

**REVISTA DO COLETIVO NEGRO COM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM AFRICANIDADES
(CONEPPA)**



**Dossiê- Educação para as Africanidades:
Princípios para a Formação Humana**

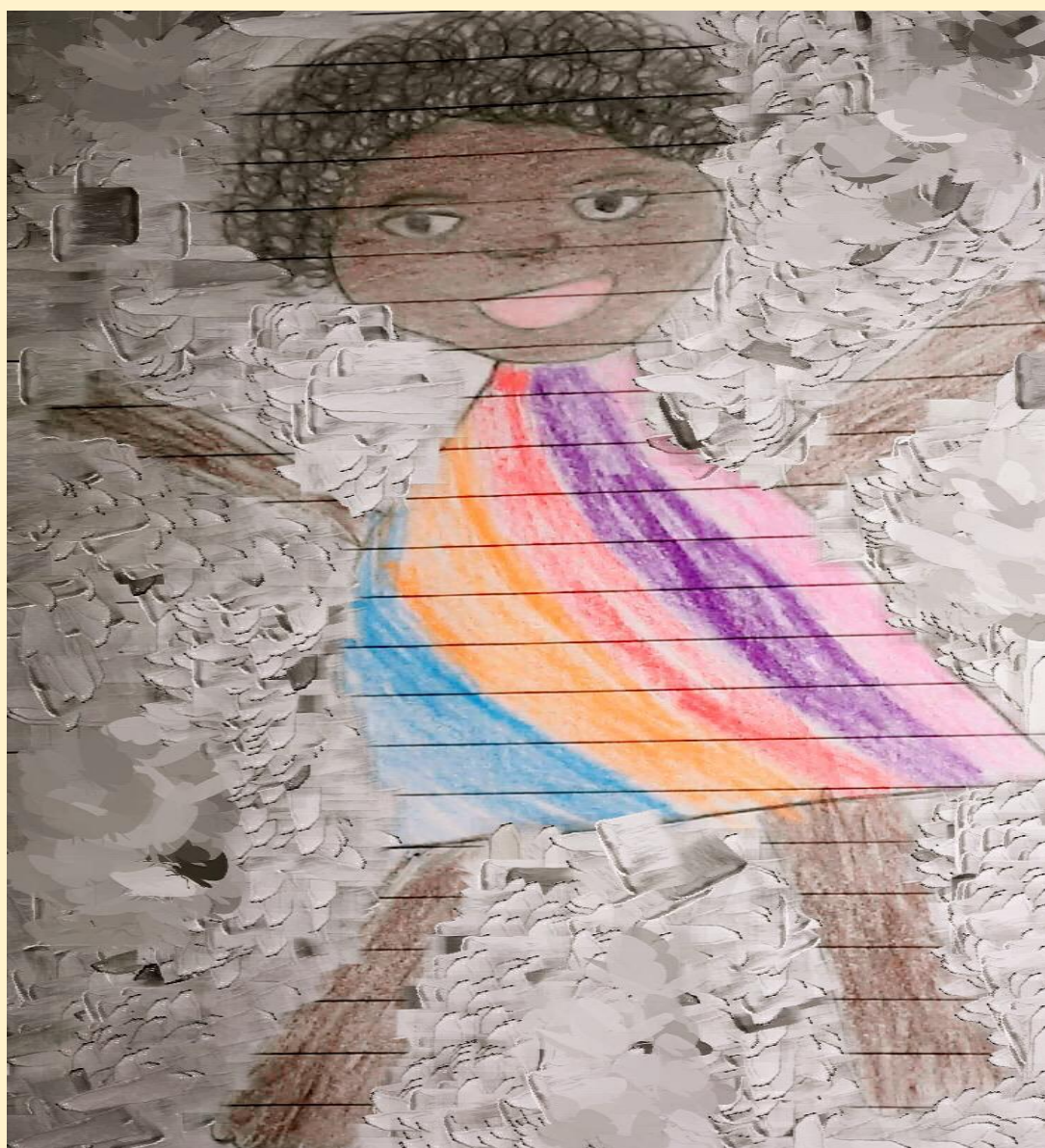


Ilustração de Makeda Caetano Ferreira (06 anos)

**REVISTA DO COLETIVO NEGRO COM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM AFRICANIDADES
(CONEPPA)**

Dossiê- Educação para as Africanidades: princípios para a formação humana. Revista do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA). Organizadores : Anselma Garcia de Sales; Daniela Dos Santos Caetano e Wilson Queiroz. Diagramação: Rodrigo Santos Caetano. Ilustração: Makeda Caetano Ferreira. Volume 1, número 1, Março, 2019.

2019



Sumário

Editorial

Anselma Garcia de Sales, Daniela dos Santos Caetano, Wilson Queiroz04

Relatos de Observação e Experiência

“A Menina e o Tambor”:Africanidades e os Bebês 05

Camila C. de Oliveira e Luciana de A. Duarte

Qual o lugar das Africanidades na Educação Infantil? 07

Eliana Maria Cantos

Gestão Escolar e Relações Étnico-Raciais na Escola: experiências para a formação humana 09

Jaqueline da Conceição Camargo

Nós viemos para bagunçar os lugares da mesa – Uma reflexão sobre a luta por cotas nas universidades estaduais paulistas, em particular na Unicamp 14

Taina Aparecida Silva Santos

CONEPPA na Escola

Sobre Educação, Relações Raciais, CONEPPA e ETEC Bento Quirino17

Mariana Rocha

A Importância do Ensino de Africanidades nas Escolas Técnicas de Campinas: relato sobre a I Semana de Africanidades Carolina Maria de Jesus, ETECAP, 2017 18

Letícia S. das Chagas

O Mês de Africanidades e a ação do Movimento Negro no Cotuca19

Gabriel Inácio dos Santos

INFORMAFRICATIVO: Diálogos sobre a Construção de uma Prática Cotidiana em Africanidades 20

Wilson Queiroz

Plano de Aula

“Pretinha de Neve e os Sete Gigantes” 26

Elisandra Mara dos Santos Camilo

Artigos

Racionais MC's: uma Síntese como Ritual Antropofágico Preto Periférico 28

Anselma Garcia de Sales e Adriano Bueno Silva

Educação em Movimento: Infância e a Luta por Moradia 34

Marta Menezes Santos

Resenha

Educação no Brasil: a Atualidade de Paulo Freire 42

Daniela dos Santos Caetano

Poéticas do Cotidiano

Carta Aberta à Branquitude 49

Tayná Victória de Lima Mesquita

Valeu Zumbi, Valeu Dandara 52

Angela Maria Ap. de Oliveira (Negra Angela)

Ser Quem Eu Sou 53

Angela Maria Ap. de Oliveira (Negra Angela)

Editorial

EDUCAÇÃO PARA AS AFRICANIDADES: PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O conceito de Africanidades relaciona-se às matrizes africanas que foram responsáveis pela composição da cultura brasileira assim como de outras culturas da diáspora. Entretanto, a abordagem das africanidades não deve ser relacionada apenas à presença material de vetores culturais, como moda e culinária, por exemplo, que influenciaram a constituição da cultura no Brasil, as africanidades se referem, sobretudo, aos processos históricos bem como seus efeitos que resultaram na confluência dessas culturas.

Desse modo, o tratamento teórico da temática das Africanidades compreende o levantamento e a interpretação de formas de apreensão do mundo, organização do trabalho e transformação da natureza que compartilham de referenciais comuns que podem ser denominados de “africanos”. Porém, isso não significa que na abordagem das Africanidades esses referenciais devam ser tomados como “excepcionais”, pois, numa perspectiva teórica isenta de eurocentrismo e essencialização, as matrizes africanas devem ser analisadas enquanto disposições suscetíveis de influenciar como, evidentemente, de serem influenciadas por outras formações.

Assim, ao se estudar as Africanidades nos sistemas de ensino o que se propõe é uma modificação conceitual, a partir da construção de uma outra pedagogia que prescreva a descolonização não só dos currículos como também de todos os mecanismos ideológicos que têm como parâmetro a branquitude. Desse modo, contribuições oriundas de povos africanos, além de indígenas e asiáticos, passam a ser consideradas como relevantes formadoras de todo o repertório histórico, científico, artístico, social e político da humanidade.

No contexto brasileiro, essa modificação conceitual diz respeito à necessidade de desconstrução ideológica e estrutural do mito da democracia racial, além de se referir à extrema urgência da adoção de novas chaves interpretativas que denunciam proposições racistas e preconceituosas, ao mesmo tempo em que combatem os mecanismos institucionais de manutenção da desigualdade racial. Portanto, conceber a educação para as Africanidades, sob a ótica da Formação Humana, representa abarcar tanto a noção de direito e dignidade quanto a de resistência aos diferentes modos de opressão e dominação.

Nesse sentido, o Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades – CONEPPA – apresenta este primeiro volume de sua revista, que contém relatos de observação e experiência, diálogos com a escola, plano de aula, artigos, resenha e ensaios artísticos. Buscamos com esta publicação compartilhar reflexões, sob a ótica das Africanidades, pertinentes à educação escolar, atuação docente, formação política, cultural e pedagógica.

Anselma Garcia de Sales, Daniela Dos Santos Caetano e Wilson Queiroz

Relatos de Observação e Experiência

"A MENINA E O TAMBOR": AFRICANIDADES E OS BEBÊS

Camila Costa de Oliveira*
Luciana de Assis Duarte**

Este relato tem como objetivo apresentar um recorte do trabalho com Africanidades e relações étnico-raciais desenvolvido com uma turma de bebês de uma escola¹ pública do município de Campinas no Estado de São Paulo.

O trabalho com os bebês tem muitas especificidades e precisa ser considerado a partir de muitas dimensões. As crianças bem pequenas dependem dos adultos para realizar todas as atividades diárias e de cuidado, como por exemplo, comer, fazer a higiene, locomover-se de um espaço a outro. A educação dos bebês, no entanto, não se resume aos cuidados físicos e às necessidades biológicas dos mesmos, ela precisa considerar também as dimensões psicológicas, sociais e culturais na construção de sua identidade e nas relações que estabelece com os adultos e outras crianças.

“Não podemos nos limitar a dizer que basta cuidar e responder às necessidades físicas de um recém-nascido para que ele cresça saudável, pois não basta um corpo saudável, biologicamente organizado e programado para funcionar; é preciso ocupar-se dele, atribuir significados, responder às suas primeiras demandas, ter expectativas sobre suas ações e reações, e situá-lo na cultura por meio do desejo daqueles que cuidam dele.” (ORTIZ e CARVALHO, 2013, p.32.)

A escola de educação infantil é um espaço propício para o desenvolvimento dos bebês nas diversas dimensões citadas anteriormente, desempenhando um papel fundamental na constituição e afirmação da identidade dos pequenos, na relação que eles estabelecerão com sua imagem e seu corpo, no modo como interagirão com as crianças e adultos.

“[...] a creche, enquanto instituição de educação, com sua história, suas representações e características próprias, de acordo com o contexto ao qual pertence, ocupa um lugar definido na vida da criança. A creche é o lugar do cuidado, da convivência e da educação, é um lugar marcado enquanto espaço público e, portanto, espaço coletivo. Além disso, a creche é representante do campo do outro, universo simbólico da linguagem e da cultura, elemento fundamental para o advento da constituição subjetiva.” (ORTIZ e CARVALHO, 2013, p.40.)

Desse modo, conhecer os bebês e a comunidade na qual estão inseridos é essencial para realizar esse papel de construção da identidade, de uma autoimagem positiva e de relações saudáveis com o outro e consigo mesmo.

A maioria das famílias, bebês e crianças atendidas pela nossa escola é constituída por negras e negros. Portanto, o conhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira em seus diferentes aspectos é imprescindível na construção da identidade desses bebês e crianças tão pequenas.

Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. [...] a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos (CAVALLEIRO, 2015, p.26).

Durante a elaboração do projeto pedagógico e do plano de trabalho da turma, um desafio estava colocado: como trabalhar com a cultura africana, afro-brasileira e indígena com os bebês (de 9 meses a 1 ano e 9 meses de idade)?

¹ CEI Maria do Carmo de Abreu Sodrê - Vila Rica, Campinas-SP.

Após muitas leituras e pesquisas, definimos que o trabalho seria desenvolvido, principalmente, por meio de: contação de histórias sobre a cultura africana e indígena com personagens representados de maneira positiva; contato com músicas, instrumentos musicais e objetos de origem africana e indígena; atividades que valorizem os cabelos cacheados e crespos com materiais apropriados para os diferentes tipos de cabelo.

A seguir relatamos uma dessas atividades realizada com os bebês e suas famílias, que foram convidadas previamente por um bilhete colado na agenda das crianças.

No dia quinze de março de dois mil e dezoito, os bebês chegaram à escola com seus acompanhantes que foram convidados a sentar nos colchões dispostos no chão em semicírculo para a apresentação de um vídeo.

Apresentamos, então, para crianças e adultos, o vídeo baseado no livro: “A menina e o tambor”, de Sonia Junqueira (texto) e Mariângela Haddad (ilustração).

A história é sobre uma menina negra que percebe, nas pessoas que passam, um ar triste e aborrecido. Por mais que tente, a menina não consegue contato com essas pessoas. Aos poucos, vai ficando contaminada por essa e, de repente, escuta o TUM-TUM do próprio coração e tem uma idéia. Vai em casa, pega um pequeno tambor e sai pelas ruas tocando com força, enchendo o ar de TUM-TUNS que contagiam as pessoas, que ganham vida, e entram no cortejo de música e alegria que segue a menina e seu tambor.

Essa história traz a representatividade negra nas personagens e também a música, e som do tambor com sua alegria contagiante tão presente em vários aspectos da cultura africana. Esses aspectos foram ressaltados por nós, educadoras, durante a atividade.

Após a exibição do vídeo, os adultos foram convidados a compartilhar com todos presentes ali, o que a história tinha significado para eles e que sentiram ao assisti-la. As famílias relataram, principalmente, a possibilidade que a música traz de nos deixarmos mais contentes e a persistência da menina em levar a alegria a todos.

Realizamos, então, uma oficina onde adultos e crianças confeccionariam seus próprios tambores. Para a confecção dos tambores, utilizamos latas de leite vazias encapadas com tecido cru, tintas para tecido, bexigas e fitas adesivas coloridas. O tecido que revestia foi decorado com as tintas de acordo com a criação de cada família, e depois foi colocada a bexiga na parte de cima da lata, colada com a fita colorida, para que o som se assemelhasse a de um tambor.

Finalizamos a atividade com uma confraternização junto com um café da manhã com todos presentes: família, crianças e educadoras.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 1998.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa V. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma ação única**. São Paulo: Blucher, 2012.

* Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo - Universidade Paulista. Licenciatura em Pedagogia - Universidade Paulista São José. Pós Graduação em Educação Especial - Universidade Paulista São José. Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades – CONEPPA. E-mail: mila.oliveira88@yahoo.com.br

** Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas desde 2009. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo. Pós-Graduação "Lato Sensu" em História e Cultura Afro-brasileira pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades – CONEPPA.

QUAL O LUGAR DAS AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Eliana Maria Cantos*

*“As aves deve ser mais feliz que nós.
Talvez entre elas reina amizade e igualdade.”*

(Carolina Maria de Jesus)

Embora tenhamos a Lei 10.639/03, que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” desde 2003, e 15 anos já tenham se passado, pouco tem sido feito nas instituições de educação objetivando contemplar tal determinação.

O lugar do qual falo é a Educação Infantil e o discurso que permeia as instituições, ou seja, as creches, é predominantemente o mesmo, trata-se de uma recusa à temática, recusa esta justificada pelo mito da democracia racial. Dizem não haver problemas entre os grupos de crianças, afinal nunca recusam sentar-se juntas, pegam nas mãos de qualquer criança independentemente da cor da pele e mencionar esse assunto, seria instaurar o preconceito. Além do mais são tão pequenos que não lhes passam pela cabeça que essas coisas de preconceito existam!

Há também quem diga que ninguém quer trabalhar com a temática, pois seria mais um serviço, melhor não inventar! Quando alguém ousa, sim pasmem, é visto como ousado quem fala a esse respeito, logo aparecem vozes que tentam calar tamanha ousadia e “invenção de moda”!

Como monitora, que atua na creche com outras colegas na mesma função além da professora, por vezes fiz a tentativa de um diálogo para saber o que pensavam sobre a temática, pois me incomodava fortemente a ausência do assunto nos planejamentos. Primeiramente fui questionada sobre estar abordando o tema por ter percebido alguma situação de preconceito entre as crianças. Ora, mas vamos esperar que isso aconteça, para somente depois intervir? – pensei.

A justificativa foi que, para os pequenos ela pensa não ser necessário falar sobre esses assuntos. Já a outra colega de trabalho disse que se tivesse que cumprir o protocolo tudo bem, faria sim, inferi que protocolo seria a Lei 10.639, mas ela disse que trabalharia todas as regiões e não somente a África. A outra profissional disse que o preconceito vem de casa, pois famílias que não gostam de pessoas negras comentam e as crianças ouvem e já vêm para a creche com isso, porém na nossa turma de crianças não observava nenhum problema, portanto sem necessidade de mexer com isso, além do mais falar sobre religião nem pensar, pois ninguém quer saber dessas coisas! (entenda-se aqui os adultos/as profissionais da instituição). E tem mais: os monitores/as não podem se intrometer no planejamento da professora e que também não é nosso trabalho!

Argumentei sobre a falta de representatividade de negras e negros nos livros, nas histórias infantis, nos vídeos que apresentamos às crianças e perguntei o que pensavam quanto a isso, elas me disseram que não prestavam muita atenção, mas mencionaram que já viram que tem o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” (literatura infantil de Ana Maria Machado, cuja protagonista é uma menina negra).

Mencionei os livros com as histórias das princesas negras e perguntei se não achavam estranho mostrar às crianças apenas Branca de Neve, Rapunzel, enfim os clássicos em que as personagens são todas brancas, quanto a isso não disseram nada. Resolvi insistir, e desta vez falei a respeito do vídeo: “A Linda Rosa Juvenil”

Trata-se de um vídeo feito para crianças em que todas são brancas, brincam e dançam, exceto o tempo que é representado por um menino negro que passa correndo por entre as outras crianças e traz um

relógio na sua barriga, enquanto todas as crianças brincam, ele trabalha. Elas riram e disseram nunca ter reparado isso no vídeo!

Argumentei dizendo que vídeos desse tipo fixam o lugar do negro na sociedade e ao ser apresentado às crianças, constitui parte na formação da subjetividade delas, ou seja, através das histórias, vídeos e outras práticas legitimamos determinados comportamentos em detrimento a outros.

Elas pensaram que eu estivesse tendo uma espécie de delírio, imagine se as crianças vão perceber essas coisas! Disseram que somos todos irmãos e basta que nos tratemos como tal que as crianças crescerão sem preconceitos.

Somos fruto da sociedade racista e dos comportamentos em consonância à formação que se apresenta diante de nós, seja através dos meios de comunicação, das conversas em que são negados determinados assuntos e valorizados outros, ou mesmo a formação acadêmica ou continuada, sendo que a primeira muitas vezes nem aborda a temática e a segunda é permeada por assuntos considerados prioridade.

“Não há como retirar de nossas mãos a obrigação de direcionar um olhar mais amplo para o mundo e, assim perceber o quanto nós também interiorizamos e servimos a esta ideologia racista sem nos darmos conta” (CAVALLEIRO, 1998, p. 211).

O breve relato de algumas conversas entre educadoras, não tem intenção de isentar alguns e culpabilizar outros, e sim evidenciar a necessidade de examinarmos nosso fazer diário, nossas falas cristalizadas baseadas no “sempre foi assim”, atentando também para minhas falas e práticas, pois também me constituí nesse mesmo contexto histórico/social.

A realidade é que cabe somente ao educador a busca por uma formação para o trabalho em questão, embora existam documentos muito ricos, inclusive com sugestões de atividades. Não estou defendendo uma prescrição para a prática pedagógica, apenas para que não se justifiquem com a máxima: “Mas eu não sei como trabalhar com esse tema”!

Lamentavelmente essa busca, pelo menos por enquanto, parece ser em certa medida individual, não obstante, o trabalho pedagógico deve se constituir como prática coletiva, mas isso já é assunto para um outro momento.

Faço um apelo, alerta, para a urgência do trabalho com a temática, para que possamos enquanto educadores/as que acreditam em uma sociedade mais justa, tenhamos esperança de que possamos senão alcançá-la em sua plenitude, que deixemos uma centelha pelo caminho. Esperança não no sentido de esperar, mas como nos ensina Paulo Freire esperança do verbo *esperançar*. Pois, como nos adverte Cavalleiro (1999, p. 48): “Silenciar diante dessa realidade não apaga magicamente as diferenças”.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF: 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 24/05/2018

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 1998. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/212430153/Do-silencio-do-Lar-ao-silencio-Escolar> Acesso em: 21/05/2018.

GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA*

Jaqueline da Conceição Camargo**

1. Apresentação

*Eles querem que alguém Que vem de onde nós vem Seja mais humilde,
baixa a cabeça Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda Eu quero é
que eles se-!*

(Emicida et. al., Mandume, 2014).

São diversas as manifestações sobre a prática de estágio. Se alguns a acham desnecessária; quando o fazem, observam sua pertinência. Fato é que os estágios são fundamentais para a graduação em licenciatura. A aproximação do estudante universitário com a prática profissional é essencial para que ele possa articular suas reflexões decorrentes das contribuições teóricas com a aplicação no cotidiano da escola e da sala de aula.

