

BENICIO BACKES

**“FOI O ESPAÇO QUE ENCONTREI”:
A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO DE
COLONIALIDADE GERMÂNICA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

2019

BENICIO BACKES

**“FOI O ESPAÇO QUE ENCONTREI”:
A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO DE
COLONIALIDADE GERMÂNICA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

Fevereiro – 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B126f Backes, Benicio
"Foi o espaço que encontrei" : a temática étnico-racial
em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade
germânica / Benicio Backes; orientador José Licínio
Backes.-- 2019.
232 f.: il.; 30 cm

Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande, 2019
Inclui bibliografia

1. Brasil - [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003].
2. Cultura afro-brasileira. 3. Colonialidade. 4. Educação
básica - Currículos. I.Backes, José Licínio. II. Título.

CDD: 372.19

**“FOI O ESPAÇO QUE ENCONTREI”: A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO DE COLONIALIDADE GERMÂNICA”**

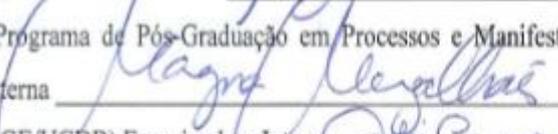
BENÍCIO BACKES

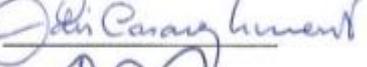
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

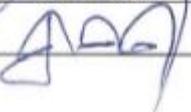
BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/ UCDB) Orientador 

Prof. Dr. Ahyas Siss (PPGEduc/UFRRJ) Examinador/Externo 

Prof.ª Dr.ª Magna Lima Magalhães (Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais /FEEVALE) Examinadora Externa 

Prof.ª Dr.ª Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Examinador Interno 

Campo Grande, 20 de fevereiro de 2019

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

Às/os que fazem das suas vidas inspiração e potência para ouvir e visibilizar outras culturas, outras histórias, outras memórias, outras epistemologias, outras cosmologias, outras espiritualidades.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. José Licínio Backes, orientador desta tese, pelo carinho e pelo rigor com o qual me orientou e se fez presente em todo o processo de construção. Sua leitura atenta dos meus escritos, sua forma gentil de apontar meus escorregões quanto ao referencial teórico e às análises, suas indicações de leituras e anotações às margens dos textos revisados e discutidos comigo deixaram marcas e, neste momento, já em forma de cicatrizes, passam a compor minhas experiências de formação pessoal, acadêmica e profissional.

À Lúcia Jacinta, amiga, companheira e esposa, pelo amor contagiante que cultiva pelo mundo das artes, da música e do mundo acadêmico. É muito bom saber que tem alguém muito especial à espera, toda vez que se volta. Muito obrigado pelo carinho em me levar/buscar ao/no aeroporto, mesmo em madrugadas frias e chuvosas. Seus abraços e sua torcida para que ficássemos bem energizavam-me para poder aproveitar este tempo-estudo em Campo Grande, na UCDB/MS, em seus potenciais de interrupção e de ressignificação quanto a diferentes formas de conceber/ser/estar no(s) mundo(s) e, especialmente, os que envolvem processos educativos e de pesquisa.

Ao José e à Ruth, pela acolhida generosa em sua casa, nesse tempo-estudo de Doutorado. Quanto amor, carinho e sensibilidade (re)descobertos nesse período de convivência! Já estou com saudades desse tempo-convivência envolto pela solidariedade contagiante que experienciei com vocês.

Às professoras e aos professores, examinadoras/es desta tese. Suas ponderações, indicações de outras leituras, provocações quanto a certas ausências e a necessidade de maiores descrições quanto a alguns conceitos adquiriram um sentido especial no processo de qualificação da tese. Foi muito bom esse exercício de retomada a partir desses quatro olhares, cada qual com suas especificidades. O debruçar-se sobre cada uma dessas observações em particular, mas entendendo-as em seu conjunto, emprestaram maior rigor à tese como um todo.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, PPGE/UCDB. A qualidade das aulas, a diversidade de leituras propostas e as provocações nos seminários ainda se mantêm muito vivas e passaram a fazer parte dos meus processos de constituição de pesquisador e, também, de docente.

Às minhas/meus colegas da turma de 2016. Gostava muito de ouvi-las/os. As histórias de cada um/a, as angústias, tensões e problematizações que nos habitavam em nossos processos de pesquisa e participações nos diferentes momentos de apresentação e discussão dos projetos, propiciados pelo Programa, já deixam saudades.

Às/aos participantes da pesquisa que falaram de forma extremamente potente de suas experiências de viver a negritude, de suas lutas, do envolvimento com a causa negra e de suas iniciativas, estratégias e práticas de inserção da História e Cultura Afro-Brasileira em escolas de Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica.

À Professora Jorgia Marisa Seibel. Sua solidariedade e acolhida garantiram os primeiros passos de acesso aos participantes da pesquisa.

À professora Marinês Andrea Kunz, pela sua disponibilidade em fazer a revisão ortográfica e gramatical do texto.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior - PROSUC/Capes, pelo pagamento das mensalidades.

BACKES, Benicio. “Foi o espaço que encontrei”: A temática étnico-racial em escolas de Educação Básica em um contexto de colonialidade germânica. Campo Grande/MS, 2019. 232 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Tese de Doutorado em Educação no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural, da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, PPGE/UCDB. Teve como objetivo analisar as mobilizações de militantes da causa negra que marcam a implantação da Lei Nacional 10.639/2003, com destaque para as estratégias e iniciativas utilizadas por professoras/es negras/os, para infiltrar História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica. Fez-se a produção de dados mediante a prática de entrevista interativa com oito pessoas negras, entre gestores/as e professores/as, militantes da causa negra e comprometidas com a prática de inserção das questões étnico-raciais na Educação Básica, em escolas públicas municipais da cidade de Novo Hamburgo/RS, uma das catorze cidades com colonização predominantemente germânica da Rota Romântica/RS, associadas para a formação de uma rota turística. As análises foram tecidas como articulação do campo teórico-metodológico – centrado nos Estudos Culturais em articulação com os Estudos Pós-coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade e com algumas das perspectivas envolvendo a multi/interculturalidade crítica e as discussões em torno das questões de raça – em interlocução com a realidade em estudo. E apontam para: a) o protagonismo do Movimento Negro na articulação de parcerias com o poder público municipal, universidades da região e entidades sociais e culturais, traduzindo-se em possibilidades de maior efetivação da Lei 10.639/2003, por meio do fomento de debates e de cursos de formação continuada de docentes e da pesquisa, divulgação e produção de materiais sobre questões étnico-raciais envolvendo a cidade e a região; b) as estratégias de infiltração da História e Cultura Afro-Brasileira que militantes da causa negra tecem, no espaço das escolas e das salas de aula, para maior afirmação de sua participação na história da cidade, diante do “resguardo” da cultura germânica em Novo Hamburgo, com destaque para oficinas de Capoeira e de máscaras africanas; alcance de material; estudo de artistas negros; apresentações de manifestações religiosas de matriz africana em eventos da escola; convite a griôs e mães de santo, trazendo-os para o interior das escolas e salas de aula, para o relato de suas experiências e contação de suas histórias e memórias e instituição do selo “Igualdade Racial é pra valer”, contribuindo para o empoderamento político-epistemológico das populações negras. Concluiu-se que a hegemonia da colonialidade germânica em Novo Hamburgo é posta constantemente em xeque pelas populações negras, por meio da ocupação dos diferentes interstícios produzidos no tensionamento das forças de poder em relação, seja como produção de resistência, como afirmação identitária, seja mostrando outras epistemologias e concepções/visões de mundo assumidas por lutas a favor de sociedades multi/interculturais e democráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Lei 10.639/2003. Colonialidade/germanidade.

BACKES, Benicio. **“It was the space that I found”**: The ethnic-racial thematic in schools of Basic Education in a context of Germanic coloniality. Campo Grande/MS, 2019. 232 p. Thesis (Doctorate in Education). Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

Thesis of Doctorate in Education, a scope of the Group of Studies and Research in Education and Cultural Difference, from the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line of the Postgraduate Program in Education, Masters and Doctorate, PPGE/UCDB. The purpose of this study was to analyze the mobilizations of militants of the black cause that mark the implementation of National Law 10.639/2003, highlighting the strategies and initiatives used by black people teachers to infiltrate Afro-Brazilian History and Culture in elementary schools, in a context of Germanic coloniality. The data have been produced through the practice of an interactive interview with eight black people, among managers and teachers, militants of the black people's cause and committed to the practice of insertion of ethnic-racial issues in Basic Education in public elementary schools from Novo Hamburgo/RS, one of the fourteen cities with predominantly Germanic colonization of the Romantic Route/RS, associated to the formation of a tourist route. The analyzes were woven as articulation of the theoretical-methodological field – centered in Cultural Studies in articulation with Postcolonial Studies and Studies of Modernity/Coloniality and with some of the perspectives involving the critical multi/interculturality and the discussions around the issues of race – in interaction with the reality in study. The analyzes indicate to: a) the protagonism of the Black Movement in the articulation of partnerships with the municipal public power, universities in the region and social and cultural entities, translating into more possibilities of actualize the Law 10.639/2003, through the promotion of debates and continued teacher training courses and the research, dissemination and production of materials about ethnic-racial issues involving the city and the region; b) the strategies of infiltration of Afro-Brazilian History and Culture that militants of the black people's cause do, in the schools and in the classrooms, for more affirmation of their participation in the history of the city, before the “shelter” of the Germanic culture in Novo Hamburgo, with special emphasis on workshops of Capoeira and African masks; reach of material; studies about black artists; presentations of African religious manifestations in school events; invitation to “griôs” and “mães de santo”, bringing them to the schools and classrooms, to tell the people their experiences, stories and memories and institution of the seal “Igualdade Racial é pra valer”, contributing to the political-epistemological empowerment of black populations. It was concluded that the hegemony of German coloniality in Novo Hamburgo is constantly put in a hard spot by black peoples, through the occupation of the different interstices produced in the tensioning of the forces of the power in relation, either as a production of resistance, as an affirmation of identity; or by showing other epistemologies and conceptions/world views assumed by struggles in favor of multi/intercultural and democratic societies.

KEYWORDS: Culture. Law 10.639/2003. Coloniality/Germanity.

SUMÁRIO

1 DA ARTICULAÇÃO DOS ELEMENTOS INICIAIS DA TESE: O TRAÇADO DE UMA INTRODUÇÃO.....	12
1.2 DAS MARCAS DE QUEM SE PÔS A CAMINHO	24
1.2 DO ENREDO DOS CAPÍTULOS	30
2 DAS ARTICULAÇÕES DE UM CAMPO TEÓRICO: DE UMA CRÍTICA À MODERNIDADE ÀS POTENCIALIDADES DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	34
2.1 DA CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR EM TRÂNSITO.....	35
2.1.1 Das bases etnocêntricas da epistemologia moderna	37
2.1.2 Dos pensares de um campo teórico para além da teoria crítica.....	42
2.2 DAS POTENCIALIDADES DOS ESTUDOS CULTURAIS: ARTICULAÇÕES COM OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E OS ESTUDOS DA MODERNIDADE/COLONIALIDADE	47
2.2.1 Da abertura, da pluralidade e da interrupção	48
2.2.2 Da centralidade da cultura	52
2.2.3 Da articulação entre diferentes perspectivas teóricas	56
3 DOS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO.....	71
3.1 DA ENTREVISTA COMO “CO-PRODUÇÃO” DE DADOS	74
3.2 DO CAMPO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES.....	81
4 DA COLONIALIDADE E DA BRANQUIDADE: OS PROCESSOS DE INVENÇÃO DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS	104
4.1 DA COLONIALIDADE GERMÂNICA: A ÓTICA DAS/OS MILITANTES DA CAUSA NEGRA	108
4.1.1 “Olha aqui, ó, ninguém vai se fazer em cima de nós, em cima de mim, não!”: marcas da colonialidade em Novo Hamburgo.....	112
4.1.2 “Mas essa ali é a professora?”: Nos meandros da branquidade como “presença ausente” e “privilégio”	119
4.1.3 “O negro [...] no mesmo patamar do alemão aqui”: entre ambivalências e enredamentos com “essa coisa de rota alemã”	134
4.2 POR UMA EDUCAÇÃO QUE COLOQUE EM XEQUE A COLONIALIDADE GERMÂNICA: DOS DESAFIOS E DAS POTENCIALIDADES DA LEI 10.639/2003 NOS CONTEXTOS DA COLONIALIDADE GERMÂNICA.....	140

4.2.1 “Que o professor pudesse realmente sentir essa cultura”: das perspectivas de uma educação multi/intercultural crítica	141
4.2.2 “Para a criança é muito importante se sentir desse país”: entre desafios e potencialidades da Lei 10.639/2003	146
5 DAS ARTICULAÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO E DAS INFILTRAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO NAS ESCOLAS DE NOVO HAMBURGO.....	155
5.1 MOVIMENTO NEGRO, LEI 10.639/2003 E IGUALDADE RACIAL	157
5.1.1 “Uma cidade que não reconhece a história do outro”: desafiando a lógica da colonialidade germânica	160
5.1.2 “Vamos trabalhar, vamos mostrar que tem material”: produção e sistematização de conhecimentos decoloniais	165
5.1.3 “Igualdade Racial é pra valer”: visibilizando a diferença racial	173
5.2 AINDA DAS ESTRATÉGIAS E DAS INICIATIVAS DE INFILTRAÇÃO.....	180
5.2.1 “Reforço como foi a trajetória do negro sair disso e que ela continua até hoje”: borrando a produção de identidades antagônicas.....	181
5.2.2 “Que história mais linda essa, dessas pessoas!”: provocando encontros com a diferença cultural	187
5.3.3 “Professora, eu posso tocar essa música para você!”: proliferando diferenças.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS	219

1 DA ARTICULAÇÃO DOS ELEMENTOS INICIAIS DA TESE: O TRAÇADO DE UMA INTRODUÇÃO

Articular os elementos iniciais de uma tese, além de indicar o que se fez como pesquisa, mostrando suas intenções, escolha dos participantes e das opções teórico-metodológicas, passa, também, pelo traçado de marcadores de leitura que ofereçam ao leitor possibilidades de adentrar no texto de forma a lhe garantir um caminho de interlocução próxima com o autor. Diferente da pretensão de dirigir a leitura do que segue, mesmo porque isso se mostra impossível diante da multiplicidade de sentidos que podem derivar de um texto, imprimir marcadores de leitura configura-se como um jogo político em que estão imbricadas questões epistemológicas e questões de poder (VEIGA-NETO, 2003). Dessa forma, ao mesmo tempo em que procuro me posicionar, reconheço que há um esforço em posicionar o outro (BACKES, 2005) mediante a tessitura de “um arranjo de poder discursivo” (HALL, 1997, p. 41), com o intuito de justificar as opções feitas e imprimir certo caráter de necessidade à presença de cada uma das discussões produzidas na tese e, também, à organização dos diferentes fragmentos que resultaram de sua escrita, compondo o desenvolvimento da tese como um todo.

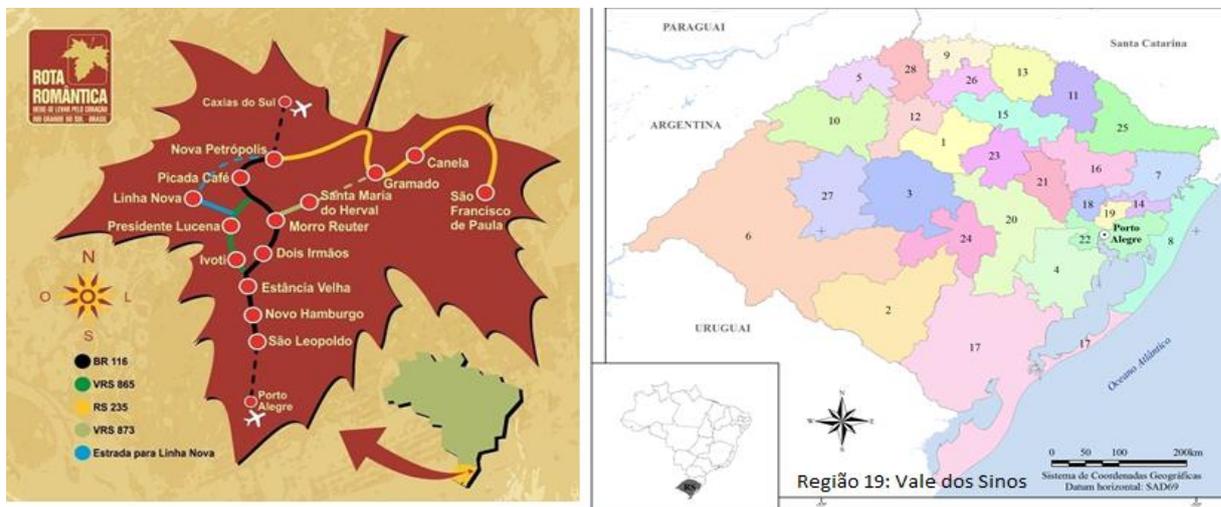
Assim, quando menciono um traçado, penso, também, em sinalizadores de um início de conversa que ajudam a situar o leitor quanto ao que construí como pesquisa(ndo). E, nesse momento inicial, mais especificamente quanto aos contextos e às intenções que me motivaram a fazer/construir a pesquisa sobre as mobilizações, estratégias e iniciativas de militantes da causa negra na inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica em um contexto de colonialidade¹ germânica, no âmbito da implementação da Lei Nacional 10.639/2003, no município de Novo Hamburgo/RS. Uma pesquisa que parte da seguinte

¹ Uso o termo colonialidade de acordo com os estudos da modernidade/colonialidade, entendendo-o marcado pela ideia de projeto de poder, com base na invenção da ideia de raça (QUIJANO, 2005). É um dos conceitos centrais desta tese e será especialmente problematizado na seção quatro.

questão norteadora, expressa em forma de pergunta, oferecendo-se como guia de investigação: Como as mobilizações de militantes da causa negra marcam a implantação da Lei Nacional 10.639/2003 e quais estratégias e iniciativas professoras(es) negras(os) utilizam para infiltrar a História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS, em um contexto de colonialidade germânica?

