

## DISCURSO E RACISMO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA OFICINA DE EXPRESSÃO CORPORAL EM RITMOS AFRICANOS

Zilene Oliveira Nascimento<sup>1</sup>

Elaine Rodrigues Perdigão<sup>2</sup>

### RESUMO:

Este artigo que vigora resulta do estudo sobre a implementação da Lei 10.639/ 2003 em uma escola pública do Rio de Janeiro, onde uma das autoras atua como professora. A vivência nesse espaço, as relações sociais ali estabelecidas, trataram de ser relativizadas, de modo a permitir um estranhamento do que aparentemente é familiar – nos termos de Gilberto Velho (1978) – e a partir do qual se possa fazer uma análise criteriosa sobre os efeitos da promulgação da lei. O foco aqui estabelecido é tomar um evento específico para uma descrição densa – como propunha Clifford Geertz (2008) – refletindo sobre como se comunica, através de atitudes e gestos, a performance discursiva em torno da representatividade do negro, em particular, em uma oficina de expressão corporal em ritmos africanos. A análise do acontecimento, no caso uma oficina de expressão corporal com ritmos africanos, permite visualizar relações, sensações e afetos, a partir dos quais os sujeitos expressam suas visões de mundos e a reapresentação de suas identidades. Assim colocada, deixa em evidências questões sociais mais amplas a serem problematizadas.

**PALAVRA-CHAVE:** Escola; Lei 10.639; Discurso; Racismo.

### ABSTRACT

This article results from the study over the implementation of Law 10.639/ 2003 in a public school of Rio de Janeiro, where one of the authors works as a teacher. The experience in this space, as well as the social relations established there, tried to be relativised, in order to allow a strangeness of what is apparently familiar - in Gilberto Velho's terms - and from which one can make a careful analysis of the effects of the law's promulgation. The focus here established is taking a specific event for a dense description - as proposed by Clifford Geertz - reflecting on the communication, through attitudes and gestures, of the discursive performance around the representation of the Black people, in particular, a workshop of body expression in African rhythms. The analysis of this particular event, the aforementioned workshop of body expression workshop with African rhythms, allowed us to visualize relationships, sensations

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Mestre em Antropologia Social (2010) e Graduada em Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense (2008). Professora Adjunta do Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, atuando nas disciplinas de Avaliação Qualitativa e Técnica e Método de Investigação Social. Professora da Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj, colaborando nos projetos de atualização para professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em planejamento didático e gestão de cursos na modalidade a distância. Dedicar-se aos estudos em teoria social e métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais.

<sup>2</sup> Mestre em Avaliação pela Faculdade Cesgranrio (2020), atuando na área da Educação, principalmente, em temas ligados à Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da implementação das relações étnico raciais na rede básica de ensino. Professora aposentada das redes municipal e estadual de Educação do Rio de Janeiro. Especialista na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literaturas.

and affections, from which the subjects express their visions of worlds and the re-presentation of their identities. Thus placed, it leaves in evidence broader social issues to be problematized.

Keywords: school; Law 10.639/2003; discourse; racism.

## **Introdução**

Ao tratar do tema do discurso e do racismo na América Latina, Teun A. Van Dijk esclarece como as práticas racistas são resultados de um processo de socialização na medida em que as pessoas aprendem a ser racistas com seus pais e, sobretudo, na escola, mas também através das mídias de massa e nas interações com seus pares (DIJK, 2008). Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que se constituiu por uma prática discursiva baseada nas conversas, nas histórias, nos livros, na literatura, na TV, nos estudos científicos, dentre outros. Todo esse arsenal retórico inculca nos sujeitos certas noções e atitudes que estão no bojo do ideário racista. O estudo desse autor, portanto, reforça a necessidade de analisarmos as práticas e falas dos sujeitos como veículos de transmissão de ideias e valores. Seguindo sua linha de pensamento, podemos inferir que uma alteração ao nível do discurso, na mudança de sua substância, é que poderá reeducar mentes e corpos para uma sociedade não racista.

Considerando assim a relevância do discurso da educação, reiteramos a importância da Lei 10.639/03 na produção de uma nova conversa e representação sobre o negro. É na emergência de um discurso outro que a implementação mais efetiva da Lei se faz necessária, pois, vejamos: a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira reacende um debate sobre visibilidade de temas e tradições antes negligenciados. É a partir da valorização da arte e cultura, da dança e da música, de um artista e escritor negro, na narração de outra versão da história é que podemos vislumbrar o apagamento de práticas racistas e a rejeição da opressão historicamente vivida pelos negros no Brasil.