Nesse sentido, este trabalho trata-se de um compartilhamento de experiência de estágio supervisionado em gestão escolar, requisito do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, realizado no período de agosto a outubro de 2017 em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Campinas. Acompanhei o trabalho da coordenação da unidade; em específico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, nesse caso, possui grupo de alunos matriculados e frequentes no período noturno.

Durante a realização do estágio procurei observar as práticas que constituem o cotidiano escolar, respeitando as especificidades do local e dos sujeitos que ali estão além de atentar para a aproximação de meu objeto de estudo – a gestão escolar - e, ao mesmo tempo, me distanciar o suficiente para refletir sobre ele de modo a tentar despir-me dos julgamentos comuns à realidade escolar. Assim, a prática do estágio foi organizada entre o acompanhamento de reuniões coletivas entre a gestão e os professores, a leitura, coleta de informações e análises do Projeto Político Pedagógico, o estabelecimento de diálogos no transcorrer do tempo-estágio com a coordenadora da EJA e outros profissionais da escola, buscando ver como se dão as relações no local a partir da formação humana, refletindo sobre a formação de professores e minha futura atuação profissional. Também notei a intensidade do trabalho gestor uma vez que concatena o atendimento de demandas burocráticas apresentadas pelos sistemas de ensino e as dinâmicas com os demais sujeitos escolares. Dessa forma, foi interessante examinar que ocorrem relações distintas entre a coordenadora da EJA e seus pares, professores, profissionais da educação e estudantes. Em algumas situações elas se davam de forma tensionada – a exemplo de uma das vice-diretoras e alguns professores da unidade – e outras consolidadas – com outros professores, funcionários e estudantes; sob o recorte das relações étnico-raciais na escola como reflexo da conjuntura sócio-histórica brasileira em relação ao nosso passado colonial que tende – ainda hoje - a subalternizar a população negra, como será acompanhado no decorrer deste relato.

2. Diálogos entre a experiência, a formação (humana) e a realização de estágio

É essencial não hierarquizar papéis, mas saber qual é o papel de cada um/a na escola. E que não nos esqueçamos que somos regidos/as pela gestão democrática. Sendo assim, o diálogo é um elemento fundamental!
(CAETANO, 2017)

Debruçar sobre a prática constitui-se como ação enriquecedora, desafiadora e gratificante. Nesse sentido, a realização de estágio, principalmente nas licenciaturas é elemento potente para a formação profissional e constante reflexão da interdependência entre teoria e prática; fundamental às diversas áreas do conhecimento. Para além do aprendizado articulado do campo teórico-prático, essa vivência também constituiu uma sensação inexplicável à medida que tenta romper com estereótipos hierarquizantes que condicionam o conhecimento acadêmico.

Neste relato é importante destacar que a primeira sensação manifesta durante o estágio foi à identidade. Senti-me representada com a EJA, principalmente pelos estudantes, uma vez que também sou uma estudante-trabalhadora-negra. Esse fato integra a minha e a vida da maior parte da população brasileira antes mesmo de concluir a educação básica, sendo boa parte dela afastada da escola pelas necessidades da vida.

Outro ponto que me levou a experimentar sensações diversas e resultou na produção deste relato foi a representatividade. Durante a realização do estágio em gestão, acompanhei a coordenadora da EJA na unidade: uma profissional negra. Algo simbólico se estendermos nossas reflexões ao perfil dos trabalhadores das escolas em geral relacionando o grupo étnico-racial com a formação educacional e lugar profissional que ocupam, não somente na escola, mas, também, no mercado de trabalho. Vivenciei incômodos ao observar como as relações étnico-raciais ocorrem na prática do cotidiano escolar e tive pesar ao me dar conta de que, durante meu processo educativo, foram mínimas as vivências com professores ou gestores negros. Quando não, suas ações eram duramente questionadas se comparadas a posturas idênticas de outros colegas. Em quase três décadas de formação escolar, não ultrapassaram as duas palmas das mãos.

O soco no estômago ocorreu logo no primeiro dia de estágio. Utilizo esta metáfora, pois, durante um diálogo, uma estudante disse que era feia por que é negra e que, como eu era bonita, não era negra. Naquela conversa, aparentemente, eu estava numa situação bem sucedida por ser universitária e, assim, não fazia qualquer sentido afirmar minha cor de pele retinta. Minha negritude que se manifestava em traços físicos. Sim, mais uma vez o racismo institucional, reflexo de nossa construção social, salta aos nossos olhos. Essa situação enfatiza uma condição em que tentam colocar os negros, fruto do violento processo histórico colonial brasileiro, em uma condição ou subalternizada, ou, quando não o podem fazê-lo, tentam embranquecer-nos em virtude de nossa ascensão educacional e/ou social, fazendo com que nos deparemos com o cenário comum ao apresentado por Silva e Oliveira (2012) ao trazerem a entrevista que fizeram com estudantes da EJA para discorrerem sobre a discriminação racial que vivenciam no cotidiano escolar:

Alguns alunos/as tiveram dificuldades em identificar sua cor. Esta questão ocasionou um burburinho na turma em função do/a aluno/a ter a necessidade de ouvir primeiro a opinião do colega sobre que cor lhe atribuíam. Percebe-se que as pessoas têm dificuldades e sentem-se inseguras em identificar sua cor, uma vez que não se reconhecem e não se identificam como da cor preta. Essa dificuldade, em geral, é fruto da imagem estereotipada/negativada que os meios de comunicação (internet, TV, livros, revistas, jornais etc.) veiculam com relação às pessoas negras e que a escola também a reforça. (p. 682)

Pensando no contexto escolar, a imagem negativada do negro acaba sendo reforçada pelas relações de trabalho constituídas. Na escola, as funções consideradas inferiores por dependerem de

escolaridade básica – limpeza, cozinha, cuidados, segurança e alguns serviços técnicos – são ocupadas majoritariamente por negros. Também é difícil encontrar pessoas negras ocupando cargo/funções no corpo docente e, menos ainda, na gestão das unidades. Considerando que nos documentos da unidade acompanhada durante o estágio não constam pesquisas de recorte racial, a coordenadora da EJA é a única negra entre os profissionais de nível superior da unidade.

A ausência de negros entre os professores e, mais ainda, na gestão desta, assim como de outras escolas demarca a falta de representatividade entre muitos dos discentes e influenciam as relações estabelecidas entre os profissionais da educação. Se aprimorarmos o recorte para a EJA, tal realidade se potencializa uma vez que o perfil do alunado desta modalidade é composto pelos excluídos – de algum modo - da educação regular. E, em sua maioria, trata-se da população negra.

A escola enquanto instituição do Estado, ao mesmo tempo em que é responsável por promover a educação de todos, torna-se torturante ao estudante negro, alijando-o do processo educativo pelas práticas desiguais e injustas (RODRIGUES, 2011) exercidas através do racismo institucional legitimado pelo poder público com legislações que negavam o acesso à educação aos negros e escravos no século XIX.

A escola atual ainda não demonstra avanços consistentes na temática étnico-racial e isso se dá por uma construção – ainda não superada - de sociedade marcada pelo mito da democracia racial em que o equilíbrio de antagonismos (FREYRE, 2006) na mestiçagem entre escravo, indígena e colonizador foi lido como suficiente para dar conta da violência do regime escravista. Pelo contrário, tal lógica serviu para que os brasileiros se negassem e ainda se neguem a enxergar os desdobramentos da escravidão para nossa sociedade e enfrentar seu próprio racismo. No contexto escolar:

A situação torna-se um tanto mais complexa quando paramos para refletir sobre a origem étnico-racial do aluno da EJA [como dito anteriormente], pois muitos professores tendem a ignorar o fato da maioria dos alunos serem negros e, principalmente, se negam a refletir, a dialogar sobre preconceito e racismo. Essa tendência em negar a diversidade étnico-racial, é explicada pelo mito que foi construído em torno da “democracia racial”.. (KABEYA, 2008) .

Além disso, demarca o povo negro em uma condição social inferior ao não tratar também do branco em sua identidade e do papel que exerce nesta dinâmica (CRUZ, 2017).

O racismo, sob suas diversas formas – individual, institucional, religiosa, etc.- é secundarizado e seus reflexos invisibilizados (RIBEIRO, 2017). Na escola-reprodutora tais práticas ainda são notórias em virtude da omissão que muitos profissionais da educação promovem ao deixar de olhar criticamente seu entorno. Assim, é comum uma postura de culpabilização do aluno negro pela indisciplina e mau desempenho escolar tanto por professores e gestores; principalmente por estarem no local privilegiado de exercício de poder na lógica de hierarquização dos conhecimentos escolares ao invés de uma inter-relação entre alunos e professores, reforçando o fracasso escolar.

Nesse sentido, diante das observações feitas com o estágio, percebe-se que os estudantes e os profissionais lidos como subalternizados no ambiente escolar estabelecem uma dinâmica próxima da coordenadora da EJA. A existência de um lugar de gestão ocupado por uma mulher negra é um elemento fortalecedor de outros sujeitos os quais muitos processos educativos – principalmente os institucionalizados - lhe são negados. Por outro lado, observou-se que a ocupação deste lugar por ela, também foi geradora de incômodos por parte de alguns professores e pares gestores, presenciando-se situações de interposição ou desqualificação de falas; o que limita o processo dialógico entre os sujeitos pelo excesso da palavra, uma vez que... a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LAROSSA, 2002, p. 22) e cerceia a plenitude do ensino-aprendizagem pelo

conhecimento do mundo através da humanização pelas relações vivenciadas entre as pessoas Spigolon e Cassan (2015). Conflitos como esse ocorrem porque nos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos também se manifesta a hierarquização da humanização e assim não se reflete sobre nosso histórico social, reproduzindo-se o racismo institucional através do discurso de que “somos todos raça humana” e, mais uma vez, a negação da problematização sobre as relações étnico-raciais manifesta-se e a possibilidade de uma vivência positiva entre os sujeitos fica limitada.

Apesar de se tratar de um recorte, tendo em vista a ocorrência da experiência de estágio em um local específico, cabe destacar que o panorama apresentado neste relato de experiência não é exclusividade da escola observada. Se o fosse, os enfrentamentos necessários para o combate ao racismo e promoção da relação étnico-racial talvez fossem mais efetivos. Temos avançado na temática, mas ainda se faz necessário romper com um discurso e prática históricos que ainda tendem a nos colonizar na “subjetividade”. Trata-se da característica da educação brasileira. Do ensino básico ao superior, abrange quase a totalidade das instituições educativas, pois:

Para uns/umas o racismo simplesmente não existe, para outros/as, são casos “pontuais”, não merecendo projetos interventivos. Há os/as que entendem que outras formas de preconceitos merecem maior atenção e acabam minimizando a problemática do racismo diante de outras formas preconceito. Outros/as ainda entendem que as pessoas brancas também são vítimas de “racismo”; há os que acham que “sua escola” é imune ao racismo e por fim, quase todos/as citam a “mestiçagem” como motivo para a inexistência do racismo nas escolas. Assim, muitos/as gestores/as se apropriam de ideias racistas construídas ao longo da história para justificar a ausência de ações voltadas à população negra bem como naturalizar manifestações racistas no ambiente escolar sob a alegação de que o racismo não é um problema aparente na escola e/ou atribuindo a projetos que trabalham a diversidade como um todo e/ou valores já abarcam essa questão (RODRIGUES, 2011, p. 6-7) .

Assim, de acordo com Queiroz (2017), “(...) toda reclamação racial vinda do negro é legítima (...)”, tendo em vista que a escola não se prepara em prática e discurso para as relações étnico-raciais em seu cerne. Além da própria dinâmica entre os sujeitos escolares em seus papéis étnicos e sociais – comumente professores/gestores-brancos e alunos/funcionários – negros – definidores de relações de poder, mesmo com as políticas de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial, os profissionais da educação não contam com formação inicial e continuada na temática que deveria ser obrigatória em todos os cursos de formação docente – independentemente da área de atuação – para o combate ao racismo uma vez que

Não se aprende nos bancos escolares – nem mesmo na academia – a história da África contada pelos africanos como, por exemplo, a do africano enquanto pessoa livre – antes da colonização – e o reconhecimento de que a escravidão não ocorreu de forma natural, mas foi marcada por muitas formas de resistência (RODRIGUES, 2011, p. 4).

Outro ponto importante e que concerne à violência de nosso passado social é a necessidade de que todos se voltem para o histórico brasileiro e enfrentem o discurso da democracia racial responsável pelo apagamento do negro na história brasileira, ainda colocado em condição de submissão; rompida – apenas – pelo movimento negro como um todo e, em específico, por educadores – em sua maioria negra – que atuam em seu cotidiano educacional. Tais ações se constituem de modo que preparem os profissionais da educação para identificar atitudes racistas além de sensibilizá-los para a mudança desta realidade (RODRIGUES, 2011, p. 5), estimulando o exercício da empatia com o que o outro vive (CRUZ, 2017) de modo a romper de uma vez por todas com o racismo que desumaniza o sujeito negro e faz com que, muitas vezes, ele se afaste da escola.

Nesse sentido, o gestor – e observo que a coordenadora da EJA desenvolvia este papel, sendo inclusive motivo de inconsistências com outros membros da equipe gestora – é figura potente para abertura e acesso do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, pois está em contato com

todos no cotidiano escolar, concatenando com Silva e Fonseca (2012). É fundamental que os profissionais da gestão escolar sejam interessados e comprometidos com a temática, fazendo valer as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na promoção de um ensino que descolonize os currículos e diversifique os conhecimentos pedagógicos sem inferiorizá-los, articulando os saberes trazidos pelos estudantes na promoção de processos de formação compartilhados (SPIGOLON; CASSAN, 2015, p. 8) e de mudanças na transformação da realidade que enalteça (RODRIGUES, 2011, p. 8) e consolide a cultura e identidade dos discentes.

É preciso resgatar a posição de que, na educação, temos que ter o olhar franco da realidade sem perder a ternura pelo que nos propomos. Não esquecer que se trata de uma área definida por elites que limam os mais pobres de uma educação transformadora. Que há mais de cem anos cercearam os escravos e libertos, por considerável período de tempo, do direito humano à educação.

A educação é um campo político em disputa...

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p.20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- CAETANO, Daniela. **Nota rápida**. Campinas, 26 out 2017. Facebook: Daniela Caetano. Disponível em: <https://www.facebook.com/daniela.caetano.54>. Acesso em: 26 out. 2017.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Mesa Redonda Políticas de Ações Afirmativas na Educação Pública: Equidade e garantia de direitos**. In: **11ª Semana de Educação da Faculdade de Educação da Unicamp: Aqui se Respira Luta! , 2017, Campinas**.
- EMICIDA, TUDESCO, Rafael. BARBOSA, Drik. et. al. **Mandume**. In: **Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa... (SONY MUSIC)**, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mC_vrzqYfQc. Acesso em 26 out 2017.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.
- KABEYA, Renata Barros Abelha. **Relações raciais na EJA - Educação de Jovens e Adultos**. In: **III Fórum de Educação e Diversidade, 2008, Cuiabá**. Educação em contexto intelectual. Cuiabá. Disponível em: <http://need.unemat.br/3_forum/artigos/19.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.
- RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional**. 2011. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração Escolar e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração Escolar**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0480.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- QUEIROZ, Wilson. **Africanidades no Geny Rodriguez**. Campinas, 2017. 25 slides, color.
- SILVA, Eliete Antônia da; FONSECA, Aparecida Maria. **O papel dos gestores no desenvolvimento e implementação da lei 10.639/03 no interior dos espaços escolares**. In: RODRIGUES FILHO, Gumes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Uberlândia: Gráfica Lops, 2012. p. 41-58. Disponível em: <http://www.neab.ufu.br/sites/neab.ufu.br/files/Livro_Especialização_NEAB_0.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- SILVA, Iraídes Reinaldo da; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. **Reflexões sobre discriminação etnicorracial e prática docente: uma experiência na EJA**. In: RODRIGUES FILHO, Gumes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Uberlândia: Gráfica Lops, 2012. p. 669-690. Disponível em: <http://www.neab.ufu.br/sites/neab.ufu.br/files/Livro_Especialização_NEAB_0.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- SPIGOLON, Nima Imaculada; CASSAN, Elaine. **Narrativas do encontro na educação pela pesquisa**. In: **VII Fala Outra Escola: O Teu olhar trans-forma o Meu?** Campinas: Unicamp, 2015

* Resumo publicado originalmente no Ebook do II Seminário PIBID-UNICAMP; II Seminário Experiências em Estágio Docente; XIII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP. Eliana Ayoub ... [et al.] (Orgs.). 13 ed. Campinas: FE/Unicamp, 2017

NÓS VIEMOS PARA BAGUNÇAR OS LUGARES DA MESA – UMA REFLEXÃO SOBRE A LUTA POR COTAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS, EM PARTICULAR NA UNICAMP*

Taina Aparecida Silva Santos**

Falar sobre o atual panorama da luta por cotas nas universidades estaduais paulistas, em particular na Unicamp, remete-me a pensar numa epígrafe contida no texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, de Lélia Gonzáles (1980):

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda a consideração. Chamaram até para sentar na mesa onde eles estavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada e viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava tão cheia de gente que não deu pra sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioulo da platéia, que nem reparam que se apertasse um pouco até que dava para abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. [...] A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que estava sentada com a gente deu uma de atrevida. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que estavam acontecendo na festa. Estava armada a quizumba. A negrada parecia que estava esperando por isso pra bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava pra ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão [...].

Pensando na experiência que tive em participar da construção da luta por cotas, enquanto membro do Núcleo de Consciência Negra da Unicamp me dedicarei ao longo deste texto a narrar a forma como fomos e estamos sendo recebidos nessa “festa”. Coloco isto não apenas como denúncia do racismo corriqueiro que enfrentamos cotidianamente em espaços brancos e elitistas como as universidades do estado de São Paulo, mas, também, enquanto uma proposta de fazer uma discussão sobre o lugar da luta antirracista nas agendas dos movimentos sociais. Nesse caso, daqueles que compõem a comunidade acadêmica e pouco se importam em dialogar com o Movimento Negro.

A resistência da Unicamp em, pelo menos, discutir a implementação do sistema de cotas no ingresso dos cursos de graduação há muito vem sendo denunciada por negras e negros que passaram por essa universidade. Numa breve conversa com antigos membros do NEN – Núcleo de Estudos Negros –, que existiu há, aproximadamente, dez anos, é possível tomar conhecimento da presença desses debates e questionamentos de longa data. Depois de todo esse tempo, ocorreram novas configurações da organização negra e da luta antirracista na Unicamp, o que culminou na existência do atual Núcleo de Consciência Negra e da Frente Pró-Cotas, que, em 2015, potencializaram os acúmulos que resultaram na implementação da reserva de vagas para negros e indígenas em alguns programas de pós-graduação. A conquista da reserva de vagas em alguns programas de pós do IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – abriu os caminhos. No ano de 2016, o programa da Faculdade de Educação também implementou e, na última semana, a pós-graduação do Instituto de Economia também se somou à adoção dessa política.

Nesse percurso, a necessidade da implementação de cotas no sistema de ingresso dos cursos de graduação evidenciou-se ainda mais, pois, nenhuma política de ação afirmativa que a Unicamp utilizou, até então, foi eficaz no que se refere ao acesso de negras e negros. Ao ser colocada em xeque a credibilidade

do PAAIS (Programa de Ação Afirmativa para a Inclusão Social,) a discussão causou mais impactos que trouxeram à tona muitas sutilezas do racismo presente na cultura brasileira, e que orientou a maneira como fomos recebidos nessa “festa”.

O primeiro espanto, de boa parte das pessoas atingidas pela discussão, foi a possibilidade de não estarmos loucos e a cotas serem uma saída para a democratização do acesso à universidade pública. Entendo que boa parte desse desconhecimento pode ser oriunda de ignorância, mas a experiência das federais foi praticamente desconsiderada por essas bandas. Isso foi e ainda é muito nítido: é incrível o número de pessoas, entre elas, professores e professoras, que não tinham noção, e muitos, nem interesse em relação ao que ocorreu nas outras universidades brasileiras. Entre trancos e barrancos seguimos num terreno um pouco menos desconfortável, mas ainda sim, nada favorável. Esse marco pode ser ilustrado pela possibilidade de, já em alguns espaços durante os debates, a ideia de qualquer pessoa poderia ser racista no Brasil não fosse tratada como loucura.

O avanço e ganho político nesse embate, no qual se destacou o processo de luta pelas cotas, ficaram marcados por um momento nunca visto na Unicamp até 2016: uma greve de aproximadamente cem dias, na qual as reivindicações das cotas raciais, sociais e ampliação da permanência estudantil foram o carro chefe. Claro que isso não poderia ocorrer sem ter tido uma acirrada disputa. Foram longos e desgastantes afrontes para que isso fosse possível. Nos ápices das discussões, momentos em que tivemos que falar sobre branquitude, por exemplo, fomos acusados de estar “atrapalhando a discussão”.

Quando passamos da fase de falarmos sozinhos ou para nós mesmos, o racismo foi reconhecido enquanto problema, porém, de maneira superficial, sem a profundidade e atenção que merece. Começamos a ser convidados para as festinhas, em que, no primeiro momento, “os brancos legais” falavam sobre todo o assunto de gente entendida, faziam “as discussões políticas” e depois nos cediam lugar na mesa para falar de “problemas específicos”, como se não tivessem responsabilidade nenhuma sobre, absolutamente, nada.