Quando menciono colonialidade germânica, refiro-me aos processos de construção identitária sociocultural de populações de imigrantes alemães, vindos no início do séc. XIX à região do Vale dos Sinos², e de seus descendentes, que, em junho de 1995, associaram-se para a formação da Rota Romântica³. A cidade de Novo Hamburgo faz parte dessa região e associação, como pode ser visualizado nos mapas a seguir.

Figura 1: Mapa da Rota Romântica e Mapa do Vale do Rio dos Sinos



Fonte: A Rota (2015); FEE (2015).

Em relação a essa colonialidade, refiro-me, mais especificamente, às suas pretensões de se construir como cultura hegemônica, procurando invisibilizar e inviabilizar a

² A região do Vale dos Sinos compreende os municípios de Araricá, Canoas, Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Sapiranga e Sapucaia do Sul (FEE, 2015) e situa-se junto à região metropolitana de Porto Alegre/RS. Algumas de suas cidades, cujos nomes são derivados de línguas indígenas, trazem pela escolha onomástica uma espécie de “denúncia” da forte presença indígena na região, quando da vinda dos primeiros imigrantes alemães, a partir de 1824. No entanto, hoje, essa presença é praticamente invisível, mesmo que exista uma Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental em São Leopoldo.

³ A Rota Romântica está atualmente sediada na Torre Medieval junto à Central de Informações Turísticas, na cidade de Nova Petrópolis/RS, e, a partir de 2009, passou a se constituir como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), integrada pelas cidades de São Leopoldo (Marco Zero), Novo Hamburgo, Estância Velha, Ivoti, Dois Irmãos, Morro Reuter, Santa Maria do Herval, Presidente Lucena, Linha Nova, Picada Café, Nova Petrópolis, Gramado, Canela e São Francisco de Paula. Inspirada na *Romantische Strasse*, uma rota turística famosa e muito visitada na Alemanha, pretende-se uma “versão gaúcha” daquela. Lançada oficialmente em 26 de junho de 1995, alia, no mesmo roteiro, cidades com narrativas de desenvolvimento com ênfase na formação cultural e histórica de imigrantes alemães e de seus descendentes e cidades com tradição turística já consolidada (Gramado, Canela e São Francisco de Paula).

presença de outros grupos étnico-raciais, especialmente populações negras, através da produção de estigmas e discriminações em relação à diferença racial⁴.

Quanto às trajetórias das populações negras em Novo Hamburgo, convém referir que, quando da chegada dos imigrantes alemães à região do Vale do Sinos, esta já se encontrava habitada por populações brancas – portugueses e açorianos e seus descendentes –, por populações negras escravizadas e por populações indígenas – especialmente os Kaingang (NUNES *et al.*, 2013). Havia até mesmo um empreendimento escravista oficial do Império – a Feitoria do Linho Cânhamo⁵ –, que fazia uso do trabalho de mais de 300 negros escravizados para a produção de sacaria, roupas e cordas para embarcações (ALVES, 2006). E, há registros da presença do trabalho escravizado de populações negras, no Vale do Rio dos Sinos, ainda entre os anos de 1850 a 1870, o que significa que a construção da cidade de Novo Hamburgo resulta, também, da utilização do trabalho escravizado (NUNES *et al.*, 2013).

Já nos inícios do século XX, quando há maior demanda por conhecimento em relação ao trabalho com o couro, na nascente indústria do calçado em Novo Hamburgo, verifica-se forte migração das populações negras vindas das Charqueadas, com destaque para aquelas vindas da cidade de Pelotas/RS. Possuidoras de técnicas de curtimento e preparo do couro, passam a ser a principal mão de obra dos curtumes (NUNES *et al.*, 2013). Entretanto, há nesse tipo de alocação, também, forte componente de discriminação racial, se levarmos em conta as dificuldades das populações negras em se inserir mais diretamente na fabricação do calçado. Discriminação que se visibiliza a partir de constatações como a que resulta de um estudo sobre a memória do trabalho de populações negras em Novo Hamburgo: “Enquanto as portas das fábricas de calçado estreitavam-se para o trabalhador negro, as portas dos curtumes abriam-se como possibilidade de emprego e sustentação financeira a esse mesmo trabalhador” (NUNES *et al.*, 2013, p. 280).

Há, ainda, o movimento de populações negras que vêm a Novo Hamburgo, já nas décadas de 1970 e 1980, quando ocorre grande fluxo migratório de trabalhadores de diferentes regiões e cidades do Rio Grande do Sul, em busca de trabalho nas fábricas de calçados em Novo Hamburgo e região, que nesse período necessitavam de muita mão de obra.

⁴ Faço uso do termo raça na perspectiva do Movimento Negro, que o ressignifica, compreendendo-o como um conceito social e político, que permite pensar as diferentes posições e situações dos negros e dos brancos na sociedade atual (GOMES, 2003b). Nesse sentido, o conceito de raça é assumido como “categoria discursiva” (HALL, 2005, p. 63).

⁵ Voltarei a essa discussão quando das análises, mais especificamente na seção 5.1.1 - “Uma cidade que não reconhece a história do outro”: desafiando a lógica da colonialidade germânica.

Esse é o contexto em que me movo na tessitura desta tese. Um contexto de colonialidade germânica, que é colocado em xeque e tensionado por diferentes formas de organização dos negros⁶ em Novo Hamburgo, desde antes de sua emancipação de São Leopoldo/RS, as quais podem ser entendidas, em uma ótica de tensionamento de posições-de-sujeito, para além da criação de espaços de sociabilidade. Isto é, a fundação do Sport Club Cruzeiro do Sul, em 1922, um clube negro e espaço de referência recreativa e social (MAGALHÃES, 2017), é, também, a fundação de um espaço de visibilização, de resistência e de afirmação cultural frente à produção ostensiva de algumas marcas atribuídas especificamente aos imigrantes alemães e de seus descendentes e reiteradas pela colonialidade germânica/alemã/branca: “trabalhadores incansáveis e ordeiros” (MAGALHÃES, 2017, p. 81).

A criação da Sociedade Cruzeiro do Sul, uma Associação Esportiva, Beneficente e Cultural, dez dias após a fundação do Sport Club Cruzeiro do Sul, quando houve a junção deste com o bloco carnavalesco “Os Leões” (MAGALHÃES, 2017), também é uma dessas marcas que materializa a visibilidade negra, tornando-se “responsável pela maioria das atividades de cunho recreativo e social, organizadas por e para os negros de Novo Hamburgo e proximidades” (MAGALHÃES, 2017, p. 129). Assim, constitui-se como espaço de fomento e afirmação das culturas negras, que tensionam as marcas da identidade do branco imigrante/colonizador (que chega e se estabelece na região), e se contrapõe à invenção de marcas negativas, atribuídas aos negros tidos como preguiçosos e mais afeitos a “festas” (fanfarras, vícios).

A criação e a consolidação desses espaços de visibilização, afirmação e produção das culturas negras, além de se constituírem como espaços agregadores das pessoas negras, inclusive, para além das fronteiras da cidade, contribuíram para “o combate da segregação presente na comunidade teuto-brasileira, com seus espaços e territórios delimitados” (MAGALHÃES, 2017, p. 132-3) e, principalmente, para confrontar/minar a constante reiteração de marcas positivas dos brancos em contraposição a marcas negativas de povos negros, como fartamente ilustrada na imprensa local. “A Gazeta de Novo Hamburgo”, “O Hamburguês” e “O 5 de Abril” são jornais que circularam à época (MAGALHÃES, 2010) e que não se cansaram de veicular o forjamento de uma identidade germânica/alemã/branca em

⁶ Embora, no decorrer do texto, alguns/mas autores/as citados/das, que me ajudam a entender algumas questões presentes na temática abordada – citações a partir de Restrepo (2015) e López (2015) e de uma das participantes da pesquisa (Prof^a Violeta) –, façam menção ao termo afrodescendente, na redação da tese, opto pelo uso do termo negro. Assim, sem desconsiderar a força reparatória expressa no termo afrodescendente, reivindicada pelos movimentos negros a descendentes de pessoas escravizadas entre os séculos XVI e XIX (LOPES, 2011), com a opção pelo termo negros, procuro marcar os diferentes tensionamentos/relações de poder em jogo quando das lutas pela afirmação identitária, de afirmação e de reconhecimento dos negros na participação da construção social, política, cultural e econômica de Novo Hamburgo/RS, em um contexto de colonialidade germânica/alemã/branca.

uma perspectiva de normalidade⁷, procurando “fixá-la” como a (única) identidade de toda uma região, colonizada por imigrantes alemães⁸. Quanto a esses contextos de tentativa de produção de uma normalidade branca e em relação às diferentes tentativas de inferiorização e subordinação das populações negras pelo pensamento colonial que perpassa a construção da história de Novo Hamburgo, até os dias de hoje, vale ressaltar que:

[...] o processo de exclusão e invisibilidade das populações negras tem sido historicamente confrontado e colocado em xeque, seja pelo modo de vida dessas populações, através de suas associações e manifestações culturais, de suas formas de sociabilidade e de afirmação étnica, seja pela luta política protagonizada pelo movimento negro, ou, ainda, pela disputa que ocorre no plano das ideias e dos conceitos, presente no espaço acadêmico e nos movimentos sociais (NUNES *et al.*, 2013, p. 271).

E, nesses contextos da constatação de Nunes *et al.* (2013), podem ser situados novos ingredientes de luta, com destaque para a reativação do Movimento Negro em Novo Hamburgo, nos idos de 2003, a criação da Lei 10.639/2003⁹ e a criação da Coordenadoria da Igualdade Racial, em 2009, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder executivo municipal.

O Movimento Negro em Novo Hamburgo, no mesmo ano da sanção da Lei 10.639/2003, pela Presidência da República, em 9 de janeiro de 2003, passa por um processo de reativação, através da criação do COPAA (Comitê de Ações Pró-afirmativas de Novo Hamburgo) – uma ONG vinculada ao Movimento Negro –, articulando ações de discussão de questões étnico-raciais, junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e à Secretaria Municipal de Cultura (SECULT) de Novo Hamburgo e em parceria com o Núcleo de Identidade, Gênero e Relações Interétnicas (NIGÉRIA-FEEVALE) e a Associação das Entidades Carnavalescas (ANSELMO, 2015). O termo reativação provém das falas de

⁷ Uma “normalidade que inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153). Ao longo do texto e, especialmente, na seção 4.1.2, problematizo-a como normalidade branca – a branquidade construída como discurso/prática de inferiorização e subordinação de populações não-brancas (APPLE, 2001), especialmente nos âmbitos religioso, epistemológico e cultural.

⁸ Quanto a essa produção identitária, cabe referir que Novo Hamburgo, principalmente a partir de sua emancipação, ao contrário de outras cidades do seu entorno, que forjaram sua identidade associando-a à imigração alemã, “edificou uma memória tendo como elementos relevantes a industrialização, o trabalho e o progresso” (MAGALHÃES, 2017, p. 80), os quais foram sempre colocados em oposição a elementos que o pensamento colonial julgava inferiores e presentes em outras culturas, principalmente nos contextos da cultura dos povos negros, como apontado ao longo do texto.

⁹ A Lei 10.639/2003, sancionada pela Presidência da República, em 9 de janeiro de 2003, ao incluir o artigo 26-A à Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), torna obrigatório “o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio – escolas públicas e privadas. Ressalta-se que o conteúdo dessa Lei – a inclusão no currículo escolar do “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, art. 26-A, § 1º) – é resultado de um longo processo marcado por tensões, enfrentamentos e desdobramentos de lutas promovidas/articuladas pelo Movimento Social Negro, em escalas local, regional e nacional, em diferentes frentes, junto a universidades, partidos políticos, sindicatos e a outros grupos envolvidos e simpatizantes com a causa negra.

participantes da pesquisa¹⁰ e sinaliza que já havia iniciativas anteriores. O Movimento Negro “Tambores da Aurora” (KERN, 2015) era um deles. Parte de seus integrantes, quando da morte de um de seus fundadores, José Eli Teles Silveira (a Pista Municipal de Eventos, em sua homenagem, leva seu nome), reuniu-se para formar outro grupo. Penso que essa reativação do Movimento Negro em Novo Hamburgo, levando em conta a nomenclatura utilizada para nomear esse processo – Comitê de Ações Pró-afirmativas de Novo Hamburgo (COPAA) – pode ser situada dentro “do processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro [...] nos anos 2000” (GOMES, 2017, p. 34), intensificando os processos de ressignificação e a politização da raça (GOMES, 2017).

Os novos ingredientes de luta, como sinalizados anteriormente, colocando em xeque a colonialidade germânica, constituem as articulações específicas de emergência da implantação da Lei 10.639/2003, em escolas municipais de Educação Básica em Novo Hamburgo – uma especificidade que produz inquietações que contagiam os entornos de suas fronteiras, distendendo-as quanto a possíveis limites.

Assim, o objetivo da presente discussão leva em conta o contexto de colonialidade¹¹ em sua versão de colonialidade germânica quanto às pretensões de hegemonia¹² social, econômica e cultural em Novo Hamburgo, tensionado, questionado e colocado em xeque pelo Movimento Social Negro de Novo Hamburgo, em associação com o poder público municipal, através da Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial de Novo Hamburgo/RS (COMPPIR), com vistas à implementação da Lei Nacional 10.639/2003 nas escolas municipais dessa cidade. A redação do objetivo, assim como a dos desdobramentos das ações necessárias para atingi-lo, é marcado por esse tensionamento. Dessa forma o objetivo geral assume a seguinte redação: Analisar as mobilizações de militantes da causa negra que

¹⁰ No item 3.2, faço a apresentação de cada um/a dos/as participantes da pesquisa.

¹¹ O contexto de colonialidade refere-se a uma invenção da modernidade, que procura justificar a construção de uma hierarquização social, com base em supostas inferioridades raciais (o não-europeu) de um lado e de pretensas superioridades raciais (europeu), de outro. E, com base nessa hierarquização, procura negar, destruir, primitivizar, inferiorizar e subordinar as diferenças. É um processo de negação, inferiorização, subordinação e dominação sobre grupos de pessoas (negros e indígenas, no Brasil) e suas respectivas culturas, religiões, espiritualidade, epistemologias, cosmologias e ontologias. E tudo isso sustentado por um pensamento colonial, que se produz basicamente como processo de naturalização das diferenças, legitimando as práticas coloniais no âmbito da produção econômica e política e, também, nas perspectivas científica e teológica (QUIJANO, 2005; GROSFOGUEL, 2008; WALSH, 2010b; 2013).

¹² No texto como um todo, o emprego do conceito de hegemonia segue a perspectiva de Laclau (2011 p. 76-77): “[...] relação segundo a qual um conteúdo diferencial particular passa a ser o significado da plenitude comunitária ausente”. Ou ainda: “[...] a apresentação da particularidade de um grupo como a encarnação do significante vazio que faz referência à ordem comunitária como uma ausência, uma realidade não preenchida” (LACLAU, 2011, p. 77-78). Penso que na instabilidade que deriva de sua “ambiguidade constitutiva” (LACLAU, 2011, p. 78) reside, também, parte de sua força para pensar as infiltrações da História e da Cultura Afro-Brasileira em contextos de colonialidade germânica.

marcam a implantação da Lei Nacional 10.639/2003, com destaque para as estratégias e iniciativas utilizadas por professoras(es) negras(os), para infiltrar História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica.