## **A Lei 10.639/03**

Reivindicações por uma política de reparação vêm ocorrendo, nos últimos tempos, em várias partes do mundo, de grupos que sofreram opressão em algum período de sua história. A esse fato convencionou-se chamar dever de memória, “ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país” (ABREU, 2012,

p. 107). Neste contexto, o reconhecimento é fundamental para a compreensão de muitas lutas sociais a fim de que se chegue a uma equidade (HONNETH, 2003).

São diversos e expressivos os movimentos de resistência, espalhados no Brasil contemporâneo, com o compromisso necessário de instruir e conscientizar a população sobre o panorama histórico de opressão vivenciado pela comunidade negra. Esses movimentos são compostos por artistas, intelectuais negros, membros de grupos culturais, coletivos, Organizações não Governamentais (ONGs), que continuam na luta contra o preconceito e por reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, para que sejam realizadas ações reparadoras que garantam os direitos sociais, civis, econômicos e culturais dos afro-brasileiros, ressignificando assim conceitos arraigados de subalternidade que foram atribuídos à população negra, ao longo de séculos, e que contribuem para a manutenção das desigualdades.

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ponto de partida da nossa análise, está no contexto das políticas de ação afirmativa, que atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996). Essa Lei estabelece as diretrizes e bases da educação básica nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e da África, e é uma importante estratégia de ação afirmativa, articulada aos vários movimentos negros, que clamam, com sua luta, pela concretização dos seus direitos, contra todo um processo histórico de discriminação.

As políticas de ação afirmativa podem ser concebidas como “a materialização das reparações que se propõem do ponto de vista ético como uma responsabilidade moral compensatória pelos danos ocasionados pela escravidão” (ZEGARRA, 2005, p. 338)<sup>3</sup>. Para a autora, as consequências desse processo são irremediáveis, portanto, seria uma utopia pensar que essas ações afirmativas proporcionariam uma mudança estrutural do sistema, no entanto, acredita que os beneficiários desse sistema escravocrata têm “obrigação ética e moral de assumir a responsabilidade histórica” por colocar os afrodescendentes na extrema pobreza e exclusão.

---

<sup>3</sup> As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. (Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas, por Kabengele Munanga). Disponível em < <https://www.geledes.org.br/politicas-de-acaoafirmativa-em-beneficio-da-populacao-negra-no-brasil-um-ponto-de-vista-em-defesa-de-cotas/>>, acesso em 08 fev.2019.

# Intratextos

Chegamos por essas primeiras linhas ao entendimento claro da pertinência de ações afirmativas no contexto de lutas por reconhecimento, bem como da importância da Lei 10.639/03 para nosso contexto político e pedagógico. Entretanto, não estamos ainda tão seguros acerca dos efeitos práticos de tais medidas. Colocado de outra maneira, precisamos, no papel de educadores, avaliar nas práticas do cotidiano escolar como essa nova janela de oportunidades e visibilidades constituída por força da lei poderá ressignificar relações sociais profundamente marcadas pelo preconceito e exclusão.

É fato que a aplicação da Lei nas escolas ainda não ocorre de forma plena, no intuito de respeitar a diversidade e pluralidade étnico-racial, como comprova o estudo realizado por Pereira (2017) sobre o tema, envolvendo escolas das redes públicas estaduais e municipais de ensino nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, incluindo análise comparativa dos respectivos Planos Educacionais e de metodologias, estratégias e material didático-pedagógico utilizados. O citado estudo infere que alguns planos educacionais analisados apresentam fragilidade na sua elaboração, incluindo apenas a Lei 10.639/03, sem proporem ações tais como elaboração ou aquisição de material didático, formação/capacitação dos professores nas temáticas em questão. Nesse sentido, que se justifica um estudo mais aprofundado com foco no cotidiano da escola e sobre como as relações foram afetadas após a divulgação de conteúdos temáticos com referência à cultura afro-brasileira. Obviamente tal estudo exige um investimento considerável, todavia, o recorte que oferecemos aqui é a observação de uma situação específica para refletir sobre questões mais amplas. Vamos a ela.

A escola<sup>4</sup>

A instituição escolar que servirá de campo de análise e observação é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), também conhecido como Brizolão. Estas escolas foram projetadas por Oscar Niemeyer e implantadas nos governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991 a 1994). Tiveram sua proposta educacional idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que objetivava oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos carentes da rede estadual de educação (RIBEIRO, 1986).

O CIEP 382 – Aspirante Francisco Mega, localizado em área urbana da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ, desviou-se do projeto original de horário integral a partir dos anos de 1998, de acordo com os dados de seu *blogspot*,<sup>5</sup> e hoje atua como uma escola de Educação de Jovens

---

<sup>4</sup> O estudo realizado conta com o conhecimento e autorização dos envolvidos. Serão ocultados, por questões de privacidade, os nomes dos alunos e professores da instituição de ensino.

