

MINHA SALA DE AULA É MEU LUGAR DE FALA? DESAFIOS EM TORNO DO CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 EM TURMAS DE JOVENS E ADULTOS

IS MY CLASSROOM MY PLACE OF SPEECH? CHALLENGES AROUND COMPLIANCE WITH LAW 10.639/03 IN YOUTH AND ADULT CLASSES

 <https://orcid.org/0000-0002-4774-6032> Diego Domingues ^A

^A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 01 ago. 2020 | Aceito em: 21 fev. 2021

Correspondência: Diego Domingues (diegodomingues87@gmail.com)

Resumo

Publicada em 2003, a lei que estabelece a obrigatoriedade de trabalhar a temática “história e cultura afro-brasileira” na educação básica ainda encontra dificuldades para ser implementada em muitas rotinas escolares. Embora tenha uma importância inquestionável, nem sempre é fácil por em prática sua orientação, ainda mais quando muito antes de pensar ‘como fazer’ há a dúvida sobre ‘o que fazer’. Partindo da análise de cunho interpretativista de recentes experiências docentes, esse texto tem como objetivos, primeiramente, apresentar uma breve contextualização histórica do surgimento da Lei 10639/03 e, em seguida, propõe indagações sobre qual o verdadeiro poder de agência do professor diante da organização dos conteúdos escolares, quais questionamentos atravessam a condução de um projeto pedagógico em torno do tema indicado pela Lei em discussão e como as expectativas docentes em todo esse processo precisam ser constantemente reelaboradas em diálogo com as demandas e repertórios dos alunos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Letramento; Lei 10639/03.

Abstract

Published in 2003, the law that establishes the obligation to work on the theme “Afro-Brazilian history and culture” in basic education still faces difficulties to be implemented in many school routines. Although it has an unquestionable importance, it is not always easy to put your guidance into practice, especially when long before thinking ‘how to do it’ there is a doubt about ‘what to do’. Based on an interpretive analysis of recent teaching experiences, this text aims, first, to present a brief historical contextualization of the emergence of Law 10639/03 and, afterwards, it asks questions about the teacher's real agency power in the organization of school content, which questions go through the conduct of a pedagogical project around the theme indicated by the Law under discussion and how the teachers' expectations in this whole process need to be constantly reworked in dialogue with the demands and repertoires of the students.

Keywords: Youth and adult education; Literacy; Law 10639/03.

Qual o peso da lei?

A importância em discutir questões étnico-raciais na educação básica é tema que tem ganhado cada vez mais destaque nos últimos anos e com o qual muitos professores, em algum



momento de suas trajetórias profissionais, já devem ter se deparado, seja pelas discussões proporcionadas pela promulgação da lei 10639/03, seja pela presença de tais discussões em livros didáticos, que passaram a abordar a questão, ou ainda, pelo trabalho de divulgação feita por sindicatos, ONGs e demais grupos militantes organizados. Durante a formação inicial do docente, esse assunto pôde ter ganhado algum relevo dependendo dos professores com os quais o graduando entrou em contato e, uma vez formado e atuando em redes públicas de ensino, vez ou outra a necessidade em abordar as histórias e a culturas afro-brasileiras de modo interdisciplinar acaba sendo ventilada nessas ou naquelas formações continuadas promovidas pelas Secretarias de Educação.

Ainda assim, quando se trata de Educação no Brasil, é notório que apenas o fato de um encaminhamento pedagógico estar garantido por lei e ser divulgado por diferentes canais de comunicação não é suficiente para que as práticas escolares cotidianas incorporem tal indicação, ou ainda, refazendo a afirmação anterior no formato de uma pergunta: quais caminhos deveriam ser trilhados para que possa ser superada a falta de segurança que muitos professores sentem ao abordar esses temas em suas aulas?

Antes que a pergunta do parágrafo anterior possa suscitar uma ideia equivocada, a proposta deste texto não é apresentar uma lista de indicações sobre como trabalhar o tema da cultura afro-brasileira na educação básica, ainda que algumas sugestões possam ser apresentadas. A ideia principal é refletir sobre as etapas e obstáculos para a exploração em sala de aula de uma demanda social, política e educacional tão fundamental quanto complexa e, mesmo assim, ainda pouco discutida no cotidiano escolar. É verdade que ao pesquisar sobre o tema e a aplicação da lei, não faltarão pesquisas e livros que comentem sobre a indiscutível necessidade em explorar a cultura afro-brasileira em sala de aula, mas o que me proponho aqui é discutir o caminho que um professor da rede pública de ensino, sem essas bases de referência, e muitas vezes sem orientações externas, percorre para se apropriar dessas discussões e as incorporar em seu plano de aula, caminho este que, como veremos, está longe de ser fácil.

As motivações, sempre elas

Esse texto surge de dois acontecimentos distantes no espaço-tempo, mas que tocam no tema aqui discutido de maneiras igualmente inquietantes, pois expuseram a fragilidade de repertório em minha formação como professor. Tal fragilidade, vale dizer, é exposta frequentemente quando o professor recém-formado percebe que sua formação inicial não deu conta do básico quando se fala em lecionar. Não é incomum que professores em início de carreira se confrontem com suas lacunas formativas, desde as mais corriqueiras (como devo

ensinar tal conteúdo?) até as mais complexas (o que, afinal, deve ser ensinado?). Nos casos que serão exemplificados, não foi diferente.

A primeira situação ocorreu no final de 2018, durante processo seletivo que participei para me tornar professor do Colégio Pedro II, instituição federal de renome no estado do Rio de Janeiro. Após as concorridas primeiras etapas, que envolviam uma avaliação objetiva e outra discursiva, houve a etapa da prova aula. Nesse momento, foi divulgada uma lista com dez itens que serviriam de tema e seriam definidos por sorteio para cada candidato um dia antes de sua aula.