E, na perspectiva de alcançá-lo, desdobrou-se o objetivo geral em diferentes ações de pesquisa, que correspondem aos objetivos específicos: a) caracterizar a colonialidade germânica de acordo com o olhar de militantes da causa negra e mostrar como essa colonialidade é questionada/colocada em xeque pela implementação da Lei Nacional 10.639/2003, nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS; b) descrever dificuldades e potencialidades presentes nas falas de professoras e professores quanto à implementação da Lei Nacional 10.639/2003, em contextos da colonialidade germânica; c) investigar formas de articulação do Movimento Negro com o poder público local na implementação da Lei Nacional 10.639/2003; e, ainda, d) identificar estratégias e iniciativas que professoras e professores militantes da causa negra utilizam para infiltrar a História e a Cultura Afro-Brasileira em escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica.

Faço uso do termo infiltrar, porque entendo, juntamente com Nascimento, Backes e Pavan (2012), que uma das formas de desconstrução de práticas que se pretendem fixas dá-se a partir da infiltração de saberes/poderes de grupos historicamente subalternizados e que essa infiltração pode-se processar mediante questionamento dessas práticas. Assim, valho-me do conceito de infiltração como possibilidade de pensar as diferentes estratégias de inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira, por parte de militantes negras/os, nas escolas municipais de Novo Hamburgo, com a perspectiva de construir discursos/práticas de transgressão, de ressignificação e de afirmação de identidades que se mostrem outras em relação àquelas forjadas pela colonialidade germânica (branca).

Desse conceito de infiltração, deriva, também, a sustentação da presente tese: A hegemonia da colonialidade germânica em Novo Hamburgo é posta constantemente em xeque pela ocupação dos diferentes interstícios, produzidos no tensionamento das forças de poder em relação, seja como produção de resistência, como afirmação identitária, como questionamento quanto à legitimidade de posições hegemônicas/naturalizadas, tornando-as quebradiças, seja mostrando outras epistemologias e concepções/visões de mundo, assumidas por lutas a favor de sociedades mais plurais e democráticas. Esta tese permeia a pesquisa como um todo e, em síntese, permite entender que a inserção da temática étnico-racial em escolas municipais de Educação Básica em Novo Hamburgo, como estratégia de tensionamento da colonialidade germânica, normalizada como identidade hegemônica, tornou-se mais plausível em função de

diferentes realidades, que, em articulação, produziram um contexto favorável a essa possibilidade – os novos ingredientes de luta, mencionados anteriormente.

Quanto a essas realidades, a reativação do Movimento Negro em Novo Hamburgo assume papel decisivo e insere-se no contexto das questões que envolvem as políticas de ação afirmativa. Para situá-las quanto ao que as constitui, valho-me da compreensão de Siss (2014, p. 183):

As políticas de ação afirmativa constituem-se como políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. [...] Elas estão voltadas para a promoção e afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas, colocadas em posição de subalternização social.

Assim como se travou toda uma luta por parte do Movimento Negro em nível nacional, para a construção de políticas afirmativas, entre elas, a Lei 10.639/2003 (GOMES, 2011), em Novo Hamburgo, a partir da reativação do Movimento Negro, também houve todo um processo de construção, proposição e efetivação de ações afirmativas em torno das questões étnico-raciais, envolvendo educadores, educandos, pessoas ligadas à comunidade, entidades carnavalescas e parcerias com o poder público (ainda ausente quanto a iniciativas de leis/políticas públicas de ação afirmativa para a população negra em Novo Hamburgo)¹³, com universidades, agremiações estudantis, associações de bairro, entre outras.

Ainda fazem parte desse rol de ações iniciais, palestras para alunos e professores, a promoção de eventos como o “Dia da Consciência Negra”, ainda em 2003, a “Releitura da Abolição: concessão ou conquista?”, a organização do “Seminário do Estatuto da Igualdade Racial” e do “Iº Encontro de Mulheres Negras – Educação e Saúde do Negro”, a promoção do “Debate com Professores Negros” e a organização de um estande com produções científicas, literárias e artísticas sobre a população negra, na 22ª Feira Regional do Livro de Novo Hamburgo, no decorrer de 2004 (ANSELMO, 2015). Embora vários dos convites para palestras, demandadas pelas escolas, tenham se referido à participação na Semana da

¹³ A instituição da Semana da Consciência Negra, em âmbito municipal, pela Lei nº 11.47/04 (NOVO HAMBURGO, 2004), em agosto de 2004, é posterior ao trato de questões étnico-raciais pelo COPAA, inclusive no âmbito da Educação Básica, em parceria com diferentes entidades. A criação da Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – COMPPIR, em Novo Hamburgo, pela Lei nº 1.958/09 (NOVO HAMBURGO, 2009), na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores à frente da Prefeitura Municipal, dá-se somente seis anos após a criação da Lei Federal 10.678/2003 (BRASIL, 2003b), que transforma em lei a Medida Provisória – editada no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores à frente da Presidência da República, em 21 de março de 2003, dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) –, que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2011, pela Lei 2.400/11 (NOVO HAMBURGO, 2011), é criada a Gerência de Educação Inclusiva e Diversidade, junto à SMED (Secretaria Municipal de Educação), que passou, a partir de então, a ser responsável pela organização da formação continuada de professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo sobre questões étnico-raciais dentro do que prevê a Lei 10.639/2003.

Consciência Negra, geralmente organizada por professores e professoras mais identificados com as causas do Movimento Negro (ANSELMO, 2015), esse espaço é, também, uma das várias formas de tensionamento das questões que envolvem identidades/diferenças¹⁴ como suscitam as questões étnico-raciais¹⁵. E por se tratar de um espaço educacional formal, isso se mostra com grande potencialidade seja quanto ao número de pessoas passíveis de serem atingidas, seja quanto ao próprio processo de formação em que se encontram. O espaço educacional formal passa a ser um espaço em que se pode contar outras histórias com outros sujeitos, desconstruindo estereótipos e ressignificando culturas, trajetórias e memórias.

Esse é, também, o espírito da Lei 10.639/2003, como pleiteado pelo Movimento Negro (GOMES, 2011): a possibilidade “de uma ressignificação do país e de sua história, levando-se em conta a perspectiva daqueles considerados como o ‘outro’” (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 908). Assim, contar uma outra história, desde as perspectivas dos sujeitos negros, é, também, “ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (GOMES, 2003b, p. 81).

Como visto, a reativação do Movimento Negro em Novo Hamburgo tornou-se elemento central tanto para a implementação da Lei 10.639/2003 como para a inserção da temática étnico-racial em um contexto de colonialidade germânica. É essa centralidade do Movimento Negro para a implementação da Lei 10.639/2003, em um contexto de colonialidade germânica, aliada às possibilidades de se contar/fazer outra história, desde a perspectiva dos sujeitos negros, que situo a escolha dos participantes da pesquisa: pessoas negras, militantes da causa negra e comprometidas com a prática de inserção das questões étnico-raciais na Educação Básica.

Nessa breve introdução, apontando para alguns entornos que marcam as opções para a tese desenvolvida, cabem, ainda, algumas linhas sobre estudos e teses já desenvolvidas sobre a inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica no âmbito da Lei 10.639/2003. Essa é uma forma de mostrar que não me encontro sozinho no estudo dessa temática, embora não tenha encontrado teses e estudos que abordassem a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira, mais especificamente, nos contextos da colonialidade germânica.

¹⁴ Aqui, convém ressaltar que as identidades/diferenças são construídas histórica, social e culturalmente. Como diz Silva (2000a, p. 76), “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. Assim, por mais que possam passar por tentativas de fixação como pretende a colonialidade, elas se mantêm em movimento por meio de entrecruzamentos, choques e encontros culturais.

¹⁵ Especificamente, quanto à construção da identidade negra, Gomes (2002, p. 40) lembra que “[...] a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade”.

Ao mesmo tempo, vejo que essa é uma forma de pontuar, também, a relevância acadêmica da pesquisa, que estabelece relação estreita entre a análise do estado do conhecimento e o potencial de ampliação do conhecimento. Quanto a esse aspecto em particular, neste momento, opto por uma indicação mais sucinta do estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), pois retomo alguns de seus resultados ao longo da tese, no sentido de pensar algumas tensões, limites, percursos, lacunas como, também, algumas aproximações e distanciamentos em seus contornos e resultados.

Para orientar a busca de olhares e pensares de pesquisas já feitas sobre a realidade pesquisada, selecionei alguns descritores que permeiam a temática em estudo: Lei 10.639/2003, raça, negro, cultura-afro, história-afro, identidade, diferença, diáspora, movimento negro, negritude e colonialidade. E, combinando-os entre si, a busca abrangeu o período de 2009 – lançamento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (GOMES, 2011) – a 2017, ano em que iniciei a análise da produção de dados.

Dessa busca no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em periódicos e banco de teses, e no sítio da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), selecionei quatro teses e seis artigos, que mostram alguma aderência com a temática em estudo e que se traduzem como possibilidade de situar a realidade a ser estudada quanto a seu estado de conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Penso que o estudo de Oliva (2009), que propõe um diálogo entre a legislação prevista sobre o ensino da História Africana, mais especificamente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os pensares de diferentes especialistas historiadores, mostra-se um indicador das potencialidades de um estudo como aponto na presente tese: análise das mobilizações, estratégias e iniciativas, demandadas pela Lei 10.639/2003, em um contexto de colonialidade germânica. Em seu estudo, Oliva (2009) sinaliza, de um lado, o despertar em torno da questão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e o espaço que as questões étnico-raciais passam a ocupar em meio aos debates educacionais, como indícios de um panorama favorável a mudanças quanto ao que prevê a Lei 10.639/2003. De outro, sinaliza a necessidade de ainda “desconstruir um grande número de estereótipos e falsas imagens sobre a África e as sociedades africanas” (OLIVA, 2009, p. 168) como forma de diminuir a “distância oceânica” entre a África e os estudantes.

Ainda, na perspectiva da realidade em estudo, vejo certa proximidade com a pesquisa de Coelho e Coelho (2013): uma pesquisa com o foco nas atividades e iniciativas

pedagógicas desenvolvidas a partir das demandas da Lei 10.639/2003. Os autores concluem que são atividades que favorecem outro trato da questão étnico-racial, mas que, por serem atividades ainda pontuais, mais ligadas a questões de formação ético-moral e com pouca aderência ao saber acadêmico, não se mostram efetivas para produzirem mudanças significativas nas formas de compreensão e de representação da formação da sociedade brasileira e do pensamento colonial sobre a África. Quanto a esse aspecto do pensamento colonial, problematizado na presente tese como colonialidade, encontro na tese de Silva (2013), que, também, tem como foco o desenvolvimento de atividades sobre questões étnico-raciais na Educação Básica, porém a partir das percepções de alunos negros do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, uma chamada de atenção quanto às reiterações desse pensamento colonial sobre as populações negras e sobre a África que podem ser produzidas com atividades desenvolvidas por docentes sem o compromisso de adentrar no espírito da Lei 10.639/2003. É o que aponta também a pesquisa de Silva (2012), que, ao se debruçar sobre as relações de crianças negras no cotidiano de escolas públicas, percebe aí uma redução das questões de raça a problemas sociais.

Ainda quanto ao que se tem como iniciativa e estratégia de inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, por parte de professores, destaca-se o estudo de Chagas (2017): uma análise de 30 projetos em diferentes escolas públicas municipais da Paraíba. Em sua análise, aponta para a descontinuidade dos projetos e para a ausência de questões que discutam a religiosidade de matriz africana, o que também remete ao pensamento colonial avesso ao reconhecimento de culturas e religiões que saiam da esfera eurocêntrica. Essa ausência de conteúdos de questões étnico-raciais que apontem para as religiões de matriz africana também foi verificada na pesquisa de Pereira e Cardoso (2012): um levantamento feito em escolas da rede municipal da cidade de Palmas/Tocantins sobre o posicionamento docente com relação ao trabalho com questões étnico-raciais e com religiões de matriz africana, em sala de aula.

Em outra direção, mas também próxima às discussões que permeiam a presente tese, encontra-se a tese de Constantino (2014), a qual tem como foco os conhecimentos já consolidados e os conhecimentos a serem criados em uma perspectiva de fortalecimento da identidade das crianças negras em escolas. É um estudo desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, em que foram realizados grupos de discussão sobre temáticas consensuadas em torno do fortalecimento da identidade de crianças negras, com seis professoras do Ensino Fundamental, de duas escolas da Rede Municipal da cidade de São Carlos/SP – quatro negras e duas brancas, que, no desenvolvimento de suas práticas de sala de aula, utilizam-se da prática dialógica. Os resultados dessa pesquisa remetem à presença de docentes negras/os no espaço

das escolas como possibilidade do fortalecimento da identidade negra. Nessa mesma direção, tem-se a pesquisa de Lima e Souza (2013), que, diante dos empecilhos em relação a práticas de valorização da diversidade étnico-racial, sugerem seu enfrentamento com base na história dos movimentos sociais. E, também a tese de Paula (2013), para quem a implementação da Lei 10.639/2003, se pensada de forma efetiva, implica a incorporação da perspectiva das africanidades.

Há ainda a tese de Leite (2010), a qual levanta dificuldades e necessidades de docentes no trato das questões étnico-raciais como prevê a Lei 10.639/2003 – um tópico também tratado na presente pesquisa. Aponta em seus resultados para o baixo percentual de docentes satisfeitos com sua formação inicial em relação ao trato das questões étnico-raciais, indicando a necessidade de uma formação continuada a partir de atividades em campo e de participações em palestras, seminários, debates, em uma perspectiva de qualificação do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

Feitas essas breves considerações sobre o estado do conhecimento em torno da minha temática em estudo e levando em conta que as questões de uma pesquisa que se move no campo dos Estudos Culturais¹⁶ encontram-se impregnadas com as experiências de vida do próprio pesquisando e com as inquietações que elas suscitam, articulá-las em uma perspectiva de construção de possíveis respostas/compreensões supõe o reconhecimento do enredamento naquilo que se procura compreender. Assim, à medida em que fui problematizando algumas das minhas inquietações no espaço de produção da escrita da presente tese, percebi o quanto o meu contágio pelo processo de tensionamento da colonialidade germânica, iniciado por diferentes formas/processos de organização das populações negras em Novo Hamburgo, tem a ver com minha própria trajetória de vida, envolvendo processos de formação cultural e acadêmica e de atuação profissional. Enfim, processos de formação identitária, atravessados pela colonialidade germânica. Uma colonialidade, como já sinalizado, avessa à diferença cultural e propensa a se produzir como identidade única ao mesmo tempo em que produzia e reiterava inferiorizações atribuídas aos não-brancos e aos que não falavam o idioma alemão ou um de seus dialetos. Dentro desses contextos, escrevo a seguir “das marcas de quem se pôs a caminho”. É um breve inventário em que indico algumas marcas da colonialidade que atravessam as discussões da tese e que me atravessa(ra)m e, por mais que as procure tensioná-las, continuam a produzir efeitos sobre meu pensar, minha forma de viver e de interação com as pessoas e com o mundo.

¹⁶ Algumas das marcas dos Estudos Culturais serão mais exploradas na subseção 2.2, em que se articulam as potencialidades dos Estudos Culturais com os Estudos Pós-coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade.

1.1 DAS MARCAS DE QUEM SE PÔS A CAMINHO

O fato de ter nascido em contextos de colonialidade germânica, em uma comunidade pequena – até 1988, o 3º distrito do município de Dois Irmãos/RS, Santa Maria do Herval¹⁷ –, e o de ter sido introduzido de forma linear e contínua à vida dessa comunidade constituem-se em duas marcas coloniais que insistem em produzir efeitos sobre minha forma de ser/estar no mundo. A colonialidade germânica me ensinava que branquidade e normalidade se equivalem. E a linearidade me ensinava que a vida não passa de uma sucessão de tempos, marcados por rituais e experienciados como vida regrada pela moral religiosa cristã católica e regada a muito trabalho.

Em uma comunidade onde a maioria das famílias era católica, a integração à mesma se dava via ritos e celebrações religiosas católicas: batizados, missa aos domingos, festa do/a padroeiro/a da igreja, catequese, confissão, rito da primeira comunhão, rito do crisma, celebração de casamentos, missas de corpo presente, de sétimo dia, trigésimo dia e de um ano de falecimento. Praticamente todos os acontecimentos que se anunciavam eram de espírito religioso e ligados à religião católica. Era muito comum, nessa comunidade, as crianças, mesmo as de colo, serem levadas desde a mais tenra idade a participarem das celebrações religiosas. E comigo não foi diferente.