Entretanto, não foram poucas as vezes que esperavam, somente, uma fala sobre nós: o lugar de negro – vítima, do oprimido – sem agência e sem resposta. A partir de então, algumas resistências passaram a fazer mais sentido para mim e foi possível perceber que mais coisas informavam os anseios de quem tinha expectativa que os negros “estivessem na universidade para sambar”. Sutilezas que escancaram as leituras racializadas que são feitas dos nossos corpos e das nossas ações num espaço como este.

As afirmações corriqueiras passaram a ter algo a mais, inclusive uma clássica: a de que as pessoas negras são invisíveis quando ocupam lugares de produção de conhecimento, de poder, ou seja, aqueles lugares onde se naturalizou a presença de brancos. Eu não discordo, porém acho que a situação é um pouco mais complexa e o debate deve ser mais qualificado para não nos aprisionarmos no perigo de uma história única, como alertou Chimamanda Ngozi Adichie (2014). Além disso, ficamos atentos para o que, quem ou do que provém esse silenciamento é um bom começo.

No exercício de se isentar da discussão sobre relações raciais, aqueles que têm boa retórica usam como defesa, e até mesmo como álibi, a “questão de classe”. De maneira simplista subordinam a raça a ponto de quase apagá-la às custas de manter a integridade das questões “maiores”... de gente fina e educada. O lugar do subemprego ocupado por trabalhadoras e trabalhadores negros na universidade é volta e meia usado como um objeto para demonstrar empatia à população negra e conhecimento sobre o problema do racismo. Discurso que se acaba nele mesmo quando não se dá importância para que uma

política como as cotas poderia ter na vida de famílias como as dessas pessoas que, no limite, são como as família de poucos pretos e pretas que ainda são os únicos nas suas salas. Frente a isso, quando chegamos nessa “festa” e tomamos o microfone para falar sobre isso, “está armada quizumba”, a possibilidade de passarmos despercebidos se esvai e se iniciam as tentativas de desqualificação e silenciamentos. No entanto, reconhece que nos calar não tem sido uma tarefa fácil, pois nós viemos para mudar os lugares na mesa.

O trabalho científico e acadêmico de muitas pessoas negras sobre o assunto ainda continua sob um silêncio ensurdecedor, pois mesmo nossa argumentação sendo bem fundamentada, ela não vale, simplesmente porque inclui o pensamento de pessoas que a comunidade acadêmica deixa à margem. A atuação política do Movimento Negro Brasileiro, que pauta as cotas raciais já em tempos anteriores à redemocratização, não conta e torna-se enfeite, pois, para muitos, a política de reserva de vagas “foi um mecanismo de cooptação que o Partido dos Trabalhadores – PT – utilizou para conquistar essa população”. Foi também no sentido de sanar esse “desconhecimento” da realidade que assombra o Brasil que foram organizadas três audiências públicas durante o segundo semestre de 2016. Um evento proveitoso, que contou com intelectuais, ativistas de movimentos sociais, estudantes de dentro e fora da Unicamp, cursinhos populares etc. Desse processo, resultou um material elaborado pelo Grupo de Trabalho responsável pela organização dessas audiências que contém as transcrições, resumo das falas e, ainda, uma proposta para que a Unicamp adote as cotas raciais como política de ação afirmativa.

Às vésperas da votação do Conselho Universitário que irá decidir se a Unicamp implantará as cotas ou não, continuamos sendo ignorados por muita gente que ainda tem coragem de dizer esse não é o caminho para prosseguirmos nessa luta e até que precisamos de mais tempo para fazer esse debate, pois “a Unicamp precisa cuidar dos negros de dentro para depois incluir os de fora”. Posicionamentos que não são de se espantar e também não são inéditos – a experiência das universidades federais nos ensinaram boas lições nesse sentido.

Após 2012, ano no qual a discussão sobre cotas tomou âmbito nacional, uma série de estudantes e professores de uma universidade “de ponta” alegam incompreensão sobre o assunto e continuamos na saga de convencer essas pessoas que direitos sociais não são privilégio para os brancos. Espero que o dia 30 de maio seja um dia mudança, pois se, até lá, não conseguirem entender que negros e negras também são cidadãos deste país, não terão motivos para mais tarde nos chamarem de radicais.

Referências

ADIECHE, Chimamanda Ngozi. Palestra proferida no TED Global, Oxford (Inglaterra), jul. 2009. Disponível: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichei_the_danger_of_a_single_story. > Acesso em 11 de fev. 2019.

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

* Publicado originalmente em 17/04/2017 no site <http://negobelchior.cartacapital.com.br/nos-viemos-para-baguncar-os-lugares-da-mesa/>

** Mestranda em História Social e bacharela em História Social pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2014-2018). Atualmente, cursa a licenciatura em História na mesma instituição. Tem interesse pelas áreas de História Social, História das Mulheres, assim como pelos estudos das Diásporas Africanas e dos Feminismos Negros. Desenvolve pesquisas sobre a presença de mulheres negras no mercado de trabalho livre e processos de racialização de profissões urbanas durante a segunda metade do século XIX.

CONEPPA na Escola

SOBRE EDUCAÇÃO, RELAÇÕES RACIAIS, CONEPPA E ETEC BENTO QUIRINO

Mariana Rocha*

A Escola técnica Bento Quirino, localizada na região nobre do Cambuí, na cidade de Campinas, faz parte da rede de escolas técnicas estaduais que oferecem cursos gratuitos para os candidatos aprovados em seu concorrido processo de seleção, não por acaso conhecido como vestibulinho. Possui cerca de 1800 alunos provenientes de toda a região metropolitana de Campinas, nos cursos técnicos em Administração, Contabilidade, Finanças, Logística, Recursos Humanos, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Informática, alguns disponíveis em ambas as modalidades modular e integrado ao ensino médio.

O vestibulinho também se assemelha à seleção aplicada pelas universidades brasileiras pelo efeito prático de tornar o espaço não acessível democraticamente por todos os jovens, efeito que se manifesta expressamente na composição racial e sócio-econômica dos alunos de múltiplas Etecs, em sua maioria brancos de classe média. A suposta conquista merecida de uma vaga influencia ainda a realização de uma série de trotes com os calouros, alimentados por diferentes noções de superioridade, em que frequentemente se observa o reforço de relações desiguais.

Na Etec Bento Quirino, por exemplo, tais relações se observam pela realização institucionalizada de atividades como a “semana de libertação dos bixos” no início do mês de maio, após os meses letivos iniciais em que os calouros são colocados em posições servis, numa clara alusão à escravidão e à lei áurea. num contexto em que os questionamentos acerca da exclusão e a violência frequentemente germinam e se mantêm graças a iniciativas individuais de algumas professoras e professores, não se discute coletivamente sobre como as relações sociais na comunidade escolar estão atravessadas pela raça e que consequências isso traz para a educação e a socialização no Brasil.

A oportunidade de conhecer o importante trabalho do CONEPPA– Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades em uma de suas atividades possibilitou compartilhar esse e outros desafios compreendidos no exercício da reflexão sobre as relações raciais na Etec Bento Quirino, reflexão em que rapidamente se verifica a estrutura incontestavelmente eurocêntrica da educação formal brasileira. perdura nas escolas um silêncio pedagógico que culmina na invisibilização de mais da metade da população brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Desde a primeira infância, as crianças são convidadas a conhecer um conjunto de narrativas diversas que produzem um tipo de afeto para com o mundo europeu, enquanto a presença africana é negligenciada para além das estereotípias sobre a história da população Negra no Brasil. Suas representações nos conteúdos escolares concentram-se em imagens da escravidão ou diretamente associadas a posições subalternizadas, reforçando a ideia do africano primitivo, selvagem, não civilizado, privado de inteligência e que não produz ciência nem tecnologia. Assim, muito pouco se diz sobre o conjunto de conhecimentos de matriz africana.

Quando se questiona quais as contribuições do africano para o Brasil, as respostas dificilmente extrapolam o lugar comum e diluído das áreas da língua, da culinária e da música, ignorando os conhecimentos no campo da Álgebra, da Geometria, da Aritmética e da Arquitetura, dentre outros desenvolvidos em África, e

influentes inclusive sobre o conhecimento europeu. Através dessa redução também se constata a manifestação de uma cultura racista, na medida em que os currículos fortalecem a perspectiva anti-negro.

Trazendo luz à construção da branquitude como padrão de normalidade a partir da negatização, da estereotipação e da invisibilização dos corpos e conhecimentos negros pelo próprio sistema educacional, o CONEPPA demonstra a importância do foco no empoderamento negro através do ensino de história da África cotidianamente, abarcando integralmente o currículo e as práticas pedagógicas.

A postura anti-racista na escola deve assim ultrapassar as ações corretivas imediatas, enfatizando igualmente a presença positiva e a contribuição negra no currículo escolar cotidiano, considerando a relevância da representatividade para que o jovem possa se reconhecer nos conteúdos e nos materiais didáticos, de forma que se favoreça a construção da identidade e da autoestima em sua relação com o outro.

Apresentar narrativas e discursos de todas as matrizes raciais que compõem a sociedade brasileira, para que crianças e jovens brancos, negros e indígenas tenham oportunidade de elaborar uma imagem justa e complexa de si mesmas e do outro, possibilitando a identificação de todas e todos com as mais diversas posições sociais.

Assim, no dia 9 de maio de 2017, em conjunto com o núcleo de consciência negra da Unicamp e com o apoio das professoras Carolina Souza, Thalita Jordão, Sílvia Beltrane e Sílvia Culhari, foram realizadas apresentações iniciais da questão para todos os professores e alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Etec Bento Quirino, durante a semana que apenas recentemente se propõe a ser a “semana de libertação dos preconceitos”.

Na ocasião os estudantes e professores tiveram acesso ao trabalho desenvolvido na Emef Oziel Alves Pereira, em particular os *Informafricativos*, publicação escolar que aborda a temática das africanidades conforme determinação da Lei 10639/03, dentre outras. A partir dessas atividades, encaminhou-se a necessidade de construção de um grupo de estudos para formação inicial com alunos, professores e funcionários interessados, reconhecendo ser através da re-educação incansável que as relações raciais no Brasil poderão vislumbrar um futuro menos desigual.

* Formada em Engenharia da Computação e estudiosa da Educação. Atualmente ministra diversos conteúdos da área de desenvolvimento de software para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, atuando nas Etecs de Nova Odessa, Polivalente em Americana e Bento Quirino em Campinas.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE AFRICANIDADES NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE CAMPINAS: RELATO SOBRE A I SEMANA DE AFRICANIDADES CAROLINA MARIA DE JESUS, ETECAP, 2017

Letícia Siqueira das Chagas*

As escolas técnicas públicas de Campinas (ETECAP, COTUCA e Bentão) são uma ótima oportunidade de ensino gratuito e de qualidade. Por isso, no meu último ano de ensino fundamental, decidi prestar o vestibulinho para que eu pudesse estudar em uma dessas escolas; seria minha única chance de ter um ensino de qualidade para que, quem sabe, conseguisse adentrar em uma universidade pública. Assim, em 2015, entrei no ensino médio integrado ao técnico em Meio Ambiente, na ETECAP.

Estudar na ETECAP foi uma alegria e um privilégio, mas me trouxe também uma série de desafios. Grande parte de meus colegas eram bem diferentes de mim: vieram de escolas particulares e/ou fizeram

um caro cursinho particular para que pudessem passar no vestibulinho e eram, em sua maioria, brancos. Como uma escola predominantemente branca - tanto em seu corpo docente quanto discente -, pouco me sentia representada naquele ambiente.

Dessa forma, no meu primeiro ano de ensino médio, resolvi participar do Cursinho Popular Resposta, um cursinho gratuito para alunos do ensino fundamental, moradores de periferias de Campinas e região, que desejavam ingressar em escolas técnicas. Em 2016, o Resposta passou a atuar no bairro Parque Oziel, onde conheci o professor Wilson Queiroz, o CONEPPA (Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades) e o importantíssimo trabalho que realizavam com a temática de africanidades na EMEF Oziel Alves Pereira.

Em contato com o Wilson, pensamos em desenvolver a temática de africanidades na ETECAP também; embora o ensino de História da África seja obrigatório por lei, este é um tema pouco presente na maioria das escolas públicas e privadas. Sabemos, porém, que é de extrema importância que as escolas valorizem o saber negro e africano, permitindo que alunos negros possam conhecer sobre sua própria história e ver-se também enquanto sujeitos do conhecimento. Além disso, a omissão escolar acerca do saber negro contribui para a perpetuação do racismo estrutural e da visão do negro enquanto inferior.

Assim, junto com duas professoras da ETECAP - Emilene e Gisele, mulheres e docentes maravilhosas que em muito contribuíram para minha formação e contato com História da África ao longo do ensino médio -, passamos a organizar a atividade. Assim, do dia 16 ao dia 20 de outubro de 2017, aconteceu a "1 Semana de Africanidades Carolina Maria de Jesus".

A Semana contou com uma série de atividades sobre os mais diversos eixos temáticos: racismo no futebol, filosofia egípcia, apropriação cultural, religiões de matriz africana são alguns deles. A maior das atividades, porém, foi a atividade sobre "cotas étnico-raciais", em que todas as turmas da escola foram liberadas para discutirem o tema junto com o Adriano Góis, membro da Frente Pró Cotas da UNICAMP.

Participar da organização da primeira semana de africanidades de minha escola e contribuir para o enaltecimento da cultura negra naquele ambiente foi uma grande honra. Hoje, já formada no ensino médio e cursando Direito na USP, levo comigo aquilo que aprendi com o CONEPPA, lutando por um Direito menos eurocêntrico, que respeite e valorize os saberes da população negra.

* Técnica em Meio Ambiente pela ETECAP, graduanda em Direito pela Universidade de São Paulo (FD – USP), membro do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD).

O MÊS DE AFRICANIDADES E A AÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NO COTUCA

Gabriel Inácio Dos Santos*

Africanidades são práticas que visam reconhecer e combater o racismo secular e cotidiano em suas múltiplas formas, conscientizando a população através da propagação de conhecimentos sobre a História da África, antes e depois do processo de colonização, de forma a não retratar o negro somente a partir desse período, somente como escravo, mas sim reconhecer 6000 anos de História não apresentada nos livros didáticos, sobre o desenvolvimento de centenas de povos e tradições, suas ascensões e quedas, e como estas se refletem na atualidade (CRIOULES, 2017, Projeto Pedagógico de Africanidades).

O fragmento supracitado foi extraído do documento oficial apresentado por mim e meus colegas do Coletivo Negro do Cotuca, o Crioules, à Comissão de Formação Cidadã, órgão representativo da Direção do Colégio Técnico da Unicamp, o Cotuca. No referente documento, explicitamos nossa demanda de que o

colégio reconhecesse as várias leis em âmbito municipal e federal sobre a implementação de uma agenda institucional que promovesse o diálogo e a conscientização acerca das questões étnico-raciais. Além disso, também apresentamos uma grade de atividades acadêmico-culturais previamente organizada, sendo que cada uma delas seria realizada por estudiosos, pesquisadores e ativistas dos diversos segmentos do Movimento Negro de Campinas, dentre os quais vale destacar o Núcleo de Consciência Negra da Unicamp e o Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA). Dada a colaboração imediata da Direção, formou-se o primeiro Mês de Africanidades do Cotuca.

Contudo, vários contratempos se apresentaram em nosso trajeto, como a total sobrecarga dos alunos organizadores do projeto, a confluência de atividades divergentes nos horários e locais reservados às Africanidades e o posterior cancelamento das mesmas, a adesão parcial e resistência de alguns alunos e professores que relutaram ou mesmo desaprovaram o nosso trabalho, entre outros. Não obstante, o Mês de Africanidades desencadeou uma série de acontecimentos e reflexões no ambiente do Cotuca, afetando substancialmente seu tecido social. O comparecimento de estudantes e os diálogos realizados durante as atividades germinaram no espaço coletivo uma consciência crítica sobre a presente temática.

No início do ano de 2018, um levantamento realizado pelo próprio colégio apontou que 93% dos ingressantes deste ano eram oriundos de escolas particulares, e 81% eram estudantes de cursinhos pagos. Por conseguinte, alunos e professores reconheceram a alta elitização do colégio, viabilizada por seu processo seletivo excludente, e propuseram a implementação de cotas étnico-raciais. A Congregação do Cotuca, órgão de deliberação máxima do colégio, aprovou em 22 de Maio de 2018 a citada proposta, na qual 70% das vagas de todos os cursos são reservadas exclusivamente para alunos de escola pública, e 35% para alunos autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas, representando um ganho enorme para a população segregada desse espaço público e para a efetiva democratização do mesmo.

No momento, a proposta segue encaminhada para a votação no Conselho Universitário (CONSU) da Unicamp, e a pauta atual dos alunos é a institucionalização das Africanidades no calendário oficial do colégio, bem como sua realização anual e permanente, em conjunto com as outras atividades políticas dos estudantes, como o Mês das Mulheres, do Coletivo Feminista Roda das Minas, as atividades do Grêmio Estudantil – Voz da Diversidade, do Coletivo LGBTQ+ Luzes, do espaço de debate semanal Mente Aberta, entre outros.

O protagonismo político dos estudantes do colégio não apresenta precedentes, e já está fazendo História. Não uma história única e absoluta, mas uma narrativa plural contada por todos e todas, que segue incessante rumo a um lugar onde a Diversidade não se opõe à Igualdade, porém a complementa.

* Graduando em Gestão de Políticas Públicas pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Co-fundador do Crioulos (Coletivo Negro do Colégio Técnico da Unicamp).

INFORMAFRICATIVO: DIÁLOGOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA COTIDIANA EM AFRICANIDADES*

Wilson Queiroz**

1. Introdução

Este texto pretende apresentar alguns aspectos de uma experiência de trabalho cotidiano em Africanidades na EMEF/EJA Oziel Alves Pereira, na cidade de Campinas-São Paulo, que já dura aproximadamente nove anos e que tem na publicação do informativo denominado INFORMAFRICATIVO,

uma breve sistematização do trabalho, ao mesmo tempo em que é um veículo de divulgação das ações e diálogos que têm sido construídos ao longo desse período.

O diálogo e as controvérsias, conforme proposta temática do II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS, é uma oportunidade para buscarmos a compreensão da relevância das relações étnico-raciais para a abordagem da educação em suas especificidades e universalidades possíveis e sonhadas.

Nesse sentido, o trabalho que apresento dialoga com alguns grupos específicos que apontam aspectos imprescindíveis para esse processo de construção educacional: MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO e Internacional, movimento que de longa data produz teoria, denuncia e faz o enfrentamento do racismo no Brasil e no mundo, GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada da Universidade Estadual de Campinas, que atua na formação de professores e tem nas narrativas de professores uma possibilidade outra de dizer e viver a educação, o CONEPPA – Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades, grupo formado majoritariamente por mulheres negras, professoras e pesquisadoras, ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadoras Negras, onde temos as especificidades de acessar e divulgar os temas e trabalhos que possibilitam o fortalecimento da temáticas, mas pontuamente na perspectivas das publicações e o COPENE – Congresso de Pesquisadoras Negras, onde bianualmente é oportunizado o acesso a uma gama de conhecimentos, destacadamente acadêmicos.

2. Informafricativo e Africanidades

Tomando essas duas dimensões do processo de construção que se desenvolve na EMEF Oziel Alves Pereira, destacarei aqui algumas práticas e diálogos que norteiam o trabalho desenvolvido na unidade, desde já recomendando o acesso a todas as edições do Informafricativo, já disponíveis na internet.

Para compreender este trabalho é importante destacar que sou professor de Matemática da Rede Municipal de Campinas, atuando desde o ano de 1998 e que participei do Programa MIPID, programa em que realizei minha pesquisa de mestrado (2003-2007), intitulada: *De docência e militância: a formação de educadores étnicos num Programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas*, que:

(...) trata da temática étnico-racial a partir de minha experiência trabalhando em um programa da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, o *Programa MIPID – Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade*. Busquei revisitar alguns aspectos da experiência de formação de professores e de trabalho com as Histórias Africana e Afro-Brasileira para a composição de uma prática educativa de valorização da diversidade étnica (QUEIROZ, 2012, p. 8) .

Apresentarei parte desse processo subdividindo nas duas principais formas de publicação: a dissertação e os Informafricativos, que explicitarei melhor a seguir, destacando a busca pela continuidade cotidiana de um trabalho em Africanidades e as suas possibilidades e perspectivas. Dessa forma é importante destacar os aspectos que foram pensados e construídos na dissertação e que se evidenciarão ao longo desta construção.

A dissertação, portanto, foi dividida em cinco capítulos: **Memorial de Formação**, sobre minha trajetória como professor e pesquisador; **Inclusão Radical e o Programa MIPID**, em que apresenta o detalhamento do Programa; **Construindo Novos Projetos**, capítulo que discorre sobre algumas práticas construídas e problematizadas pelo programa; **Narrativas de um Educador em Cordel**, reflexões – sobre o formato de escritos poéticos – que emergiram no processo de formação; e o capítulo final **Perdas e**

Ganhos, em que apresento uma análise dos resultados alcançados no período de 2003 a 2007 em relação às políticas educacionais de formação, além de práticas educativas sobre a temática étnico-racial no município de Campinas (QUEIROZ, 2012, p.7) .