Em todos os itens da lista de temas havia a indicação de um ano específico da educação básica e de um determinado conteúdo que relacionava o ensino de língua portuguesa com a abordagem de gêneros discursivos, literários ou não. Por exemplo: “os discursos direto e indireto: implicações discursivo gramaticais nas lendas/mitos africanos/indígenas” para uma aula de sexto ano; “a funcionalidade textual-discursiva dos adjuntos adverbiais e adnominais nas narrativas de terror/horror” para uma aula de sétimo ano; ou ainda “o sertão como motivo na prosa e na poesia do século XX: aspectos linguísticos e literários” para uma aula de 2º ano do ensino médio. Sempre um ano escolar e um conteúdo específico, sempre exceto no último item: “Aplicação da lei 10.639/03 (ou 11.645/08) no ensino de língua e literatura” para 1ª, 2ª ou 3ª série do Ensino Médio. Nesse último item não havia definição de para qual etapa do ensino médio a aula seria, muito menos definição de qual conteúdo abordar, apenas “aplicação da lei”. Mas, afinal, o que são essas leis?

Já as mencionei mais acima, mas não entrei em detalhes, pois elas serão abordadas mais adiante, então cabe aqui um breve resumo: a primeira lei, a 10.639 de 2003, trata de obrigatoriedade de incluir no currículo oficial das redes de ensino a *temática História e Cultura Afro-Brasileira*¹; enquanto a segunda lei, a 11.645 de 2008, altera a anterior ampliando seu escopo para a obrigatoriedade de incluir também a *História e Cultura Indígena*. . O percurso para a consolidação dessas leis, como disse no início do parágrafo, será apresentado nas próximas páginas. Por enquanto, voltemos ao processo seletivo.

Lendo a lista de possíveis temas, fui sentindo confiança em uns, vendo que teria que estudar mais para outros, mas, sem dúvida, o último tema foi o que gerou mais apreensão. Primeiro porque em meu percurso acadêmico e profissional poucas vezes ouvi falar sobre tais leis, em segundo lugar, devido à complexidade de preparar, em 24 horas, uma aula com tema tão aberto. Chegando no dia do sorteio do tema da aula, entre os dez temas, o último foi justamente o que caiu para mim: “Aplicação da lei 10.639/03 (ou 11.645/08) no ensino de língua e literatura.”

Voltando para casa, depois do sorteio, mil ideias passaram pela cabeça na tentativa de dar coesão à preparação de uma aula de aproximadamente 40 minutos sobre um tema que ainda não estava claro para mim. Conversei com colegas, revirei artigos e livros em busca de algum suporte, virei noite pesquisando e, enfim, o momento da aula chegou. Os detalhes não cabem aqui, pois a motivação já está mais do que clara na tensão que perpassou esse momento de planejamento. Apesar de todo o nervosismo, tateando um terreno pedagogicamente inexplorado, fui aprovado naquela prova aula, mas as marcas de tanto desconhecimento ficaram.

No ano seguinte, após o processo seletivo para o Colégio Pedro II, ocorreu o segundo momento motivador desse artigo. Durante uma noite na escola municipal em que atuo como professor, em um conselho de classe sobre as turmas da Educação de Jovens e Adultos, uma aluna desta modalidade comentou sobre o desastre natural que assolou Moçambique em março daquele ano², sobre o sofrimento pelo qual aquelas pessoas estavam passando e sobre como elas eram parecidas conosco. Esse foi um breve comentário motivado por uma discussão, conduzida pela coordenadora pedagógica, sobre o tema empatia. Enquanto a aluna falava, eu começava a pensar sobre essa “semelhança” mencionada por ela, semelhança histórica, linguística, étnico-racial. E havia ali um embrião de ideia que poderia ser mais bem desenvolvida durante minhas futuras aulas. Mas como?

Nesse segundo acontecimento, além das questões raciais e culturais de um país africano em pauta, havia uma questão também sobre a modalidade de onde surgiu esse tema e que até agora não havia mencionado: a Educação de Jovens e Adultos.

A EJA atravessa toda minha trajetória acadêmica e profissional; falar sobre a EJA é falar um pouco de como me constituí (e ainda me constituo) enquanto professor. Resumindo essa experiência em um breve parágrafo, cabe dizer que minha primeira experiência como regente de uma turma foi através de um projeto de extensão durante a graduação, no qual atuava como alfabetizador de jovens e adultos no Complexo da Maré, depois disso fui bolsista do Fórum Estadual de EJA do Rio de Janeiro e participante em grupo de pesquisa sobre a construção da escrita por alunos adultos não alfabetizados. Em seguida, já no fim da graduação, fui professor durante dois anos em um pré-vestibular social que atendia desde alunos recém-saídos do ensino médio até senhores e senhoras com mais de sessenta anos interessados em uma vaga no ensino superior. Mais adiante, já no mestrado, me dediquei a realizar uma pesquisa sobre o CEJA Maré, única escola exclusiva de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro e, por fim, no meu atual espaço profissional, leciono, também, em turmas de EJA do segundo segmento do ensino fundamental.

Esse breve panorama é importante, tanto por demarcar ainda mais *meu lugar de fala*³ enquanto professor na busca por compreender as questões que atravessam esse texto, quanto para ratificar que a questão racial é um tema fundamental de ser abordado na EJA, em grande parte por causa da composição étnica das turmas.

Seja pelo processo seletivo do Colégio Pedro II, seja pela afirmação da aluna de EJA, notei que em meus três anos como professor da rede municipal de Duque de Caxias ainda não havia trabalhado a cultura afro-brasileira de maneira mais profunda. Ainda que certa vez tenha lido um livro sobre uma princesa negra com a turma do sexto ano ou tenha proposto um debate sobre racismo a partir do comentário de um jovem youtuber durante a Copa do Mundo, seria isso trabalhar a questão da cultura afro-brasileira? Falar pontualmente sobre racismo ou trabalhar um texto com uma personagem negra é o suficiente?

