

TANTA SIGLA  
MUITO TÍTULO  
NEM 01  
sensibilidade

“Tanta sigla, muito título, nem 01 sensibilidade”.

Fotografia de um dos muros do Centro de Tecnologia da UFRJ, onde foi gravada esta frase. Fotografia de Carlos Pereira, 2023.

# RESGATE DE ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

por Estefanne Nascimento

**Eu, você, nós: professores antirracistas.**

A busca subjetiva de significantes que podem conferir sentido a nossa existência é um princípio de inquietude e agitação (Foucault, 2010) intrínseco na atividade humana, dinâmico e efêmero. As inquietações que nos tangenciam em todo viver partem da vontade de conhecer. Desde a criança, das perguntas que assombram os adultos, a jovens e adolescentes questionando o mundo, a vontade de saber nos acompanha. Conhecer a materialidade do mundo, as formulações das coisas, conhecer quem somos como parte de algo maior, o confronto com quem queremos ser, os contextos que nos antecedem e significam a inserção da nossa individualidade em uma dimensão coletiva de coexistência, prospectando ideias e anseios para um tempo outro, diferente do que está acontecendo agora: **Um desejo de futuro.**

Ninguém é sozinho, somos com o outro, com os outros, em redes, nas paridades e dissonâncias que circunscrevem o subjetivo e o coletivo, em inferências mutuas. Entender a si perpassa pela percepção do outro e do meio no qual nós nos construímos sujeitos e as negociações, resistências e concessões, que presentificamos nesse processo ao longo da vida. Parte de quem somos é formada por

quem veio antes de nós em um movimento de interação entre o ontem, o agora e a possibilidade do amanhã. Somos construtos das realidades relacionais dos grupos sociais que transitamos. Somos tangenciados pela história precedente ao marco da nossa existência, dos discursos apresentados ao contar essa história, naquilo que se escolhe lembrar e também naquilo que se escolhe esquecer. Somos sujeitos de ação e transformação nos rastros que deixamos enquanto existimos.

A articulação de temporalidades na busca por sentimentos e sentidos de mundo (Araújo, 2013), nos mobiliza a um debruçamento histórico que, se realizado de maneira crítica, pode nos conduzir a repensar o panorama do agora, tomando caminhos outros e indicando possíveis trajetos que podem ser assumidos para um incerto futuro. Nisso, podemos destacar e evidenciar as contribuições das filosofias dos diferentes povos africanos que formam nossas raízes étnicas e a concepção de ancestralidade. Pensar ancestralidade no legado dos diferentes povos de África é pensar passado, presente e futuro em conexão. Como destaca Oliveira (2022):

**“É fonte de sabedoria, identidade, pertencimento e saúde [...] significa tomar a vida em sua plenitude.”**

São as nossas ancestralidades que nos conectam a um sentido de mundo como sujeitos coletivos. Somos contornados das heranças, dos legados, dos caminhos traçados por nossos antecessores de tal modo que, se nos encontramos perdidos, podemos fazer, como propõe o provérbio africano: **“Quando não souber para onde ir, olhe para trás e veja de onde veio”**.

É no desenho desse movimento que há uma crescente mobilização na educação contra os discursos universalistas sobre sujeito e sociedade. Um manifesto em defesa da presentificação das diferentes culturas ancestrais que constituem a formação do Brasil e do povo brasileiro, rompendo com o discurso da “História única” (Adichie, 2019), evidenciando perspectivas outras que, por anos, foram silenciadas e invisibilizadas no cânone dos currículos escolares.

Existe uma lacuna intencional nas práticas de ensino voltadas a contar a história nacional. A “memória histórica” tem papel central na formação da subjetividade dos sujeitos, ou seja, as identificações, as crenças, os valores, as ideologias, as identificações, as perspectivas de vida e de mundo que compõem cada um de nós, fazendo com que sejamos mais que apenas seres soltos no planeta, no mundo, mas contextualizados em parte dele, imprimindo e sendo impressos de significados. Tal “memória” se constrói em macro e microsfera, do contexto familiar e da comunidade local inserida à conexão em larga escala como povo brasileiro.