A integração ao mundo do trabalho também começa muito cedo. A partir dos 5-6 anos de idade, já recebi uma enxadinha, com uma lâmina muito pequena em função do seu desgaste pelo largo uso na capina de adultos. Com a enxada em mãos, era incentivado a sentir-me já grande, visto que poderia fazer as mesmas coisas que os pais.

A vontade de ser grande e, dessa forma, poder participar do mundo dos adultos – um mundo de trabalho – era tão forte que não se mediam esforços para imitá-los. Era uma vontade continuamente alimentada pelos pais até como forma de, talvez, poderem dedicar maior atenção aos filhos ainda menores¹⁸. Como criança, em certas situações, ouvia, bem eufórico, elogios do tipo: “Agora você já é grande! Já sabe juntar batatas; tratar as galinhas; varrer o pátio; levar água ao porco; quebrar milho com o martelo para dá-lo aos pintinhos...”.

¹⁷ Vale referir que Santa Maria do Herval, até 1963, e Novo Hamburgo, até 1927, faziam parte do mesmo Município, à época, São Leopoldo, reconhecido, hoje, como berço da imigração alemã, no Estado do Rio Grande do Sul.

¹⁸ Em Santa Maria do Herval, nos anos de 1970, as famílias ainda eram numerosas. Os casais eram incentivados pelos padres a terem um filho por ano. E não eram raras as cobranças feitas por padres, com perguntas do tipo: “Qual é o teu filho do ano?”.

No entanto, muito da euforia e do desejo de tornar-me adulto o mais rapidamente possível era ofuscado por um dos elementos do espírito da colonialidade germânica, que via o trabalho “penoso” como marca específica de sua identidade. Ainda, hoje, é muito comum, em Santa Maria do Herval, especialmente por parte de pessoas que lidam com práticas agrícolas, pensar que seu trabalho, pela dureza que ele comporta (são terras muito íngremes e com muitas pedras e a enxada manual ainda se encontra muito presente no cultivo dessas terras), só poderia ser feito por gente muito batalhadora, como eles mesmos se identificam, e que dificilmente seria feito por outras populações que não descendessem de imigrantes alemães.

Vale referir ainda que, em contextos desse espírito de colonialidade germânica, a construção das representações disponíveis¹⁹ como trabalhador incansável, para os descendentes de alemães, são contrapostas à construção de representações de um outro, não-branco e avesso a tudo que demandasse esforço. Um outro identificado como índio/negro. São comuns ainda, hoje, nessa comunidade, as expressões inferiorizantes e estereotipadas “tipo índio” e *ein schwarzes Weiß* (um branco negro), na construção de suas identidades/diferenças em relação a essas populações. O “tipo índio”, expressão utilizada em português, tinha cunho de tolerância em relação às pessoas brancas, descendentes de alemães, que ainda não haviam conseguido estabilidade socioeconômica em suas comunidades. Eram pessoas que, em diferentes situações, faziam biscates, moviam-se de uma propriedade à outra, para exercerem tarefas de capina e colheita, e eram, de certa forma, dignos de benignidade²⁰. Já o *ein schwarzes Weiß* (branco negro), expressão idiomática que perde um pouco de sua força produtiva de diferença quando traduzida literalmente para o português, refere-se ao negro como produção simbólica, que passa a encarnar tudo o que não é bem visto, julgado como mal e indesejável. Assim, ao contrário do “tipo índio”, que, à medida em que conseguisse auferir estabilidade socioeconômica, mediante um trabalho estável, passaria a fazer parte da comunidade, mesmo que em condições inferiorizantes, para o *ein schwarzes Weiß*, não haveria essa possibilidade, visto que era “igualado” ao *ein schwarzes Schwarz* (um negro preto). No espírito de colonialidade germânica local, o negro representa o mal que deve ser vigiado, controlado e eliminado, impedido,

¹⁹ A representação, conceito central para as discussões que envolvem identidade/diferença (SILVA, 2000a), no presente estudo, é tomada em seu sentido pós-estruturalista, entendendo-a “como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuir sentido” (SILVA, 2000a, p. 91). Ou seja, entende-se que é através da representação que se confere existência à identidade/diferença. Ou, ainda, as representações são construídas nas relações de poder e se caracterizam como práticas culturais e discursivas que procuram marcar identidades/diferenças através de processos de nomeação de si mesmo em relação a um “outro”.

²⁰ Uma virtude próxima da caridade cristã.

inclusive, de presença²¹ e, quando passível de nomeação, o é como negação do indesejável e de caracterização do que deve ser eliminado²².

Esse é o espírito colonial que me atravessa desde a infância. Ele passa a sofrer um dos primeiros arranhões quando, no Seminário, à época na 8ª série do 1º Grau²³, na cidade de Canela/RS, conheci um padre negro. Um padre, pároco de uma cidade vizinha e reitor do Propedêutico²⁴, que vinha uma vez por semana ao Seminário, lecionar música. Foi o primeiro grande estranhamento em relação às representações identitárias experienciadas até então. Estranhamento que vinha misturado a um vislumbramento: um padre negro! E responsável pela formação de padres! Logo adiante, no Propedêutico, eu estaria sob sua coordenação quanto ao processo de formação em que me encontrava. O estranhamento era produzido por uma inquietação do tipo: “Como isto é possível?”. A colonialidade germânica branca/cristã havia me ensinado que ser negro, o mal e o indesejável se equivaliam. E que a religião católica era a única religião verdadeira e que seus seguidores, em especial, os sacerdotes, eram pessoas que tomavam distância do mal. Daí o arranhão: um negro padre! As fronteiras do bem e do mal, com base na invenção da ideia de raça, produto da colonialidade branca, foram borradas. Alguns sinais de que o mundo era diferente daquele que me fora apresentado até então começavam a aparecer²⁵.

No momento desta pesquisa, quando me debruço também sobre algumas das marcas que a colonialidade germânica produziu sobre/em mim, percebo o quanto esse primeiro contato com uma liderança negra e à frente de processos de formação pelos quais eu passava

²¹ Materialização mais visível desse aspecto da colonialidade germânica encontra-se em Novo Hamburgo, quando da troca de nome do Bairro África para Bairro Guarani, bairro formado por grande população de operários negros. Na seção 5.1.1, problematizo essa questão.

²² Embora não conhecesse nenhuma pessoa com ascendência negra na comunidade onde nasci (se houvesse, não se tomava conhecimento), constantemente era reavivado quanto aos perigos que essas pessoas poderiam oferecer, principalmente a mim, ainda como criança. Sempre poderia ter *ein schwarzes Schwarz* (um negro preto) à espreita e pronto para produzir uma maldade com as crianças. Até mesmo para descrever o demônio, figura que também sempre estava à ronda para tentar as pessoas à prática de maldades, não se prescindia do adjetivo *schwarzer* (preto/negro) para defini-lo em sua potência maldosa. Havia também o *schwarzer Salat* (salada negra/salada de negros), uma erva daninha muito presente nas lavouras de subsistência da época, de fácil reprodução e de difícil controle e manejo. Uma espécie da família das suculentas, que, por mais que secasse ao sol, quando em contato com umidade, voltava com muita potência. Convém ressaltar que, nesse período, as ervas daninhas eram arrancadas à base de enxada e muitas delas eram recolhidas e usadas para alimentar gado, porcos e galinhas. Contudo, o *schwarzer Salat* não servia para esse fim, dada a rejeição alimentar por parte desses animais.

²³ Nomenclatura utilizada até a LDB/1996 para indicação de anos e níveis de ensino.

²⁴ Ano de formação complementar (geral e espiritual) antes da entrada no Seminário Maior (formação superior em Filosofia e Teologia).

²⁵ Embora já tivesse entrado no seminário, aos 11 anos de idade, com o desejo de me tornar padre, minhas experiências nos seminários de Bom Princípio/RS e de Gravataí/RS em nada deviam ao que tinha vivido até então. Era como se fosse uma extensão do vivido em Santa Maria do Herval. Até mesmo o trabalho da roça (capinas com a enxada) se fazia presente de segundas a sextas-feiras e os serviços de limpeza (varrer, lavar louça, limpar banheiros e salas) e manutenção (varrição do pátio), distribuídos entre os seminaristas, mostravam-se muito próximo dos trabalhos domésticos feitos em casa.

mostrou-se significativo para arranhar/borrar algumas das representações produzidas pela colonialidade germânica/branca e produzir outros olhares, outras leituras, outros pensares quanto aos processos de construção de identidades/diferenças.

Percebo ainda que o contato com essa liderança negra teve contribuição significativa para a argumentação a favor de representações positivas de pessoas negras diante de várias interpelações, por parte de familiares, amigos e colegas, carregadas de preconceito e de estereótipos, questionando a decisão em namorar e casar com uma mulher negra. É uma argumentação que se vai fortalecendo com o avanço no convívio com o grupo familiar da minha esposa, ouvindo suas histórias, memórias e participando de suas festas e encontros e de idas a teatro, cinema e exposições. A leitura, a pesquisa e a participação em eventos científicos e culturais, envolvendo questões afro, ajudaram-me a compreender algumas situações constrangedoras, marcadoras de colonialidade nas quais passo a ser mais diretamente envolvido quando do namoro/casamento. Lembro-me, neste momento, de três dessas situações que remetem à colonialidade, que trama inferiorizações sobre corpo, religião e índole de populações negras, bastante presentes em comunidades de colonialidade germânica.

Uma dessas situações remete ao pensamento e à prática racista que toma o corpo negro “por erótico, exótico e violento, simultaneamente ou de modo intercambiante” (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 86). Presencio/vivo essa situação em um encontro de amigos/colegas, quando um deles, falando a outro e me indicando com o polegar virado para trás, em forma de piada racista, faz menção a um dos estereótipos produzidos pela colonialidade e muito vinculados às populações negras desde o período colonial – o corpo hiper-sexualizado (FANON, 2008). Outra situação envolve questões de religiosidade e raça, quando uma vizinha da mãe que já a presenteara em outros momentos, mas sempre com flores, na mesma semana em que toma conhecimento do meu namoro com uma mulher negra, presentearia minha mãe com uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, ainda pouco presente na história local e que, naquele momento, se mostra marcada por uma ambivalência que sugere confusão, dubiedade: negra e cristã. E a terceira situação envolve a produção de inferiorizações com relação à índole/espírito de populações negras. A esposa de um dos meus tios, à época, uma senhora já perto dos 80 anos, quando eu e minha noiva a convidamos para o casamento, com ar de espanto, pergunta-me no dialeto alemão: “E ela já sabe falar alemão?”. Respondi que não e que fala o português, assim como nós falamos o dialeto alemão. Embora não compreendesse e sequer conseguisse formar uma frase em português, frente a minha tentativa de explicação, sentada na cadeira, essa senhora inclinou-se um pouco à frente e, dirigindo-se para minha noiva, respondeu(-me) no mesmo dialeto: “Mas, então você tem um pouco de preguiça!”. Embora não específicas de Santa

Maria do Herval, encontro nessas três situações uma expressão de síntese das marcas da colonialidade germânica que assumem maior expressão nessa comunidade em particular, mas são, também, constitutivas da colonialidade como projeto de poder racializado (QUIJANO, 2005).

Além do espírito colonial arranhado/borrado quando parte dos meus processos de formação passa a ser coordenada por um padre negro²⁶, algumas problematizações produzidas em sala de aula e em reuniões pedagógicas envolvendo a docência também sinalizam para alguns dos movimentos nos quais me encontro enredado e que me aproxima(ra)m desta opção de estudo.

Como professor no Ensino Superior, a experiência de lecionar as disciplinas de Filosofia e Educação e Infância, Cultura e Currículo e de orientar projetos de pesquisa no curso de Pedagogia contribuiu para aguçar algumas das minhas suspeitas quanto à necessidade de problematizar as dinâmicas culturais que envolvem as compreensões de si, de mundo e do outro. Era muito comum, por parte dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, trazer às discussões em aula inquietações em relação às suas práticas pedagógicas. Nessas inquietações, eram recorrentes questões relacionadas a formações familiares, a valores, à moral e (acesso) à cultura como expressão de normalização, requerida a partir de uma disciplina fundamentada no respeito à ordem estabelecida e ao mundo dos adultos (pais e professores), obtida através da observação das normas sociais e da obediência à autoridade constituída. A forma como traziam essas questões parecia já carregar uma solução para as mesmas: maior investimento na formação individual (de valores), desde a mais tenra idade. Nesse sentido, não se visualizavam problematizações quanto às questões de poder que atravessam os processos educativos, nem possibilidades que pudessem favorecer uma abertura à multiculturalidade crítica²⁷, reconhecendo e legitimando diferenças culturais e, ao mesmo tempo, problematizando desigualdades sociais produzidas ao longo da história (CANDAU, 2014).

Percebia essa certa ausência de reconhecimento da diferença cultural e de maior problematização das desigualdades sociais também nas intervenções de alunos em disciplinas como Filosofia e Ética, mais especificamente, em discussões que envolviam questões de Cultura, Direitos Humanos, Sociedade... Os posicionamentos contrários frente às políticas

²⁶ Concluído o ano do Propedêutico, optamos, eu e mais quatro colegas, por fazer uma trajetória de formação diferente da propugnada pela Diocese de Novo Hamburgo. Fomos cursar Filosofia na UNISINOS/RS. Dessa forma, continuo a morar em Três Coroas por mais três anos, onde começo também minha trajetória profissional: passo a atuar como professor concursado de uma escola pública municipal, em uma turma multisseriada – 2ª e 3ª séries do 1º Grau (nomenclatura utilizada neste período para indicação de anos e ensino).

²⁷ Uma das vertentes que o multiculturalismo assume de acordo com a classificação de McLaren (1997). Na subseção 2.2.3, esse conceito é problematizado quanto a seus usos, significados e potencialidades.

afirmativas, principalmente as que envolvem raça, eram muito expressivos nesse sentido. Eram expressivos, também, por parte de docentes, quando das discussões sobre a necessidade de inserir, no projeto pedagógico de cada curso, a temática afro. Mas, assumiam outro viés, em forma de interrogações, mostravam-se mais propensas a manifestações reiteradoras da colonialidade germânica. “Por que História da África? Não seria o caso de estudar a História da Alemanha?” e “Mas, por que a cultura afro numa região colonizada por imigrantes alemães?” eram perguntas que circulavam em várias das reuniões, em diferentes cursos²⁸.

Na graduação em Filosofia, embora tenha sido marcada pelo espírito da modernidade, encontravam-se, também, alguns indícios de questionamento²⁹ em relação a ela. O mesmo acontece com minha constituição como pesquisador, em nível de mestrado, no qual, em uma perspectiva crítica, atento às questões de poder presentes nos processos educativos, optei por pesquisar o professor e a professora como profissionais políticos da educação, procurando entendê-los como profissionais que, através do seu trabalho pedagógico, podem favorecer a construção de sociedades mais democráticas, ainda que com destaque para a construção de uma sociedade igualitária.

Hoje, à medida que incursiono nos Estudos Culturais, vejo-me como um pesquisador em trânsito, em processo de formação e enredado também por aquilo que procuro compreender e desconstruir (HALL, 2013). Ou seja, passo a entender que as marcas que me constituem como sujeito sobredeterminado (efeito do que fizeram comigo e do que faço com o que fizeram comigo), condicionado por diferentes circunstâncias (HALL, 2013), favorecem uma compreensão de como, em uma perspectiva de estudos culturais, as coisas, os eventos e o que acontece conosco e com o mundo, assim como nossas escolhas, porque sobredeterminadas, não têm um significado em si. Seu significado é produzido em relação, isto é, inventado no jogo das relações de poder, produzindo jogos de linguagem e sistemas de classificação em que as coisas, os objetos, os eventos e as escolhas passam a ser dotados de significado (HALL, 1997). Dito/escrito isso, passo à descrição da organização da tese em cinco capítulos.

²⁸ Como professor de disciplinas chamadas gerais, leciono e faço parte do quadro docente de diferentes cursos, ofertados pela Instituição.

²⁹ Concluí a graduação em Filosofia em 1991. Fui aluno da primeira turma de reabertura do curso na UNISINOS/RS, na época da redemocratização da República Brasileira. A disciplina História da Filosofia V – Filosofia na América Latina e Brasil, em que se estudaram autores como Leopoldo Zea e Enrique Dussel, contribuiu para produzir algumas trincas na cosmologia, ontologia e epistemologia modernas, abrindo caminhos para se pensar em cosmologias, ontologias e epistemologias no plural.