<sup>5</sup> *Blogspot* Aspirante Francisco Mega. Disponível em: < <http://ciep382.blogspot.com>>, acesso em 18 mar.2019.

e Adultos (EJA) – Supletivo e Ensino Médio, da Metropolitana IV da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

O Censo Escolar 2018<sup>4</sup> aponta que o CIEP 382 possui infraestrutura, equipamentos e dependências adequadas ao seu funcionamento e recebeu no ano de 2018 1.646 alunos oriundos de bairros próximos à escola, em atendimento ao que determina o art. 53 do Estatuto da criança e do Adolescente, sendo 1.536 no Ensino Médio e 110 no EJA. O CIEP possui 120 funcionários, incluindo professores, coordenadores pedagógicos e animadores culturais, em sua maioria, residentes de bairros próximos à escola.

A partir do *blogspot* do CIEP 382, ativo desde setembro/2011, onde se encontram registrados os projetos desenvolvidos, com destaque para os voltados para a temática étnico-racial, percebe-se que o processo educativo ali aplicado privilegia a ação de alunos, professores e de todos os envolvidos na dinâmica dos eventos, valorizando as construções cotidianas oriundas dessas relações sociais (DAYRELL, 1996).

## A Oficina

Devido ao perfil sempre atuante e participativo no desenvolvimento de projetos relacionados às questões étnico-raciais, o CIEP 382 foi convidado a participar da Oficina de Expressão Corporal com Ritmos Africanos, que integra a agenda coletiva de 2019, da Campanha dos 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo<sup>6</sup>, ministrada por uma professora de teatro e sua aluna<sup>7</sup> da Escola Técnica de Teatro Martins Pena, do Rio de Janeiro. O objetivo da campanha é manter diálogos para o enfrentamento das desigualdades, violações e violências provocadas pelo racismo, em busca de uma sociedade democrática e justa. Em razão disso, a oficina corrobora para a promoção de debates e eventos no espaço da escola para tratar pedagogicamente da questão racial e, assim, alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2013).

---

<sup>4</sup> Sinopse da Educação Básica, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-daeducacaobasica>>, acesso em 18 mar.2019.

<sup>6</sup> O ponto de partida da Campanha é a memória do “Massacre de Sharpeville”, ocorrido em Joanesburgo – África do Sul, no dia 21 de março de 1960 onde, em pleno regime do Apartheid, foram assassinadas 69 pessoas e feridas 186, em brutal repressão durante protesto pacífico contra a Lei do Passe. O 21 de março foi então instituído pela organização das Nações Unidas (ONU) como Dia Internacional contra a Discriminação Racial. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/para-fortalecer-a-luta-anti-racista-campanha-promove-21-dias-de-ativismo-no-mesde-marco/>>. Acesso em 19 de mar.2019.

<sup>7</sup> Ambas serão citadas ao longo do texto como professora dinamizadora e aluna dinamizadora, respectivamente.

# ~~Intratextos~~

As duas turmas do 3º ano do CIEP, do turno da tarde, que participaram do evento foram recomendadas dias antes a vestirem roupas confortáveis, comumente usadas nas aulas de Educação Física, para realizarem a oficina. Entretanto os alunos não observaram o solicitado e foram uniformizados, a maioria portando mochilas com seus materiais de aula. A oficina aconteceu no pátio do CIEP, tendo como recursos metodológicos uma caixa de som com um *pen drive* contendo músicas de ritmos africanos e uma máquina fotográfica, utilizada pela professora de Sociologia das turmas, no decorrer dos trabalhos. Não foi utilizado microfone. O evento iniciou-se com a reunião das duas turmas, perfazendo um total de quarenta e nove alunos, com um número equiparado de meninas e meninos, as duas dinamizadoras – professora de teatro e sua aluna – mais a professora de Sociologia das referidas turmas.

Eram 14 horas de uma sexta-feira chuvosa, com temperatura em torno dos trinta graus. Além das pessoas envolvidas no evento, havia alguns grupos de três a quatro alunos, espalhados pelo pátio, em conversas animadas, sentados no chão, mas alheios à movimentação das turmas. Na quadra poliesportiva, ao lado do pátio, acontecia uma aula de Educação Física. As duas turmas foram convidadas pelas dinamizadoras a sentar-se no chão, formando um semicírculo, sendo auxiliados pela professora de Sociologia das turmas. Atenderam ao comando não prontamente, mostrando certo estranhamento ao evento, alguns rindo, outros dispersos, olhando o celular. As turmas misturaram-se, espontaneamente. Em seguida, a professora dinamizadora, à frente dos alunos, começou a explicar-lhes a história dos 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo. Contou-lhes um pouco de sua vivência enquanto mulher negra, professora de dança e de teatro na escola Martins Pena e da importância dessa instituição como centro de formação artística por meio da escola pública. Falou do núcleo preto de artistas brasileiros, de representatividade, citou nomes como os de Milton Gonçalves, Rute de Souza, Zezé Mota.