Há sempre um estranhamento quando afirmo que sou professor de Matemática e trabalho com Africanidades nas aulas de forma cotidiana, é bem verdade que busco a compreensão e articulação de entendimentos do que é este fazer e quais as compreensões necessárias para esse processo. Nesse sentido é imprescindível que possamos estar sensíveis ao que os estudantes nos dizem e trazem a respeito. Lembrando sempre que há uma eminente necessidade de ruptura do silêncio e invisibilidade imposta pelo racismo, e o necessário compromisso e intencionalidade do professor para que possamos compreender e problematizar as aprendizagens que esse processo possibilita. E assim no dia 26.02.2018, o estudante da Educação de Jovens e Adultos, Célio Hermenegildo, do 2TA, apresentou uma possível definição para esta construção, chamando-a de MatemÁfrica:

Matemática, ciência que tem por objetivo estudar as grandezas, formas e relações numéricas.
Tudo na vida é preciso usar matemática, como por exemplo, nas comunidades mais pobres do país, que não conseguem realizar os desejos dos seus filhos. Então eles acabam criando suas próprias ideias para satisfazer os seus gostos e problemas.
Outro dia, por exemplo, estava conversando com meu sobrinho Caio (aluno do mesmo professor de Matemática). Ele disse que o professor Wilson, não era bom professor e que só falava de África ao invés de ensinar Matemática.
Eu expliquei que ele estava ensinando MatemÁfrica, por que a África é o continente "mais pobre" do mundo, onde muitas pessoas não têm dinheiro para comprar presentes para seus filhos.
Através das suas boas ideias e por falta de recursos os africanos conseguem animar e deixar suas crianças felizes. É por isso que o professor explica tudo nos mínimos detalhes, para que todos possam aprender o valor da Matemática.
Ele parou, pensou, pensou mais um pouquinho e disse:
- Tio, sabe que o senhor tem razão. Pensando por esse ângulo ele é um ótimo professor. (Arquivo pessoal a ser publicado em edição futura do Informafricativo) .

Sei que preciso apresentar dados a respeito de como as aulas de Matemática acontecem, o que não farei neste texto, e nem o fiz na dissertação de mestrado, afinal há uma infinidade de professores de Matemática discutindo os processos de ensino aprendizagens dos conhecimentos específicos e legitimados nos materiais didáticos, enquanto as nossas experimentações precisam e são aperfeiçoadas cotidianamente. Para compreender um pouco mais desse processo, apresento a comunidade através do relato de um estudante da EJA, 1Termo A, em 09.10.2012, publicado na edição 3.

Parque Oziel: Uma história de muitas lutas e conquistas.

No ano de 1996 eu chegava à cidade de Campinas com muita esperança no coração de uma vida melhor. Por que vir para o estado de São Paulo era **o sonho** de todos os que moram em outros estados do Brasil. E foi em 1997 que participei da maior "invasão" da América Latina, calculada pelos líderes da ocupação naquela época, apontando 30.000 (trinta mil) moradores que ocuparam a terra, todos com o mesmo propósito: garantir o direito a moradia da população.
Foi então que os líderes juntamente com a população mobilizaram muitas ações contra os mandatos de reintegração de posse. O líder Paraíba, convidava toda a população para grandes assembleias e discutia a situação. Havia entre os moradores uma hierarquia de líderes, o Mauro, o Cecílio, o Neginho e o Clóvis, dentre outros.
Mas o *Paraíba* era o líder supremo. Em fevereiro de 1997 chegavam pessoas de todos os lados e uma grande mobilização era realizada dentro da invasão, para conseguirmos o direito à moradia.
Mas também houve muitas mortes, tivemos noites que morreram 6 pessoas, também havia o medo e ouvíamos tiros para todos os lados. Mas o Paraíba foi sem dúvida um grande líder e juntamente com todos os moradores fez o que é hoje o nosso grande bairro.
Este é um legado da luta do Paraíba, que ficou para todos os habitantes que moram aqui: O DIREITO DA CASA PRÓPRIA (Informafricativo, edição 3, out, 2012) .

Ao narrar é possível perceber a potência que esses diálogos têm oferecido à compreensão dos aspectos que fortalecem uma prática de enfrentamento ao racismo e preconceito na educação, ao mesmo tempo em que proporcionam outras formas de relação no tratamento das Africanidades, tanto que, ao longo das edições, há uma maior aproximação de professores, estudantes e comunidade sobre a

temática. Mas também são apresentados aspectos teóricos e referências que dialogam com o que tem sido percebido, construído e confrontado sobre tais práticas.

Na primeira edição, que não foi no começo do projeto, mas precisamente em agosto de 2012, depois de alguns meses com o boletim de ocorrência de um estudante da escola, este relato descreve uma situação de racismo no emprego:

“Descrição: Comparece nesta delegacia, a vítima informando que é funcionário da empresa X no horário das 11h48min. Declara que no interior da empresa seu chefe, Sr fulano e o funcionário Sr, Sicrano, estão sempre se dirigindo à vítima de modo pejorativo e sempre relacionando a sua cor (etnia), o chamando de macaco, “borrão de asfalto e step de caminhão”. Ficam fazendo trocadilho, dizendo que em seu caderno está sempre escrito: Banana. Informa à vítima que comunicou os fatos aos seus superiores por duas vezes e na data de hoje ao chegar para a realização de sua função foi dispensado pela empresa. A vítima foi orientada pelo prazo de 180 dias para a representação. Nada mais.” (Informafricativo, edição 1, agosto 2012) .

Nessa edição reafirmamos o compromisso que já havíamos construído com a equipe gestora, pedagógica da escola e ampliávamos o processo de envolvimento dos professores e da comunidade escolar e apresentamos a lei que naquele momento evidenciávamos e garantia o trabalho mais especificamente:

Desde o ano de 2003, foi sancionada a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na rede oficial de ensino. Esta lei resulta de uma luta histórica dos movimentos sociais brasileiros na busca pela valorização da diversidade étnico racial nas escolas e na sociedade.

O projeto Afro – MST: Quem ocupa o Ozziel?, busca promover ações e reflexões, no sentido de que os alunos da escola, bem como toda a comunidade escolar, possam ter acesso cotidianamente ao conhecimento dos mais variados aspectos das lutas dos movimentos sociais e negros brasileiros. Temos buscado inúmeras formas de promover a formação dos professores, gestores e equipe escolar para que compreendam e atuem na busca por uma educação mais igualitária e valorativa da diversidade humana (Informafricativo, edição 1, agosto 2012) .

A publicação dessas ferramentas de aprendizagem fortalecia um processo de ampliação do acesso aos materiais e abordagens que estavam sendo desenvolvidas na escola, mas também apresentava o comprometimento de profissionais na construção de uma prática pedagógica com perspectiva de valorização das Africanidades.

Com esta publicação apresentamos, mais uma construção para ampliação do olhar e das práticas sobre a temática etnicorracial. Neste primeiro exemplar, apresentamos um texto da diretora da escola, outro da orientadora pedagógica, um relato de racismo sofrido por um aluno da escola, na empresa onde trabalhava e finalizamos com uma poesia. A busca permanente por diálogos e formas de viabilizar as ações que efetivem um ensino de História da África (Informafricativo, edição 1, agosto 2012) .

Reverendo hoje era bem mais que um convite, afinal não se trata apenas de uma ação voluntária é um compromisso legal e humano diante da barbárie que o racismo impôs e continua impondo em suas formas múltiplas de se apresentar.

“ (...) faz deste informativo, um convite a todos que trabalham na EMEF Ozziel Alves Pereira a se posicionarem a respeito de possibilidades para o trabalho com a temática, assim como levantar questões que se façam relevantes para a melhora das condições de ensino e aprendizagem e das relações interpessoais, visando a construção ou ampliação de uma prática de valorização da diversidade humana e de sistematização de uma pedagogia étnica. Nos próximos exemplares, que serão publicados mensalmente para todos os alunos e profissionais da unidade escolar, buscaremos sempre apresentar relatos, experiências e práticas de todos aqueles que desejarem se manifestar a respeito do tema e que queiram contribuir com a continuidade e aperfeiçoamento deste projeto (Informafricativo, edição 1, agosto 2012) .

E assim ampliamos as ações de efetivação desta prática, mas os caminhos a serem trilhados perpassam pelas relações que estabelecemos e constituímos, assim destaco aqui posicionamentos da gestora e da orientadora pedagógica da época:

Irene Gomes Lepore – Diretora - Falar de racismo, preconceito, intolerância é falar de desrespeito à condição que nos iguala e nos aproxima, ou seja, a condição humana. Portanto, o combate a tais

práticas extrapola a questão de punição ou obrigatoriedade impressa perante a lei, e torna-se além da legislação, dever subjetivo de cada cidadão, o que ocorre quando promovemos reflexão acerca de práticas, expressões e situações que menosprezam o outro. Nesse ponto a escola e o professor têm papel primordial, que é o de provocar e/ou promover reflexões sobre a condição humana, a valorização de si mesmo e do outro e respeito à vida. Assim, as reflexões que vêm sendo promovidas em nossa unidade com as inserções de cartazes, frases, diálogos, oficinas e agora com o **INFORMAFRICATIVO**, que além de nos fazer pensar um pouco mais sobre nossas práticas e ações, nos ajudam a educar nossos olhares, direcionando-o as diversidades próprias do ser humano. Aproveito também para convidar a todos a combater qualquer prática de desrespeito, a si, ao outro e ao ambiente. Começando por não aceitar, ou ser conivente com piadas e brincadeiras que desvalorizam ou desrespeitam o ser humano, seja por sua cor, raça, estilo, etnia, escolha religiosa ou qualquer outra característica (Informafricativo, edição 1, Agosto de 2012) .

Neusa Lima Medrado – Orientadora Pedagógica - Tem uma música que diz assim “Negro é sensacional / É toda festa do povo”. É isso! Sou uma apaixonada por todas as referências e práticas oriundas da cultura africana que circulam pelo nosso país. Um povo que, mesmo tendo vindo forçado, mesmo tendo sido maltratado, deu conta de manter viva grande parte das memórias de suas origens. Principais vítimas dos preconceitos que me fazem sentir vergonha de ser humana e brasileira, não vinham encontrando nas escolas por onde passei o respeito e a reflexão necessários para que possamos superar esse estágio de ignorância em que ainda nos encontramos. Embaraçoso que a história da África só esteja chegando efetivamente às nossas aulas a partir de uma lei, mas se tem que ser assim, que assim seja! As pessoas que ainda carregam no peito as ideias do preconceito contra os negros estão tendo que engolir seco e assistir ao belo espetáculo que é ver uma menina ou um menino negro deixar de ter vergonha de seus belos e encaracolados cabelos. (...) Que os seguidores das religiões afrodescendentes não precisem mais se esconder, que as escolas aprendam a respeitar suas crenças, seus valores, seus deuses, seus orixás. Não tenho dúvida de que o trabalho a favor das pessoas de origem africana, contra tudo que as discrimine, tem sido um grande aliado na luta contra todos os tipos de discriminação (Informafricativo, Edição 1, Agosto 2012) .

Como referencial teórico sobre as Africanidades elegemos Henrique Cunha Junior e apresentamos dois aspectos discutidos pelo autor em seu livro *Textos Para o Movimento Negro*:

Diversos aspectos justificam a importância e a necessidade do Movimento Negro. A primeira justificativa é independente da existência de uma sociedade racista. A questão da identidade racial, na qual estão incorporadas formas culturais e sociais de origem afro-brasileira, implica existência de um movimento associativo que aglutine as nossas manifestações próprias e as explicita como contribuição à formação da sociedade mais ampla. Exemplo disto são as diversas associações existentes com origem nas populações vindas de países como Japão, Alemanha, Itália ou mesmo com significados regionais como as sociedades nordestinas e gaúchas.

Em outros aspectos, a existência de um movimento negro tem um sentido político mais amplo e aí se integra no contexto das lutas de classe, quando partimos da origem escravocrata e racista da sociedade. Neste sentido, o movimento negro é uma forma de luta que enriquece a percepção da realidade brasileira e aponta para alternativas de formulação de propostas (Henrique Cunha Junior, *apud*, Informafricativo, edição 2, setembro de 2012) .

Neste texto não é possível fazer uma completa rememoração do trabalho que desenvolvemos ao longo desse período, contudo é importante dizer que continuamos avançando no sentido da construção das práticas em Africanidades e atualmente estamos na 42ª edição do Informafricativo, em que contamos com o trabalho da atual equipe gestora, pedagógica e docente com a ampliação de inúmeras ações e participação dos profissionais, conforme as palavras do diretor atual da escola, Aziz Julio Salles Ramos:

(...) estimular o envolvimento e a participação dos alunos foi fundamental. e a criação de um jornal mural foi o que primeiro possibilitou trazê-los para perto. A Ozziel Alves Pereira tem cerca de 1200 alunos. e considerando que aprender a conviver é um dos pilares da educação, o relacionamento entre os alunos também precisava ser trabalhado. A partir de um projeto de etnias que já existia, ainda que de maneira isolada, foi criada a feira de maneira produtiva, os alunos passaram a discutir as relações, entender o outro ao mesmo tempo que se sentiam acolhidos. Atualmente, a escola tem ainda dois veículos de comunicação, pelo menos: o informe Informafricativo e o Jornal Ozziel: o primeiro é uma produção mensal com relatos e textos dos alunos, eles criam as pautas, discutem e escrevem: assim demonstram o aprendizado, manifestam seus sentimentos e trabalham assuntos de interesse como o preconceito, por exemplo, esclareceu o gestor. Já o jornal é trimestral e divulga as ações que envolvem funcionários, professores, alunos e comunidade. Os veículos intencionalmente envolvem todos e estreitam vínculos dos estudantes com a escola (Fragmento de texto, retirado da publicação <http://compromissocampinas.org.br/ozziel-alves-pereira-uma-escola-construida-portodos-e-para-todos>) .

3. Conclusão

Tomar as Africanidades de forma cotidiana, somente é possível com o envolvimento de todos os profissionais da escola, ainda que alguns nomes e participações possam sobressair o processo é

de envolvimento e formação continuada e qualificada de todos para o bem da escola e da educação. Assim foi possível que o trabalho conquistasse o reconhecimento da Faculdade de Educação da Unicamp, que disponibiliza atualmente todos os exemplares do INFORMAFRICATIVO, no site da instituição, de acordo com Simone Lucas G. Oliveira (Diretora Técnica da Biblioteca Prof. Joel Martins - Faculdade de Educação/Unicamp):

Em junho de 2017 a Biblioteca Prof. Joel Martins da Faculdade de Educação/Unicamp organizou a mostra "Rompendo estereótipos: a literatura que o mundo precisa conhecer" sob curadoria da docente Ângela Fátima Soligo e do Grupo de Pesquisa "Diferenças e Subjetividades em Educação". A mostra exibiu filmes, livros e outros materiais que abordavam a literatura infantil africana e indígena, e eram, em grande parte, de origem do acervo pessoal de membros do grupo de pesquisa. Além dos livros e filmes foram exibidos os boletins "InformAfricativo" da EMEJ/EJA Oziel Alves Pereira de responsabilidade de Wilson Queiroz. A organização da mostra evidenciou uma lacuna no acervo da Biblioteca. Assim, além de viabilizar a aquisição de materiais bibliográficos para serem incorporados às suas coleções, a Biblioteca acolheu a hospedagem do Boletim InformAfricativo na sua interface digital, após parecer favorável da Comissão de Biblioteca da Faculdade de Educação e empenho técnico do Setor de Informática da Faculdade. A Biblioteca, por meio da mobilizações de seus acervos, sente-se mais uma vez engajada nas discussões emergentes em educação. Agradecemos ao Grupo de Pesquisa "Diferenças e Subjetividades em Educação" e ao Wilson Queiroz da EMEJ/EJA Oziel Alves Pereira por mais esta oportunidade. O link para acessar os boletins é <<https://www.fe.unicamp.br/biblioteca/recursos-on-line/boletins/informafricativo>>.

Para finalmente apresentar a mais recente interpretação e resultado do trabalho que estamos construindo:

Coração jovem de criança
raridade e importância
É o que compõe uma
Flor Mágica.
Magia é o que se diz
incomum
é o que se diz diferente
é o que se resume
sem palavras, nem atos
quem sabe ser.
Saber ser é difícil
saber ser exige saber
e o saber é raridade
raridade é valor
e é caro.
Quem sabe ser, é.
e é sem permissão de alguém.
O ser vem da semente,
e a flor é você.

Efetivamente uma tradução possível para o processo de construção das Africanidades na nossa escola, Franciely França Cordeiro da Silva, pode ser experimentada nessa poesia escrita no dia 20.08.2018, nos renova a certeza de que é preciso continuar fortalecendo em todos as potencialidades das Africanidades, como princípio e fundamento educacional.

Referências

- BRASIL. Lei n.10.639 de 09 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, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endich Orth. 8ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **Textos para o movimento negro**. 1ª Ed. São Paulo: EDICON, 1992.
- GERALDI, Corinta M. G. “**Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica**”. In: **Revista Pro-posições**, v. 5, n. 3 (15). Campinas/SP.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. **III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Declaração de Durban e Plano de Ação**.
- PRADO, Guilherme e Rosauro Soligo (Orgs.). **Porque Escrever é Fazer História**, UNICAMP, Campinas/ S. Paulo, 2005.
- QUEIROZ, Wilson, 1972. **De docência e militância à formação de educadores étnicos num programa da Secretaria de Educação de Campinas – 2003 a 2007**. –Campinas, SP.[sss.n., 2012.
- Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. Valter Roberto Silvério, Regina Pahim Pinto, Fulvia Rosemberg (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2011.

Referência Sitiográfica

<https://www.fe.unicamp.br/biblioteca/recursos-on-line/boletins/informaficativo>

*Texto apresentado originalmente no II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS

** Doutorando em Educação pelo GEPEC - Grupo de Pesquisa em Educação Continuada, UNICAMP 2018, mestrado em educação – GEPEC (2012), possui graduação em Ciências/Matemática pela Universidade São Francisco (1994); Especialização em Matemática - Unicamp(2000); professor efetivo III de matemática em Campinas – S.P. Desenvolve pesquisa e projetos com a temática das Africanidades e matemática. Poeta cordelista, editor do INFORMAFRICATIVO, na EMEF Oziel Alves Pereira, publicação que trata da temática das Africanidades na educação, membro do CONEPPA - Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades.

Plano de Aula

“PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES”

Elisandra Mara dos Santos Camilo*



PLANO DE AULA DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Livro: Pretinha de Neve e os Sete Gigantes.

Edição: São Paulo: Paulinas, 2011.

Autor e ilustrador: Rubem Filho

Objetivos:

- Resgatar e valorizar a história e a cultura africana;
- Desmistificar padrões impostos pelos contos de fadas;
- Viabilizar a aplicação da Lei 10.639/2003.

Conteúdos:

A presente atividade, de caráter multidisciplinar, abrangerá conteúdos que envolvem as mais diversas áreas, tais como:

- Geografia da África- Conhecer o Monte Kilimanjaro através de vídeos e imagens;
- Família- Discutir a diversidade de formações familiares;
- Amizade- Refletir sobre a afetividade humana.

Duração:

10-15 horas-aulas

Recursos:

Livro impresso “Pretinha de neve e os sete gigantes”, sulfite, lápis de cor, notebook, imagens do Monte Kilimanjaro, mapa do continente africano, texto informativo sobre a Tanzânia.

Público alvo:

Estudantes do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, consideradas as adaptações de acordo com cada ano.

Metodologia:

Inicialmente será lida para a turma a biografia do autor-ilustrador Rubem Filho (anexa no próprio livro):

- Em roda de conversa, será analisado o conhecimento prévio da turma em relação ao continente africano; com o mapa do continente exposto no centro do círculo, onde estaremos sentados, será sugerido às crianças que localizem o país Tanzânia (local onde se passará a história) em seguida, será lido um breve texto informativo sobre o país e um dos seus pontos turísticos mais conhecidos: o Monte Kilimanjaro.

- A leitura da história será de forma colaborativa, em que haverá momentos de paradas para que as crianças se envolvam com o enredo. Ao final da leitura será feito um debate sobre a história, para que as impressões e conclusões citadas sejam registradas. Após o debate, cada criança individualmente ilustrará a parte que quiser da história e essas ilustrações serão expostas no corredor da escola.

- Serão mostradas às crianças imagens selecionadas na internet (slides) sobre a Tanzânia e o Monte Kilimanjaro, além do vídeo “Natureza selvagem Monte Kilimanjaro” (https://www.youtube.com/watch?v=Uma9o2_TA8g). Depois dessa atividade de conhecimento sobre o Monte Kilimanjaro, será sugerido que façam uma ilustração para exposição.

Produto final:

Exposição dos desenhos produzidos individualmente pelas crianças; painel com mapa do continente africano, mostrando a localização da Tanzânia; Ficha descritiva sobre a Tanzânia; painel com imagens fotográficas do Monte Kilimanjaro e das ilustrações realizadas pelas crianças.

Avaliação:

Ao final de todas as atividades será realizada uma roda de conversa para ouvir e registrar as opiniões das crianças sobre este trabalho temático. Também serão registradas minhas observações acerca da metodologia utilizada no desenvolvimento desta atividade no 1º ano.