A ausência de um discurso explícito das mazelas da relação de dominação de raça e gênero e das disposições hierárquicas sociais, herança de um processo de consolidação de projeto nacional demarcado pela escravidão,

perpetua no imaginário popular uma falsa projeção de igualdade (Bento, 2022). Repensar e assumir outras rotas para abordagens, propostas e políticas educacionais reivindica revistar o discurso “oficial” e as tradições familiares interconexas a macrosfera, onde a presença e contribuição de pessoas pretas, indígenas e não brancas são invisibilizadas (Bento, 2020), a não ser quando associadas aos estigmas do marcador da escravização. Existe uma forte tendência, propositalmente incitada e construída, de dissociação coletiva da memória dos danos do processo de colonização, pautado no extermínio e na violação de corpos pretos e indígenas, assim como a promoção de memórias seletivas que intencionam formar subjetividades passivas e concordantes com um discurso de manutenção dos sistemas de opressão a corpos não brancos em um processo que, dentro dos estudos da área de subjetividade humana, nomeamos de **subjetivação** e/ou **dessubjetivação** (Veiga-Neto, 2013).

A escola, nesse processo, se estabelece como um mecanismo de poder (Foucault, 2021) na manutenção do discurso histórico único (Adichie, 2018), na seleção dos componentes curriculares e sua organização, contado sempre pelo prisma da colonialidade, silenciando os movimentos de grupos e sujeitos que lutaram e lutam pela liberdade e emancipação do legado colonialista de nossa nação, pelas presentificações das existências negadas nos princípios de ausência (Quilomba, 2020) assim como suas incontáveis contribuições para formação do povo brasileiro ao longo do espaço-tempo.

Ao centrar atenção no processo de escolarização, repensar os currículos e a didática a partir de uma perspectiva



antirracista é indispensável para uma educação liberadora (Freire, 1970), onde dentro do planejamento de curso, semanal e de aula, nos recursos pedagógicos e estéticos, nas práticas de discurso, na sustentação teórica de nossas práticas docentes, se assumam estratégias que sejam combatentes ao eurocentrismo institucionalizado, proporcionando uma formação crítica confrontadora aos sujeitos do cotidiano da escola (Ferraço, 2007).

Em um tempo de polarização política, pouca possibilidade de diálogo e debate, com um plano claro de tomada de poder de um modelo de educação com laços estritos com a finalidade produtiva do capital, se distanciando do compromisso com a formação humana integral, cada vez menos pedagógico e formativo, e cada vez mais mercadológico (Freire, 2005), fica cada vez mais difícil para nós, professores, desenvolvermos um trabalho consistente em relação a questões sociais, devido às grandes demandas e estratégias de controle que vêm de fora da escola, das quais não temos controle. Muitas vezes precisamos nos sujeitar para continuarmos empregados, para não sofrermos punições brandas e severas, mesmo existindo, após muita luta dos movimentos negros por todo Brasil e seus intelectuais, marcos legais que possibilitam que um trabalho decolonial e antirracista seja desenvolvido com uma abrangência a temas cada vez mais multiculturais, assegurando a legitimidade de nossas ações dentro do espaço escolar.

Com as contribuições e a influência das teorias pós-críticas e decoloniais na reflexão sobre currículo (Silva, 1999; Lopes e Macedo, 2011), demandas que antes eram desconsideradas no processo de construção da textualização curricular enquanto

documentos regulatórios normativos para a educação escolar, passam a pautar os movimentos de construção dos referenciais curriculares (Diretrizes, Parâmetros e, atualmente, a controversa e questionável Base Nacional Comum Curricular - BNCC).

Marcos importantíssimos aos avanços da inserção das questões étnico-raciais no planejamento educacional de maneira obrigatória, por meio da regulação normativa educacional, são criados em 2003 e 2004, inaugurando um tempo outro para as abordagens pedagógicas e para o ensino de história afrodiáspórica. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, o Parecer 03/2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que contribuíram para instituir o ensino de história afro-brasileira e indígena nas políticas curriculares e planejamento de ensino. A obrigatoriedade estabelecida no normativo mobiliza a legitimação, assim como o incentivo a promoção de estratégias educacionais e educativas que contemplem em seu planejamento abordagens antirracistas.