A inquietação provoca a necessidade de reavaliar o próprio repertório e ver, de modo escancarado, as lacunas formativas. Elas estão lá e sempre estarão, se não fosse nesse tema, seria em outro, como, por exemplo questões de gênero que emergem com toda sua imprevisibilidade de alunos pré-adolescentes, ou ainda, a questão da inclusão de alunos com necessidades específicas, como certa vez em que percebi que não tinha nenhum referencial sobre como lidar com esses alunos em minha sala de aula, percepção esta que ocorreu somente quando uma aluna com tais necessidades foi deixada sozinha em minha aula por algumas semanas. O que fazer? Ser professor acaba sendo isso também, notar rotineiramente que há vazios que nem a graduação nem a pós-graduação dão conta e que, passada a frustração, cabe correr atrás e ver o que pode ser feito. E foi assim com a questão da cultura afro-brasileira.

Retomando a provocação indireta da aluna, decidi elaborar todo um bimestre em diálogo com o que eu achava que seria uma abordagem coerente desse tema. Mas então novos dilemas: esse trabalho vai ficar circundado por um bimestre? Não deveria ser durante o ano todo? Em vez de fechá-lo em uma ou duas aulas como antes não estaria mantendo o cerco e só ampliando seu raio? Logo após esses questionamentos, percebi que precisava ser pragmático, ou seja, uma coisa de cada vez, pois é aos poucos que se constrói a necessária confiança que mencionei lá em cima. Motivações apresentadas, vamos ao embasamento.

O caminho até a lei

Antes de mais nada, é importante retornarmos à questão legal e explorá-la um pouco melhor. Não custa lembrar que o cenário nacional que tornou uma lei como a 10.639 de 2003 necessária é fruto de séculos de escravidão e discriminação da população negra, além de toda a luta dos movimentos negros, logo, podemos dizer que essa lei veio para reconhecer e

institucionalizar essas lutas. Durante mais de três séculos da história de nosso país, a principal mão de obra era a oriunda do tráfico negreiro. Estima-se que o Brasil recebeu em torno de 5 milhões de africanos, o que representa a maior porcentagem de pessoas escravizadas de toda a América. Além disso, o Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, o que ocorreu apenas em 13 de maio de 1888 através da Lei Imperial n.º 3.353, comumente conhecida como Lei Áurea. Mesmo com a promulgação desta lei, não podemos dizer que os efeitos de séculos de escravidão foram apagados ou reparados da noite para o dia, as cicatrizes ainda perduram e, exatamente por isso, movimentos que buscam sua reparação histórica emergiram em décadas seguintes.

Menos de cinquenta anos após a abolição, é fundado, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), entidade que buscava resgatar e valorizar a história da população negra no Brasil. A atuação cultural da FNB foi bem expressiva, o que nos leva a compreender tal movimento como um dos primeiros a reivindicar a importância da cultura negra na sociedade brasileira.

A Frente Negra Brasileira (FNB) desenvolveu um significativo trabalho socioeducativo e cultural: escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico e, na área da saúde, prestou atendimento médico e odontológico. Havia também cursos de formação política, de artes e ofícios, além de ter sido responsável pela publicação do periódico “A Voz da Raça” (1933-1937). (GELEDES, 2020)⁴.

Ainda na primeira metade do século XX, outro exemplo de movimento cultural que defendia a valorização da história do negro no Brasil foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, em 1944. Através do TEN, Abdias buscou dar espaço a atores e atrizes negros que protagonizariam espetáculos com temáticas relevantes para discutir a questão da negritude brasileira. Além do caráter artístico, havia também preocupação com o aspecto educacional.

Este projeto disponibilizou a seus membros cursos de alfabetização e de iniciação à cultura geral, além do de noções de teatro e interpretação, mesclando aulas, debates e exercícios práticos (...) O Teatro Experimental do Negro tinha grandes ambições artísticas e sociais, dentre elas, estava a exaltação/reconhecimento do legado cultural e humano do africano no Brasil⁵ (PALMARES, 2020).

Avançando algumas décadas, já na segunda metade do século XX, novos movimentos ganhavam força e tornavam mais presentes discussões exigindo o fim da violência contra a população negra e a valorização de sua cultura. Um fundamental exemplo da efervescência desse período é a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU). Milton Barbosa, um dos fundadores do Movimento, comentou em entrevista de abril de 2019 sobre o início do movimento e suas principais reivindicações.

O movimento juntou setores de esquerda, de centro, de direita. Juntamos todo mundo quando criamos o MNU, então fizemos um ato público porque tinha

que ser um processo vitorioso para enfrentar a ditadura militar, que pegava pesado. Realizamos um ato nas escadas do Teatro Municipal. Articulamos setores da imprensa nacional e internacional e a manifestação estourou nos jornais e rádios do mundo todo. Foi um processo importante na luta de negros e negras aqui no Brasil. (...) Foi um processo vitorioso que levou ao avanço da luta do negro no Brasil no combate ao racismo e violência policial. O MNU veio em resposta a esses ataques sistemáticos sobre a população negra. ⁶

As ações de grupos como o MNU foram responsáveis por alcançar, nas últimas décadas do século XX, conquistas importantes para a valorização da cultura negra no campo educacional. Um marco bem representativo, já na década de 1980, foi, através do Parecer nº 95/1985 do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia, que incluiu a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” na parte diversificada do currículo de turmas do 1º e 2º grau ⁷ das redes particulares e públicas do estado. (SANTANA, 2015). Esse movimento é significativo, pois demonstra como a atuação política de intelectuais e militantes da causa negra, aos poucos, foi abrindo e garantindo o espaço necessário para que tal temática estivesse presente, também, nas escolas, campo que constantemente encontra-se como arena para disputas ideológicas e acaba, muitas vezes, por legitimar e produzir desigualdades.