1.2 DO ENREDO DOS CAPÍTULOS

Por enredo dos capítulos, refiro-me ao duplo enredamento (autor e organização dos capítulos da tese) que se verifica no processo do desenvolvimento da tese. Assim, já no primeiro capítulo, paralelamente à problematização que envolve a descrição dos contextos e das intenções da pesquisa, sinalizo para esse enredamento que a marca como um todo, quando abordo e problematizo as marcas de quem se pôs a caminho, procurando entender(me), também, (n)o processo de produção da colonialidade germânica, que, em suas formas de se produzir como versão única, procura invisibilizar e inviabilizar outras culturas e a presença de outros grupos étnico-raciais, principalmente, de populações negras.

Nesse mesmo sentido, encontra-se, também, “Da constituição de um pesquisador em trânsito” (primeira parte do capítulo 2), uma discussão em que, ao problematizar algumas das bases etnocêntricas da epistemologia moderna e trazer à discussão “Dos pensares de um campo teórico para além da teoria crítica”, vejo-me como pesquisador em processo de formação, inserido neste movimento, procurando ressignificar-me quanto às marcas de colonialidade impressas em meus processos de constituição, mais especificamente no âmbito das epistemologias e das práticas.

Situar o movimento epistemológico no qual me encontro no processo de escrita da tese favoreceu a abertura a outras epistemologias, capazes de serem colocadas em diálogo, porque abertas à contestação, e orientou-me no processo de construção de um campo teórico-epistemológico (segunda parte do capítulo 2), que me permitisse mostrar a potência criativa de populações/culturas que, mesmo passando por processos violentos de negação de sua história, cultura e identidade e por processos de subordinação e de inferiorização, em sociedades racialmente hierarquizadas, resistiram/resistem. Resistência que não apenas impediu as homogeneizações pretendidas pela modernidade/colonialidade, mas que se tece como luta a favor da afirmação da diferença e de suas possibilidades nos âmbitos epistemológico, ontológico, cosmológico, espiritual e cultural.

Assim, na segunda parte do capítulo 2, ainda nos contextos do movimento epistemológico em que me encontro quando da escrita desta tese, aceno para algumas interfaces entre o movimento feito por mim, como alguém que se movimenta em negociação (BHABHA, 2014), com o movimento que é, também, próprio do campo teórico escolhido e, no caso do presente estudo, em articulação (HALL, 2013) com os Estudos Pós-coloniais e os Estudos da Modernidade/Colonialidade.

Nesses termos, lido com as potencialidades dos Estudos Culturais em que a abertura e a pluralidade, duas de suas potências expressivas (HALL, 2013; FISCHER, 2010), sugerindo processos articulatórios, figuram como possibilidade de des(re)construção de cenas que procuram fixar situações, histórias, identidades e culturas, ao desconsiderarem as relações de poder/saber implicados na produção de representações, identidades e sujeitos. Ainda dentro das potencialidades dos Estudos Culturais, encontra-se a interrupção (HALL, 2013), que acena para o imprevisto, o incontrolável (como tensão) e, ao mesmo tempo, para a reorganização (como possibilidade) que adentra os espaços, as posições e as teorias que se julgava até então sob controle e organização. É nesses termos, também, que a “centralidade da cultura” (HALL, 1997) assume-se como uma das condições de se pensar as possibilidades de infiltração da cultura e da história afro nas escolas municipais em um contexto de colonialidade germânica, como pensado na presente tese, em articulação com os estudos Pós-coloniais e os Estudos da Modernidade/Colonialidade.

Sintonizado com esse campo teórico-epistemológico, encontra-se o capítulo 3, que mostra os percursos da investigação. Percursos tecidos como construção articulada entre o campo teórico-epistemológico e a realidade em estudo. Valendo-me da metodologia de Estudos Pós-críticos, visto que os Estudos Culturais se encontram entre as teorias pós-críticas (SILVA, 2002; PARAÍSO, 2014), deixo-me habitar por certa crise de fronteiras quanto a especificidades metodológicas, pensando nas potencialidades da articulação de diferentes campos teóricos como diferencial de compreensão da realidade em estudo. E isso demanda a responsabilidade de descrever minuciosamente todo o processo de produção de dados (PARAÍSO, 2014). É nessa perspectiva que desdubro o capítulo 3 em duas subseções. Na primeira, descrevo a opção pela entrevista interativa (SILVEIRA, 2007), aponto para algumas situações vividas no processo de produção de dados, em que se vê que essa produção se assume, também, como uma “co-produção” (SILVEIRA, 2007), e descrevo a organização da “co-produção” de dados. Na segunda, descrevo o processo de acesso ao campo de pesquisa e de seus participantes.

As sinalizações, feitas nos três capítulos iniciais, oferecem-se como certa possibilidade de liberdade de movimento, necessária à produção de conhecimento que se pretenda relevante social e academicamente. É uma liberdade de movimento, porque oferece perspectivas de se colocar em relação quanto à produção de conhecimento – a partir da contextualização da pesquisa e de seu pesquisador, da descrição minuciosa do movimento feito para delimitar uma realidade a ser estudada e das possibilidades de sua discussão a partir da produção de um campo teórico-metodológico. Uma relação que se tece nas relações de poder

em negociação nas diferentes formas de produção de conhecimento e, quando tensionada, possibilita outras (re) construções, desestabilizações, (re)combinações, hibridizações.

Nesses contextos, situam-se o capítulo 4 e o capítulo 5, em que o campo teórico-metodológico e o campo empírico entram em uma interlocução maior. Levando em conta cada uma das ações necessárias para responder à questão norteadora e ao objetivo da tese como contextualizados na introdução, percebo, na escuta atenta das falas das(dos) participantes da pesquisa, uma tensão permanente quanto às relações de poder que se encontram em jogo, em contextos de colonialidade germânica. Na medida em que fui avançando na análise dessas escutas, diferentes falas passam a dar os contornos de cada uma das subseções pelas quais foram organizados os dois capítulos, indicando, inclusive, cada um dos subtítulos das discussões feitas em suas subseções, por recortes de falas produzidas junto às(aos) participantes da pesquisa.

No capítulo 4, ao problematizar os processos de invenção das diferenças étnico-raciais, situo-as em relação às questões de poder presentes na produção de culturas, identidades e representações. Assim, inicio este capítulo com a caracterização da colonialidade germânica, descrevendo algumas de suas marcas de acordo com o olhar de militantes da causa negra, procurando mostrar como essa colonialidade é questionada/colocada em xeque pela implementação da Lei Nacional 10.639/2003 nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS. Nessa mesma perspectiva, tensiono algumas questões da branquidade como “presença ausente” e “privilégio” (APPLE, 2001), em termos de poder/saber diante de um “outro” racializado e, também, possibilidades de desconstrução de ciladas de normalização branca. A problematização dessa colonialidade branca (germânica) em Novo Hamburgo, na perspectiva de colocá-la em xeque, permite entender os desafios e as potencialidades da Lei 10.639/2003, quanto à construção de perspectivas multi/interculturais críticas³⁰ (segunda parte do capítulo 4).

No quinto e último capítulo, das articulações do movimento negro e das infiltrações da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Novo Hamburgo, na primeira parte, analiso as especificidades de uma luta que se tece pela implementação da Lei Nacional 10.639/2003, em diferentes formas de articulação do Movimento Negro com o poder público local, desafiando a lógica da colonialidade germânica, seja quanto às releituras que imprimem à história local quanto à participação da população negra na construção da cidade, seja quanto à coleta e à produção de materiais que tensionem a colonialidade branca, seja, ainda, quanto às possibilidades de produção e constituição de outros sujeitos, através de atividades que contemplem o tema da igualdade racial e que passam a ser orientadas e acompanhadas pela

³⁰ A multi/interculturalidade pensada em sua dupla potência (BACKES, 2013), associada à interculturalidade crítica (WALSH, 2009; 2010a; 2013; CANDAU, 2012; 2014).

instituição e entrega de um selo de destaque (“Igualdade Racial é pra valer”) às instituições que desenvolvam esse tipo de atividade.

E quanto a essas possibilidades de produção e de constituição de outros sujeitos, faço, na segunda parte deste capítulo, a discussão sobre estratégias e iniciativas que professoras(es) militantes da causa negra utilizam para infiltrar História e Cultura Afro-Brasileira em escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica, mais voltadas à produção de sujeitos decoloniais e abertos às possibilidades da multi/interculturalidade crítica. E, nesses contextos, as possibilidades de questionar a produção de identidades e de provocar encontros com a diferença cultural e proliferar diferenças somam-se às discussões feitas, em seções anteriores, sobre diferentes infiltrações.

Por fim, nas considerações finais, a partir das análises feitas na tese, teço oito conclusões, que, em seu conjunto, permitem concluir que a hegemonia da colonialidade germânica em Novo Hamburgo é posta constantemente em xeque pelas populações negras, por meio da ocupação dos diferentes interstícios, produzidos no tensionamento das forças de poder em relação, seja como produção de resistência e afirmação identitária, seja mostrando outras epistemologias e concepções/visões de mundo, assumidas por lutas a favor de sociedades multi/interculturais e democráticas.

2 DAS ARTICULAÇÕES DE UM CAMPO TEÓRICO: DE UMA CRÍTICA À MODERNIDADE ÀS POTENCIALIDADES DOS ESTUDOS CULTURAIS

Trago, junto aos aspectos teóricos da presente pesquisa, alguns dos movimentos feitos em busca da construção da pesquisa e da construção como pesquisador. Isso porque, à medida que fui adentrando nos cenários teóricos, percebia-me cada vez mais em movimento. Um movimento de negociação de tudo o que me constituiu até aqui e o que vem me constituindo e me hibridizando³¹, assumindo-se como processo agonístico (HALL, 2013; BHABHA, 2014). Um processo de tensão permanente. Uma espécie de confronto/conflito que me habita e me atormenta, intriga, provoca e desafia no processo da pesquisa em torno do tema da inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica, visto que esse contexto me atravessa desde a infância, como já pontuado na introdução³². Nesses contextos, escrevo, a seguir, sobre minha constituição como pesquisador em trânsito, mostrando algumas das tensões que passo a viver quando da opção de produzir a tese a partir de um campo teórico que se articula no desenvolvimento da mesma e, portanto, radicalmente diferente do que vinha entendendo por pesquisa até então.

Antes de escrever o próximo tópico, convém referir ainda que o mesmo movimento que experiencio como pesquisador em construção também pode ser captado na discussão sobre as potencialidades dos Estudos Culturais quanto às articulações com os estudos Pós-coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade.

³¹ A partir de Bhabha (2014), entendo a hibridização como mistura/mescla de posições/pensares mediante processos de negociação em encontros de culturas, fronteiras, epistemologias que não podem ser reduzidos a processos de assimilação e de colaboração, nem dissociados das relações de poder.

³² Especialmente na subseção 1.2, Das marcas de quem se pôs a caminho.

2.1 DA CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR EM TRÂNSITO

As leituras e discussões promovidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Diferença Cultural, da linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (UCDB/MS), bem como algumas das leituras recomendadas/feitas para as disciplinas ofertadas durante o Programa, ofereceram-se como suporte para a articulação de um campo teórico plausível para pensar/tensionar as questões propostas no presente estudo e, também, fazer frente às tensões, divergências, escorregões, derrapagens, deslizos (HALL, 2016), próprios de estudos que se inscrevem no campo dos Estudos Culturais em que incursiona essa pesquisa.

À medida em que fui avançando nas diferentes leituras e participando das discussões, problematizando as inquietações a partir de outras lentes epistemológicas, mais próximas do campo dos Estudos Culturais, pude perceber algumas das tensões que se vive quando das experiências de se constituir pesquisas que incursionam em outros campos teóricos. Procurarei trazer duas que se mostram pertinentes no exercício da presente pesquisa, em especial, quando das articulações em torno do campo teórico, vistas aqui, também, como possibilidade de perceber “os *elos* que podem ser estabelecidos, mesmo que não necessariamente” (HALL, 2013, p. 185, grifo do autor), entre o campo dos Estudos Culturais – base teórico-metodológica central desta pesquisa – e autores de outros campos, como de Estudos Pós-coloniais, do grupo Modernidade/Colonialidade e de Estudos Étnico-raciais.

Uma dessas tensões deriva das forças de poder em disputa com outros campos epistemológicos e remete às possibilidades de se construir outras problematizações, outros processos inventivos, igualmente permeados por relações de poder e saber, mas que pautam outras constituições de conhecimento e de pesquisador/a, como se pode depreender a partir das palavras de Hall (2013, p. 239):

Não a teoria como vontade de verdade, mas a teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico. Mas também como prática que pensa sempre a sua invenção num mundo em que faria alguma diferença, em que surtiria algum efeito.

Nessa concepção de teoria de Hall (2013), situa-se a segunda tensão, que se volta sobre o movimento a ser feito por mim como pesquisador em constituição. O movimento de ressignificar-me quanto às marcas engendradas por processos coloniais e pela colonialidade germânica, principalmente nos âmbitos das epistemologias e das práticas, envolvendo os processos e os modos de conhecer, ser, viver, poder.

A minha formação/constituição como profissional da educação situa-se na perspectiva da modernidade, e minha constituição como pesquisador, em nível de mestrado, na da teoria crítica. Assim, agora no doutorado, ao incursionar nos Estudos Culturais – uma das formas de se colocar a epistemologia moderna em xeque –, traçar algumas linhas sobre as bases etnocêntricas da modernidade, em termos epistemológicos, mostra-se um esforço de me voltar sobre elas com o objetivo de problematizá-las quanto às suas próprias construções que, embora datadas e localizadas em um tempo-cultura-espaco específico – a Europa, da modernidade –, pretendiam-se objetivas, em uma perspectiva de neutralidade, e universais, como campo de aplicação.

O processo de expor as bases etnocêntricas do pensamento moderno em sua invenção/construção permite entender que as pretensões de verdade, caras à modernidade, expostas em sua perspectividade (GALLO, 2006), mostram-se tão somente como uma forma de perceber uma realidade, embora o pensamento moderno a propugnasse como a única verdade. Ainda, com Nietzsche (2005), pode-se entender que as verdades são invenções produzidas em determinados contextos, logo são “históricas, transitórias, fugidias” (GALLO, 2006, p. 559), como qualquer outra produção cultural, outra epistemologia e outros modos de ver/perceber e inventar a existência. Nas palavras de Nietzsche (2005, p. 261):

Para enriquecer o conhecimento [...] pode ser de mais valor não se uniformizar [...], mas escutar a voz suave das diferentes situações da vida; elas trazem consigo suas próprias maneiras de ver. Assim participamos atentamente da vida e da natureza de muitos, não tratando a nós mesmos como um indivíduo fixo, constante, único.

Nessa perspectiva de Nietzsche (2005), as pretensões da epistemologia moderna como “o fundamento, a objetividade, a universalidade, não são mais que fábulas” (GALLO, 2006, p. 561), inventadas como narrativas de conhecimento, avessas à multiplicidade que a vida e, em especial, a existência humana, em todas as suas manifestações, comporta.

Assim, já não se trata mais de se pensar um sujeito do conhecimento como requerido pela modernidade, potencializado pela autonomia, racionalidade e objetividade. Convém pensá-lo em sua multiplicidade, em suas relações, em seus afetos, em sua fluidez. É a multiplicidade que se encontra grávida de criação/invenção, logo é a partir dela, da participação atenta da vida e da natureza de muitos (NIETZSCHE, 2005) que derivam outras possibilidades de conhecimento em torno da realidade que se busca conhecer/pesquisar.

E é nesse contexto que o que pode parecer detalhe na opção em escrever uma forma de perceber, como referido anteriormente – apropriando-me de um dos dizeres de Mato (2009), em que procura justificar a potência do uso do termo percepção –, mostra-se “significativo

porque aponta para diferenças [...] visualizadas como significativas por ao menos um dos atores sociais participantes num contexto” (MATO, 2009, p. 76).

É esse o caráter das linhas traçadas, a seguir, sobre as bases etnocêntricas da epistemologia moderna. Vejo-me nessa condição de ser esse “ao menos um dos atores”, como referido por Mato (2009), que visualiza esse traçado como significativo na minha constituição de pesquisador em trânsito de uma perspectiva teórica à outra, em que se abrem possibilidades de se pensar outras epistemologias, abertas à contestação e ao diálogo e, como tais, refratárias a se pensarem hegemônicas.

2.1.1 Das bases etnocêntricas da epistemologia moderna

O aspecto epistemológico que instaura o sujeito do conhecimento é um dos pontos centrais da modernidade como projeto. É nessa prerrogativa que, na modernidade, pensa-se a necessidade de um método universal para a produção do conhecimento. Na trajetória da filosofia, isso inicia com o modelo matemático de Descartes estendendo-se até o modelo fenomenológico de Husserl (GALLO, 2006). Esse é também o contexto da “emergência” e “consolidação da lógica disciplinar, implicando num determinado modelo de produção dos saberes e numa certa lógica de pesquisa” (GALLO, 2006, p. 556), em que a busca da objetividade e da universalidade se assumem como critérios de verdade e validade do conhecimento.