Na BNCC, em busca de certa conformidade com os marcos legais regulatórios, nos eixos do ensino de história, é citado o ensino da história afro-brasileira. Existem, é claro, problemáticas densas e muitas questões levantadas na reflexão da escolha dessas disposições na Base e seu desenvolvimento em sala de aula, perpassando pela formação, inicial e continuada, de professores. Há de se reconhecer, no entanto, a conquista proporcionada por esses marcos, ainda que não se estabeleça como garantia de cumprimento no chão da sala de aula, na conquista de espaço no território em disputa (Arroyo, 2014) do currículo e suas

dimensões. Tal obrigatoriedade representa, institucionalmente, a legitimidade de nossas ações, afinal, seja discutindo raça, seja discutindo Brasil e/ou discutindo África, estamos fazendo cumprir a lei, nas possibilidades performáticas que elas asseguram. Então, companheiro (a/e) professor (a/e), vamos juntos, sabendo que não será fácil. Resistir não é fácil, todavia, com coragem e estudo, podemos caminhar em favor de uma educação cada vez mais antirracista, assegurados nos pressupostos normativos regulatórios.

Suas ações são legítimas, necessárias e, principalmente, previstas e asseguradas por lei. Mais do que não ser racista, precisamos ser antirracistas em nossos viveres e viveres-pedagógicos, em uma postura que não tolere o intolerável. Se tudo é uma construção, construamos, então, em nossos cotidianos, espaços de confronto e acolhimento às diferenças, sem normalizar estigmas. Antes, dentro de nossas limitações, sejamos agentes de transformação.



**“A revolução começa comigo, no interior. É melhor reservarmos tempo para tornar nossos interiores revolucionários, nossas vidas revolucionárias, nossos relacionamentos revolucionários. A boca não vence a guerra”**

*(Toni Cadê Bambara, Seeds of revolution: A Collection of Axioms, Passages and Proverbs).*



## **Ideia de atividades, objetivos, recursos e planejamento.**

Uma educação antirracista não se define em apenas um ato, em uma semana ou em uma data comemorativa. Uma educação antirracista é um trabalho constante, dia após dia, em ações críticas que atravessam toda agenda e planejamento. Inicia-se em nossas ações, nos discursos que enunciamos, nas bases teórico-políticas que sustentam nossas práticas. Está na maneira que assumimos a mediação dos conflitos, nas conversas nas salas de professores, nos materiais que escolhemos usar, no cuidado com as representações, com a reprodução de estigmas ao olhar e compreender nossos estudantes. É um trabalho ininterrupto de problematização e confrontos onde racismo é nomeado como racismo, o que exige de nós estudo, pesquisa, reflexão, tempo qualitativo e remunerado de planejamento e postura de constante desconstrução, sabendo que não existe normalidade isenta de preconceito de diferentes seções e, no Brasil, acima de tudo, está a questão de racial.

Uma educação antirracista consiste em: constância, planejamento, teoria, diálogo e confronto. Nisso, deixo aqui, para concluir essa breve reflexão sobre docência e práticas antirracistas na educação escolar, um esboço de sugestão de atividade que se movimenta em direção às tramas tecidas neste texto. Proponho uma abordagem de elaboração de escrita e de práticas de leituras que podem ser suleadoras de abordagens discursivas no que se refere ao resgate das ancestralidades.

A atividade proposta é recomendada para turmas de 4° e 5° anos iniciais do ensino fundamental, podendo ser adaptada para as turmas de 1°, 2° e 3° anos. Também pode



Símbolo Adinkra “Akoben”, que representa a trobeta que anuncia a guerra. Chama as pessoas a se mobilizarem e estarem de prontidão para agirem.



Símbolo Adinkra “Pagya”, utilizado para mobilizar as pessoas à ação, “botando fogo” e movimentando as coisas. Convida as pessoas a serem valentes e corajosas diante dos problemas, perigos e desafios.

ser adaptada para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nas proposições de leitura para EJA sugiro a coleção *Black Power*, da Editora Mostarda, ou “Tordo Arado” de Itamar Vieira Junior, ou “Flores do ébano” de Alexandra Lima da Silva, ou ainda “Canção para ninar menino grande” de Conceição Evaristo. Para as leituras nas turmas de crianças, sugiro: “A viagem de Violeta”, também da Professora, doutora em educação, Alexandra Lima da Silva, que é distribuído gratuitamente pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e “Alafíá: A princesa guerreira” da Sinara Rubia. Abaixo deixo registrado o desenho da proposição de um regaste de ancestralidade, troca, afetos, escutatória e escrevivências, reverenciando o legado de Conceição Evaristo.