Alguns anos após o Parecer do CEE da Bahia, foi promulgada a atual Constituição Federal, responsável, inclusive, por alavancar a garantia da presença da cultura afro-brasileira nos currículos escolares de diversos locais do país.

Nas capitais e municípios brasileiros, após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, os parlamentares, ao elaborarem as constituições estaduais e leis orgânicas municipais, destacaram a questão da revisão do currículo escolar, inserindo o “conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira”. Neste sentido, veio à tona e se contemplou a sua inclusão nas constituições estaduais da Bahia, do Rio de Janeiro e de Alagoas, todas publicadas em 1989, assim como nas leis orgânicas das seguintes cidades brasileiras: Belo Horizonte/MG (1990), Porto Alegre/RS (1991), Belém/PA (1994), Aracaju/SE (1994/95), São Paulo/SP (1996) e Teresina/PI (1998), (SANTOS, 2005 *apud* ROCHA e SILVA, 2013 p. 63).

Ainda que dignas de reconhecimento, as ações mencionadas na citação anterior foram todas locais, restritas a alguns estados e cidades; entretanto, ainda não havia uma lei que englobasse todas as unidades da federação. Essa proposta só seria aprovada no início do século XXI.

Embora a aprovação da lei federal que garante a presença da cultura afro-brasileira no currículo escolar só tenha sido promulgada no início dos anos 2000, projetos similares já tramitavam pelo congresso brasileiro há décadas. Um dos primeiros foi o Projeto de Lei 1332 de 1983, proposto justamente por Abdias Nascimento, o fundador do Teatro Experimental do Negro, quando ele foi deputado federal pelo PDT do Rio de Janeiro. O projeto, arquivado em 1989, trazia em seu artigo 8º, dentre outras propostas, a seguinte:

incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição.⁸

Outro exemplo é o Projeto de Lei nº 18/1995⁹ da senadora Benedita da Silva, do PT do Rio de Janeiro, que propunha “incluir a disciplina 'história e cultura da África' nos currículos”, que, por não ter sido aprovado, foi arquivado. Por último, temos o Projeto de Lei nº 259/1999¹⁰, de autoria dos deputados federais Ben-Hur Ferreira (PT/MS) e Esther Grossi (PT/RS), que “*dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'*”. Na justificativa, é informado que sua autoria original é do deputado Humberto Costa (PT/PE) e que o projeto procura: “*criar condições para implantação de um currículo na rede nacional de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país.*”

O projeto nº 259/1999 seguiu, então, para tramitação, foi aprovado por unanimidade pelas comissões competentes por sua avaliação, e, em 2003, na segunda semana do primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado na forma da Lei 10.639¹¹.

No caput da Lei vemos que ela “*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'*”.

Cinco anos após sua publicação, há uma atualização através da Lei 11.645 de 2008¹², que estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura indígena.”

Não irei comentar o posterior desdobramento de ambas as leis, pois esse não é o objetivo aqui; também não irei entrar na discussão sobre o ensino de história e cultura indígena mencionados pela lei de 2008, pois esse é tema igualmente importante e mereceria um outro texto. O recorte que quis deixar claro no início é, especificamente, sobre a proposta da lei de 2003; busquei, portanto, apresentar brevemente o percurso histórico que nos trouxe até a publicação de uma lei federal garantindo este determinado conteúdo escolar. Esta lei completa, no momento de escrita deste texto, 16 anos e, passadas quase duas décadas, é sua reverberação em um determinado cotidiano escolar que irei abordar em seguida.

Quem escolhe o que se ensina?

Talvez um dos momentos mais trabalhosos em minha rotina enquanto professor não seja corrigir pilhas de avaliações, mediar o aprendizado de quase duas centenas de alunos divididos

em cinco turmas com faixas etárias bastante díspares, nem lidar com toda a burocracia de preencher diários e relatórios, talvez o mais complicado seja a seleção dos saberes no início de cada bimestre. Embora haja um currículo escolar municipal, a verdade é que, segui-lo integralmente é um imenso desafio, em parte porque o currículo é bastante conteudista com quase nenhuma relação entre os saberes apresentados e as demandas dos alunos, em parte por causa do escasso tempo para dar conta de tantos conteúdos nas poucas semanas de que dispomos em cada bimestre. Em resumo, o currículo oficial não é seguido, basicamente, por uma questão de tempo hábil e falta de empatia pedagógica entre o documento e o público para o qual ele deveria ser destinado.

Muitas vezes, o que acaba restando é ter no livro didático um suporte curricular mais consistente, pois, pelo menos há uma organização de conteúdos intermeada por atividades e indicações pedagógicas. Ainda assim, é insuficiente contar apenas com este material como parâmetro do que ensinar em cada turma. Logo, o que acaba acontecendo ao início de cada bimestre é um momento angustiante de avaliação, reavaliação e planejamento sobre o que vale a pena manter do cronograma, o que vale a pena reforçar ou retirar, quais conteúdos não são mais prioridade, ou quais, mesmo não estando indicados nos currículos, passaram a ser necessários.

Notem que não estou aqui menosprezando o momento de planejamento que todo professor deveria ter antes do início de qualquer ano letivo, bimestre ou aula; planejar, reelaborar as etapas de ensino e ressignificar o conteúdo de acordo com a turma é tarefa básica de um docente. A questão colocada é que quando há um ponto de partida coeso na realidade escolar, uma referência pedagógica consistente, esse momento torna-se produtivo, pois o professor conta com um caminho definido para sua atuação profissional, cabendo a ele refletir sobre como percorrerá esse caminho, de quais estratégias irá lançar mão e como poderá, da melhor maneira possível, se engajar na construção de práticas de letramento que auxiliarão o desenvolvimento do saber pelos seus alunos. Por outro lado, quando não há referência sobre o quê ou como fazer nem por onde começar, quando o ponto de partida muda a cada semana, quando a estrutura burocrática esmaga todo e qualquer planejamento de médio prazo, nesses casos a elaboração de uma aula torna-se muito mais complexa do que deveria ser e, por vezes, frustrante.