A maioria dos alunos não conseguiu identificar os artistas citados, mas ficou atenta, mostrando-se interessada. Uns poucos, dois ou três, mexiam no celular, mas logo os guardava. A professora dinamizadora perguntou sobre a vocação artística dos alunos. A maioria não se manifestou e alguns interagiram: uma menina falou que gostava de dança, outro, de tocar violão, outro de cantar. Um grupo de meninos começou uma conversa paralela, seguida de algumas risadas, fato que provocou uma reação da professora, pedindo atenção. A professora dinamizadora prosseguiu falando da questão da afrodescendência, da importância de se conhecer a sua origem para a afirmação da identidade. Falou da miscigenação, da mão-de-obra negra, do racismo que invade a nossa sociedade. A professora dinamizadora chamou sua aluna para interagir com as turmas, para contar como foi “o chamado da África na sua vida”. A aluna dinamizadora “falou com o corpo”, movimentando-se muito, os braços, as pernas, os cabelos...

# ~~Intratextos~~

e atraiu a atenção dos alunos, que a olhavam curiosos. Ela disse ter vinte anos, ser estudante de Direito e contou a eles como se interessou pelo curso de teatro e pelas manifestações corporais.

Nesse momento, todos os alunos a olhavam fixamente. Em seguida, as dinamizadoras pediram que eles falassem sobre o racismo, os preconceitos, a violência contra a mulher e o desejo de cursar uma universidade. Os alunos se mostraram arredios, não interagiram. Ruídos de conversas e risadas, vindos de um grupinho que estava sentado no pátio da escola, começou a atrapalhar a dinâmica. Houve a intervenção da professora de Sociologia. Em seguida, as dinamizadoras passaram a perguntar individualmente, se as turmas desejavam cursar uma universidade e qual o curso. Iniciou-se um burburinho, o que impediu de se ouvir claramente as respostas uns dos outros. Todos responderam. Houve uma variedade de respostas: Medicina, Obstetrícia, Administração, Direito, Economia, mas o curso escolhido pela maioria foi a carreira Militar. A professora explicou-lhes que dentro dessa carreira pode-se também seguir uma profissão. Os alunos não a contestaram. Posteriormente, as turmas foram convidadas a levantar-se e a fazer dois círculos: um maior que envolvia o círculo menor.

A professora dinamizadora posicionou-se no meio do círculo menor e começou a falar dos conceitos básicos da africanidade, da ancestralidade, da cooperação. Falou de dois ritmos originais: o samba e o rock, que vieram da África, ritmos de reunião e de guerra, vibração que vem da terra. Falou dos vários ritmos, da riqueza africana. A aluna dinamizadora pôs um ritmo africano para tocar. Ouviu-se o som de muitos atabaques, num ritmo frenético. A aluna dinamizadora também se posicionou no meio do círculo. A professora dinamizadora pediu que os alunos fechassem os olhos, relaxassem os braços, sentissem o ritmo do seu coração e o comparassem ao som que estava tocando, pediu que percebessem o tempo musical, entendessem como o corpo se movimenta, como temos ritmos dentro de nós. Depois, pediu que batessem palmas, com os braços estendidos para frente, que se envolvessem com o som que estavam ouvindo. Alguns alunos riram, fizeram comentários entre si: “nada a ver”, “...que é isso?”. Pouquíssimos aceitaram os comandos, fechando os olhos e se deixando envolver. A maioria bateu palmas, mas alguns se mostraram muito travados, não saíram do lugar.

Vendo esse movimento de resistência à brincadeira corporal, a professora dinamizadora propôs que fizessem um único círculo e permanecessem em pé. A professora de Sociologia das turmas fez uma interferência, falando da semelhança do som africano com a música indiana, que assistiam nos filmes. Os alunos não se manifestaram. A professora dinamizadora propôs então outra brincadeira: que cada aluno desse um passo à frente “pegando o seu corpo, levando-o a algum lugar”, e falasse o seu nome para o grupo, três vezes, e em voz alta para que todos ouvissem. As dinamizadoras deram o exemplo.