A modernidade como uma totalidade, em suas pretensões de acabar com a ambivalência (BAUMAN, 1999), aspira à universalidade tanto em uma perspectiva de ciência como de sujeito e faz isso, montando modelos de subjetividade que tendem ao aperfeiçoamento intelectual pelo método (DESCARTES, 1996; BACON, 1999) e ao aperfeiçoamento moral pelo dever ser (ROUSSEAU, 1995; KANT, 2006), a partir de uma pretensa ideia de humanidade. Dessa pretensão, deriva uma série de violências com destaque para a “violência epistêmica” (CASTRO-GÓMEZ, 2005), sustentada na ideologia de um projeto civilizador eurocêntrico³³, concomitante à violência da “invenção do outro”, como tentativa de supressão de todas as diferenças (CASTRO-GÓMEZ, 2005) “na ânsia de pôr termo à ambivalência” (BAUMAN, 1999, p. 16).

³³ “[...] uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 115).

Assim, no campo da ciência moderna, o conhecimento passa a ser processado como controle. Conhecer como processo de perscrutar os recônditos, até então inexplorados, dos fenômenos da natureza, do campo social e dos corpos, estabelecendo mecanismos de controle/regulação sobre eles. Esse processo é marcado pela “tentativa fáustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80) – uma das marcas mais expressivas da modernidade.

Conhecer torna-se uma prática de ordenação, classificação, hierarquização. Nessa prática de conhecimento, a razão torna-se o princípio ordenador; o homem, mediante a domesticação das contingências da vida, em que “ciência e poder do homem coincidem” (BACON, 1999, p. 33), vê-se como o senhor da Natureza (DESCARTES, 1996), que a tudo controla, submete e faz obedecer. Submeter, controlar e fazer obedecer são as ações mais requeridas por essa perspectiva epistemológica e cultural e fortalecem-se através da invenção de outras ações e estratégias que ordenam, (des)classificam e hierarquizam a partir de estratificações, inferiorizações e subordinações. Os diversos binarismos de ordenação, classificação e hierarquização epistemológica, cultural, social, racial e religiosa vão produzindo um imaginário de civilização – o europeu (homem, branco, cristão, heterossexual) – que não tem como se sustentar sem o seu outro – o não-europeu (indígenas, africanos, asiáticos) –, a partir do qual pode ser reconhecido, afirmado e requerido. Ambos os imaginários, o imaginário de civilização e o imaginário de seu outro,

[...] possuem uma *materialidade concreta*, no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. É precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar [...] do projeto da modernidade como o exercício de uma ‘violência epistêmica’ (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82-83, grifo do autor).

Uma violência epistêmica que se engendra desde as prerrogativas de aspiração à universalidade, baseada em uma pretensa ideia de humanidade e em uma perspectiva de conhecimento que almeja segurança, clareza e universalidade, em que a multiplicidade dos pontos de vista sobre um mesmo fenômeno ou realidade torna-se um dos grandes entraves a ser resolvido pela modernidade em suas tentativas de explicar o conhecimento e de fundamentá-lo.

Assim, com as pretensões de verdade do conhecimento, com Descartes, instaura-se o sujeito do conhecimento como pura coisa pensante. A partir da dúvida levada a extremo³⁴,

³⁴ Descartes, ao contrário dos céticos, pela dúvida metódica, procura remover a série de opiniões e preconceitos a que, segundo ele, estamos expostos desde a infância, em virtude de sermos “necessariamente governados durante muito tempo pelos nossos apetites e pelos nossos preceptores” (DESCARTES, 1996, p. 74), que impedem, no seu entender, o conhecimento verdadeiro.

põe a realidade em uma situação de dependência em relação a quem a apreende pelo pensamento. Nas palavras de Descartes (1996, p. 92-3),

[...] compreendi [...] que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar nem depende de qualquer coisa material. [...] as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são as que concebemos distintamente.

O “eu penso”, o sujeito autônomo e livre, acessa o conhecimento verdadeiro apreendendo a realidade a ser conhecida com critérios claros e distintos. Dessa forma, objetifica a realidade, tornando-a condicionada à consciência de si, como sujeito. Este, por meio do pensar capaz de trazer o objeto à mente como representação³⁵, confere-lhe realidade. Essa forma de pensar o verdadeiro, circunscrita à própria decisão do sujeito em ver as coisas de forma clara e distinta, também instaura uma nova racionalidade, em que o ser humano, o sujeito racional e autônomo do conhecimento, ao conferir verdade ou não à realidade, às coisas, aos fenômenos, faz isso em uma perspectiva de senhor e possuidor da natureza e, também, de grupos humanos não-europeus, especialmente populações indígenas e africanas, que, inventadas por essa racionalidade como “outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005), são ainda consideradas despossuídas de plena razão e, portanto, de autonomia.

De acordo com essa racionalidade, se ainda há múltiplos pensares em relação às mesmas coisas, visto que a razão é universal, esses só podem decorrer da sua condução por “diversas vias” (DESCARTES, 1996, p. 65), o que remete à ideia de estágios de desenvolvimento racional. Ainda de acordo com esse autor:

[...] o poder de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais razoáveis do que os outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por diversas vias, e de não considerarmos as mesmas coisas (DESCARTES, 1996, p. 65).

Assim, para que o sujeito do conhecimento se constitua como tal, Descartes funda um método e, “por causa da certeza e da evidência de suas razões” (DESCARTES, 1996, p. 69), ancora-o no modelo matemático, reafirmando a desconfiança em relação a tudo aquilo que não pode ser tomado como objeto evidente, isto é, aquilo que não permite ser apreendido por uma lógica de identificação ao semelhante. Ou, ainda, de tudo aquilo que é estranho à razão ordenadora e classificadora. O método como condição do conhecimento verdadeiro e seguro,

³⁵ Convém ressaltar que o termo representação, neste caso particular, bem como na epistemologia moderna, assume a noção clássica, conferida pela história da filosofia ocidental: “a representação do ‘real’ na consciência” (SILVA, 2000a, p. 90), procurando apreendê-lo “o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2000a, p. 90).

centrado no uso correto da razão, torna-se o único instrumento para a razão conhecer melhor. A razão como fonte de todo o conhecimento e o método como único caminho levam a conhecimentos universais, porque claros e seguros. Preocupado quanto à necessidade de seguir rigorosamente as regras propostas em seu conjunto, Descartes (1996) as condensa em quatro preceitos:

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse como evidentemente como, tal [...]. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos. [...] E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 1996, p. 78-9).

Os quatro preceitos propostos por Descartes (1996) em busca do conhecimento verdadeiro – primar pela garantia da validade do ponto de partida; a compreensão de cada uma das partes que compõem a realidade em estudo; a capacidade de reconstituição das partes e a necessidade de verificação –, além de garantirem o conhecimento verdadeiro como ele o pensa, pode-se dizer também, passam a ser as bases da ciência moderna.

São bases fundadas na busca de uma evidência, mediante práticas de ordenação e classificação. Em Bauman (1999), visualizam-se algumas das consequências do emprego desse tipo de lógica ordenadora/classificadora da modernidade, que procura conferir estrutura ao mundo mediante mecanismos de controle, previsão e eliminação das possibilidades e da casualidade:

A prática tipicamente moderna, a substância da política moderna, do intelecto moderno, da vida moderna, é o esforço para exterminar a ambivalência: um esforço para definir com precisão – e suprimir ou eliminar tudo que não poderia ser ou não fosse precisamente definido. [...] A construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro (BAUMAN, 1999, p.15-16).

Assim, na esteira dessa epistemologia, que tem “horror à mistura” (BAUMAN, 1999, p. 22), produziu-se, para além “de um vasto e denso inventário de preconceitos e agressões étnicos ou religiosos” (BAUMAN, 1998, p. 19), a ideia de raça em sua acepção moderna (QUIJANO, 2005) e seus corolários de primitivização das populações indígenas e de estigmatização, inferiorização, subordinação e escravização, especialmente dos negros trazidos compulsoriamente da África. Inventaram-se, ainda, os “outros”, a partir da produção de uma série de dicotomias que se opõe em diferentes sentidos e ordens, dividindo o mundo em dois, negando outras epistemologias e outros sujeitos contrapostos à imagem do homem racional, civilizado, autônomo (leia-se homem heterossexual, branco, europeu e cristão).

Convém referir que, por mais coercitivas e violentas que tenham sido essas produções e classificações quanto às formas de inclusão/exclusão experienciadas na prática, houve por parte dos “outros” – e no caso do presente estudo, dos negros trazidos forçadamente da África e escravizados no Brasil –, desde o início, resistências e criação de estratégias em afirmar sua cultura e identidade, por meio da luta contra a inferiorização, a subordinação e a escravidão a que foram submetidos ao longo de quatro séculos. A afirmação de sua história e cultura, que, mobilizada pelo Movimento Negro, passa a fazer parte do currículo da Educação Básica, mediante força de lei (Lei 10.639/2003), deve-se, também, à resistência e à produção de estratégias de seus ancestrais em lutar a partir de e pelas suas ontologias, cosmologias e epistemologias.

Para além das bases epistemológicas fundadas na busca da evidência, obtida pela invenção de processos de ordenação e de classificação, como se pensa a epistemologia centrada na razão, a epistemologia moderna, na vertente empirista, ancora-se na enumeração da recorrência da experiência (HUME, 2004) como base do conhecimento verdadeiro. Para Hume (2004, p. 35-6),

[...] todos os materiais do pensamento são derivados da sensação externa ou interna, e à mente e à vontade compete apenas misturar e compor esses materiais. [...] todas as nossas ideias, ou percepções mais tênues, são cópias de nossas impressões, ou percepções mais vívidas.

Nessa perspectiva, a validade objetiva das ideias se encontra nas impressões obtidas pelas sensações do tocar, ver, ouvir, amar, odiar, nas experiências do mundo dos fatos. As ideias são a representação dessas sensações na memória. Conhece-se o que se sente e o que se experiencia e, dessa forma, não se tem como dispensar a impressão correspondente a cada uma das ideias. Ou, ainda, os conceitos se justificam com base nas intuições decorrentes das “percepções mais vívidas” (HUME, 2004, p. 36). O critério do verdadeiro, nessa corrente de conhecimento, encontra-se na recorrência daquilo que está em estudo. Nas palavras de Hume (2004, p. 43), “Quanto mais exemplos examinarmos, e quanto mais cuidado dedicarmos ao exame, mais certeza adquiriremos de que a enumeração obtida do conjunto é completa e integral”.

Nessa afirmação de Hume (2004), embora não se encontre a palavra método em suas investigações sobre o entendimento humano, visualizam-se algumas indicações nesse sentido. É o maior número de exemplos a ser examinado, aliado ao rigor/cuidado do exame, o que garantirá a observação da recorrência na realidade em estudo, conferindo-lhe um grau de probabilidade maior de certeza.

Não é demais lembrar que, na busca da recorrência como critério do verdadeiro, o que se encontra mais uma vez em jogo é a eliminação de tudo aquilo que não se mostra o mesmo, de tudo aquilo que destoa, que não se tem como definir segundo os padrões reconhecidos e que não se mostra congruente com o estabelecido (BAUMAN, 1999).

E, nesse sentido, ainda quanto aos diferentes modelos teóricos de ciência como ajuste da realidade, articulados na modernidade, destaca-se Comte (1798-1857) com a teoria da ciência positiva, a qual introduz novas prerrogativas à ciência, que vai, aos poucos, assumindo-se como única possibilidade de conhecimento válido. A objetividade garantida pelos procedimentos intersubjetivamente predefinidos; a precisão obtida pela formulação unívoca de problemas, métodos e resultados; a neutralidade da prática científica, caracterizada pelo conhecimento desinteressado do pesquisador tanto em relação a questões pessoais como à aplicação prática; a relevância social dos resultados que podem impactar a vida das pessoas e a ciência como conhecimento hipotético em busca da formulação de leis e teorias (CUPANI, 1985) são alguns dos novos pressupostos do fazer científico em vias de consolidação.

São pressupostos que vão permeando também as análises sociológicas e econômicas, contribuindo com a formação e o fortalecimento do “moderno Estado ‘jardineiro’, que vê a sociedade sob seu comando como objeto de planejamento, cultivo e extirpação de ervas daninhas” (BAUMAN, 1998, p. 31). Em outras palavras, sem margem para a visualização e o reconhecimento de outras possibilidades, de outros modos de ser/estar no mundo que se tecem e se articulam em torno de outras construções epistemológicas, políticas e discursivas.

A teoria crítica, embora tributária da modernidade quanto às concepções de um sujeito racional consciente, centrado, capaz de consciência e de transformação, toma a realidade como um campo de possibilidades e se alicerça sobre as alternativas teóricas a serem dadas aos problemas próprios da sociedade capitalista. Dessa forma, em relação ao instituído (os arranjos econômicos e, derivados desses, os arranjos sociais e políticos da sociedade capitalista), prima pela “desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2002, p. 30). Reconhecendo, com Santos (1999) e Apple (2013), algumas dificuldades quanto à produção de teoria social crítica, hoje, teço a seguir algumas considerações sobre essas dificuldades que, de certa forma, já acenam para perspectivas de articulação de outros campos teóricos para além da teoria crítica e que se encontram sintonizados com meu movimento de constituição de pesquisador, como já sinalizado nos inícios da discussão desta seção.

2.1.2 Dos pensares de um campo teórico para além da teoria crítica

Quando escrevo “para além da teoria crítica”, não estão em jogo tentativas de negação de sua contribuição para o campo da educação. Antes, ao apontar algumas das dificuldades em se fazer teoria crítica, hoje, procuro reconhecer, nessa teoria, algumas de suas contribuições quanto à análise das questões de poder e quanto aos horizontes de transformação social pretendidos. Quanto às questões de poder, anco-ro-me na constatação de Silva (2002):

É preciso reconhecer que a chamada ‘virada linguística’ pode nos ter levado a negligenciar certos mecanismos de dominação e poder que tinham sido detalhadamente analisados pela teoria crítica. Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder [...], é também evidente que continuamos sendo governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais (SILVA, 2002, p. 145).

Já quanto aos horizontes de transformação social, esses ainda constituem um horizonte que, como educador e pesquisando, continuo a perseguir como possibilidade de construção de uma sociedade mais plural e democrática, sem preconceito, racismo e desigualdade. Mas, já não mais com a pretensão de uma narrativa de futuro previsível. Antes como possibilidade de desconstrução de estereótipos, estigmatizações, inferiorizações e subordinações ainda produzidas e reiteradas em relação à diferença racial e cultural.

Na teoria crítica, o conhecimento é colocado a serviço da emancipação do sujeito como possibilidade de capacitá-lo a tomar o poder para a transformação da sociedade. Algumas de suas bases epistemológicas encontram-se na perspectiva marxista. Em Marx e Engels (1998), residem as bases para se tomar a história como atividade vital, como relação dos homens com a natureza e sua transformação pela ação humana. E quanto a esse aspecto, há uma crítica tanto aos empiristas, julgando-os voltados a colecionar fatos sem vida, quanto aos idealistas, afeitos à produção de sujeitos imaginários. Em suas palavras:

A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Isso equivale a dizer que os fatos humanos são obra das diferentes relações dos humanos entre si, com a natureza e com as coisas. São essas relações tecidas no concreto da existência humana que, se analisadas em sua base material – modo de produção –, podem produzir, também, as condições de superação e transformação da sociedade. Nesse contexto, o ser humano, concebido como ser histórico e social, construído nas relações de trabalho, forma também sua subjetividade nesse e a partir desse contexto. Seu modo de pensar, seus desejos e suas aspirações derivam das condições materiais de existência. Daí o materialismo histórico-

dialético, pois “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 20).

Já em Gramsci (1981), na filosofia como pensamento criador, “no sentido em que ensina como não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam” (GRAMSCI, 1981, p. 34), encontram-se a força e o poder para pensar a própria realidade, concebendo-a em relação à história até então desenvolvida e como a história do seu próprio processo em formação. Nisso consiste, também, a objetividade do processo do conhecimento para Gramsci: “identidade dos contrários no ato histórico concreto” (GRAMSCI, 1981, p. 58).