Tendo em vista que a própria história da escola faz parte do desenvolvimento do aparato institucional voltado à manutenção das relações de poder e controle social e racial, a dificuldade na implementação da Lei 10.639/2003, bem como de outras legislações que se propõem a promover alterações no relacionamento com o saber e com as mudanças estruturais no uso de tais

saberes para a transformação social, reside na própria configuração do Estado (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017, p. 74).

Ainda sobre esse tema movediço que é como atravessar o planejamento de um currículo com o desenvolvimento de um projeto sobre um tema interdisciplinar, no caso aqui mencionado sobre a abordagem da cultura afro-brasileira, temos outro ponto que também pode gerar novos questionamentos e já foi mencionado lá no começo do texto: o fato tempo dentro da sala de aula.

Quando se fala no desenvolvimento de um projeto específico no âmbito de uma rotina escolar, normalmente, se pensa em atividades mais delimitadas ou em práticas com um prazo definido, mas o problema aqui é como estabelecer essas relações ao longo de um ano letivo, ou seja, se por um lado é menos complicado pensar em uma atividade que seja realizada em alguns dias ou semana, por outro, encadear essas práticas durante todo o ano letivo passa a ser um desafio. A seleção dos conteúdos e a dinâmica escolar acabam, então, limitando tais ações a projetos pontuais, por isso, novamente vem o questionamento: é o suficiente? Encapsular a abordagem da cultura afro-brasileira em algumas poucas aulas não limitaria seu escopo, a colocando como alvo da velha crítica de que temas interdisciplinares só são abordados em função de efemérides?

Toda essa reflexão passa por uma compreensão muito necessária sobre o poder que o professor detém ao elaborar quais conteúdos irá abordar e quais irá rejeitar. Essa escolha por determinados saberes e abordagens, invariavelmente, confere ao docente o poder sobre o conhecimento durante sua aula, poder esse que não é pequeno. Para além de demandas legais, indicações curriculares ou sugestões de materiais didáticos, é a segurança (ou a falta dela) do professor que irá guiar suas práticas pedagógicas.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2011 [1999], n.p.)

Tal poder nem sempre é percebido de modo claro pelo professor, sua autoestima enquanto um intelectual, já tão combalida, pode não deixar claro que muito do que se seleciona para ser abordado em sala de aula responde aos próprios interesses subjetivos, a concepções de sociedade e de mundo que o profissional da educação possui.

Quando direcionamos nosso olhar especificamente para as práticas pedagógicas envolvidas na disciplina língua portuguesa, notamos que tais seleções podem seguir, dentre tantos caminhos, dois principais. De um lado, o ensino comumente chamado de “tradicional”, que enfatiza a análise dos aspectos textuais e gramaticais de modo mais pragmático, tendo a prática de leitura como um fim em si mesma, através da qual elementos são pinçados e

analisados e na qual o contexto comunicativo e as intenções discursivas são pouco ou nada levados em consideração. Por outro lado, há um caminho mais dialógico de se trabalhar o ensino de língua materna, pelo qual a análise gramatical e textual também são exercidas, mas, na medida do possível, levando em conta os efeitos de sentido produzidos de acordo com diferentes intenções e situações de comunicação, ou seja, mais do que o ensino e o exercício das habilidades de leitura e escrita estão sendo exercidas práticas de letramentos. Tais práticas extrapolam a mera atividade mecânica, contribuindo para que o aluno se aproprie significativamente dos recursos comunicativos dos quais dispõem, sejam eles orais, escritos ou ainda multimodais, entendendo as relações dinâmicas e complexas que podem ser estabelecidas pela linguagem.

Os letramentos para além das habilidades de ler e escrever; podem ser mais bem compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder (SOUZA, 2011, p. 35).

A escolha por um ou outro caminho não representa a desconsideração completa do outro. Seria ingenuidade acreditar, por exemplo, que um professor possa, em todas as suas atividades de sala de aula, abrir mão por completo de aspectos do ensino tradicional; ainda assim há como optar por uma proposta de aprendizagem que não deslegitime o saber prévio do aluno ao passo que, em diálogo com este repertório, busque desenvolver os conteúdos escolares.

O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2014 [1968], n.p.)

Se as práticas do professor podem seguir por diferentes caminhos de acordo com suas concepções teóricas, a seleção de conteúdos também vai passar pelo mesmo filtro, ou seja, tanto a teoria quanto a prática que sustentam a elaboração de uma aula estão ancoradas no valor que determinado docente atribui a determinado saber. Logo, quando refletimos sobre a importância do trabalho com certo tema na escola, há de se levar em conta não só a existência de uma lei, a manutenção de uma exigência e a disponibilidade de materiais didáticos, mas também que se considerar em que medida está sendo estabelecido um diálogo verdadeiro com o corpo docente para que seus olhares sejam levados em conta, para que sua voz seja ouvida e para que, de maneira igualmente dialógica, esses novos saberes possam ser apropriados em seu fazer pedagógico.

Com isso, busco propor que a dificuldade para que um tema de importante caráter social seja trabalhado a contento nas escolas passa, principalmente, pelo modo impositivo como tais

saberes são apresentados, sem grandes preocupações com a conscientização dos professores sobre a importância destes saberes. Como afirmou Freire, “*conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem*” (FREIRE, 2013 [1967]). A dialogicidade almejada na relação professor-aluno deveria estar presente sobremaneira na relação Estado-professor, pois, nem sempre, apenas boa vontade ou a divulgação maciça sobre a importância de um determinado tema são suficientes para que sua presença seja materializada na escola.