# ~~Intratextos~~

Os alunos riram, alguns ficaram muito constrangidos, mas quase todos atenderam ao comando. Alguns falavam muito baixinho o nome, não queriam dar o passo à frente. No entanto, eram incentivados pela professora, que os mandava repetir, conduzia-os para a frente, possibilitando que ficassem mais descontraídos, se soltassem mais. Uns três alunos trocaram de lugar e não quiseram participar da brincadeira. Ao fim da dinâmica, a professora pediu aos alunos que diminuíssem a roda e se ajoelhassem, de modo que todos ficaram muito próximos. Perguntou como se sentiram ao participar dessa dinâmica. Poucos falaram, os que o fizeram citaram a timidez, a vergonha, o humor, como exemplo das emoções que sentiram. A professora dinamizadora então pediu para que se sentassem e os fez refletir sobre a questão de assumirem a identidade, vencer a timidez. Disse que a todo momento precisamos levar o nosso corpo a algum lugar, que não temos um corpo construído com verdade. Incentivava que todos se olhassem e aprendessem a se gostar, “a se assumir, apesar de”.

Nesse momento, três alunos conversavam paralelamente. A professora dinamizadora para e tenta chamá-los a participar da conversa geral. Esses alunos são os mais dispersos. De vez em quando a professora dinamizadora fazia uma interferência para que participassem da conversa, sem muito sucesso. A dinamizadora continuou falando que temos o líquido sinovial, que comanda as articulações e que com o tempo vai endurecendo. Por isso, temos que articular, “se não articulamos, o corpo não fala”, “endurece”, “envelhece”. A maioria dos alunos ouvia atentamente, uns três olhavam o celular e logo o guardava. A professora continuou falando, dando exemplos da importância do movimento.

Em seguida, perguntou a idade de cada um. Todos responderam. As idades variaram dos dezesseis aos dezessete anos. A professora dinamizadora pediu então que os alunos passassem a conversar com eles mesmos. A maioria riu, levou na brincadeira. Pediu que escrevessem uma carta para eles mesmos, conversando sobre o que gostariam de ver mudado no seu corpo, sobre o que gostariam de dizer, de desenvolver, de cuidar mais, de como se comportar frente à vida, de fazer planos, traçar metas para daqui a alguns anos.

Depois, pediu ajuda para a professora das turmas, a qual, concordando, disse que iria cobrar a carta sim, que aquela tarefa colaborava muito com as suas aulas de Sociologia, sobre o que já vinham conversando, sobre “a violência atingindo os nossos corpos negros”. Pediu para os alunos pensarem nas coisas boas que poderiam fazer com os seus corpos. Falou sobre o fenômeno social: “O que somos” “O que queremos ser”. Ao final da oficina, a aluna dinamizadora pôs um ritmo para dançar, do bloco afro Ilê Ayê, do Carnaval de Salvador. Poucos alunos interagiram, dançando. Alguns continuaram parados, travados. Em seguida, a professora dinamizadora fez uma grande roda e pediu que todos se dessem as mãos para formar

um circuito, passando energia. As professoras dinamizadoras se despediram, agradecendo a oportunidade. Todos aplaudiram.

## A análise

As linhas anteriores destinaram-se a oferecer, como uma peça dramática, os detalhes de um evento. Optamos por oferecer primeiramente ao leitor uma descrição isenta de análise paralela, de modo que a leitura não estivesse, de pronto, enviesada. Os trechos a seguir compreendem a nossa leitura a partir de uma abordagem semiótica, sobretudo, adotando a perspectiva de uma encenação dramática dos eventos do cotidiano, situações nas quais prevalece o jogo do encontro, das situações face-a-face. Seja com um riso, um olhar disperso, a concentração no aparelho celular, a música com ritmos africanos, os alunos sentados no chão, a esse conjunto de sinais, evocamos as proposições da escola semiótica, em que preza pensar os processos interativos mediados por sinais (BENVENISTE, 1988).

A professora de Sociologia, mulher e negra, media a comunicação do evento. Ela procura intervir em alguns momentos para garantir que a apresentação das dinamizadoras aconteça em um ambiente de boa receptividade pelos alunos. A proposta da oficina se relaciona evidentemente com o conteúdo temático da negritude, buscando por meio da dança um exercício de autoconhecimento e identificação dos alunos com uma suposta identidade afrodescendente. A apatia inicial dos alunos – *foram uniformizados, a maioria portando mochilas com seus materiais de aula* – anuncia um sutil processo de interação marcado por timidez e pouco envolvimento, mas igualmente reveladora de certa resistência que contraria o objetivo do evento e a proposta das professoras.