*Formada em Pedagogia. Professora da educação básica dos ciclos I e II dos Sistemas de Ensino de Campinas e Indaiatuba. Atua na educação para as africanidades e para o combate ao racismo. Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA).

Artigos

RACIONAIS MC'S: UM RITUAL ANTROPOFÁGICO PRETO PERIFÉRICO COMO SÍNTESE

Anselma Garcia de Sales*
Adriano Bueno Silva**

Resumo: O canto falado utilizado pelos griots, narradores de histórias presentes na maioria dos povos do Continente Africano, ao ser reelaborado na diáspora como uma das inúmeras formas de resistência acabou por servir de base ao rap americano, tanto o de expressão gangsta, em Los Angeles (CA), quanto o de expressão militante, originário de Nova York (NY). No Brasil, o grupo paulistano Racionais MC's sintetizou essas duas abordagens do rap, misturando os elementos sócio-políticos locais à estética da gangue/funk/soul, obtendo como resultado no álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997), relato exemplar da tragédia urbana contemporânea, um verdadeiro ritual antropofágico tupiniquim.

Palavras-chave: Rap; Movimento Negro; Racionais MC's; Urbanização Brasileira.

1. Introdução

Os primeiros Mestres de Cerimônia² a improvisarem rimas em eventos de rua³ nos guetos nova iorquinos o fizeram sem grandes pretensões. Eles não imaginavam os contornos politicamente explosivos que o rap poderia tomar no futuro, para além do mero entretenimento efêmero e despretensioso das primeiras rimas improvisadas em forma de ritmo e poesia⁴. Mal podiam imaginar como o rap se espalharia pelas grandes metrópoles ao redor do mundo. No Brasil, foi na Estação São Bento do metrô de São Paulo que tudo começou.

* Doutora em Letras pelo programa de Estudos Árabes da FFLCH/USP. Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA).

** Possui graduação em Pedagogia - Habilitação Plena pela Universidade Estadual de Campinas (2010), atuando principalmente nos seguintes temas: Resistência Negra no Brasil, Hip Hop, Lei 10.639/03, História e Cultura Afro-brasileira, Racismo e Gênero do Discurso. Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA).

² MC ou Master of Ceremony, a princípio era o nome dado ao "animador" das festas de rua, posição através da qual eles se consolidaram como primeiros "MCs" de rap;

³ Sound Systems eram aparelhagens de som instaladas na rua, muitas vezes em veículos parecidos com os trios elétricos, elemento da cultura jamaicana que imigrantes da ilha levaram para Nova York.

⁴ Originalmente, a palavra R.A.P. (Rhythm and Poetry) é uma abreviação de ritmo e poesia.

O canto falado, tradição oral africana utilizada pelos griots⁵ na preservação da memória, atravessou o oceano Atlântico em porões de navios negreiros, sendo transmitido por seguidas gerações nas Américas – após sobreviver aos horrores da escravidão e aos esforços de subjugação cultural do colonizador – acabou por servir de base ao rap questionador e crítico de Chuck D, MC líder do grupo Public Enemy. Formado em 1982 em Long Island, Nova York, o Public Enemy em menos de uma década estaria na trilha sonora do explosivo “Do The Right Thing”⁶, filme do cineasta Spike Lee. De modo geral, a música dos griots foi raiz de diversos gêneros musicais negros nos EUA, com ênfase especial para o blues.

O rap foi produzido a partir da junção da voz do MC (canto falado em rimas improvisadas) com a trilha (funk, soul, jazz...) dos vinis que o DJ executava em seus toca discos. Jovens negros dos guetos, à margem no capitalismo norte-americano, segregados pelo racismo e muitas vezes pela xenofobia também, mantinham um pé na gangue e outro no movimento negro enquanto espaços de canalização de dor e revolta. É desta unidade dialética entre gangue/movimento negro que vai brotar o rap, um gênero do discurso⁷ inovador que desnudou uma sociedade racista e excludente. O grupo NWA (Niggaz With Attitude), direto das ruas de Compton, Los Angeles, sacudiria os EUA com a crueza realista de suas letras a tal ponto que foram investigados pelo FBI.

Nos EUA, Nova York e Los Angeles vão polarizar duas vertentes do rap que expressaram, cada uma a seu modo, esta unidade dialética gangue/movimento negro. Nova York, cosmopolita, intelectualizada, marcada pela erudição e complexidade do jazz, centro organizativo e de formulação do movimento negro, viu surgir de suas entranhas em guetos como o Bronx e o Brooklyn um rap mais racional, reflexivo e crítico por um viés propositivo. Los Angeles, com seu abismo social e suas contradições de classe, somadas à proliferação de gangues em localidades pobres e violentas marginalizadas como South Central e Compton, nas sombras de toda a ostentação de Hollywood e Beverly Hills, viu surgir o “gangsta rap”, violento, agressivo, uma explosão de revolta no dialeto dos guetos, influenciado pela visceralidade do Funk e do Soul.

Com base nessa polarização o rap norte americano abrigava, em duas pontas (geográficas e estéticas), rappers que de um lado mais assemelhavam-se a membros de gangues e que de outro mais pareciam militantes do movimento negro. De fundo, a contradição estava lá, nas duas “pontas”, mas em cada um dos lados um viés tornou-se hegemônico. Isto é bem perceptível ao analisarmos comparativamente os trabalhos do Public Enemy (East Coast) e do N.W.A. (West Coast), dois grupos de rap icônicos que representam com muita nitidez o rap tipicamente produzido em suas regiões. Malcolm X ou Angela Davis estavam tão presentes na prosódia/narrativa de uns quanto na prosódia/narrativa de outros, como os Bloods ou os Crips enquanto gangues.

O Racionais MC's, a seu modo, produziu no Brasil uma síntese muito particular e original a partir da contradição que ancorava as polarizações do rap norte americano. O álbum *Sobrevivendo no Inferno*, ao lado do “Raio X do Brasil”, são o ponto máximo desta síntese tupiniquim. Lélia Gonzalez ou Zumbi dos Palmares, Guina⁸ ou Jocenir⁹, estão todos lá, sob os ecos da estética da gangue/funk/soul reelaborados

⁵ Personagens presentes na estrutura social da maioria dos povos da África Ocidental, cuja função é informar, educar e entreter. Desde a Mauritânia até a Guiné ou o Níger, griots são presença marcante entre os povos Mande, Fula, Hausa, Songhai, Wolof, entre outros.

⁶ Faça a Coisa Certa.

⁷ Para aprofundamento, ver SILVA (2011).

⁸ Guina é o bandido que protagoniza a faixa 4, “Tô Ouvindo Alguém me Chamar”.

⁹ Jocenir é co-autor na faixa 7, “Diário de um Detento”.

pelos manos do Capão Redondo¹⁰. Um ritual antropofágico preto e periférico que sintetizou o que de melhor NWA e Public Enemy representaram nos EUA.

O rap do Racionais MC's colocou na ordem do dia a situação dos negros nas periferias do Brasil. Seguramente não foram os primeiros ao relatarem de dentro o cotidiano das favelas para o conjunto do país, com a legitimidade de quem é protagonista da realidade que narra e critica, Carolina Maria de Jesus está aí para confirmar. Mas foram pioneiros ao fazerem com uma estética e linguagem muito próprias, construída com muita inspiração e criatividade a partir do talento dos “quatro pretos mais perigosos do Brasil”.

É legítimo alegar que o Kendrick Lamar também alcançou esse feito sintetizador? É. Mas o Racionais MC's conseguiu expressar esta síntese muito antes, em parte por sua posição relativa - estava distante do embate duro entre East e West Coast, logo não tinham lado na guerra; mas também por sua percepção e genialidade inovadora ao fundirem as raízes sócio-históricas fundantes do rap norte americano, uma vez que a ginga e a cultura da “malandragem” das ruas das periferias do Brasil e a contundência política do contato com gerações anteriores do movimento negro também estavam postos por aqui.

Brasil e EUA são dois destinos para onde foram levados milhões de africanos para o trabalho escravo. Sendo assim, ambos os países foram marcados em sua identidade nacional e sua cultura pela presença de africanos e seus descendentes. Mano Brown e Edy Rock, os dois letristas do Racionais MC's, tiveram a perspicácia de identificar analogias históricas e sociais presentes em diferentes localidades da diáspora - EUA e Brasil, no caso - para a construção de uma narrativa singular própria, com contornos e particularidades brasileiros, com a destreza de interpretarem e reelaborarem ao mesmo tempo as contradições internas do rap norte americano em seu inovador ritual antropofágico.

2. *Sobrevivendo no Inferno: a narrativa antropofágica periférica*

As doze faixas do álbum *Sobrevivendo no Inferno* inscrevem o mundo social a partir da narrativa/escritura (Appiah,1997) dos sobreviventes e das vítimas da contemporânea tragédia urbana brasileira. Tanto os sobreviventes quanto aqueles que sucumbiram aos efeitos do mal compõem um universo de discursividades múltiplas, que correspondem às experiências de mulheres e homens que ocupam papéis determinados no cenário violento.

A faixa de abertura “Jorge da Capadócia”, de Jorge Ben, assinala a ação primordial do guerreiro que necessita de uma blindagem espiritual para conseguir sobreviver ao inferno. Desse modo, a oração a Ogum assume a função de um tipo de escudo, que protegerá o griot na sua missão de narrar a realidade dilacerante e ao mesmo tempo sobreviver a ela: “Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge/ Para que meus inimigos tenham pés e não me alcancem”

Efetuada a blindagem espiritual, o narrador de “Gêneses” (faixa 2) dá prosseguimento a seu relato sobre a barbárie urbana em que, a despeito das coisas singelas criadas por Deus (“o mar, as árvore, as criança, o amor”) ele ressalta a necessidade de outras formas de se proteger (“uma bíblia veia, uma pistola automática”) às coisas feitas pelos homens (“a favela, o crack, a traiagem, as arma, as bebida...”).

¹⁰ Justiça seja feita, Jorge Ben e Tim Maia, influências presentes em toda a trajetória do Racionais MCs, já faziam seus diálogos com a Funk Música norte americana, mesclando-a com ritmos nacionais como samba ou forró.

Assim, a partir do “sentimento de revolta” que ele possui, o contador o transforma em verbo para atender a seu propósito de denunciar a desordem do mundo (“Minha palavra vale um tiro... eu tenho muita munição”) e demarcar novamente essa ação profética na terceira faixa do quarto álbum do grupo, bíblicamente denominada de “Capítulo 4, versículo 3: “E a profecia se fez como previsto/1997 depois de Cristo. A fúria negra ressuscita outra vez/Racionais capítulo 4 versículo 3”)

A metalinguagem da faixa 3 (“eu tenho pra você um rap venenoso”) dá lugar então à narrativa em primeira pessoa do parceiro de Guina, personagem que ordena da cadeia o assassinato do narrador como vingança a uma suposta traição. Nesta faixa 4, “Estou ouvindo alguém me chamar”, construída a partir do flashback que o contador faz de sua vida, mais uma vez a presença dos elementos mundanos (traíção, armas e drogas) sentencia à morte ou à prisão milhares de jovens periféricos (“Aqui na área acontece muito disso/ Inteligência e personalidade/ mofando atrás da porra de uma grade”). Situação análoga é mostrada pela faixa 5, “Rapaz comum”, em que valendo-se do recurso da narrativa póstuma, um jovem relata toda a sua vida no momento em que está prestes a ser enterrado. Nesse cenário fúnebre, encontram-se diversos participantes da tragédia (a mãe que não se conforma, os filhos, os amigos, o próprio assassino do rapaz) que são espectadores frequentes dessa particular forma de determinismo social: “Não sou o último nem muito menos o primeiro/A lei da selva é uma merda e você é o herdeiro”!

Uma trégua nesse drama social é oferecida pelo experimento sonoro da faixa 6, que através de uma demonstração antropofágica instrumental, sintetiza a batida dos *sounds systems* com a marcação da música eletrônica. Porém, essa mistura inevitavelmente contagiante, uma vez que convida o corpo a balançar ¹¹, é interrompida por tiros disparados por uma arma automática, levando o interlocutor a voltar à realidade que continuará a ser narrada.

Assim, “Diário de um detento” dá continuidade à narrativa da tragédia brasileira, em que o episódio do Massacre do Carandiru, ocorrido em 2 de outubro de 1992, é descrito sob o formato de diário em primeira pessoa feito por um dos milhares de “manos” que são o resultado da fórmula da exclusão social: “Cada sentença um motivo, uma história de lágrima/sangue, vidas e glórias, abandono, miséria, ódio,/sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo./Misture bem essa química./Pronto: eis um novo detento”.

As relações sociais traumáticas que se materializam através do espaço, brilhantemente construídas em “Diário de um detento”, são também objeto da faixa 8 “Periferia é periferia”, em que a poesia descreve detalhadamente a desigualdade manifesta nas formas espaciais (SANTOS, 2013): “Nas ruas áridas da selva/Eu já vi lágrimas demais, o bastante pra um filme de guerra”.

Demais formas de relações sociais são descritas por “Em qual mentira vou acreditar”, em que a permanência do mito da democracia racial incidindo sobre os comportamentos tenta “camuflar” as recorrentes práticas discriminatórias oriundas do racismo institucional: “Quem é preto como eu, já tá ligado qual é, nota fiscal RG, polícia no pé./Escuta aqui o primo do cunhado do meu genro é mestiço,/Racismo não existe, comigo não tem disso,/É pra sua segurança. Falou, falou... Deixa pra lá./Vou escolher em qual mentira vou acreditar”.

A presença do racismo institucional manifesta na violência policial (SILVA, 2016) é objeto da faixa 9 “Mágico de Oz”, cujo narrador, completamente desprovido de esperança, gostaria que sua voz fosse ouvida

¹¹ De Hip Hop, balançar o quadril.

como se estivesse no Mundo Mágico de Oz, que seria um mundo onde não existiria droga nem polícia. A desconfiança nas instituições e os efeitos do racismo sobre os jovens periféricos alimentam a descrença no estado e nas possibilidades de justiça social: “Aquele moleque, sobrevive como manda o dia a dia/Tá na correria, como vive a maioria/Preto desde nascença escuro de sol.../Viver decente, sem ter na mente o mal/Tem o instinto, que a liberdade deu/Tem a malícia, que cada esquina deu/Conhece puta, traficante ladrão/Toda raça, uma par de alucinado e nunca embaço/Confia nele mais do que na polícia/Quem confia em polícia, eu não sou louco”.

O apelo à magia como forma de suspensão da tragédia social também se faz presente em “A fórmula mágica da paz”, que, ao contrário da faixa anterior, indica que essa fórmula mágica não se encontra num mundo fictício, mas sim nos elementos essencialmente sublimes – compostos por cenas, momentos e possibilidades de fuga para os lugares líricos da memória: “Na roda da função "mó zoeira! "/Tomando vinho seco em volta da fogueira”, “Dá pra ouvir a pivetada gritando/Lá fora. Hoje acordei cedo pra ver/Sentir a brisa de manhã e o sol nascer/É época de pipa, o céu tá cheio/15 anos atrás eu tava ali no meio/ Lembrei de quando era pequeno/ Eu e os caras/ Faz tempo hein Brown/ O tempo não para!”.

No entanto, a paz é subitamente interrompida pela notícia de que um amigo foi baleado, então o lirismo da lembrança do passado e das cenas singelas do presente cede lugar à dor, à agonia e à morte. Assim, essas imagens são substituídas pelo choro de “mais uma D. Maria de luto”, que no cemitério também se despersonaliza em meio a tantas outras mães enlutadas: “2 De novembro era finados/Eu parei em frente ao São Luís do outro lado/E durante uma meia hora olhei um por um/E o que todas as senhoras tinham em comum/A roupa humilde, a pele escura/O rosto abatido pela vida dura/Colocando flores sobre a sepultura”. Então, no lugar onde tudo está errado (“No extremo sul da zona sul está tudo errado/Aqui vale muito pouco a sua vida/A nossa lei é falha, violenta e suicida”) as donas Marias de roupa humilde e seus filhos são relegados ao despejo:

Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descoloridos e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos, esses paletós que elas ganharam de outras e que há muito deviam estar num museu, vão ser substituídos por outros. É os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga no lixo. (JESUS, 2014, p.37)

Entretanto, a despeito da condição de despejo, “A fórmula mágica da paz” torna-se algo que, mesmo diante de tanto horror, um dia poderá ser encontrada e o caminho para essa busca é o próprio rap: “Assustador é quando se descobre que tudo dá em nada/E que só morre o pobre/A gente vive se matando irmão, por quê? não me/Olhe assim, eu sou igual a você/Descanse o seu gatilho, descanse o seu gatilho, entre no trem da humildade, o meu rap é o trilho”.

A faixa final “Salve” envia um cumprimento a várias comunidades do Brasil e aos Mc's e Djs que “fazem do rap a trilha sonora do gueto”. Como na faixa de abertura, a faixa final também apresenta uma profissão de fé do guerreiro, que declara sua crença no Deus/Jesus periférico que, segundo o narrador, só Ele saberá a sua hora. Por isso, o griot manda também um recado àqueles que tentam prejudicá-lo (“E pros filha da puta que querem jogá minha cabeça pros/porco...ai, tenta a sorte mano”) ressaltando neste final da saga de *Sobrevivendo no Inferno* que sua blindagem espiritual permanece forte como nunca.

3. Considerações Finais

É difícil explicar para um “nativo” do século XXI o que representou para a periferia do país a inserção, via videoclipe, dos “comedores de rango azedo” do “país das calças bege” nas telas da TV brasileira; ou o que representou a circulação de fitas VHS com a gravação do videoclipe de mão em mão, para serem assistidas em videocassetes e TVs analógicas de tubo. Mais do que esfregar na cara de todos as violações de direitos humanos dos depósitos de pessoas no Brasil, que possui a 3ª maior população carcerária do planeta em condições extremamente precárias, – descrevendo inclusive o ambiente explosivo que geraria facções que viriam a controlar a partir dos presídios o crime organizado no país em um futuro próximo – os Racionais MC’s tiveram a “audácia” de levar o prêmio principal de videoclipe do ano com escolha da audiência no Vídeo Music Brasil da MTV, concorrendo com figurões da MPB, do Pop e do Rock nacional com todo o lobby e investimento financeiro de suas gravadoras multinacionais.

O álbum *Sobrevivendo no Inferno* consta na lista, elaborada pela revista Rolling Stone Brasil, como os 100 maiores discos da música brasileira, pelos votos de mais de 60 estudiosos de música, entre eles produtores e jornalistas da cena musical brasileira; viria ainda a se tornar livro¹² e ser a primeira referência fonográfica a constar entre as obras de leitura obrigatória da lista do vestibular da Unicamp.

A “bíblia dos manos”, que superou 1 milhão e meio de cópias vendidas, além de ter circulado em fitas cassetes gravadas ou CDs “piratas”, viria a ser a expressão mais bem acabada do momento político e da realidade social brasileira, com toda a miséria, fome, violência e exclusão social que os anos neoliberais dos governos FHC¹³ (PSDB) produziram no Brasil. O rap dos anos 90 de grupos como o Racionais MC’s está para o Brasil dos governos FHC assim como o “Funk Ostentação” está para os anos de governo Lula: são elaborações políticas, estéticas e artísticas que expressam e são resultado direto da política econômica vigente e seus reflexos práticos na vida do povo brasileiro.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e Educação, Rap é Educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- _____. Elaine Nunes de. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. Tese de Doutorado em Educação na USP. São Paulo, 1996.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 5ª Edição. 2010.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência**. São Paulo: Editora 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GIMENO, Patrícia Curi. **Poética versão: a construção da periferia no rap**. Dissertação de Mestrado defendida no IFCH/UNICAMP. Campinas, 2009.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ª Edição. São Paulo: Ática, 2014.
- LIMA, Mariana Semião de. **Movimento Hip Hop: resistência de jovens vindos da cultura do fracasso**. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia na FE/UNICAMP. Campinas, 2001.
- OLIVEIRA, Acuam Silvério de. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.
- PIMENTEL, Spensy. **O livro vermelho do hip-hop**. Trabalho de Conclusão de Curso defendido na ECA/USP. São Paulo, 1997. Disponível em: http://centralhiphop.uol.com.br/site/?url=biblioteca_detalhes.php&id=12. Acesso em: 02/12/2010.

¹² OLIVEIRA (2018)

¹³ Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, presidente do Brasil no período histórico de lançamento do álbum *Sobrevivendo no Inferno*.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.
SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2013.
SILVA, Adriano Bueno. **Palavra de Mano: Luta de classe e tensão racial na palavra dos manos: uma análise sócio-histórica da formação do Rap como gênero do discurso**. São Paulo: Editora Página 13. 2011.
SILVA, Cidinha da. **# Parem de nos matar**. São Paulo: Editora Ijuma, 2016.
SOUSA, Rafael Lopes de. **O Movimento Hip Hop: a Anti-cordialidade da “República dos Manos” e a Estética da Violência**. Tese de Doutorado defendida no IFCH/UNICAMP. Campinas, 2009.
WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: INFÂNCIA E A LUTA POR MORADIA

Marta Menezes Santos*

1. Introdução

O presente texto é parte do trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, apresentado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2016, sob título homônimo. É, antes de mais nada, fruto de inquietações e indagações que colocavam as crianças e suas vivências na luta por moradia como importantes integrantes na consolidação do movimento popular.