## QUEM EU SOU ? QUEM NÓS SOMOS!!

**Passo um:** No início do dia, escreva no quadro as palavras HISTÓRIA e ANCESTRALIDADE, em um momento de conversa pergunte quem consegue ler ou leia para seus estudantes (O que melhor se adaptar a sua realidade) e pergunte o que essas duas palavras significam para cada um dos estudantes.

**Passo Dois:** Escreva em baixo das palavras o que cada um disse, seja frase ou seja uma palavra, e dialogue com eles. Dê exemplos da vida coletiva e da vida individual.

**Passo Três:** Peça que eles copiem em seus cadernos, ou em folhas distribuídas, o que está no quadro.

**Passo Quatro:** Após esse primeiro movimento, se inserido num contexto de educação de crianças, distribua folhas em branco e peça que eles levem para casa e tragam preenchidas com uma história de um ancestral da família ou de um vizinho. Caso seja uma turma de adultos, busque construir o texto em sala, auxiliando na elaboração da escrita, valorizando as trajetórias e memórias dos estudantes. Outra possibilidade é a mobilização de diferentes propostas de resgate de memórias ancestrais em diferentes registros, dividindo os estudantes em grupos temáticos (como culinária, sabedoria, tradições religiosas, musicalidades, por exemplo). É importante, para essa sugestão, ter conhecimento da turma e de suas condições. A adaptação é indispensável. Toda intervenção pedagógica deve estar coesa às possibilidades do cotidiano inserido, considerando suas especificidades desde o planejamento à ação pedagógica.

**Passo Cinco:** Após a elaboração das escritas, faça uma roda de exposição, onde os que se sentirem à vontade contam as suas histórias. Monte um lindo mural com essas escritas. Incentive também outras manifestações artísticas de linguagem conjuntamente com as práticas de escrita.

## QUEM EU SOU ? QUEM NÓS SOMOS !!

Deixe também os estudantes livres para decidirem como contarão suas histórias: poemas, prosas, músicas, deixe as potências criativas emergirem e que haja trocas entre os estudantes e seus pares.

**Passo final:** Iniciando outra abordagem nas práticas de linguagem, selecione uma proposta de leitura que agregue a temática trabalhada em sala: História e ancestralidade. Faça ciclos de leitura compartilhadas.

### Dica

Você pode direcionar a atividade abordando temáticas como: culinária, através de receitas e as histórias dessas receitas; conhecimento das ervas e plantas e seus usos; a história do bairro e de como a família chegou lá; as tradições religiosas; pesquisar a história da escola. Quanto maior a possibilidade de troca, melhor se desenvolve a experiência. articulando subjetivo e coletivo como coexistentes.

### Materiais a serem utilizados:

Quadro Branco ou de giz

Caneta de quadro ou de giz

Folha branca

Lápis de escrever

Montagem do mural segue a livre escolha, a depender dos recursos cabíveis ao contexto.

**Seja livre e criativo, crie sua estratégia pedagógica a partir daí, por uma escola antirracista!!**

### Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras. São Paulo. 2019

ARAÚJO, Márcia Moreira de. Reflexões que tramam a teoria de Nilda Alves: pensar os cotidianos, produção de sentidos, redes educativas e artefatos nos cotidianos. Revista Educação Pública. 2013

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Vozes 2013

BENTO, Cida. O Pacto da Branquitude. 1º edição. Companhia das Letras. São Paulo. 2022



FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. Educ. Soc., Campinas., 2007

FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do sujeito. 3º edição. WMF Martins Fontes. São Paulo. 2010

FOUCAULT, Michel Microfísica do poder. Paz e Terra 2021

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. 2005

LOPES; Alice Casemiro; MACEDO; Elisabeth. Teorias de Currículo. São Paulo. Cortez, 2011. OLIVEIRA, Gaby. O que é ancestralidade e o que ela pode nos ensinar sobre nós mesmos. Diáspora Black. 2022

QUILIMBA, Grada. In. FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Ubu Editora. 2020

SILVA, Thomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. 3º edição. Belo horizonte. Autêntica, 2022

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. Revista Colombiana de educação. 2013



Retomada. Fotografia por Carlos Pereira, durante ATL 2023 em Brasília