As dinamizadoras, professora de Teatro e sua aluna, buscam maior aproximação dos alunos. Começam a abordar o tema a partir de uma pergunta simples sobre importantes figuras negras, representativas da nossa arte, entretanto, *a maioria dos alunos não conseguiu identificar os artistas citados*. A questão da representação, ademais, tão importante para uma ressignificação do negro na nossa sociedade, deve ser trabalhada, também, a partir da perspectiva do discurso. Entende-se, aqui, a importância de apresentar os negros não somente como escravizados e subalternos, mas, sim, como sujeitos de alto valor por contribuir com sua arte e cultura para a nossa sociedade. O que a memória nos deixou escapar? Por que os artistas mencionados por uma das dinamizadoras não são lembrados pela maioria dos alunos? O desconhecimento funciona igualmente para o apagamento da figura do negro. Apesar de estar

# Intratextos

em todos os lugares, por vezes, são como seres invisíveis socialmente<sup>8</sup>. Quando ocupam a posição de subalternidade, os porteiros, as babás, os motoristas e os trabalhadores da limpeza urbana são, de certo modo, ocultados de um maior protagonismo da vida social. O lugar de destaque, como o lugar do protagonista da novela, do médico cirurgião, da advogada que exige defender seu cliente em uma audiência, é o lugar, também, a ser reivindicado. Qual seria então o protagonismo na vida pública a ser assumido por esses jovens?

*A professora de teatro perguntou sobre a vocação artística dos alunos.* Mais uma vez a recepção é marcada por certa frieza. Alguns poucos alunos mencionam o violão, a dança, o cantar. Ainda assim, não identificamos uma expressividade e valorização da arte como vocação. Em um contexto marcado pelo neoliberalismo, no qual toda força produtiva humana é convertida em dinheiro, a criação e a arte são relegadas a um ofício de menor prestígio. Isso muito tem a revelar sobre uma sociedade pautada na produção frenética, na maximização do lucro ao menor custo e tempo, e na especialização de saberes e funções (MBEMBE, 2018). Talvez, por essa perspectiva, a arte e sua proposta de contemplação e de integração do Homem com seus instintos mais animais seja desprezada. A arte igualmente é o espaço da crítica e da contestação, de reverter o cotidiano, estabelecendo uma desordem criativa e transformadora. Quando ela não encontra seu espaço, a especialização e as relações de trabalho “flexibilizadas” ocupam seu lugar.

Nessa nova lógica, algumas carreiras são mais valorizadas. Quando perguntados sobre se desejam cursar uma universidade e o respectivo curso, os jovens citam Medicina, Administração, Direito, Economia. Por seu turno, essas são interessantes opções para os jovens que buscam profissões de maior destaque na sociedade. Entretanto, causou certa surpresa a fala de muitos alunos que desejam optar pela carreira Militar. Associada a alta disciplina, hierarquia, controle e subordinação, a carreira se caracteriza contrariamente a uma atitude e despojamento típicos da juventude. Em nosso passado mais recente, vivemos o período de chumbo marcado pelo Golpe Militar de 1964. Apesar desses jovens não terem vivido nesse período – o fim do regime militar ocorreu no ano de 1985, após vinte e um anos de ditadura – sobrou pouco de uma memória e narrativa histórica para problematizar a ideia do militar apenas como herói. Estamos, todavia, pressupondo que a escolha dessa carreira se dá em associação ao prestígio e reverência ao militar nos dias de hoje. Nosso exercício, por ora mais ensaístico, tende a refletir de forma despreziosa sobre essa questão. Ainda assim, a dúvida que inquieta

---

<sup>8</sup> Tomamos aqui como referência a obra literária clássica do escritor Ralph Ellison, *Homem Invisível*, cuja primeira edição é de 1952.

# Intratextos

é como a carreira Militar se tornou a primeira referência dos alunos? Que imagens e representações ela tende a evocar?<sup>9</sup> Adentramos na questão da representatividade como um importante elemento de constituição dos sujeitos, especialmente aqueles em formação. O atual contexto político brasileiro concedeu maior protagonismo aos atores políticos representantes da ala militar. O Presidente da República e seu vice em exercício são militares, assim como a maior parte dos ministérios do governo estão sob a tutela desse setor<sup>10</sup>. Assistimos a uma retomada da visibilidade de militares na esfera pública acompanhada de uma forte presença do conservadorismo em nossa sociedade. Os jovens quando expressam sua vontade de ser militar dialogam com esse contexto mais amplo de reprodução de estruturas de poder. Se a escola, como desejam os educadores, ou se podemos inferir, como deseja a professora de Sociologia, é o espaço por excelência do aprendizado do novo, da transformação e da emancipação, é por sua vez o espaço onde vão ser reproduzidas as desigualdades que marcam nossa sociedade, quando esta mesma escola assume o papel de contribuir para conservar estruturas desiguais (BOURDIEU, 1992). É, ainda, nesse espaço que vão se expressar visões de mundo e posicionamentos antagônicos por muitas vezes traduzidos nas atitudes e nos discursos dos alunos. O que o futuro tende a nos reservar?