Ao notar as especificidades de uma ocupação urbana como ação planejada e consciente de adultos, optamos, neste momento da pesquisa, investigar o lugar da infância na luta por moradia, tal qual foi pensada pelos organizadores e membros do movimento. É desse lugar, portanto, do olhar do adulto, de suas narrativas sobre as crianças inseridas neste processo, que surgiu o presente trabalho.

A ocupação Vila Soma encontra-se na região central da cidade de Sumaré, na Região Metropolitana de Campinas, interior do estado de São Paulo. Com uma população de cerca de 10 mil habitantes ocupando uma área territorial de cerca de 990 mil metros quadrados oriunda de uma antiga indústria falida na década de 1990. Considerada a maior ocupação urbana do estado de São Paulo, nasce em 2012 e hoje conta com cerca de 2.784 famílias provenientes da região metropolitana, migrantes de outras regiões do país e da América Latina.

A ocupação Vila Soma nasce como fruto do problema habitacional que apenas no estado de São Paulo conta com um déficit habitacional de cerca de 1.327 milhão de unidades (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2016, p.30) com prevalência na área urbana.

Pensando nessa realidade e na presença infantil nas ocupações, conversamos com quatro moradores da Vila Soma e através de entrevistas semiestruturadas norteamos nosso trabalho de pesquisa. Sendo inegável a centralidade feminina no que tange à relação de cuidados e educação das crianças em nossa sociedade, três das entrevistadas foram mulheres sendo duas moradoras do bairro e uma ex-moradora e atual conselheira tutelar; o outro entrevistado trata-se de um morador e atual coordenador da ocupação.

Os adultos são aqui entendidos como produtores de sentido para a infância das crianças da ocupação (SOUZA, 2015, p. 37). Contudo, entenderemos suas falas dentro do campo discursivo, que nos impõe uma identificação do que é objeto de fala sistematizada (entrevistas) como representação da realidade, mas não a própria realidade dada em sua concretude.

2. Infância e cidade: o olhar dos adultos sobre as crianças

Pensar as crianças significa também pensar a infância e sua historicidade. A infância, deste modo, não é entendida aqui como um processo homogêneo pelo qual passam as crianças de maneira independente do contexto econômico-social no qual se inserem. Entendemos infância como arraigada de elementos que denotam as marcas da sociedade em práticas e experiências compartilhadas por grupos de crianças.

Consideramos a infância uma construção histórica, cultural e social, em que as crianças são sujeitos de ação e coautoras dessa infância em sociedade. Importante enfatizar, que apesar de guardar singularidades de acordo com as condições, temporalidade e contexto social na qual se manifesta, a infância não é processo individual, mas sim cultural, determinada socialmente e pela qual participam os indivíduos – no caso as crianças – com suas particularidades.

Nesse sentido, olhar a infância numa ocupação urbana, inserida na luta por moradia, implica discutir mais do que a própria expressão infantil de maneira autônoma, mas sua relação intrínseca ao meio social e às contradições nele arraigadas.

Acompanhadas dos adultos aos quais se ligam não só afetivamente, mas também legalmente pelo *status* dependente dado às crianças dentro da lógica do direito em nossa sociedade, temos a presença infantil como parte integrante da luta por moradia. Na fala dos próprios adultos moradores da ocupação, elas estão presentes em todos os momentos significativos, demonstrando importante papel na busca pelo direito à moradia.

(...) eles fazem parte dessa briga, aliás, é por eles que eu brigo; porque geralmente em qualquer lugar onde a gente chegar, a gente arruma um serviço, vai trabalhar e está pronta a nossa vidinha, mas com criança é diferente. Você não arruma um trabalho para dizerem assim: você pode trazer suas crianças. Então eles e eu somos uma parte, é uma dificuldade para nós. (F., moradora Vila Soma).

As crianças, elas têm um significado dentro da ocupação, porque são as crianças que estão aqui com essas famílias e essas famílias sendo beneficiadas pela moradia própria é o futuro das crianças.

(...)

A gente luta para que essas crianças não conquistem somente sua moradia, mas que elas conquistem em si a questão do que é uma luta por moradia e por outros direitos que elas têm (...) (R., morador e coordenador na Vila Soma).

Segundo Lefebvre (2001, p.12) a sociedade urbana funciona como uma definição da realidade à nossa volta. A industrialização, motor das transformações da sociedade moderna, moldou a forma como vivenciamos o espaço e seu planejamento, impondo formas de experiências e vivências na cidade.

Milhares de crianças têm suas experiências e vivências moldadas pelas cidades no Brasil (Muller; Nunes, 2014, p.660), mas são, contudo, silenciadas e invisibilizadas no direito à cidade e nas políticas públicas urbanas. Calcadas em uma visão tradicional da infância como período de transição para a vida adulta, sem autonomia e reféns de processos de socialização impostos pela construção dos espaços públicos e pela tutela dos adultos, as crianças acabam por se constituírem como sujeitos carentes de autonomia. Segundo Muller & Nunes (2014, p.660): “Essa ausência de autonomia é o pilar por detrás do qual a criança é tornada invisível no contexto social por onde transitam propostas de políticas públicas”.

Tal visão vem atrelada a toda uma concepção de espaço urbano no qual os espaços públicos de sociabilidade são crescentemente privatizados, corroborando para uma segregação socioespacial na qual as diferenças de classe são nitidamente marcadas, principalmente ao que tange as áreas consideradas de moradia e lazer.

Nesse contexto, estabelece-se uma relação de poder entre adultos e crianças sobre o lugar a ser ocupado por estas, em que as famílias são as detentoras de uma espécie de poder sobre a

sociabilidade e circulação infantil. O território da ocupação Vila Soma também se insere nessa lógica e as crianças passam a ter suas experiências dentro da ocupação mediadas pelas concepções e decisões dos adultos aos quais se ligam diretamente.

(...) na verdade as crianças vão [nas manifestações e atos] porque os pais precisam ir, e esses pais não vão sair para uma passeata e vão deixar as crianças sozinhas em casa, né? Porque aí é abandono. Então, eles levam as suas crianças, mas como eu disse para você é tudo organizado, tem uma organização (L., ex-moradora da Vila Soma e conselheira tutelar).

Não tem muito o que fazer, porque, primeiro, eu sou muito preocupada, não deixo eles ficarem na rua, então é aqui mesmo [no quintal da casa]. Ele se divertem entre si (...).

Quando eu vou [à assembleia], levo todo mundo, e se está na quadra a assembleia boto todo mundo sentadinho perto de mim, e fica todo mundo prestando atenção. Quando chegam em casa eles falam tudo que o W. [liderança na ocupação] falou lá na frente. (F., moradora Vila Soma).

Uma das últimas [manifestações] teve gás e eu estava com a minha bebê.

(...). Aí depois destas últimas evitei um pouco levar, mas aí eu não acho justo também deixar, porque eles têm que ver também que a gente tem criança, que a gente precisa da moradia. Você entendeu? (L., moradora Vila Soma).

Assim, a mediação dos adultos determina muito do que irão vivenciar as crianças. Mas existem relações mais amplas e complexas que também ditam os rumos das experiências infantis. No caso da Vila Soma, a presença em um movimento popular de luta por moradia e os conflitos inerentes à condição de ocupação de terra, incidem tanto nas ações dos adultos sobre as crianças, bem como nas relações estabelecidas pelas próprias crianças no espaço da ocupação e em outros espaços exteriores ao bairro: como escolas, centros de saúde, comércios, praças públicas, instituições religiosas, casas de familiares e amigos fora da ocupação, entre tantos outros espaços.

3. Os de dentro e os de fora: diga-me onde moras que te direi quem és

O próprio espaço da ocupação é alvo da visão de local a ser evitado ou perigoso pelos moradores do entorno e de outras localidades da cidade e região. Os moradores, com os quais conversamos, foram unânimes em nomear “*lá fora*” em contraposição à realidade “*de dentro*” da ocupação, ainda que esta seja diversa para os diferentes sujeitos residentes na Vila Soma.

Nos relatos dos adultos moradores da Vila Soma, há uma defesa do que nomeiam como seu “lugar”, entendido como território de moradia e de luta, e o apresentam de maneira qualitativamente distinta do que esse imaginário social apresentado pelos *de fora* em relação à ocupação.

Nós temos uma área totalmente aberta, totalmente segura. Pelo que a sociedade, às vezes, prega lá fora, não é o que eles pregam, mas em si nós temos uma segurança aqui dentro. As crianças percorrem livremente pelas ruas: soltam pipa, jogam bola. Elas transitam pelas ruas livremente sem aquela preocupação que tem em outros bairros onde tem infraestrutura, onde eles falam que tem segurança, que na verdade não tem (R., morador e coordenador Vila Soma).

O bairro popular, no caso da Vila Soma, caracterizado como uma ocupação urbana, traz consigo toda uma carga de estereótipos que incitam a criminalização e marginalização de seus moradores. Nesse contexto as crianças acabam por lidar com falas e relações que denotam a segregação a qual são submetidas pela própria lógica de organização desigual da sociedade capitalista, trazendo consequências que não serão abordadas aqui, mas que de antemão podemos afirmar serem marcantes em sua formação enquanto indivíduos.

Como eu disse para você, queremos crianças preparadas e entendendo o que está se passando. Essas crianças precisam entender que elas estão ali lutando por algo que é direito delas, e para que quando outras crianças lá de fora chamá-las de vândalas, de sem-terra, sem-teto, elas tenham argumentos. As nossas crianças hoje já têm argumentos, sabem responder ao pé da letra: “eu não estou roubando nada! Eu estou lutando pelo que é meu de direito”. Eu já vi uma criança falar assim, na escola” (L. ex-moradora da Vila Soma e conselheira tutelar).

Entendem, porque aqui, as minhas duas crianças, tenho gêmeas de quatro anos, quando elas veem soltar um rojão, elas falam assim: 'mamãe tem passeata e a gente tem que ir!', ou então a menorzinha fala: 'mamãe a gente vai lá para casa da prefeita Cristina?' Eu digo que não sei, mas ela fala que estão soltando fogos, o W. [liderança na ocupação] está chamando nós para passeata. Então, eles sabem, e ficam muito apreensivos. Um dia antes do dia das mães, o pessoal do Jornal Liberal veio aqui fazer uma entrevista comigo. (...) Eles vieram aqui, e quando ela viu aquele monte de gente chegar, falou: 'mamãe é porque a gente tem que ir para a passeata, a gente vai sair daqui?' (...). Então quando eles veem falar que tem um movimento, uma passeata, eles ficam todos em choque: 'nós vamos sair, mamãe? Nós não vamos ter onde morar?' Então, eles entendem sim! (F., moradora Vila Soma).

As falas acima denotam a necessidade e a capacidade das crianças interagirem com situações que dizem respeito a sua condição de ocupantes de um território sobre o qual pesa o estigma de não possuírem o direito de estar nele. Assim, as falas dos adultos demonstram a intenção de que as crianças compreendam sua situação e possam argumentar sobre ela ao serem questionadas pelos “*de fora*” ou sofrerem situações de discriminação que, como veremos a seguir, são comuns no cotidiano dos moradores da Vila Soma entrevistados. A preocupação das crianças com a perda da casa, com a falta de “ter onde morar” demonstra, também, a compreensão sobre os riscos e ameaças de remoção que sofrem como moradoras da Vila Soma, o que não ocorre em bairros regularizados onde os moradores detêm o status de proprietários legais.

Para Carvalho (2014, p.742) “o território onde as crianças residem e crescem assume um papel importante na maneira como lidam com os problemas sociais”. As falas dos adultos revelam um processo de marginalização e estigmatização sofrido pelas crianças e também pelos adultos moradores da ocupação, onde são chamadas de “vândalas”, “sem-teto” e “sem-terra” – com tom pejorativo – entre tantas outras formas de tratamento que remetem a condição de moradia e de classe. A marginalização da população pobre, que produz um imaginário social de insegurança e discriminação em relação a toda uma parcela da sociedade, possui um histórico complexo e nos remete à organização da sociedade e a exploração do trabalho na sociedade capitalista.

No contexto da Vila Soma, essa estigmatização e marginalização se agravam dentro do *status* que assumem em relação à propriedade da terra na qual habitam. Não gozando do *status* de proprietários são alvo constante de questionamentos acerca da sua legitimidade enquanto moradores e portadores de direitos sociais.

Assim, concordando com Carvalho (2014), e a partir de nossas visitas, vivências e conversas com moradores da Vila Soma e de fora dela, temos que “o olhar do exterior fecha o bairro num território específico, estigmatizado, potencialmente perigoso e ameaçador para quem se encontra fora dele” (CARVALHO, 2014, p. 752). Mostrando uma faceta do imaginário social que hierarquiza os sujeitos de acordo com sua ocupação no território e sua posição na lógica da propriedade privada. Nas palavras de Müller e Nunes (2014, p.669), “a máxima *Diga-me onde moras, e identifico sua posição na estrutura social* aponta o lugar do espaço físico na determinação do lugar social”.

Sabe o que é mais difícil, Marta, é você ter que provar todo dia que você é humano igual os outros. Sabe, Marta, é a maior dificuldade e o mais triste é isso: que você é ser humano igual aos outros, foi gerado, nasceu como todo mundo, mas porque você está numa ocupação tem que provar que é inteligente, que é normal, igual a todo mundo, que você não é um E.T. Você tem que sair lá fora e provar, se for fazer uma entrevista de trabalho, tem que provar mais do que os outros que estão lá. (L., ex-moradora e atual conselheira tutelar).

Vai fazer dois anos que eu tô desempregada, porque eu trabalhava pra uma família, quando a família descobriu que eu morava aqui, fui desempregada. E daí pra cá eu não consegui mais um outro emprego. É uma discriminação enorme. (F., moradora da ocupação).

Toda a relação de estigmatização reflete em como são tratadas as crianças dentro e fora da ocupação, em sua apropriação do espaço urbano. Dessa forma, há o estabelecimento de uma territorialidade que une a relação com o espaço e as vivências sociais por ele acarretadas (CARVALHO, 2014, p. 744). E, à semelhança dos adultos, as crianças da Vila Soma carregam consigo a marginalização do território no qual habitam e a condição social da qual são partidários à sua revelia.

As crianças sentem muito, eles sabem que tem o preconceito, eles são xingados, eu já vi muitas crianças falarem que tiraram sarro, chamando eles de sem-teto, acham que eles estão fedidos, sujos. (L., ex-moradora e atual conselheira tutelar)

Porque têm aquelas crianças que na escola dizem assim: 'você mora naquele lugar onde só tem bandido'. Outros falam: 'você mora naquele lugar onde um monte de gente vai preso'. (F., moradora da ocupação).

Eu lembro que no começo ela [filha mais velha, adolescente] enfrentou muito preconceito na escola, principalmente no tempo de chuva, dos outros alunos que não moram aqui. Chamavam ela de pé de barro essas coisas. Preconceito que ela sofreu bastante na escola. (L., moradora Vila Soma).

A localização da Vila Soma também nos traz elementos para pensarmos nessa estigmatização e marginalização sofrida pelos moradores: a ocupação encontra-se em uma região central da cidade, em que se encontra a principal área comercial da cidade, próxima aos órgãos de governo e gestão municipal (prefeitura, câmara de vereadores e fórum de justiça, etc.), bancos e outras instituições financeiras, imóveis e empreendimentos comerciais e habitacionais com alto valor imobiliário e fácil acesso às duas principais rodovias da região – rodovias Anhanguera e Bandeirantes.

Assim, a Vila Soma ocupa uma área propícia à especulação imobiliária e à construção de imóveis com alto valor no mercado imobiliário. Para Catini (2013, p. 42) “Os preconceitos acerca da maneira de viver das classes populares sedimentaram-se na medida em que o espaço urbano passa a ser ‘usufruído’ por elas e pelas classes dominantes”, o que é vivenciado ao limite pelos moradores da Vila Soma, por encontrarem-se lado a lado com o centro da lógica de gestão e circulação de bens e mercadorias da cidade.

4. Escola, polícia e privação de direitos básicos ou como o Estado “chega” até as crianças

Partimos do pressuposto que o Estado moderno não se apresenta como um ente nem idealizado e meramente abstrato e nem como uma objetividade neutra e burocratizada dentro de um viés legalista. O Estado é expressão de uma realidade contraditória em que a luta de classes se estabelece e as classes dominantes tem amparo essencial dentro da lógica estatal.

Desse modo, não pensamos na relação estabelecida entre a ação do Estado com crianças e adultos da Vila Soma como um caso isolado, mas como um caso exemplar de ações que são tomadas historicamente a partir do Estado em relação à classe trabalhadora e, ainda mais incisivamente, em relação àquela parcela que mesmo dentro da lógica de direitos imposta pelo próprio Estado se organiza em um movimento popular de luta.

Assim, mais do que processos particulares de estigmatização e discriminação vindos dos “*de fora*” temos um conjunto de ações orientadas a partir dos órgãos e instituições estatais que aqui consideramos como repressoras, excludentes e subalternizadoras.

A luta histórica do capitalismo contra a insubordinação da classe trabalhadora “envolveu a consolidação de um corpo social de instituições, leis e outros processos de indução de mudanças e hábitos e adaptação à nova ordem, dentre as quais, a educação escolar” (CATINI, p.37, 2013). Aqui a escola ganha forte delineamento da exterioridade excludente nos relatos dos adultos da ocupação. Nela se estabelecem

as relações de enfrentamento, de exclusão e de violação do que poderíamos considerar como direito das crianças em sua vivência urbana: no caso o direito à educação escolar e a serem tratadas com dignidade.

(...) como a história que eu disse para você já do preconceito com as crianças que vão com o ônibus escolar e foram um dia com os pés sujos de barro, os tênis, e sujou o pátio da escola. Acho que alguma criança foi tentar limpar para entrar na sala e acabou fazendo mais sujeira, porque barro é barro. Sumaré é cheia de barro. As ruas que dizem que tem asfalto estão cheias de buracos e com barro, calçadas sem concretar... Imagina lá dentro da ocupação. (...) a diretora ou coordenadora, não sei quem foi (...). Foi nas salas, na verdade, expor essas crianças a uma situação, ela falou na frente de todo mundo, ela não chamou criança por criança, não! Ela falou no geral, na frente de todo mundo: que as crianças que morassem na ocupação Vila Soma eram para levar um tênis reserva na bolsa para quando chegassem na frente da escola trocar o tênis, porque estavam sujando muito a escola de barro. Ela recriminou, fez tudo o que ela não podia. Se eu for numerar o tanto que ela errou ali, ela errou demais. E aí, o que aconteceu diante disso? É lógico que nós temos uma liderança que está disposta a lutar por nossas crianças e reivindicar os seus direitos. Então essa liderança foi até a escola e teve uma conversa ao pé da letra com ela, pois isso não é coisa que se faça, porque nós temos crianças lá que não tem nem o que comer direito, nós temos crianças que não tem nem um tênis para vestir direito, quanto mais outro para levar de reserva.

Agora, nós estamos preocupados em alimentar essa criança e que ela estude. E ela está preocupada com o tênis sujo de barro? Lá fora é esse preconceito que as nossas crianças têm. (L., ex-moradora e atual conselheira tutelar).

Ainda sobre o mesmo caso:

Nós tivemos uma briga braba, porque eu vou à luta, corro atrás, e eu fecho o tempo, entendeu? E nós tivemos uma grande briga, porque quando a minha filha chegou aqui e falou: "mãe, nós vamos precisar levar um outro sapato na mochila, porque a diretora falou que nós estamos lameando, que depois que esse povo do Soma entrou a escola virou um chiqueiro". Aí eu fui lá conversar com ela, e a minha conversa não foi boa, porque eu falei para ela que eu não admitia aquilo (F., moradora da ocupação).

Sem sequer problematizar a relação que a falta de infraestrutura imposta pelos órgãos governamentais à ocupação tem com a presença do barro nos sapatos das crianças, a diretora expõe um ideário que coloca a escola como portadora de um caráter excludente e higienista, não comportando as particularidades e dificuldades vividas pelas crianças.

Ao expor as crianças para todas as demais diante da argumentação sobre a "sujeira" que o barro representa, a diretora da unidade escolar mais do que causar constrangimento e ter uma prática abusiva dentro de sua hierarquia de poder no ambiente escolar, demonstra um discurso que retira das crianças a integração ao ambiente, colocando-as como exteriores ao próprio ambiente escolar, que não comporta suas práticas culturais e seu modo de vida.

O fato de um dia de chuva, principalmente as crianças que são maiorzinhas, às vezes a gente tem que levar andando porque não dá no colo, e aí chega de qualquer jeito. Então é pesado, a gente acha que eles não ligam, tão rindo porque a roupa tá suja, mas não é verdade.

Às vezes, eu tô subindo e a minha filha fala "vamos pegar carona para não sujar o pé". A preocupação é chegar suja e ela tem apenas três anos. Porque sabe que vão [falar], mesmo ela sendo pequena, que o pessoal discriminando e falando do local onde ela mora! (L., moradora Vila Soma).

Quando uma criança de três anos apresenta a preocupação em não aparecer suja ou quando a diretora de uma unidade escolar expõe as crianças a uma situação vexatória e pede que troquem seus calçados com barro antes de entrarem na escola, vemos como a dinâmica da exclusão estabelece-se nas sutilezas das práticas cotidianas – nem tão sutis assim –, impondo vivências às crianças que as inserem dentro de um grupo e classe social específico, que sente sobre si a exclusão promovida pela lógica de organização da propriedade privada e da organização do Estado.