Retomando, então, para não nos perdermos, o fio de raciocínio que está sendo desenvolvido até aqui: iniciei este texto buscando problematizar as possibilidades de cumprimento da lei 10639 de 2003; em seguida apresentei as duas situações que me motivaram a desenvolver essa reflexão, indicando que ambas me levaram a perceber a falta desse tema em minhas aulas e a refletir acerca do porquê dessa ausência; em seguida, tracei um breve panorama histórico dos caminhos percorridos até a consolidação da lei; por último, desenvolvi uma reflexão sobre as nuances e complexidades que existem na elaboração de um currículo para o ensino público na educação básica, buscando indicar que a abordagem deste ou daquele conteúdo não deriva apenas do engajamento, militância ou “vontade” do professor, mas que suas práticas são atravessadas por inúmeras demandas profissionais, além das próprias lacunas formativas, tanto iniciais quanto continuadas, que tornam a presença de tais temáticas mais um desafio de seu cotidiano.

Amarrando, portanto, as motivações pessoais, legais e pedagógicas, resolvi trabalhar em duas turmas de EJA, durante o segundo bimestre deste ano, com uma pesquisa sobre as principais características sociais e culturais dos países africanos lusófonos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), bem como suas respectivas produções poéticas. A proposta era concatenar os conteúdos já tradicionalmente mencionados no currículo municipal e nos livros didáticos desta modalidade com discussões sobre a história destes países e sobre os poemas produzidos por seus autores. Todo esse trabalho teve como principal ponto de partida a leitura de notícia sobre o desastre ambiental que atingiu Moçambique e como os alunos percebiam a atenção que os meios de comunicação estavam dando para esse acontecimento. É sobre esse trabalho que comentarei a seguir.

Navegar é preciso...

Aspectos legais, discussões acadêmicas, material didático e múltiplas opiniões. Independentemente do que passou pelo caminho de um professor até que ele chegue em sua sala de aula, fato é que dali em diante, em frente a algumas dezenas de alunos, ele estará

sozinho. Com seu repertório, seus saberes, dúvidas e convicções, mas ainda assim sozinho. E, parafraseando Fernando Pessoa, “lecionar é preciso”. E “preciso”, vale frisar, no sentido de “necessário” mesmo, não de ‘precisão’. É necessário fazer algo, ainda que só ao final do percurso possamos ter certeza se os caminhos escolhidos foram os melhores.

O trabalho aqui descrito foi realizado em duas turmas de EJA do sétimo ano na rede municipal de Duque de Caxias. Ambas são turmas do turno noturno com a maioria dos alunos tendo entre dezesseis e cinquenta anos. A análise das práticas relatadas foi guiada pelo paradigma interpretativista, tal abordagem considera que o pesquisador não apenas relata, de modo isento, um evento, mas, a partir de seu repertório intelectual, de seus referenciais teóricos e de sua posição social, realiza uma leitura específica e situada da dinâmica analisada. “*Segundo o paradigma interpretativista não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes*” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Organizar um currículo de EJA em Caxias, para além da questão de adequação etária, tem outras especificidades que precisam ser consideradas. O período letivo da EJA neste município, ao contrário do que ocorre em outras redes de ensino, não é organizado em semestres, mas em anos letivos inteiros, ou seja, o sétimo ano corresponde ao sexto e sétimo anos do regular, enquanto que o nono ano corresponde ao oitavo e nono, por isso, em um ano o aluno iniciante faz o sétimo ano, no ano seguinte faz o nono ano e assim conclui o segundo segmento do ensino fundamental. Logo, pensar a organização dos conteúdos para uma turma de sétimo ano da EJA equivale a pensar em aulas que atendam: aos alunos jovens que estavam no sétimo ano do regular no ano anterior, repetiram e foram para a noite; aos alunos adultos que já passaram pela escola em algum momento de suas vidas, mas não terminam e retornam agora, depois de muitos anos, para concluir seus estudos; e aos alunos já alfabetizados que estão começando o ensino fundamental pela primeira vez.

Levando tudo isso em consideração, aprendi, também, que planejamentos muito detalhados de médio e longo prazo são arriscados, pois a presença dos alunos é bastante instável. Em um dia aparecem quinze, no dia seguinte, sem motivo aparente, metade falta e, na outra semana, aparecem vinte. Decidi, então, esboçar quais conteúdos gostaria de trabalhar com eles, quais gêneros discursivos eu poderia abordar e, com muito otimismo, como gostaria de concluir o bimestre.

Sobre os gêneros discursivos, decidi organizar o bimestre em torno da exploração de poemas que dialogassem com a questão da cultura afro-brasileira, trazendo a reboque os conteúdos já estabelecidos no currículo que poderiam dialogar com esse trabalho, dentre eles: características formais do texto em prosa e do texto em verso, linguagem literal e figurada,

linguagem verbal e não-verbal, efeitos de sentido da adjetivação no texto, elementos que estabelecem coesão, introdução ao conceito de verbo e por aí vai.

Para a conclusão, sugeri que, motivados pela discussão inicial que fizemos sobre Moçambique, os alunos deveriam se organizar em grupos, pesquisar que outros países africanos também falam português e apresentar para o restante da turma quais eram as principais características deles. Todo o passo a passo foi colocado no quadro, com as características que deveriam ser pesquisadas (resumo sobre a história; aspectos culturais e naturais que chamaram a atenção do grupo; similaridades, além do idioma, com o Brasil; e exemplo de poemas produzidos no país escolhido) e, dali a um mês e meio, organizaríamos uma apresentação sobre a África lusófona, mesclando a exposição dos conteúdos pesquisados e um sarau com os poemas. Assim transcorreu o bimestre, tendo como eixo principal a pesquisa que eles foram realizando ao longo das semanas e a leitura e análise de poemas como principal referência das aulas.