Chegamos ao tema sensível do artigo. Como é trabalhada a temática da negritude na escola? Em um momento mais dramático da oficina, uma das dinamizadoras questiona a outra: *Como foi o chamado da África na sua vida?* A pergunta pode parecer um tanto desconcertante. O que significa esse chamado? Trata-se de uma espécie de convocação? Ou retorno? As dinamizadoras adiantam seu objetivo quando mencionam a questão da origem e da afrodescendência dos alunos, buscando assim estabelecer uma filiação e identidade. Esse imaginário da África supostamente como “a grande mãe” também é importante ser relativizado, uma vez que estamos nos referindo a um continente que agrega vários países, línguas e costumes diferentes. Nesse sentido, não estaria a professora dinamizadora operando na mesma

---

<sup>9</sup> O dia 31 de março é marcado como o dia da instituição do Golpe Militar. Nesse ano de 2019, houve divulgação pelo Palácio do Planalto de um vídeo que celebrava o acontecimento, contrariando evidências históricas de que se tratava de um golpe. Em pesquisa realizada pelo Datafolha, cerca de 57% da população acredita que a data não deveria ser comemorada. Esse percentual é alavancado entre os mais jovens, ricos e com maior escolaridade. Porém, outro dado relevante deve ser considerado: São favoráveis à celebração do golpe 43% das pessoas acima de sessenta anos, 43% dos que têm apenas o ensino fundamental e 39% entre aqueles que possuem renda familiar mensal de até dois salários mínimos. Fonte: Jornal Folha de São Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/para-maioria-da-populacao-golpe-de-1964-deveria-serdesprezado-diz-datafolha.shtml>. Acesso em 06/04/2019.

<sup>10</sup> Ainda com referência aos dados do Datafolha: 60% da população consideram positiva para o país a atuação de militares no atual governo de Jair Bolsonaro. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/maioria-aprova-aparticipacao-de-militares-no-governo-diz-datafolha.shtml>. Acesso em 10/04/2016.

# Intratextos

lógica reducionista ocidental ao pensar a África como uma unidade fictícia? Em contrapartida, podemos inferir que a ideia do retorno, a partir desse “chamamento”, se alinha aos estudos sobre a diáspora africana – processo de dispersão de negros oriundos do continente africano – devido à escravidão, criando uma fissura cultural e psíquica nos corpos negros (HALL, 2008). A escravidão está ancorada na posse desses corpos, tratados como objetos, manipulados e mutilados. É, aliás, extremamente pertinente a relevância do corpo na oficina de dança.

*A aluna falou com o corpo, movimentando-se muito, os braços, as pernas, os cabelos... E atraiu a atenção de muitos, que a olhavam curiosos.*

O corpo fala. Ele comunica um modo de ser e um pertencimento. Por esta perspectiva, é muito interessante analisar como a resposta da aluna dinamizadora à pergunta sobre o chamado da África somente poderia ser dita por meio do movimento do corpo, sua pulsão e energia constituem todo o movimento de ligação entre as várias gerações até aportar, ressignificado, nos corpos de jovens negros. Na mesma medida o corpo é um veículo do discurso, uma vez que comunica para o outro uma vivência e experiência assimiladas desde a infância, aprendida com seus pares, calcadas em costumes e tradições.

A oficina, por sua vez, colabora para uma estética pedagógica, em que os símbolos recriados a partir de cada gesto e fala corporal são rerepresentados com beleza a fim de despertar no outro algum tipo de afeto. O canto de afoxé tocado ao final assim diz “*Ilê Ayê, como você é bonito de se ver... Ilê Ayê, que beleza mais bonita de se ter...*”. O afoxé, da matriz linguística ioruba, é um cortejo de rua celebrado no carnaval e possui profunda relação com o candomblé. O toque ritmado da canção também se associa aos rituais da religião. Os elementos artísticos atribuídos à performance buscavam comunicar algo mais. E os alunos, de algum modo, estariam tocados pela apresentação? Ainda que arredios, constrangidos, seguiram até o final.