Começa na própria secretaria, diretoria e coordenação. Porque quando vai uma mãe pedir uma vaga escolar, e fala que a criança mora na ocupação já é negada a vaga. Se tiver uma vaga para duas crianças, uma da Vila Soma e a outra de um bairro qualquer, pode ser da periferia, mas é um bairro, a prioridade é dada àquela criança que mora em outro bairro que não seja a ocupação. Então esse preconceito lá fora já começa aí. (L. ex-moradora e atual conselheira tutelar).

O possível tom condenatório ao Estado e suas instituições nos persegue quando nos aproximamos dos relatos que envolvem a relação da polícia com as crianças e sua presença nos diversos momentos de luta. Aqui a barbárie parece gritar contra nossa face de ouvinte e de quem vivencia a ação da polícia na cidade de maneira cotidiana e pode vislumbrar como se dá tais ações.

Ao iniciar os relatos acerca do envolvimento da polícia nos momentos de conflito envolvendo ordens judiciais de reintegração ou nas manifestações nas ruas da cidade, ouvimos, de maneira unânime, relatos de violência e repressão contra crianças, jovens, adultos e idosos moradores da ocupação. A preocupação com as crianças apareceu, reiteradas vezes, no combate a certo discurso que ligaria as crianças a “escudos humanos”.

Ninguém está usando crianças para colocar de frente, nem para colocá-las de escudo. Escudo, eles dizem, que estamos usando as crianças de escudo. Nenhuma mãe, nenhum pai, é louco de pegar seu filho e colocar de escudo! Até porque, Marta...eu vou te falar uma bela de uma realidade agora, isso eu falo e assino embaixo, na frente de qualquer pessoa: nós sabemos que uma criança na frente de uma bala não vai inibir um policial de atirar. E como a gente sabe disso jamais vamos colocar uma criança de escudo.

Então essas crianças estão indo com os pais porque as nossas passeatas são pacíficas e não estamos esperando que alguém vá atirar ou jogar bala, como já fizeram: em uma passeata pacífica e de repente os policiais começaram a jogar bomba. As crianças estavam todas ali, misturadas, assim como tinham deficientes, idosos e mulheres grávidas, porque era pacífico. A gente estava indo para a rua reivindicar os nossos direitos. (L., ex-moradora e conselheira tutelar)

Ainda sobre a ação da polícia em uma manifestação com a presença das crianças:

Eles [as crianças] sabem e estão muito ligados, até porque a gente já passou de tudo. O último acampamento que nós fizemos na frente da casa da prefeita, as minhas crianças quase morreram, porque a gente estava desmontando as barracas e a polícia parou e jogou bomba de gás, tem uma delas que estourou o ouvido, aquela fumaça quase acabou com a vida dela, estourou o ouvido, e precisei fazer um tratamento. (F., moradora da Vila Soma)

Ainda que numa análise muito simplista, temos a ação da polícia e o referido dever do Estado de defesa e proteção das crianças e adolescentes como uma nítida incongruência, uma vez que as orientações e práticas da polícia emanam do poder estatal. Não gostaríamos de apresentar o Estado dentro de uma visão maniqueísta como representante da negatividade do processo de socialização das crianças e adolescentes na ocupação, mas como nos afirma Catini (2013) e a natureza dos relatos com os quais tivemos contato na Vila Soma:

No entanto, (...) com as tentativas de disciplinar os hábitos dos trabalhadores por meio de diversos mecanismos que incidiam sobre os valores e a maneira de educar, o Estado instaurou medidas extremamente violentas, num claro intuito de moralizar e controlar a classe, com nova ordem de ‘civildade’. (CATINI, 2013, p. 176).

Não podemos nos furtar à conclusão de que o ato de jogar bombas em meio a uma manifestação com crianças, idosos, mulheres grávidas e etc. – não que concordemos com o ato de jogar bombas em pessoas, mas sabemos que é comum em ações policiais –, seja ato normalizado em nossa sociedade independente da localização e dos sujeitos envolvidos. Tendemos a acreditar que a defesa à propriedade privada e à sua classe detentora tenha resguardo sob os ditames e práticas do Estado, sendo que a elas a ação policial não demonstra ser ostensiva e violenta.

É gritante, ainda com relação à ação estatal, a falta de infraestrutura a que as famílias são submetidas. O que se reconhece em condições básicas de saneamento, fornecimento de água, eletricidade e acesso à saúde, transporte e educação.

É desafio para tudo: a começar pela água. Graças a Deus a gente tem alguns poços artesianos que nos auxiliam, mas eu já passei muito tempo de chuva aqui, que chovia muito e o caminhão [caminhão pipa que vende água aos moradores] não subia. A gente tem direito, direito que a prefeita, essa

prefeita, coloque a água, mas ela não faz a parte dela. Então, tem desafio com a água, desafio com a chuva, desafio com a luz, porque a gente vive... o pessoal até criminaliza a gente porque é gato [instalações elétricas irregulares], mas a gente gostaria de pagar, mas a prefeita não põe. Então é o básico...

Coleta de lixo que a gente não tem, é colocado lá embaixo. Ratos. Têm pessoas que tem consciência e ainda leva para um determinado lugar, outras que já não tem e jogam em qualquer lugar, e ali junta rato, barata, bicho e tudo que você possa imaginar. (L. moradora da Vila Soma).

Singer (1982) argumenta que, na disputa pelos usos do solo urbano, o Estado como provedor de grande parte dos serviços urbanos tem papel importante na valorização do solo urbano. Assim, a maior parte dos serviços urbanos (serviços de saúde, infraestrutura, sistema de comunicações, saneamento, transportes, etc.) encontra-se em áreas mais valorizadas, sendo de uso de moradores com rendimentos mais elevados.

Localizada a cerca de 4,4 km do centro da cidade de Sumaré, área valorizada no mercado imobiliário da cidade, os moradores da Vila Soma, apesar da localização, são privados do acesso aos serviços urbanos disponíveis na região: saneamento, transporte (não existem linhas de transporte urbano dentro da ocupação, apesar de sua extensão territorial), água encanada, luz elétrica, escolas e serviços de saúde. O que nos demonstra que a definição do acesso a esses serviços diz mais respeito à propriedade privada do solo do que a sua localização e reforça a tendência de expulsão dos moradores de baixa renda para regiões periféricas das cidades.

Conclusão

Discutir as vivências das crianças em meio a uma ocupação urbana, diz muito sobre a natureza da própria vida na cidade e as implicações para a infância a partir de sua organização. Utilizar as falas dos adultos acerca da infância mais do que responder às demandas e limites do presente trabalho, fala também de um lugar que a criança se encontra diante da realidade social imposta e compartilhada por elas e pelos adultos.

Diante das experiências compartilhadas pelas crianças no bairro e nas práticas de organização do movimento (passeatas, assembleias, festividades, campeonatos de futebol, biblioteca, etc.) cremos que há uma alteração na própria forma como a infância se desenvolve nesse espaço. Com certeza, muito diferente das experiências de crianças oriundas de outra classe social ou mesmo que gozam de outra relação com o território na qual habitam. Ou seja, mais do que apenas estarem em um bairro no qual a precariedade e o abandono do poder público são latentes, assim como tantos outros na cidade, elas ouvem e participam de práticas que as colocam dentro de um movimento social de luta por moradia, o que pode significar outras formas de ver o espaço no qual habitam.

A escola – “direito de todos” – aparece nos relatos como a instituição mais citada pelos adultos na relação de dificuldades encontradas pelas e com as crianças. Mesmo quando não questionamos sobre a escola diretamente, ela aparece como a primeira citação sobre o cotidiano das crianças e os relatos sempre circulavam em torno do caráter discriminatório e excludente, como local de enfrentamento para as famílias e coordenação do movimento de luta na Vila Soma.

Dentro desse contexto, não podemos entender a escola – ainda mais a escola pública a qual têm acesso as crianças e adolescentes da ocupação – e a polícia como instituições apartadas da organização do Estado e, portanto, como prática social situada dentro do sistema capitalista.

Podemos aqui atribuir essas ações e estigmatizações sofridas pelos moradores a um processo ideológico mais amplo de dominação e subordinação da classe trabalhadora, como meio de controle de seu potencial combativo. Ao definir que há um lugar subordinado a toda uma população, a estigmatização e sua consequente marginalização funciona como uma barreira de contensão, como uma forma de neutralizar a revolta em prol de “uma adaptação no interior da serialidade” (IASI, 2013, p.43) . Contudo, barreiras podem vir a explodir por diversas circunstâncias e a luta política pode emergir justamente nesses espaços transformados em “guetos” urbanos.

Referências

- CARVALHO, Maria João Leote de. **Segregação residencial e discriminação na área metropolitana de Lisboa: o olhar das crianças.** In: *Educação e Sociedade: revista de Ciências da Educação*. Campinas: CEDES, v. 35, n. 128, jul-set, 2014.
- CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-153624/>>. Acesso em: 2016-06-04.
- FUNDAÇÃO João Pinheiro. **Déficit habitacional no Brasil 2013-2014.** Centro de Estatística e Informações – Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.fjp.mg.gov.br>.
- GAGNEBIN, Jean Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2009.
- IASI, Mauro Luis. **A rebelião, a cidade e a consciência.** In: MARICATO, Emínia [et. Al]. **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.
- LEFEBVRE, Henri. **Industrialização e urbanização – noções preliminares.** In: **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.
- MÜLLER, Fernanda & NUNES, Brasilmar Ferreira. **Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento.** In: *Educação e Sociedade: revista de Ciências da Educação*. Campinas: CEDES, v. 35, n. 128, jul-set, 2014.
- SINGER, Paul. **O uso do solo urbano na economia capitalista.** In: MARICATO, Ermínia (org.). **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil Industrial.** 2ª edição. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1982.
- SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **“Ser quilombola”:** identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

*Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas. Profa. de Sociologia na Rede Estadual de São Paulo. Formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de São Paulo – USP. Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades.

Resenha

EDUCAÇÃO NO BRASIL: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE

Daniela dos Santos Caetano*

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira:** organização José Eustáquio Romão; depoimentos de Paulo Rosas, Cristina Heiniger Freire. 3º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

O livro *Educação e Atualidade Brasileira* consiste na publicação da Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco do ano de 1959 de Paulo Reglus Neves Freire. Tal publicação conta com os depoimentos de Carlos Alberto Torres, Francisco

Gutierrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Estes Garcia, fundadores e diretores do Instituto Paulo Freire, do intelectual e militante Paulos Rosas e da filha Cristina Heiniger Freire.

O prefácio da obra foi produzido pelos Fundadores e Diretores do Instituto Paulo e apresenta ao leitor a preocupação de Paulo Freire em publicar seu primeiro trabalho escrito justificando que não se tratava de uma negação do mesmo, ao contrário, mas sim do cuidado ao tratar do que se considera o "primado epistemológico da Razão Dialética"(2001, p. IX).

No preâmbulo do livro, escrito por José Eustáquio Romão, é desenvolvida parte da contextualização do período histórico e político, intitulado de *Paulo Freire e o Pacto Populista*. Nesta composição, o autor apresenta a "(...) gênese e a formação das fontes inspiradoras dos princípios, dos fundamentos e das categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire(...)"(Romão, 2003, p. XIII). No corpo do texto, se evidencia o caráter de permanente reflexão, atualização e criticidade de Paulo Freire sobre si mesmo e sua obra, bem como a contextualização internacional, nacional e as fontes, estruturas e ideias utilizadas por Freire na confecção de sua tese.

Em relação ao cenário internacional, evidencia-se o contexto pós- segunda guerra, a tensão produzida pelo antagonismo produzido pela guerra fria e pela corrida armamentista entre os Estados Unidos da América(EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas(URSS) provocando "(...) uma guerra ideológica radical no interior das formações sociais e dos Estados nacionais(...)" (Romão, 2003, p. XVIII). No que condiz com as matrizes filosóficas e ideológicas internacionais que influenciaram Paulo Freire, predominam o existencialismo e a democracia cristã.

No que concerne ao cenário nacional, traçou-se um breve panorama histórico de um país que em pouco tempo lidava com a instalação do Estado burguês e conseqüentemente com a implantação do modo de produção capitalista, assim como das crises vivenciadas ao longo deste período, culminando na política de Getúlio Vargas cujo governo foi marcado tanto pela intervenção estatal e a constituição das leis trabalhistas, como pelo nacionalismo e pela ditadura. No período posterior à ditadura do Estado Novo entre 1945 e 1964, o país passa a experimentar um breve momento de vivência democrática burguesa, o foco está nas constituições partidárias com o Pacto Populista e posteriormente na ruptura do pacto. Destaca-se também a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), bem como a atuação e movimentação de intelectuais ligados as esferas políticas e o olhar para as pressões populares ligadas as reformas de base em 1961.

Sobre as fontes, estruturas e ideias, Romão (2003), primou pela contextualização geral dos principais temas e reflexões abordados por Paulo Freire em sua tese e reelaborados ao longo de sua trajetória intelectual. Delinea-se a composição da tese de Paulo Freire, ressaltando os aspectos da inautenticidade e inorganicidade da educação brasileira, como também a discussão relativa à importância da historicidade e da dialética, embora Romão (2001, p. XXXVII) aponte alguns aspectos ligados às fragilidades teóricas e epistemológicas de Educação e atualidade brasileira. O autor defende como marca típica e ingênua de alguns pensadores da época o otimismo democrático que de sobremaneira, influenciou também ao próprio Paulo Freire em dado recorte anacrônico (ROMÃO, 2003). Todavia, nas páginas seguintes é possível constatar a perspectiva dialética na qual Paulo Freire se esculpe superando os períodos de ingenuidade inicial de sua práxis e nos dizeres de Romão (2003, p. XLII) "(...) Paulo dá um salto epistemológico qualitativo, fazendo uma síntese dialética e inscrevendo-se, definitivamente, não só entre os grandes educadores, mas entre os grandes pensadores do século XX(...)".

No que condiz com o primeiro depoimento apresentado no livro *Recife: cultura e participação (1950-64)*, o educador, intelectual e militante Paulo Rosas, produz um recorte regional e temporal, bem como aspectos da organização política de Recife e outros relacionados à atividade profissional de Freire.

Rosas (2003, p. L) põe em relevo o processo de reconstrução cultural de Recife e define que "(...) o termo cultura é aqui em pregado também com ênfase em suas implicações intelectuais, de conhecimentos estabelecidos ou em construção" (Rosas, 2003, p. L).

O autor apresenta o cenário dos anos 50 para descrever o espaço recifense sob o prisma da cultura, tanto àquela consagrada às elites intelectuais acadêmicas, quanto às populares, de base. Ele destaca o aprofundamento de conflitos, ideias e atitudes entre intelectuais, o que gerou uma concepção dicotômica de conhecimento: a valorização da intelectualidade acadêmica ou a valorização dos diferentes saberes advindos do povo?

No contexto universitário (Universidade de Recife), o status, o poder concentravam-se nas mãos apenas dos professores catedráticos, responsáveis por reconhecer os possuidores do *notório saber* (ROSAS, 2003).

Embora salientado o papel que algumas entidades representaram fora da universidade, a elite intelectual mantinha e reproduzia no bojo de suas concepções políticas e ideológicas o conservadorismo.

Foi na década de 50 também que Paulo Freire lecionou na Escola de Serviço Social de Pernambuco (Sesi), além de ser professor de História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife. Sobre a vivência de Paulo Freire no Sesi, Rosa (2003, p. LX) aponta sua prática inovadora de administração participativa.

Outra importância do período condiz com o papel da Ação Católica, movimento pensado para a participação de leigos na composição da igreja, cujo princípio correspondia a *ver, julgar e agir*. A Ação Católica era composta por jovens e adultos agrupados em diferentes coletivos, Juventude Universitária (JUC), Juventude Agrária (JAC), Juventude Estudantil (JEC), Juventude Operária (JOC) e Juventude Independente Católica (JIC).

Nos anos 60, Rosa (2003, p. LXVI) dá importante relevância para um outro Paulo Freire que após ficar em segundo lugar no concurso para a cátedra de História e Filosofia da Educação com a apresentação de sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*, se lança à fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP) em 1960, à realização do II Congresso nacional de Educação de Jovens e Adultos e à promoção da campanha "De pé no chão também se aprende a ler".

Segundo Rosas (2003, p. LXXII) tanto no Movimento de Cultura Popular quanto nos outros movimentos, tais como o Movimento de Educação de Base (MEB) entre outros, alfabetização queria dizer conscientização que era palavra central no discurso de Paulo Freire.

No que tange ao segundo e último depoimento exprimido por Cristina Heiniger Freire, filha de Paulo Freire, trata-se de antes de tudo de uma memória dos tempos da infância, no qual a autora situa o leitor no espaço/ tempo de convivência familiar de Paulo e Elza Freire.

No delinear da narrativa, Cristina Heiniger Freire destaca o cuidado dos pais com os filhos, embora trabalhassem fora, como salienta:

Nossa relação com eles foi sempre marcada pela qualidade, e não podia ser diferente, pois ambos trabalhavam. A mãe era, naquela ocasião, professora primária e, depois, diretora de um grupo escolar; o pai, professor de Português no Colégio Oswaldo Cruz, assumindo mais tarde a direção do setor de Educação do Sesi, em 1947 (FREIRE, 1999, p. LXXVIII).

Em dado momento, Cristina destaca a mudança vivenciada pela família devido ao engajamento social dos pais e descreve suas participações tanto em alguns dos encontros com os trabalhadores do Sesi, quanto nas conferências na Universidade do Recife em que seu pai falava para um público diferente.

Nesse íterim, mudanças ocorreram na estrutura familiar, o tempo reduzido destinados aos filhos, bem como o nascimentos dos irmãos Joaquim (1957) e Lutgardes (1958).

Relata também que a partir de 1960, o pai passa a ser conhecido fora da cidade, convidado então pelo Ministro da Educação para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, utilizando o Método Paulo Freire, o que acarretou na mudança da família para Brasília (FREIRE, 1999,p. LXXX).

Todavia, com a concretização do Golpe Militar de 1964, retornaram para Recife, "*Após responder a inquéritos no rio e no Recife, o pai foi preso em 1964. Grande tristeza para todos nós. Graças à fortaleza da mãe e à ajuda da família, conseguimos vencer esta batalha (...)*" (Freire, 1999, p. LXXX). Exilados, primeiro Paulo Freire, depois a família, passaram a viver em Santiago de Chile no ano de 1965.

Nas percepções de Cristina Heiniger Freire, o retorno foi marcado por dor e instabilidade (FREIRE, 1999, p. LXXXI).

Contudo, a autora expõe a certeza de que a educação e a convivência com os pais foram imprescindíveis para superar as dificuldades provocadas pelo golpe e o exílio e, finaliza, revelando que para ela, o ano de 1964, impôs-lhe consequências positivas e negativas, pois embora seja mulher feita, é impossível pensar que tal ano terminou (Freire, 1999, p. LXXXI).

Antes de iniciar a tese propriamente dita, há no livro a nota do organizador, José Eustáquio Romão, sobre a composição estrutural da obra, relativa à atualização do novo acordo ortográfico e das normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Evidencia-se também os agradecimentos aos colaboradores que contribuíram com a publicação do livro, em especial, Lutgardes Freire "*(...) que compulsou toda bibliografia consultada pelo pai (...)*" (Romão, 2001, p. 08).

Na introdução, Freire (1959, p. 09) apresenta o tema a ser desenvolvido nos capítulos seguintes, "*o problema educacional brasileiro*" e dá importante relevância aos questionamentos e considerações acerca do mesmo. Conhecer o problema educacional brasileiro a partir de seus contextos, complexidade e contradições significa compreendê-lo organicamente.

Freire (2003, p. 10) pontua a dimensão do ser humano a contar de sua possibilidade de existir e se relacionar, bem como projetar, discernir e conhecer. O aspecto transitivo do homem o torna um ser histórico, produtor de cultura "*(...) o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com sua realidade (...)*" (Freire, 1959, p. 11).

Sobre o conceito de organicidade, Freire (1959, p.11) evidencia que se trata de se posicionar criticamente em face ao seu contexto e no que se refere à organicidade do processo educativo, exprime a necessidade de integração com as condições do tempo e do espaço ao qual se aplica.

(...) preocupa- nos, predominantemente, a indagação das marcas mais acentuadas de nossa atualidade com que teremos de sintonizar nossa educação. Entre elas, a da incoercível tendência para a nossa democratização política e cultural. Democratização, porém, que vem sendo comprometida por uma série de pontos de estrangulamento dentro de nossa realidade (Freire, 1959, p. 11).

O autor elucida que perante uma sociedade que se democratiza e se moderniza, se faz preocupante que a educação ofertada ainda esteja fundamentada no que considera uma "*(...) educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista (...)*" (Freire, 1959, p. 12).

O autor disserta sobre a "*inexperiência democrática*" (Freire, 1959, p. 12) arraigada na cultura brasileira e expõe que suas manifestações são o centralismo, verbalismo, antidialogação, autoritarismo e assistencialização (Freire, 1959, p. 13).

No que concerne a questão educacional, defende a vinculação da escola com sua realidade local, regional e nacional, a fim de propiciar aos educandos a vivência orgânica com as questões de seu tempo e espaço, ou seja sua integração e responsabilidade com as questões que aquela vivência suscita (FREIRE, 1959).

