do seminário e mediação. Trata-se de uma verdadeira inversão do lugar comum: em vez do(a)s aluno(a)s serem convidado(a)s a ouvir as falas de profissionais que dominam

determinado campo do conhecimento, são esse(a)s profissionais que ouvirão o(a)s estudantes. Parafraseando Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), sublinhamos que, em relação às(aos) educando(a)s, é preciso inverter o princípio de São Tomé: não é ver para crer, é crer para ver.

Como é possível concluir, trata-se de um projeto amplo, dialógico e, por isso mesmo, interdisciplinar. As ações que o nutrem se concretizam ao longo dos meses letivos, iniciando, para o público em geral, ainda em maio. Isto porque a temática é cara à construção da identidade nacional e à reconfiguração das relações étnico-raciais implementadas cotidianamente e, muitas vezes, alicerçadas em preconceitos, discriminações e racismos – e a escola precisa intervir, positivamente, nas tessituras dessas relações. Mesmo porque, como nos lembra Gomes (2003, p. 39), a escola precisa ser vista:

[...] como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Como atuamos no que tange à avaliação? A relação entre o ato pedagógico e a avaliação é tão embrionária que qualquer tentativa de separar esses dois elementos resultaria, implacavelmente, no falecimento de ambos. similares a irmãos siameses (conectados por órgãos vitais), o fazer pedagógico e as práticas avaliativas seguem juntos, de tal modo que um possibilita e vitaliza o outro. Não há, conseqüentemente (e este é o nosso entendimento), nenhuma possibilidade de fazer educação (formal?) se a avaliação não se fizer presente. Mesmo porque representa o momento em que (e precisa ser compreendido assim) projeto político-pedagógico, práticas de ensino, estratégias de aprendizagem são analisados, postos à prova. Esse parece ser também o entendimento de Hoffmann (1991) ao compreender a avaliação como ação mediadora, provocativa, capaz de gerar reciprocidade entre os atores principais da ação educativa: “Professor e aluno *buscando coordenar* seus pontos de vista, *trocando idéias [sic]*, reorganizando-as [grifos da autora]” (HOFFMANN, 1991, p. 67).

É a partir desse nosso entendimento que definimos os caminhos e as formas pedagógicamente corretas de caminhar para avaliarmos as ações do projeto e os modos como

foram realizadas. Para tanto, responsabilidades são partilhadas, instrumentais são confeccionados – sempre com o intuito de efetuar do modo mais justo possível a avaliação do projeto e do(a)s atores/atrizes envolvido(a)s.

Assim sendo, o processo de avaliação é desenvolvido de forma contínua e participativa. Para tanto, são sistematizados espaços e tempos de encontro (reuniões) e instrumentos de acompanhamento das ações. Além disso, todas as atividades possuem um responsável específico, que deve acompanhá-las e buscar estratégias várias para a sua concretização, atendendo a um objetivo prévia e coletivamente determinado. Caso haja desvio na concretização de alguma ação, deve-se reavaliá-la e/ou reestruturá-la de acordo com a nova situação.

Afora o responsável pela ação estratégica, compõe ainda a equipe de acompanhamento e avaliação do projeto, o(a) professor(a) padrinho(madrinha) de cada turma e os coordenadores gerais (responsáveis pelo acompanhamento de todo o projeto, pela realização e coordenação das reuniões e pela elaboração do relatório final, o qual deve ser construído a partir das discussões implementadas com o coletivo).

LASTRO TEÓRICO

Além da legislação já abordada em item anterior, há outras referências teóricas nas quais o *Projeto Alma Africana* se apoia. Nas linhas sucedentes, apresentamos algumas delas.

Em se tratando do racismo, se pensarmos com Sílvio Almeida (2018), a resposta para tal comportamento repousa no modo como a sociedade é, historicamente, organizada em sua estrutura. Por ser estrutural, o racismo pauta todas as diretrizes políticas e sociais, alcançando e classificando, inclusive, as práticas culturais e, por esta razão, produz exclusões, marginalizações e mortes. Também por ser estrutural, o racismo penetra, ainda que não percebamos ou não acreditemos, as diversas produções brasileiras: da arte à ciência, da escola aos programas de TV, da estética à ética – e continua.

Inobstante, como enfatiza Mbembe (2014, pp. 26-27, *itálicos nossos [sic]*), “antes de mais, a raça não existe enquanto facto natural, físico, antropológico ou genético. A *raça*

não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projecção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos [...]". Mas ele, Achille Mbembe, não é o único. O sociólogo peruano, Aníbal Quijano (1999, p. 45), reforça esse posicionamento ao afirmar que a ideia de raça simboliza "um evidente constructo ideológico que não tem literalmente nada a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana – e tudo a ver, por outro lado, com a história das relações de poder do capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado". Em consequência disso, não podemos desconsiderar que "a ideia de 'raça' é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos" (QUIJANO, 1999, p. 43).

É essa ideia (a de raça) que vai justificar, ao longo dos séculos – fazendo-se presente nos dias atuais –, a escravização de africano(a)s e seus descendentes; a usurpação das terras dos povos originários e a exploração dos seus corpos; as guerras justas; a criação de zos humanos, tendo o último deles sido fechado em 1958, na Bélgica; a marginalização e a perseguição às religiões de matriz africana; a instituição de um currículo atado ao pensamento eurocentrado.