*Alguns alunos riam, fizeram comentário entre si... “Nada a ver”, “O que é isso?”, pouquíssimos aceitaram o comando, fechando os olhos ou se deixando envolver. A maioria bateu palmas, mas alguns se mostraram muito travados, não saíram do lugar.* Não foi identificada na oficina uma plena aderência aos conteúdos subliminares propostos. O que ficou claro foi uma espécie de estranhamento por parte dos alunos. Como se a dança da aluna constituísse aquela velha imagem do exótico atribuída ao negro. Este jogo de imagens entre o familiar e o exótico, entretanto, é interessante de ser avaliado na perspectiva antropológica quando tomamos a interação entre o eu e o outro como um processo marcado pelo etnocentrismo e pela alteridade.

Dito de outra maneira, é importante colocar em cena a performance da dança como uma experiência que marca no outro, aquele que assiste e resiste, uma sensação de fascínio e repulsa,

# Intratextos

atração e distanciamento. O que vejo no outro que não quero ver em mim? Como se auto-identificam esses jovens alunos, negros em sua maioria? A oficina colocou em cena um ato para reflexão. Certamente no momento da apresentação, os alunos, orientados por diferentes perspectivas de vida, buscavam ver algum sentido em algo que se mostrava frenético, ousado, inquietante. Desconstruir a noção do que é belo é a mensagem mais eficaz que poderia ser transmitida no evento. Isso feito com a simplicidade e a eficácia da comunicação direta advinda do corpo. Apesar disso, toda comunicação apresenta seus ruídos.

## Considerações finais

A professora de Sociologia, em conversa com a observadora do evento, relata após a apresentação que ali estavam muitos alunos evangélicos. Com essa informação de bastidor, podemos nos questionar sobre os muitos ruídos na comunicação pretendida pela oficina. As diferenças e visões de mundo formam a base das relações sociais que preenchem o espaço da escola. Todavia, vivemos em tempos de uma retomada apavorante do conservadorismo, de perseguição aos cultos de matriz africana, de repressão à livre expressão sexual. São tempos em que a diferença ousa ser suprimida. O espaço restrito da escrita deste artigo nos incita a deixar o questionamento de Achille Mbembe: “Como pensar a diferença e a vida, o semelhante e o dessemelhante, o excedente e o *em comum*?” (MBEMBE, *ibid.*, p. 23). Entendemos que a persistência no debate sobre o racismo coloca em vigência a necessidade de responder, no tom da alteridade, essa pergunta.

Por fim, gostaríamos de oferecer esse retrato da escola para além de um viés determinista, buscando situá-la no campo de lutas e resistências, compreendendo que os sujeitos que ocupam esse espaço possuem diferentes orientações e visões de mundo. Abrimos espaço nesta discussão para a centralidade da Lei 10.639, no bojo das ações de resistência e reconhecimento de sujeitos que, há muito, são obrigados a assumir a posição de subalternidade para recentemente reivindicarem sua história e cultura como legítimas e fundantes de nossa brasilidade – ainda que escrita no singular represente algo tão diverso e plural. Os efeitos da Lei, se assim podemos escrever, estão ainda a se constituir difusos, encontrando resistências historicamente arraigadas em nossa sociedade. Vimos que o atual momento político exige a necessidade ainda maior de preservar a importância da prática da Lei. Momento em que a escola se vê às voltas com censura de professores pelo celular, motivada por certa falácia ideológica, e movimentos ultraconservadores que buscam impor seu próprio discurso. A

escola, por excelência, é o espaço em que o jogo discursivo deve ter lugar, na perspectiva da diversidade e da diferença.

## Referências

ABREU, Martha. **Diversidade cultural, reparação e direitos**. In: DANTAS, Carolina Vianna;

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BENVENISTE, Émile. “A Comunicação”. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2º ed. Pontes Editora/Editora Unicamp, 1988.

BENVENISTE, Émile. “A Comunicação”. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Pontes Editora/Editora Unicamp, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 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**. Brasília, DF, 09. Jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 23 marc. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. “A Escola como Espaço Sócio Cultural”. In: DAYRELL, J. (org): **Múltiplos Olhares: Sobre Educação e Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIJK, Teun Van. A. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

ELLISON, Ralph. **Homem Invisível**. Trad. Márcia Serra. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GERRTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende ... [et all]. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2 Edições, 2008.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. **Geledés**. 18 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/politicas-de-acaoafirmativa-em-beneficio-da-populacao-negra-no-brasil-um-ponto-de-vista-em-defesa-de-cotas/>, acesso em 08 fev.2019.

PEREIRA, Edilene Machado. **Relatório da Consultoria. Edital N. 04/2016 Tor4/2016 Perfil 01**. Produto: O Estado da Arte sobre Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Projeto CNE/UNESCO 914BRA1042.3 Contrato n° SA-350/2017.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch. 1986.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. “Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias”. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC-SECAD, 2005.