Antes de seguirmos para a conclusão dessa prática, e de suas reverberações na escola, cabe uma questão que me ocorria enquanto as semanas se desenrolavam: que teoria está guiando esta prática? Para além de rótulos como “prática transformadora” ou “letramento de reexistência”, o que, de fato, está orientando todo esse fazer além de um punhado de incertezas e expectativas? Rajagopalan (2019) apresenta uma reflexão que nos ajuda a evitar o olhar enviesado que pressupõe que toda prática, para ser consistente, demanda uma teoria prévia.

Há uma maneira de contemplar a relação teoria/prática que, a meu ver, mais atrapalha do que auxilia. No fundo, no fundo, não passa de uma falácia, um sofisma - ou, ao menos, nos conduz em sua direção. Ela consiste na tentação de olhar para o par dos termos “teoria/prática” como se ele apresentasse os termos numa ordem cronológica que jamais pode ser posta em dúvida. Ou seja, primeiro vem a teoria; só em seguida pode haver a esperança de quem sabe, se falar em prática. Em consequência desse equívoco, supunha-se que, a menos que houvesse uma teoria já formulada, não seria possível sequer identificar uma prática, muito menos colocá-la em prática (RAJAGOPALAN, 2019, p. 23).

É claro que há indiscutível importância na elaboração e discussão de teorias sobre o campo educacional, tais reflexões nos auxiliam a compreender melhor, por exemplo, as relações de poder presentes na construção de um currículo, a legitimação do *status quo* muitas vezes perpetrado por um sistema de ensino ou ainda o impacto transformador que o acesso à educação pode fornecer. A reflexão de Rajagopalan, por outro lado, nos leva a pensar na necessidade em romper com o par fixo teoria/prática, como se uma só ocorresse após a outra, como se de uma prática não pudesse surgir uma teoria ou, ainda, como se ambas não pudessem se retroalimentar em um movimento constante. Talvez esteja aí o nó que gerou o entrave naquele momento em que me dei conta da ausência de parâmetros e referências para abordar a questão afro-brasileira

em aula. A presença de uma teoria, possivelmente, tornaria esse percurso mais fácil, mas, na ausência de tal embasamento, não só é possível como desejável que a prática tome a dianteira e, a partir dos aprendizados desenvolvidos nesse processo, teorizações sejam elaboradas. Magda Soares sintetiza essas percepções através de fundamentais questionamentos:

Como podem ser trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social, numa escola que pretenda estar realmente a serviço das camadas populares? Que papel têm essas relações na definição de metodologias adequadas ao ensino de língua materna (SOARES, 2017, p. 27).

Todo esse movimento de questionamento sobre a falta de um saber e a busca por um conhecimento prévio para sustentar uma futura prática impediram que as verdadeiras motivações fossem percebidas. Mais do que encontrar uma teoria que sirva de ponto de partida para, só depois disso, desempenhar uma prática, a questão fundante deveria ser “a favor de quem (e por que) minha prática será exercida?”, ou, recorrendo novamente à Freire e dialogando com Rajagopalan, evitar a dicotomização teoria/prática, evitando, portanto, criar distâncias entre o pensar e o agir, entendendo ambos como partes intrínsecas e dependentes do mesmo processo.

A tendência do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação (FREIRE, 2013 [1968], n.p.)

Aprendizados no caminhar

A conclusão do trabalho aqui discutido rendeu, felizmente, para além do esperado. É verdade que durante o caminho houve situações de uma imprevisibilidade desconcertante, como quando, logo no início do bimestre, ao comentar o desastre ambiental em Moçambique, uma aluna idosa negra disse que “nossa alma é suja”. O comentário foi feito sem aparente conexão com o que a turma estava discutindo, o que fez com que todos ficassem em um desconfortável silêncio. Essa mesma aluna, que é muito religiosa, já comentou algo semelhante em outras situações, como por exemplo, ao dizer que “*se a escravidão ainda existisse, seria bom para que os mais jovens aprendessem a trabalhar e ter mais responsabilidade*”.

Em um primeiro momento, fiquei tentando buscar qual a coerência aquela senhora estava desenvolvendo em seu raciocínio, qual lógica ela estava seguindo, para eu tentar dialogar com suas visões de mundo problematizando essas concepções, mas percebi que, se por um lado devemos oportunizar um espaço educacional no qual os alunos se sintam confortáveis para expor suas opiniões, por outro lado, não podemos naturalizar discursos preconceituosos sob a justificativa de estarmos garantindo a “liberdade de expressão”. Havia no discurso daquela

aluna, assim como nos discursos de todos nós, o eco de vozes anteriores, opiniões construídas muito anteriormente e que, naquele momento, ressoaram na aula.

Como afirmou Bakhtin “*não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado).*” (BAKHTIN, 1997, p. 413-414). Logo, eu não estava lidando apenas com opiniões individuais, era parte de um senso comum, parte de “verdades” historicamente forjadas que invariavelmente se materializavam nas interações com os alunos. Percebo, enquanto professor, de maneira cada vez mais clara, que o objetivo de uma aula não é buscar o inócuo consenso, no qual todas as opiniões serão colocadas como equivalentes e igualmente válidas, pois essa prática pode ser tão perigosa quanto aquela que silencia as vozes divergentes. O objetivo deveria ser possibilitar que todas as vozes presentes possam ser ouvidas e, de modo igualmente democrático, que certas convicções possam ser desestabilizadas e ressignificadas.

No dia da apresentação das pesquisas e do sarau, a maioria dos grupos estava pronta, enquanto poucos alunos preferiram não fazer o trabalho ou acabaram faltando mesmo.

As apresentações seguiram uma após a outra com o nítido esforço daqueles alunos jovens e adultos buscando expor seu melhor, alguns ansiosos, tremendo e gaguejando, outros mais desenvolvidos e articulados. Ainda assim, independentemente das diferentes posturas, todos foram elogiados e parabenizados pelo restante da turma que, em raro momento de silêncio total, respeitou os colegas e contribuiu posteriormente com questionamentos sobre os países apresentados.