Nessas condições, embora a teoria crítica possa ser pensada como novo campo epistemológico, torna-se importante referir que esse campo permanece situado nos contextos das epistemologias modernas, principalmente quanto às concepções de saber/poder. Essas continuam sendo entendidas como noções fixas. E como tais, em uma perspectiva crítica, devem ser desveladas e pensadas em seus implícitos quanto à produção de desigualdades que produzem em função de seus usos ideológicos a serviço de processos de dominação no campo político, econômico, social e cultural.

As alternativas teóricas frente aos diferentes problemas levantados constituem a base da teoria crítica moderna, e esta, na concepção horkheimeriana, “é antes de mais, uma teoria fundada epistemologicamente na necessidade de superar o dualismo burguês entre o cientista individual produtor autónomo de conhecimento e a totalidade da actividade social que o rodeia” (SANTOS, 1999, p. 199). Daí, por exemplo, em se tratando de uma sociedade capitalista, verifica-se uma tensão entre pensamento crítico e a forma como a sociedade concebe suas categorias instituintes, derivadas do capitalismo: “‘bom’, ‘útil’, ‘apropriado’, ‘produtivo’ ou ‘valioso’” (SANTOS, 1999, p. 199).

Recorrendo a diferentes fontes – Marx, Horkheimer, romantismo dos fins do séc. XVIII e inícios do séc. XIX e pragmatismo americano do séc. XX –, a teoria crítica percorreu distintas trajetórias (estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas, fenomenológicas), construindo diferentes conceitos, como “classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial, teologia da libertação” (SANTOS, 1999, p. 200), ainda presentes nas investigações de cientistas sociais em suas análises sobre a sociedade. Entretanto, esses conceitos, em função de uma série de recombinações e reelaborações, passaram a assumir novos sentidos, perdendo, também, parte da sua expressão crítica, além de alguns terem perdido sua centralidade.

Essa é uma das dificuldades apontadas por Santos (1999) e por Apple (2013) em relação às possibilidades de se produzir teoria social crítica hoje. Noções caras ao pensamento crítico, como democracia, que, em diferentes situações, é “reduzida a práticas de consumo” (APPLE, 2013, p. 34); política, como instância coletiva, tendendo a ser substituída por decisões individualizadas, e liberdade de pensamento tanto exprimida por pressões normalizantes como passível de desembocar no excesso de significados, constituem-se em algumas das expressões que podem denotar certa crise no campo dos estudos críticos (APPLE, 2013). É uma crise que pode ser problematizada pela resignificação da junção entre pesquisa e compromisso social com a mudança. E, nesse sentido, impõe-se a tarefa de “agir como mentor profundamente comprometido” (APPLE, 2013, p. 59), isto é, assumir o duplo papel de constituir-se como excelente pesquisador e, ao mesmo tempo, “membro comprometido de uma sociedade que está marcada por desigualdades persistentes” (APPLE, 2013, p. 59). E essa é, ainda, de acordo com Apple (2013), uma das possibilidades de se entender melhor os espaços contra-hegemônicos construídos tanto em uma perspectiva de resistência como de variações em relação a uma realidade criticável.

Outra dificuldade mencionada por Santos (1999) é interna à própria crise da sociologia, em suas diferentes vertentes. A sociologia convencional, tanto em sua vertente positivista quanto na vertente antipositivista, situa a crise na sociologia crítica. Para ambas, há a necessidade de se fazer a crítica à sociologia crítica. Para os positivistas, as críticas se situam no campo das alternativas, visto que as ciências devem se ocupar com a análise do que existe e, para os antipositivistas, a crítica adentra o campo da legitimidade de indicação do caminho da superação, situando-a no campo das preferências pessoais (SANTOS, 1999).

Debruçando-se sobre as possíveis causas das dificuldades em se construir uma teoria crítica, Santos (1999) situa-as nos pressupostos de sua concepção da sociedade como uma totalidade:

Uma forma de conhecimento ele próprio total como condição de abarcar credivelmente a totalidade social; um princípio único de transformação social, e um agente colectivo, igualmente único, capaz de a levar a cabo; um contexto político institucional bem definido que torne possível formular lutas credíveis à luz dos objectivos que se propõem (SANTOS, 1999, p. 201).

Um mundo que se mostra multicultural³⁶ e coloca em suspeita supostos universalismos, apresentando tanto diferentes faces de dominação e opressão como múltiplas

³⁶ Levando em conta a polissemia do termo, convém referir que, neste caso, ele é usado apenas para apontar para as várias culturas presentes no mundo. É um conceito que será mais explicitado quando das discussões sobre a articulação entre diferentes perspectivas teóricas (subseção 2.2.3).

alternativas de resistência e de transformação social, protagonizadas por diferentes agentes, impossibilita reunir todas as forças que pleiteiam mudanças em uma teoria comum. Nesse sentido, para Santos (1999), não se trata mais de pensar em uma teoria comum, talvez caiba pensar em uma “teoria de tradução” que permita compreender as resistências e aspirações, próprias de cada um dos diferentes campos de luta, em diálogo com seus protagonistas coletivos. Em outras palavras, não se trata de pensar em transformar, por exemplo, as alternativas que promoveram vida digna e decente, experimentadas localmente, na alternativa, mas “torná-las conhecidas para além dos locais e criar, através da teoria da tradução, inteligibilidades e cumplicidades recíprocas entre diferentes alternativas em diferentes locais” (SANTOS, 1999, p. 213).

E para isso, Santos (2002, p. 205) propõe uma razão cosmopolita capaz de “propor novas formas de pensar [as] totalidades” e de conceber os sentidos que elas comportam, mediante um trabalho de tradução protagonizado por intelectuais cosmopolitas, isto é, intelectuais enraizados nas culturas e práticas de seus grupos e engajados na luta política pela afirmação de suas epistemologias e experiências de mundo.

Há, ainda, uma terceira dificuldade para se construir uma teoria crítica, hoje, e essa, de acordo com Apple (2013), acena para a dificuldade em se manter uma perspectiva crítica como alimentada em seus impulsos originários: a de ser um trabalho teórico-crítico com vistas à transformação da realidade. A paixão pela justiça social, a defesa da igualdade econômica, a luta pelos direitos humanos e a qualidade dos processos educativos como pressuposto das possibilidades de transformação do mundo parecem já não encontrar eco suficiente, em um mundo onde, especialmente a partir dos inícios do terceiro milênio, se vive um “capitalismo irrestrito que alimenta tiranias de mercado e desigualdades maciças” (APPLE, 2013, p. 52). E tudo isso sob uma democracia do “capital”, em que se, de um lado, há um aumento da “retórica da liberdade e da igualdade”, de outro, verificam-se a intensificação de explorações e dominações e o aprofundamento de desigualdades. Em suma, vive-se uma “religião do mercado” (APPLE, 2013, p. 52), na qual, diferentes práticas de organização social, cultural, intelectual, religiosa, política e produtiva, experienciadas ao longo da existência humana, embora se mantenham, passam também por processos de redefinição e reestruturação assumindo, inclusive, contornos, sentidos e valores requeridos pela lógica de mercado.

Uma lógica de mercado em que o espírito de competitividade e de concorrência, medido pelo desempenho e resultado, passa a ser a tônica da vida em sociedade. Isso significa, entre outras coisas, que a legitimidade de uma prática se estabelece à medida que estiver em conformidade com os desejos de consumo de seus indivíduos e resulte em garantia de retorno

dos investimentos feitos. Da mesma forma, práticas que se voltam ao questionamento e ao tensionamento desse espírito e à organização coletiva tendem à desautorização e ao silenciamento diante de uma aliança hegemônica de direita, que procura o tempo todo “evidenciar suas vozes” [e] “silenciar vozes contra-hegemônicas” (APPLE, 2013, p. 29).

Assim, essas dificuldades de se fazer teoria crítica, hoje, à medida que são problematizadas, podem passar a oferecer/sugerir outras possibilidades abertas a outros olhares e compreensões. Uma delas passa pela tarefa de análise e avaliação dessas possibilidades, colocando-se em movimento em busca de alternativas e “espaços de ação possível” (APPLE, 2013, p. 55). Assim, levando em conta o objetivo da presente pesquisa – Analisar as mobilizações de militantes da causa negra que marcam a implantação da Lei Nacional 10.639/2003, com destaque para as estratégias e iniciativas utilizadas por professoras(es) negras(os), para infiltrar a História e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica –, a possibilidade que visualizo para atingi-lo passa pelas articulações de um campo teórico para além da teoria crítica. Na discussão seguinte, procuro mostrar essa viabilidade.

2. 2 DAS POTENCIALIDADES DOS ESTUDOS CULTURAIS: ARTICULAÇÕES COM OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E OS ESTUDOS DA MODERNIDADE/COLONIALIDADE

Como forma de situar a potencialidade dos Estudos Culturais na perspectiva de seu emprego para desenvolver a tese sobre a inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica, em um primeiro momento, trarei à discussão algumas das suas potências expressivas. E, no caso do presente estudo, potências que derivam da abertura, da pluralidade e da interrupção (HALL, 2013) como características de um campo teórico-metodológico que se constitui como “interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009, p. 13), fazendo uso de diferentes campos nos quais se veem possibilidades de contribuir na produção de um conhecimento requerido em dadas circunstâncias.

Nessa mesma perspectiva da potencialidade quanto à abertura, pluralidade e interrupção, segue a discussão sobre a centralidade da cultura (HALL, 1997). Central, porque constitutiva da vida social em seus variados aspectos e das epistemologias que marcam as diferentes compreensões, explicações e concepções de cotidiano, de mundo, de vida, o que permite pensá-las, também, quanto às relações de poder que se tecem nas práticas

sociais/culturais e epistêmicas. E é nesse sentido que a articulação, como categoria metodológica e como possibilidade de diálogo com diferentes perspectivas teóricas, constituiu-se, também, no presente estudo, em uma das potencialidades visualizadas nos Estudos Culturais quanto às possibilidades de articulá-los com os Estudos Pós-coloniais e os Estudos da Modernidade/Colonialidade.

2.2.1 Da abertura, da pluralidade e da interrupção

Para situar a presente discussão sobre potências expressivas dos Estudos Culturais, vale referir uma observação feita por Hall (2013) quanto a esse campo de estudo: “Apesar do projeto dos estudos culturais se caracterizar pela abertura, não se pode reduzir a um pluralismo simplista” (HALL, 2013, p. 221). A abertura ao desconhecido, ao inesperado, ao inimaginado, ao (ainda) inominável “demonstra vontade em conectar-se; têm interesses em suas escolhas” (HALL, 2013, p. 221), logo, os Estudos Culturais, embora sejam um campo diversificado e controverso, não se constituem em qualquer coisa. Seus interesses apontam para a politicidade dos estudos/pesquisas: “[...] estão comprometidos com a mudança política, com a importância das ideias e do saber, com processos de transformação política” (GROSSBERG, 2012, p. 51). Isto é, envolvem posicionamento e engajamento, procurando adentrar no como e no(s) porquê(s), para além do conteúdo dos processos em estudo (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009).

Em outras palavras, os Estudos Culturais envolvem o entendimento das dinâmicas de produção de identidades e diferenças como relações sociais implicadas por relações de poder: “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000a, p. 81). E, como garantir privilégios implica a construção de processos de classificação, definindo quem terá acesso privilegiado ou não, as relações de poder que definem identidades/diferenças mantêm, também, relações com noções mais amplas de poder (SILVA, 2000a). No caso do presente estudo, isso se torna mais visível nas relações de poder que perpassam instâncias no âmbito jurídico do poder de Estado, quanto à ordenação social (inclusão/exclusão), e no âmbito das epistemologias, quanto às perspectivas do que se traduz como conhecimento verdadeiro e das suas possibilidades de produzir normalizações que beiram a naturalização das diferenças (ideologia do branqueamento; mito da democracia racial). É nesses contextos que se situam a luta e a resistência histórica dos negros em Novo Hamburgo.

É uma luta que tensiona a colonialidade germânica quanto às suas pretensões de superioridade cultural e econômica e, ao mesmo tempo, é uma luta pela afirmação cultural, social e religiosa, organizando-se em coletivos e associações materializadas na criação da Sociedade Cruzeiro do Sul, na criação do primeiro clube negro de futebol no Vale dos Sinos (Sport Club Cruzeiro do Sul), na formação do grupo carnavalesco – os Leões (MAGALHÃES, 2017), já nos inícios dos anos 20 do séc. XX, anteriormente à emancipação de Novo Hamburgo, em 1927.

Essa politicidade dos Estudos Culturais, como referido, em uma perspectiva teórico-metodológica, amarra-se à marca da pluralidade desses estudos, “o que está relacionado à sua capacidade de flexionar-se de acordo com cada contexto, articulando-se com diferentes saberes e mantendo compromisso com urgências políticas em sentido amplo” (KIRCHOF; WORTMANN; COSTA, 2015, p. 10). Nesse sentido, vale a observação de Fischer (2010), quando em suas incursões pelas ênfases históricas que os Estudos Culturais foram assumindo como campo específico ao longo de sua trajetória, desde seus inícios³⁷, no final dos anos 50, na Inglaterra, chama atenção para a necessidade de sua problematização, frente

[...] aos perigos de sua constituição histórica como um imenso ‘guarda-chuva’ teórico e metodológico e, ao mesmo tempo, como um campo que, por suas marcas fortemente políticas, oferece às Ciências Humanas e Sociais ricas possibilidades de transformar e renovar o espectro das temáticas e dos objetos dos quais se ocupa (FISCHER, 2010, p. 10).

Assim, abertura e pluralidade, duas potências expressivas dos Estudos Culturais, como se depreende da leitura de Hall (2013) e de Fischer (2010), sugerem processos articulatórios que permitem desconstruir e reconstruir cenas, às quais certas situações, histórias, identidades e culturas ficam circunscritas, quando não problematizadas em relação às implicações de processos socioculturais, de relações de poder/saber na invenção de representações, na construção de concepções de mundo, na fabricação de sujeitos, de identidades e na produção dos modos de ser/estar/pensar (n)o mundo na contemporaneidade.

E, quanto às questões étnico-raciais, foco do presente estudo, esses processos articulatórios assumem-se como possibilidade de desconstrução de representações forjadas a

³⁷ Encontram-se algumas diferenças quanto aos inícios dos Estudos Culturais. Para Fischer (2010, p. 9), os inícios desses estudos encontram-se nas “marcas de um modo particular de olhar a cultura”, que passa a ser entendida como “a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2002, p. 131), como visto em trabalhos de Stuart Hall, Richard Hoggart e Raymond Williams, no final dos anos 50, e que produz uma ruptura com o conceito de Cultura, escrita com letra maiúscula (entendida como algo muito elevado) e no singular (entendida como única) como refere Veiga-Neto (2003). Já, Silva (2002) situa seus inícios em 1964, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham/Inglaterra. E Hall (2013, 143), um dos fundadores do Centro, quando de suas discussões sobre dois paradigmas dos Estudos Culturais, escreve que: “No trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos’ e poucas são as continuidades inquebrantadas” (HALL, 2013, p. 143). Assim, o que importa são as rupturas significativas que sugerem deslocamento, reagrupamento, novidade (HALL, 2013).

partir de processos de inferiorização/subordinação de populações negras trazidas da África e submetidas ao trabalho escravizado no Brasil e nas Américas, bem como de tensionamento de processos de racismo e de práticas de discriminação racial, fabricados pela ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Assumem-se, ainda, como possibilidade de contar uma outra história,

[...] radicalmente contextual, e voltada a evitar os universalismos e essencialismos característicos das práticas dominantes na produção do conhecimento, as quais têm contribuído [...] para o estabelecimento de relações de domínio, desigualdade e sofrimento (KIRCHOF; WORTMANN; COSTA, 2015, p.11).

Portanto, uma história sem a narrativa em torno de um futuro previsível. Nem uma história que dispensa o futuro. Mas uma história que olha “na direção da multiplicidade de possíveis caminhos da conjuntura para futuros alternativos” (GROSSBERG, 2012, p. 54) e, dessa forma, elabora possibilidades de desconstrução de estereótipos e de toda uma gama de “desigualdades estruturais” (trabalho, educação, lazer, moradia, saneamento, saúde, remuneração) relacionadas à diferença cultural e racial (GOMES, 2002).

Ainda, ao fazer uso do termo potencialidades, associo-o também à metáfora de Hall (2013, p. 229) do “trabalho teórico como interrupção”, quando o teórico se refere a duas interrupções teóricas – o feminismo e as questões de raça –, no trabalho do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em Birmingham, na Inglaterra. A interrupção como Hall (2013) a refere, penso que seja uma das grandes potencialidades desse tipo de estudo, “que vê a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política” (SILVA, 2000b, p. 56).