Ressalta-se ainda as experiências que teve com a educação do ponto de vista democrática, crítica, dialógica e imersa em seu contexto.

Paulo Freire explana sobre a antidemocracia, o antidialogismo e o assistencialismo, alegando que obstruem e dificultam a experiência democrática do homem, ou seja, com vistas a emancipação social, conseqüentemente na resolução de seus problemas através da criticidade, consciência histórica e participação.

No que concerne ao desenvolvimento do senso de perspectiva histórica, acentua-se que quanto mais o agir educativo desenvolva tal senso, mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador (Freire, 1959, p. 20).

Outra relevância condiz com a imprescindibilidade de se "*(...) implicar um trabalho com o povo e nunca sobre o povo ou simplesmente para ele (...)*" (Freire, 1959, p. 21).

Do contato com a educação do operariado recifense, das observações, dos estudos, entre outros, que se desenrola algumas das afirmações realizadas na tese (Freire, 1959, p. 23).

No capítulo I o autor aborda a questão do contexto brasileiro sob a perspectiva de seu condicionamento histórico a fim de estabelecer as bases que se configura na atualidade. Dessa forma, distingue as marcas do passado por meio da análise crítica e evidencia que elas são constituídas pelos comportamentos contraditórios do homem brasileiro em sua vida pública.

A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrido e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois polos- de um lado, a "*inexperiência democrática*", formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a "*emersão do povo na vida pública nacional*", provocada pela industrialização do país (FREIRE, 1959, p. 26).

A nossa inexperiência política está atrelada às contradições e ausência do exercício da cidadania. Neste sentido, tal inexperiência desenvolve um comportamento não crítico, intransitivo e por vezes ingênuo na vida pública.

Traça-se então um panorama da história do trabalho no Brasil, trabalho escravo, abolição e política de imigração culminando na industrialização e urbanização das cidades, com maior força e abrangência após as duas guerras mundiais. "*Na verdade, tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político (...)*" (Freire, 1959, p. 29).

Freire (1959) externa a preocupação com o fato da transformação da população em uma vasta massa humana sob a proteção de um ESTADO paternalista, uma vez que os homens não atuam de modo crítico e participativo no Estado Democrático de Direitos. O autor alerta sobre a importância do diálogo como metodologia e instrumento de cidadania.

Pondera-se então sobre os estágios de consciência que circundam o homem brasileiro: a consciência intransitivo referente aos estados vegetativos da vida pública, no qual o homem não estabelece conexões com sua historicidades; a consciência transitiva, primeiro ingênuo, condizente com um homem

produzido no cerne de explicações superficiais, fabulosas, manipulável e; a consciência transitivo crítica elaborada através da profundidade de interpretação, contextualização e historicidade, bem como na reflexão e na auto- crítica (Freire, 1959, p. 33-34).

No tocante à educação como experiência democrática, deve permitir à população à possibilidade de discutir e resolver seus próprios problemas. Para tanto, Freire (1959, p. 39) considera que duplamente importante se faz, então, o esforço de reformulação do problema de nosso agir educativo no sentido da democracia.

Concebe-se a educação como uma prerrogativa popular, todavia, não é possível descartar o perigo de uma educação pautada meramente na domesticação do pensamento e na manutenção das estruturas de poder. Neste ínterim, essencial se faz o papel da participação familiar na formação de uma educação e de uma escola de bases democráticas.

Ainda sobre a educação, realça-se a imprescindibilidade de se formar técnicos capazes de atuar em seu meio, resolver os problemas de dada comunidade, tornar-se um ser pensante e orgânico. No que tange às atividades manuais, marca a questão dos preconceitos sobre as mesmas e defende a urgência de se criar possíveis condições ao preparo técnico, no sentido mais amplo da expressão, do homem brasileiro (Freire, 1959, p. 50).

O autor retoma então os conceitos apresentados, tais como " antinomia fundamental", "inexperiência democrática", para questionar o centralismo (falta de autonomia das organizações e instituições políticas e de governo locais em referência ao governo central) que verticalmente impede o homem de se integrar e de agir sob seu próprio meio.

Finaliza- se o capítulo estabelecendo relações entre o processo industrial entendido como um gatilho para o desenvolvimento do país, na medida em que se estipule outras bases para a educação nacional, tendo em vista a necessidade de formar para a vida autenticamente e de superar as contradições presentes na sociedade atual.

No capítulo II, a busca do autor se configura no trato das marcas históricas presentes na constituição brasileira. Assim, recorre- se ao passado com a finalidade de explicar as origens de tais marcas." (...)Os nossos colonizadores não tiveram- e dificilmente poderiam ter tido- intenção de criar na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra(...)" (Freire, 1959, p. 61).

A incursão ao período colonial revela relações pautadas na exploração da terra e no princípio de subordinação, em vez de um verdadeiro desejo de se construir uma nação em face de um processo civilizatório humanístico e emancipador. "Realmente, repita-se, com o tipo de exploração econômica, que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária (...)" (Freire, 1959, p. 66).

A história do Brasil não propiciou o surgimento de experiências de governo democráticas, ao contrário, as vontades de grupos minoritários predominaram sobre as vontades e necessidades do povo. Segundo Freire (1959, p. 68)" Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa colonização, foi, sem dúvida, o poder exacerbado (...)"

O princípio da acomodação desenvolvido no bojo da história nacional, incidiu na não participação e no não diálogo entre o povo, provocando disposições mentais rígidas, autoritárias e acríicas (Freire, 1959, p.69).

Um dos fatores que contribuiu para a situação de sufocamento das práticas cidadãs consistiu na exclusão das camadas populares na vida pública, ou seja, o exclusivo domínio das elites predominou sobre o destino da população e do país. Conforme salienta Freire (1959, p. 77) "O que se pode afirmar é que, de modo geral, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou a eles era levado, quase sempre, mais como "algazarra" mesmo, do que porque "falasse" ou tivesse voz (...)".

O capítulo fornece uma retrospectiva histórica na qual expõe a formação de nossa inexperiência democrática, porém, o autor aponta o abalamento dessa inexperiência devido as novas condições faseológicas brasileiras na qual se destaca a industrialização que implica na ruptura com formas passadas, isto é, na substituição das estruturas coloniais (Freire, 1959, p. 77).

O capítulo III, é abordado o papel da educação, da escola, da participação familiar e das bases democráticas do processo educativo como possibilidade de superação da inexperiência democrática.

O autor acentua o problema da educação inorgânica, incapaz de se adequar aos contextos vivenciados na atualidade, uma vez que desconectada de seu tempo, não produz reflexões pautadas no mundo real, nos reais anseios do povo que ainda se encontra relegado à margem da educação escolarizada, o que se traduz no pouco acesso e permanência na escola.

Isto posto, destaca que se trata de um problema também de ordem política, pois a centralização da educação acarreta no distanciamento dos envolvidos com o processo educativo na compreensão e resolução das demandas em níveis locais, regionais e, por consequência, em nível nacional.

Retoma a questão da industrialização como motor das transformações sociais de seu tempo, das relações entre os homens, das relações de trabalho, da coletividade e da efetiva participação democrática nas decisões tomadas no país.

Freire (1959, p. 84) explica como o centralismo no fazer educativo se torna um impedimento da educação orgânica.

No que tange à escola explicita que somente uma escola integrada ao seu meio, centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto (Freire, 1959, p. 85).

O autor problematiza a questão do analfabetismo e o insere numa concepção maior que simplesmente ensinar o homem a ler as letras, decodificá-las, ele propõe a alfabetização democrática, fundada no contexto, próxima da realidade humana e incorporada ao exercício da cidadania.

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as "guardas". Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção(FREIRE, 1959, 90).

Como meio de superação dessa escola calcada na obediência, na acomodação e na palavra solta, não costurada ao tecido de seu tempo, que Freire (1959, p. 96) evidencia que "*O que importa é que a escola de nossa atualidade, permeável e flexível, fazendo-se centro comunitário, exercite os grupos em torno dela existentes, na análise crítica da problemática local, regional e nacional (...)*".

Discorre então sobre aspectos da educação básica e superior e encerra o capítulo retomando a importância da reflexão crítica sobre educação em consonância com os dilemas do tempo, do espaço e da cultura na qual está inserida.

O livro se finaliza com a exposição, nas conclusões, de uma condensação das ideias e conceitos apresentados no decorrer da tese, tais como "antinomia fundamental", "consciência intransitiva", "transitiva ingênua" e "crítica", entre outros, bem como com a apresentação de dois anexos, no primeiro, uma breve explanação sobre a experiência educacional realizada na região da Paróquia da Casa Amarela em Recife e, no segundo, um esquema gráfico intitulado de o "*Movimento da Consciência Intransitiva para Transitivo-Ingênua, para a Crítica e a "Fanatizada"*".

Embora escrita em 1959, a tese Educação e Atualidade Brasileira de Paulo Reglus Neves Freire, apresenta-nos potentes reflexões acerca de nossas bases sociais, políticas e culturais, assim como, destaca a importância de uma educação contextualizada com seu tempo, descentralizada, valendo-se das construções dialéticas, dialógicas e críticas a fim de superar a nossa pouca experiência democrática e, por conseguinte, cidadã. No que concerne à produção do livro, a preocupação em atender aos desejos do autor, respeitar o contexto e os depoimentos dos filhos e amigos, exprimem a significativa beleza e importância desse intelectual, filósofo e educador atento e engajado por uma vida em sociedade plena e digna para todos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**: organização José Eustáquio Romão; depoimentos de Paulo Rosas, Cristina Heiniger Freire. 3º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira (1959)**. In.: FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**: organização José Eustáquio Romão; depoimentos de Paulo Rosas, Cristina Heiniger Freire. 3º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

*Licenciada em Letras Português/ Francês pela UNESP. Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP. Mestranda em Educação na linha Estado, Políticas Públicas e Educação pela UNICAMP. Professora Adjunta de Língua Portuguesa pela SME-Campinas. Integrante do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA).

Poéticas do Cotidiano

CARTA ABERTA À BRANQUITUDE

Tayná Victória de Lima Mesquita*

Resumo: Historicamente, o racismo tem sido tratado como um problema do negro. É chegado o momento de visibilizar o caráter público dessa questão e os inúmeros benefícios e privilégios imerecidos vivenciados por aqueles que foram racializados como brancos, mesmo que não tenham escolhido. Parafraseando Angela Davis, em uma sociedade profundamente racista, como a brasileira, não basta não ser racista. É preciso ser anti-racista. Esta "carta freireana" é um convite à reflexão, em especial dos sujeitos que compartilham da identidade racial branca, a respeito do seu lugar e responsabilidade na luta pela descolonização da vida e do pensamento.

Palavras-chave: branquitude; racismo; descolonização do pensamento.

Esta carta é uma resposta à omissão.

Existem sujeitos que não possuem o direito de esquecer quem são. Existem sujeitos que não possuem o direito de esquecer que fazem parte de um povo, e como povo, se afetam. Todas as pessoas possuem uma identidade política. Todas as pessoas possuem uma história. Todas as pessoas possuem uma geografia corporal e todas as pessoas ocupam lugares específicos numa luta de classes que tem na

raça e em outros marcadores de diferença uma intersecção incontornável entre estrutura e superestrutura. Mas só algumas pessoas têm usufruído confortavelmente do direito de ausentar-se da visibilização de sua identidade. Do enfrentamento de seu lugar no mundo. Do enfrentamento de uma história de participação ativa na exploração, colonização, escravidão e genocídio que fazem de alguns sujeitos não seres para si, mas seres para o outro (FREIRE, 1969, p. 127). Pessoas que ao longo da história se autoconstruíram como os seres humanos legítimos. Pessoas que apenas e simplesmente são, protegidos em fantasias de neutralidade e ausência de história, lugar, poder e responsabilidade, em relação à miséria cotidiana dos chamados “outros”.

Esta carta é uma resposta à omissão da branquitude. É uma resposta ao acordo tácito que lhes isenta do reconhecimento de serem parte essencial da manutenção das desigualdades raciais no Brasil. (BENTO, 2002, p. 26). Aqui, a transformação do silêncio em linguagem e ação é um exercício de auto-revelação. (LORDE, 1984, p. 42). Um exercício de denúncia. Denúncia de uma dolorosa realidade histórica de desumanização. (FREIRE, 2005, p. 32). A máscara de Anastácia foi arrancada. Ninguém apagará as palavras que eu escrevi!

Vivemos em uma sociedade estruturada em relações de poder. Grupos desiguais possuem acessos desiguais aos recursos para a implementação de suas vozes (COLLINS, 2000) e representação de si mesmos a partir de seus próprios termos (WERNEK, 2010, 161). Um silenciamento que se expressa não apenas na disputa pela fala, mas na disputa sobre o que, o como, o onde e os impactos da fala dos sujeitos racializados como subalternos: os sujeitos não-brancos. Nós as subalternizadas, quando falamos, somos acusadas na chave da não objetividade. Dizem que “pessoalizamos”, que somos “emocionais”, “específicas demais”, “abstratas”. (KILOMBA, 2010).

A fala da branquitude, a fala autorizada, é universal, enquanto a nossa fala é específica. A fala da branquitude é objetiva, enquanto a nossa é subjetiva. A fala da branquitude é neutra, enquanto a nossa é pessoal. A fala da branquitude é racional e imparcial, enquanto a nossa é emocional e persecutória. A branquitude disseca cirurgicamente as situações de racismo para dizer que suas avaliações são factuais, enquanto nós temos mera opinião. Eles conhecem. Nós apenas experimentamos.

Quem pode falar?

Falar é uma negociação. É preciso ter alguém para ouvir. Quem teme quando a não-branca fala? As elites conhecem e temem a força criticizante do diálogo (FREIRE, 2008, p. 146-147). Que verdades não quero ouvir? Memórias da escravidão... da abolição não completada... falas que me acusam. Falas que lançam à minha face verdades sobre as quais não quero pensar: sou branco, sou racista, sou irremediavelmente beneficiado pela desumanização dos “outros”.

O desatar da máscara de Anastácia e a disputa cotidiana do direito de falar, de expressar-se, de comunicar sobre a própria trajetória na esfera pública pesa um atlântico. A antidialogicidade e a opressão se acompanham simultaneamente (FREIRE, 2003, p. 135-136). No mesmo sentido, a ação dialógica é “indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão”. (FREIRE, 2003, p. 135). Eu falo, falo em meu nome, falo com e sobre experiências do meu povo, da minha comunidade, me torno sujeito. (HOOKS, 1995, p 463). Colocar na mesa a minha subjetividade, meu discurso, minhas teorizações. Minha trajetória de vida! Aquilo pelo qual sou grata, aquilo pelo qual me indigno!

O que acontece quando falamos?

O que significa a branquitude rir debochadamente quando falamos?

Pessoas reais, individuais atuam todos os dias de forma racista. Exercem uma posição de poder sobre nossos corpos, mentes, sobre os discursos... a disputa pela verdade... a verdade é racializada.

“Prove! Prove que foi silenciada. Prove que sofreu racismo!” A branquitude é racional e imparcial. A negritude tem apenas opiniões.

“Ah, não podemos individualizar. O racismo é estrutural, é sistêmico.”

Contudo a estrutura me acha e me crava uma bala no peito. A estrutura me acha e me leva a cometer suicídio. A estrutura me acha e me impede de conquistar um emprego. A estrutura me faz definhar nas prisões. A estrutura me acha e me impede de falar publicamente. A estrutura me violenta sexualmente. E a estrutura, também tem rostos e nomes quando revolvo alguns traumas. A estrutura também tem CPF, RG, endereço fixo.

O racismo não é um tijolo na estrutura que permeia todas as minhas relações. Ele é o cimento que articula o muro. Impacta todas as minhas relações. E são pessoas reais que estão colocadas nessas relações. Pessoas que precisam deixar de covardemente mascarar-se diluindo sua responsabilidade no caráter estrutural do racismo e tomar para si, enquanto sujeitos, posição. Visualizar o lugar que ocupam na história e decidir o que irão efetivamente fazer. Manter e usufruir confortavelmente dos privilégios do status quo ou agir para transformá-lo.

Perguntar: O que significa compartilhar da identidade racial branca numa sociedade colonial e racista? O que eu, preso na minha brancura, (FANON, 2008, p. 27) coroado legitimamente humano, paramentado com minha bolsa invisível de privilégios imerecidos (McIntosh, 1989, p. 10), paramentado de todos os instrumentos de exercício de poder, violência, traumatização que o lugar que eu ocupo me garante, apenas por eu existir como tal, o que eu farei para não apenas desfrutar confortavelmente da posição de poder que ocupo?

Ao contrário de me perguntar: seria eu racista? Devo questionar: **como desconstruir os racismos em mim?**

Vocês, que são um povo. **Quando começarão a limpar a própria sujeira e responsabilizar-se pelo que fazem?**

O meu povo decidiu descolonizar a vida. **O que vocês querem fazer?**

Referências

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Iray Carone, Maria AparecidaSilva Bento (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, Derrida, Jacques (1981), Positions. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

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

FREIRE, P. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

HOOKS, B. **Intelectuais Negras**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>>. Acesso em: 04 out. 2017.

KILOMBA, G. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

LORDE, A. **Sister outsider**. Freedom, CA: The Crossing Press, 1984.

McINTOSH, P. **White Privilege**: Unpacking the Invisible Knapsack. In: Peace and Freedom Magazine, julho, Philadelphia, PA, 1989, p. 10-12. Disponível em:

https://nationalseedproject.org/images/documents/Knapsack_plus_Notes-Peggy_McIntosh.pdf. Último acesso em: 04/10/2017.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional e saúde da população negra**. Saúde soc., São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, Sept. 2016. Available from

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

* Mestranda em Educação (GEPEJA/FE/UNICAMP). Socióloga (IFCH/UNICAMP). Educadora Social (PEIS/FE/UNICAMP). Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA).

VALEU ZUMBI, VALEU DANDARA

Ângela Maria Ap. de Oliveira (Negra Ângela)*

Ô ô ô ô ô

Ô ô ô ô ô

Já dizia a canção,

o meu povo pede libertação.

As algemas físicas foram quebradas, ao custo de muita resistência, sangue e pauladas.

E o que não se imaginava, um menino rebatizado com o nome de Francisco,

Seria o líder mais perseguido, cujo o nome era mais temido.

Seu nome ecoa através do tempo por vários lugares.

Valeu Zumbi dos Palmares.

Opa! Não posso deixar de falar.

Mulher de fibra guerrilheira do tipo sangue na veia.

De Zumbi foi companheira, além de liderança, jogava também capoeira.

Uma das grandes referências para as mulheres negras

Sabemos que temos muito a conquistar,

Valeu DANDARA por me inspirar e lutar.

SER QUEM EU SOU

Ângela Maria Ap. de Oliveira (Negra Ângela)*

*"Eu trabalhei, suei, sangrei,
Eu trabalhei, suei, sangrei,
Do cativo e das correntes com fé eu me libertei"
(Jongo Dito Ribeiro)*

6 anos ela tinha, nem sabia o que era ser rainha,
1ª série não tinha muitas amiguinhas, macaquinha lhe chamavam e não entendia.

Tempo foi passando até a 4ª série tudo bem.

Afinal racismo e preconceito, não têm?

5ªD, Ah 5ª, sala dos alunos com menores rendimentos, e a menina, já adolescente só tinha uma amiga, que aparecia na Escola Municipal só de vez em quando e a menina quando sozinha, ficava pensando, cadê a amiga.

Todo santo dia, na hora do intervalo ficava sozinha no refeitório, porque as crianças queriam bater nela, jogar ela do barranco, por quê???

Por que era a neguinha, pega a neguinha, a neguinha fica sozinha (assim eram as palavras proferidas pela "líder da gangue").

Um dia a amiga apareceu e a menina perguntou

O que aconteceu? Ela respondeu: meu pai me bateu.

Hora do intervalo: e grupo dizia na voz da outra: pega a neguinha. A amiga da menina disse, a partir de hoje ela não vai mexer com você.

Na hora saída da aula estava a amiga esperando a líder,

De repente aquela briga a amiga bateu na líder com tanta raiva e por aquilo a menina não esperava.

Nunca mais a "líder" e seu grupo se aproximaram da menina e os momentos de recreio voltaram.

Tempo foi passando e o no Médio foi chegando, a menina se formou adolescente e o preconceito latente, foi ficando mais presente.

O sistema escolar mais excludente quem ouve a gente?

Ouve-se a música do vizinho que dizia assim: "Se hoje pareço um vilão para você, é porque antes não me deram a chance de vencer." Assim dizia grupo de rap Irmãos Metralha.

Então a consciência falava: vai canta rap, fala de tudo e bota a cara no mundo.

O Rap, a capoeira, o FECONEZU e o Breaking, me fez ser quem eu sou, meu pai me criou, sou mulher negra de valor, a dor me transformou, a solidão me acompanhou e também me ensinou.

Que é preciso pensar antes falar, coragem para batalhar, ideias pra trocar, estratégia para aquilombar, e se ainda tiver tempo alguém que saiba amar as coisas que você faz.

Hoje aquela menina NEGRA da 1ª série, 5ª série que passou pelo Ensino Médio e cursou faculdade de pele retinta como noite, hoje é MÃE, É CONSELHEIRA TUTELAR nesta Cidade, lutando e zelando pela garantia de direitos da criança e do adolescente nessa sociedade.

*Conselheira Tutelar. Militante pelo e atuante no Hip-Hop. Membro do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA).