Houve uma aluna jovem que levou vídeo de youtubers de Angola que comentavam sobre sua história de colonização, houve grupo que montou cartaz com fotos de pratos típicos e de paisagens naturais, houve também um aluno que, ao ler poema de um dos autores que pesquisou, fez uma emocionante relação entre as dificuldades de sua própria vida e as guerras do país; teve até grupo que se paramentou, pintando o rosto como se fossem torcedores de um time de futebol do país pesquisado. Ao final, os grupos que produziram cartazes, espalharam suas produções pelos corredores da escola, o que acabou reverberando os resultados daqueles trabalhos para além do turno noturno. Abaixo alguns registros dos dias de apresentação dos alunos.

Figura 1 – Grupo de alunos da EJA apresentando sua pesquisa



Evitando uma conclusão que responda aos vários questionamentos espalhados pelo texto, já que há questões que, acredito, continuarão sem respostas definitivas mesmo após uma vida inteira como professor, retorno à pergunta inicial: quais caminhos deveriam ser trilhados para que possa ser superada a falta de segurança que muitos professores sentem ao abordar esses temas em suas aulas?

Após toda essa experiência, notei que essa pergunta guarda uma falsa proposição; ao questionar ‘quais caminhos seguir’ está implícito que esses caminhos já existem, que já foram percorridos antes, que há um ponto de partida e um ponto de chegada bem demarcados, o que, como pude perceber, é um grande equívoco.

Quando pensamos sobre as ações de um professor, o caminho, muitas vezes, precisa ser construído no caminhar, sem passos pré-definidos, sem mapas, ou seja, sem uma teoria prévia. Além disso, pode até ser que o caminho exista, que já tenha sido percorrido por muitos antes e que, inclusive, já tenha sido exaustivamente teorizado; ainda assim, o desconhecimento sobre essa travessia o torna igualmente inédito para quem nunca o percorreu. Talvez, a melhor resposta para a primeira pergunta, embora um tanto quanto óbvia, seja que a segurança, assim como o caminho, só será construída durante o percurso, dificilmente ela poderá ser acessada antes para só então ser exercida.

Essa percepção de maneira nenhuma menospreza o aporte teórico que todo professor deveria ter para desenvolver suas aulas e pensar suas práticas. É fundamental que as práticas docentes sejam vistas como fruto de muito trabalho intelectual, de muita leitura, debate, escrita e pesquisa, mas, em todo caso, é somente no fazer, no diálogo e na presença com os alunos que todo esse saber se mostrará relevante ou não.

O projeto que desenvolvi na EJA atendeu ao cumprimento da lei 10639/03? Sinceramente, não saberia dizer de modo categórico, mas acredito que foi um passo significativo realizar um trabalho sobre países africanos lusófonos, propondo que sejam estabelecidas relações entre tais culturas e a cultura brasileira, enfatizando as riquezas e diversidades culturais desses países, ao invés do estudá-los só pelo viés histórico da escravidão. Como Gomes e Jesus afirmam:

o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. (GOMES e JESUS, 2013, p. 32)

A prática aqui relatada, possibilitou, portanto, que os alunos desconstruíssem visões estereotipadas de países africanos e contribuiu, também, para que eu pudesse rever a importância de minha posição profissional, identificando com mais clareza seus inevitáveis limites e, igualmente, as potentes possibilidades de seu alcance.

Referências

ALMEIDA, M.A.B e SANCHEZ L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *In: Pro. posições* v. 28, N.1 (82) jan./abr. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [1968]. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Versão digital.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** [1968]. São Paulo: Paz e Terra, 2014. Versão digital.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa1. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. *In*: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

ROCHA, S. e SILVA, J.A.N. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *In*: **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul – out. 2013. p. 55-82

SANTANA, C. C. S. Memórias da disciplina 'introdução aos estudos africanos': a experiência da Bahia na década de 1980 recontada a partir da História Oral. *In*: **X Encontro Regional Nordeste de História Oral**. Salvador, 2015. Fonte:

http://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1438964341_ARQUIVO_MemoriasdaDisciplinaIntroducaoaosEstudosAfricanos_CRISTIANESANTANA.pdf

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo [1999]. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Versão digital.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, A. L.S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

¹ Cabe ressaltar que as leis, até por seu caráter de texto legal, não detalham como esse conteúdo deve ser abordado, enfatizando apenas a necessidade de serem ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história; orientações específicas podem ser encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004

² Em março de 2019, um ciclone atingiu o sudeste da África, deixando mais de mil mortos. Destas mortes, 60% foram registradas em Moçambique. Fonte: <https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2019-03-24/mocambique.html> Acesso em 27.07.2020

³ O termo 'lugar de fala' é utilizado com sentidos mais específicos e particulares a depender dos campos epistemológicos no qual é utilizado. Neste artigo, o termo será usado com um sentido amplo para ressaltar o contexto situado socio-historicamente do qual meu discurso, enquanto professor, parte. Para uma discussão mais aprofundada sobre esse conceito, em diálogo com o tema da questão racial, cf. "Lugar de Fala" (RIBEIRO, 2019)

⁴ Fonte: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/> Acesso em 27.07.2020.

⁵ Fonte: <http://www.palmares.gov.br/?p=40416> Acesso em 27.07.2020.

⁶ Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores/> Acesso em 27.07.2020.

⁷ Na atual denominação, o 1º e 2º graus referem-se respectivamente ao ensino fundamental e ao ensino médio.

⁸ Fonte: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742> 27.07.2020.

⁹ <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478> Acesso em 02.08.2019

¹⁰ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223> Acesso em 02.08.2019

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 27.07.2020

¹² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 27.07.2020