O racismo atravessa os corpos, define olhares, delinea a estética e a ética a serem perseguidas ou relegadas; o racismo produz homicídios e epistemicídios. No primeiro caso, faz-se necessário trazer à baila a denúncia de Ribeiro (2017). Segundo essa filósofa, a cada 23 minutos um negro é assassinado em território brasileiro. No que remete aos epistemicídios, ou seja, à construção de estratégias e táticas para desacreditar ou invisibilizar os saberes africanos e afrodiaspóricos, gostaríamos de dialogar, ainda que com brevidade, com Santos (2009). De acordo com o professor português, o pensamento ocidental moderno biparte a realidade, criando a região "deste lado da linha", onde transitam os saberes e os corpos europeus (ou aqueles que com ele se alinham) e a região "do outro lado da linha", na qual a invisibilização de saberes (de onde resulta o epistemicídio) e de pessoas reais é fato (SANTOS, 2009).

Seguindo essa compreensão, que nos parece bastante plausível, o currículo encontra-se "deste lado da linha", ainda que, em se tratando de escolas públicas, os sujeitos, aos quais o currículo é direcionado e com os quais esse instituto pedagógico encontra sua razão de existência, habitem o "outro lado da linha". A questão é, aos nossos olhos, bastante

simples: o currículo atua no registro da invasão cultural, que, segundo Paulo Freire (1983), caracteriza-se por sustentar-se na ideia de conquista, manipulação e massificação. O currículo é, por essa via, epistemicida e, conseqüentemente, homicida.

Mas não precisa ser, necessariamente, assim, visto que, segundo Silva (2010), o currículo é um território contestado, em movimento. E isso, do modo que enxergamos, é bastante positivo; embora as relações no interior deste currículo (eurocentricamente construído e implementado) efetivem-se assimetricamente: há uma percepção hegemônica que define o currículo a ser colocado em ação; do outro lado, existem resistências a esse modelo, ainda que se busque silenciá-las.

Pensamos que o *Projeto Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão* pode reduzir a dissimetria desse jogo de forças, de modo a cooperar com o cumprimento dos dispositivos legais defendidos pela Resolução CNE/CP n.º 1/2004 (BRASIL, 2004) e com a construção de uma educação antirracista.

UMA CONVERSA PUXA OUTRA E LOGO...

O projeto *Alma Africana: reconhecendo as diferenças, assegurando a inclusão* tem como objetivo a reconfiguração de um cenário social que inferioriza, exclui, marginaliza e mata o povo negro. Ainda que não enxerguemos utopia no alcance de tal objetivo, reconhecemos que a sua efetivação exige uma empreitada quase hercúlea; mesmo porque, como nos lembra Rocha (2009, p. 11), “o silêncio sobre o tema [educação étnico-racial] é ainda a estratégia escolhida por algumas instituições educacionais e seus professores” (2009, p. 11), o que contribui para a perpetuação do preconceito racial, das discriminações e do racismo. Sair desta fase (da negação) e acessar ao que Rocha (2009) denomina de fase de reconhecimento (terceira fase) requer uma crença substantiva na educação (como instrumento indispensável à transformação da sociedade) e nos sujeitos que fazem a escola (atores e atrizes sociais inacabados, por isso mesmo capazes de construir um mundo novo).

Contudo – e ainda seguindo a trilha aberta por Rocha (2009, p. 14) –, cremos que o projeto em espelho nos possibilitou/possibilita ir além – atravessar com alguma frugalidade a fase de reconhecimento e adentrar a fase do avanço, quando:

[...] a escola não apenas ‘ensina a diversidade’, através de conteúdos, com seus(suas) estudantes e educadores(as), [mas desenvolve] atividades e experiências em que eles e elas possam vivenciar efetivamente a diversidade, desenvolvendo valores relacionados ao respeito às diferenças.

O ingresso nesta fase (a do avanço) alarga e aprofunda o compromisso pedagógico e social da escola; isso porque as ações estratégicas, já consubstanciadas no cotidiano escolar, precisam ultrapassar os muros da unidade de ensino e alcançar outros espaços e outros sujeitos: as bandeiras desfraldadas não mais podem tremular sozinhas; urge a presença de outros atores, de outras escolas – e o combate ao racismo passa a ser um compromisso da comunidade, do sistema de ensino (e continua irradiando...). Porque lutar é preciso – e urgente!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei n.º 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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.645/2008**, de 10 de março de 2008, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, 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”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004**, 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. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2012.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, jan./jun., 2003, vol. 29, no.1, p. 167-182.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Sociais. **Revista Tempo em Curso**, fevereiro, 2013, vol. 5; no.2.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MELO, M. R. de; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. **Identidades e Alteridades**: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão/Sergipe: Editora UFS, 2003.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017b, pp. 12-32. Disponível em <<file:///C:/Users/USER/Downloads/772-2646-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indíg**, vol. 13, no.29, 1992, pp. 11-20. Disponível em <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? Tradução de Renato Emerson dos Santos. In: PIMENTEL, C. (org.). **Família, poder y cambio social**. Lima (Peru): CECOSAM, 1999 (publicação original).

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, R. M. de C. **Pedagogia da Diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72.

SANTOS, G.; SILVA, M. P. da (org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SERGIPE. **Lei 5.497**, de 23 de dezembro de 2004. Caderno do Mandato Democrático e Popular, janeiro, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, A. L. S.; CROSO, C. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo/Petrópolis: Ação Educativa, 2007.

Revisão gramatical pelo próprio autor.

RECEBIDO 28 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.