As interrupções, como Hall (2013) as nomeia, não dependem de convite, não aguardam e nem são aguardadas. Elas chegam como tensão e potencialidade. Como tensão, interrompem e desorganizam; como potencialidade propõem e reorganizam. Assim, o feminismo joga janela adentro algumas novas proposições/noções que revolucionam o “Centro” dos estudos culturais (HALL, 2013): introduz a noção de que o pessoal é também político; amplia a noção de poder, trazendo-o igualmente para as relações micro; confere centralidade às questões de gênero e sexualidade como possibilidade de compreensão do poder; visualiza as questões que envolvem abordagens de sujeito e subjetividade como prática teórica e reabre o diálogo entre psicanálise e teoria social.

Outra interrupção, a que especialmente interessa para o presente estudo, foi a entrada da questão racial nos Estudos Culturais. As questões de raça, racismo, política racial entram nos Estudos Culturais mediante “ferrenha luta teórica” (HALL, 2013, p. 231). Embora

uma luta longa, contestada internamente e de difícil consolidação do espaço teórico necessário ao desenvolvimento dessas questões, produz uma virada decisiva no trabalho intelectual e teórico de Hall, como ele mesmo refere, e, também, no do Centro (HALL, 2013). A partir da abordagem da questão racial, “os Estudos Culturais têm se tornado crescentemente preocupados com as complexas formas pelas quais a própria identidade é articulada, experienciada e desdobrada” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009, p. 24).

As potencialidades desses tipos de interrupção podem ser visualizadas nas tensões que as constituem como movimento, o que significa pensar com Hall (2013, p. 232) “que os movimentos provocam momentos teóricos. E as conjunturas históricas insistem nas teorias: são momentos reais na evolução da teoria”. Provocar, entre outros sentidos, supõe desafiar, incitar, estimular, instigar, irritar, perturbar. São sentidos que se situam no campo das potencialidades, no campo das possibilidades, no campo das indeterminações, enfim, no campo da tensão produtiva:

[...] construindo-se e reconstruindo-se em resposta a novos desafios, rearticulando-se a novas situações, descartando velhos pressupostos e apropriando-se de novas posições, os Estudos Culturais são sempre contextuais (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009, p. 24-25).

Daí a importância de ficarmos atentos aos aspectos substantivos e epistemológicos da cultura (HALL, 1997), isto é, de ficarmos atentos tanto para o lugar da cultura na estrutura e organização de uma sociedade – as formas de criação e organização da vida em sociedade, da produção da existência tecida nas mais variadas práticas: social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística – como para a sua posição na produção de conhecimento e usos da cultura na transformação de compreensões, explicações e concepções de mundo.

Por ‘substantivo’ entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por ‘epistemológico’, nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (HALL, 1997, p. 16).

Pensar o lugar e a posição de uma cultura apresenta-se como possibilidade de maior compreensão das dinâmicas e dos processos de afirmação, negação e (re)significação cultural, capaz de criar estratégias e de traçar veredas tanto para compor um campo de reflexividade em torno dos diferentes propósitos e usos da cultura como para articular aproximações com a diversidade de culturas que se encontram e circulam entre diferentes espaços e tempos. A partir dessa compreensão, em se tratando de pensar as mobilizações, estratégias e iniciativas de militantes da causa negra na inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica,

em um contexto de colonialidade germânica, a diferenciação entre aspectos substantivos e epistemológicos da cultura (HALL, 1997) assume-se como uma das perspectivas de se pensar essa inserção, reconhecendo tanto o lugar que a História e a Cultura Afro-Brasileira ocupam nas escolas (sentido substantivo) como suas possibilidades/lutas de articulação com outras culturas, favorecendo outras compreensões de mundo, outros modos de (con)viver e de conferir sentidos à vida em sociedade (sentido epistemológico), diversos dos sentidos e modos impressos pela colonialidade, ainda reiterados no contexto atual.

2.2.2 Da centralidade da cultura

Em relação à dupla atenção requerida – aos aspectos substantivos e epistemológicos da cultura –, visualiza-se a centralidade da cultura quanto a “seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social” (HALL, 1997, p. 16). E quanto a seu peso epistemológico, vale referir o papel das ciências humanas, especialmente a sociologia, que, no seu esforço diferenciador de “ação social” em relação às demais ações humanas, compreende a cultura como atribuição de significado. Isso nos permite dizer que a ação social, entendida pela sociologia, como aquilo que “requer e é relevante para o significado” (HALL, 1997, p. 16), abre possibilidades para uma nova compreensão de cultura, que passa a ocupar os debates nos estudos culturais: a cultura articulada com o conjunto das práticas sociais. Nas palavras de Hall (1997, p. 16), “toda ação social é ‘cultural’, [...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação”.

Aproximar ação social e ação cultural favorece a compreensão do papel constitutivo da cultura e sua centralidade (HALL, 1997) nos mais diferentes aspectos da vida social. Assim, dicotomias como “culto ou inculto”, “pouca cultura e muita cultura”, “cultura alta e cultura baixa”³⁸, entre outras, baseadas na força da distinção, marcadas pela posse³⁹ e acionadas “como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e exploração” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8), perdem legitimidade, porque incapazes de pensar e compreender

³⁸ São dicotomias relacionadas a um conceito de cultura – *Kultur* –, produzido por um grupo de intelectuais alemães, no século XVIII, em que posicionam o que pensam como suas próprias contribuições para a humanidade – maneiras de ser/estar no mundo; formas de produção e apreciação de arte; organização de sistemas filosóficos – como algo superior e distintivo/único de/em relação a outros povos. Ora, se superior e único, logo como modelo a ser seguido e delimitador de quem já está lá (culto/alta cultura) e de quem ainda precisa chegar (inculto/baixa cultura) (VEIGA-NETO, 2003).

³⁹ O conceito de posse remete a algo que se tem ou não se tem e, ainda, que se pode ou não obter. E o conceito de cultura como posse remete a Kant (2006, p. 25-26) nesses termos: “A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos”.

a complexa teia de relações de poder que podem e são articuladas no campo das práticas sociais e, como tais, culturais.

São “muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (HALL, 1997, p. 16). Ainda de acordo com Hall (1997), com base nesses sistemas de significado, conferimos sentidos às nossas ações e, também, interpretamos as ações dos outros. E, dessa forma, “as atribuições de significado são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, política” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11). Nesse mesmo contexto, destaca-se Backes (2005, p. 102), ao afirmar que “o processo de significação produz as posições de sujeito, e lutamos sempre para nos posicionar e posicionar os outros”. Quanto a esse aspecto, destaca-se a multiplicidade de operações simbólicas com que a militância negra traz a “raça” para a esfera pública (LÓPEZ, 2015), tensionando a colonialidade e o pensamento colonial. E, nesse sentido, as mobilizações, estratégias e iniciativas para a inserção das questões étnico-raciais na Educação Básica são assumidas como luta política que se trava em um espaço significativo quanto a essas questões – a escola –, espaço próprio de construção de significados, onde se trabalha especificamente com questões que envolvem a produção de sentidos.

Ainda quanto ao peso epistemológico da cultura, Hall (1997), atento à posição da cultura na produção de conhecimento e a seus usos na transformação de compreensões, explicações e concepções de mundo, chama atenção para a “virada cultural”, que se verifica nas abordagens da análise social na contemporaneidade: “a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997, p. 27).

A grande marca dessa “virada cultural” tem seus inícios na revisão da compreensão da linguagem, que, para além de sua capacidade de relatar fatos e descrever objetos, ao nomeá-los e classificá-los, atribuindo-lhes significado, também os constitui (HALL, 1997). Assim a “virada cultural” emerge da “virada linguística”, em que “a descoberta da discursividade e da textualidade” (HALL, 2013, p. 232) passam a ser centrais na teorização social. Discurso e linguagem tornam-se elementos constitutivos das práticas sociais construídas em sociedade.

Em outras palavras, passa-se a entender que os objetos não têm significado em si. Que “não há relação intrínseca entre coisa e significação. Há somente a relação construída pelos grupos humanos” (BACKES, 2005, p. 88). Seu significado surge “a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997, p. 29).

Dessa forma, noções como “cultura”, “identidade/diferença” e “raça” – algumas das noções que permeiam a presente pesquisa – tendem a ser melhor compreendidas, quando confrontadas com os recursos discursivos e linguísticos a partir dos quais foram construídas no jogo das relações de poder, constitutivas das dinâmicas culturais, das epistemologias e das práticas de representação. “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (WOODWARD, 2000, p.17). Assim as práticas de representação são culturais/discursivas e, mediante processos de nomeação de si em relação a um “outro”, em meio a disputas de poder, forjam identidades/diferenças.

E pensar as questões de poder, como no presente estudo, em relação à inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica em um contexto de colonialidade germânica, implica apontar para diferentes aspectos socioculturais que se (entre)cruzam em ambientes ricos quanto à circulação e produção de identidades/diferenças. Nesse sentido, a educação escolar é, talvez, um dos espaços mais privilegiados tanto quanto às possibilidades de se pensar/compreender as complexas (inter)relações entre questões sociais, de gênero, de etnia e de raça quanto às potencialidades de fomento de espaços de ressignificação de diferentes representações que ainda transformam diferenças em desigualdades.

Pensar, mais especificamente, as questões de raça e etnia significa problematizá-las quanto aos possíveis enviesamentos que elas assumem desde seus processos de engendramento, visto que “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SILVA, 2002, p. 100). Uma questão de saber e poder, em que já se fez, inclusive, uso de diferentes artifícios na tentativa de fixar identidades, como se essas fossem inscrições na própria natureza de grupos humanos específicos, manifestas em suas características físicas e seus atributos culturais.

Assim, ao longo da modernidade, já mais fortemente em fins do séc. XVIII e inícios do século XIX, os germens de pretensas concepções de diferenciações/inferiorizações biológicas passam a ser “objeto de teorização científica” (WIEVIORKA, 2007, p. 19). Dessa forma, fortalecem-se as pretensas concepções científicas de raça, “cujas características biológicas ou físicas corresponderiam às capacidades psicológicas e intelectuais ao mesmo tempo coletivas e válidas para cada indivíduo” (WIEVIORKA, 2007, p. 19-20).

Já a perspectiva dos Estudos Culturais, mais atenta ao caráter cultural e discursivo das representações, o que equivale a dizer a seus processos de construção, mobilização, negociação e articulação, mediados por disputas em torno de significados, abre-se para uma compreensão da diferença e da identidade como “processo relacional”, de “mútua dependência”

(SILVA, 2002, p. 101). E em se tratando das questões de raça, essa compreensão oferece subsídios à crítica das concepções de racismo que o concebem como se fosse apenas uma questão de ordem individual e abre as possibilidades de pensá-lo com ênfase em sua construção histórico-cultural-social.

Compreender o racismo como construção histórico-cultural-social ajuda a questionar as práticas moralizantes que o combatem, do tipo respeito e tolerância ao diferente, pouco eficazes quando não reiteradoras de estigmas, subordinações e inferiorizações. Ao evitar essa cilada de entender o racismo como se fosse apenas uma questão de preconceito individual sem, entretanto, “ignorar sua profunda dinâmica psíquica” (SILVA, 2002, p. 103), tem-se o conceito de representação como posição enunciativa, que permite conceber o racismo como prática social de poder: “A representação é sempre inscrição, é sempre uma inscrição linguística e discursiva dependente de relações de poder” (SILVA, 2002, p. 103). Em outras palavras, as representações racistas ou não dependem das relações de poder em disputa e, como tais, ao inscreverem-se no âmbito político, podem ser tensionadas quanto à sua história, contingência e relacionalidade.

Assim, já não é mais possível o distanciamento da realidade para apreendê-la em sua natureza/essência, como postulava a prática científica derivada do Iluminismo. Aliás, já não é mais possível pensar que a realidade tenha uma natureza/essência a ser apreendida, visto que ela é mediada pelo discurso que a significa. Já não é mais possível qualquer possibilidade de fixação de conceitos, identidades. “Nesse sentido, a questão que deve ser permanentemente discutida é a que envolve os significados” (BACKES, 2005, p. 89). Trazendo isso para o campo da análise social, “força-nos a repensar radicalmente a centralidade do ‘cultural’ e a articulação entre os fatores materiais e os culturais ou simbólicos” (HALL, 1997, p. 32). Isso abre um leque muito grande quanto às diferentes instituições e práticas sociais que passam a ser pensadas no âmbito de sua constituição cultural. Assim, práticas como “cultura germânica” e “cultura afro-brasileira” – que permeiam nosso estudo – assim como “cultura do trabalho”, “cultura das organizações” e “cultura política”, sugerem que cada uma dessas práticas, à medida que se significam, conferindo-se “um universo distinto de significados e práticas” (HALL, 1997, p. 32), instituem-se como práticas culturais. E “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’” (HALL, 1997, p. 13 p. 32). É nesse contexto que se visualiza a necessidade de se pensar a centralidade da cultura diante de questões que impliquem refletir sobre possibilidades de infiltração da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica, como problematizado na presente pesquisa.

Diante da centralidade da cultura em que esta é vista “em tudo e em toda parte”, Hall (1997, p. 32) ressalta que esse reconhecimento não é o mesmo que pensar que

[...] ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo* (HALL, 1997, p. 32, grifo do autor).

Ou, ainda, ao se procurar entender epistemologicamente as articulações entre cultura e práticas sociais, isto é, como ambas se constituem nas relações entre si, a concepção de cultura passa a ser mais próxima da seguinte: “toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*. As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos, situam-se ‘dentro do discurso, são ‘discursivas’” (HALL, 1997, p. 34, grifo do autor). E, nesse sentido, no reconhecimento do enfraquecimento do peso de determinações e de sobreposições de uma sobre a outra, emerge a necessidade de se ater mais aos condicionantes dos fluxos de pressões entre elas e até mesmo de uma sobre a outra, mas sem poder determinar *a priori* qual terá mais peso na constituição da realidade, ou seja, importa perceber como elas se articulam. Essas articulações podem ser percebidas, recorrendo à articulação entre diferentes perspectivas teóricas, como discutido a seguir.

2.2.3 Da articulação entre diferentes perspectivas teóricas

O conceito de articulação como elaborado por Hall (2013) distancia-se de práticas epistemológicas que procuram “substituir a diferença pelo seu oposto especular, a unidade” (HALL, 2013, p. 180). Daí sua potência quanto à afirmação da diferença. A articulação não exclui a diferença. Pode fortalecê-la, mesmo quando transformada, em seu processo de articulação com outras práticas, em um contexto específico e como contexto. Nas palavras de Hall (2013, p. 216):

Pelo termo ‘articulação’ quero dizer uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou um fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser sustentado por processos específicos, que não é ‘eterno’ mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e novas conexões-rearticulações. [...] uma articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra. Cada qual retém suas determinações distintas, bem como suas condições de existência. Contudo, uma vez feita a articulação, as duas práticas podem funcionar em conjunto [...] como ‘distinções dentro de uma unidade’.

Isso, de certa forma, permite dizer que, quando pensamos epistemologicamente as articulações, há, também, possibilidades de se instaurar o novo, mesmo que não em sua radicalidade. Em outras palavras, o que resulta de uma articulação não só difere quanto ao que constitui cada uma das práticas em articulação, como também as reconstitui em sua especificidade, tornando-as diversas em relação a um antes. Daí a renovação das próprias possibilidades de (re)articulação.

É a potencialidade desse conceito de articulação que alça, também, condições de articular autores de diferentes perspectivas teóricas em torno das discussões sobre a inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica. Algumas ressonâncias do conceito de “equivalência” de Laclau (2011, p. 74), quanto às possibilidades de uma “relação de equivalência”, também contribuem para refletir sobre essa articulação. Em nosso estudo, a relação de equivalência pode ser pensada quanto ao lugar central que a diferença tem ocupado, bem como o questionamento da identidade hegemônica, em análises que se debruçam sobre questões étnico-raciais. Vale destacar que esse lugar “é apenas um lugar vazio unificando um conjunto de demandas equivalenciais” (LACLAU, 2011, p. 93) – discussão sobre diferença e identidade – e que, dessa forma, não possui um conteúdo próprio, “senão aquele que lhe é dado por uma articulação transitória” (LACLAU, 2011, p. 93) – discussão da inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica.

Como já explicitado, quando das discussões em torno das potencialidades dos estudos culturais como abertura, pluralidade e interrupção, a base teórico-metodológica desta pesquisa centra-se no campo dos Estudos Culturais com base em Hall (1997, 2013, 2016), atento às questões que envolvem a centralidade da cultura (HALL, 1997) e às questões de representação (HALL, 2016). Valendo-me do seu conceito de articulação (HALL, 2013) e das ressonâncias do conceito de equivalência de Laclau (2011), procuro dialogar com autores como Bhabha (2014); Walsh (2007, 2010a, 2010b, 2012) e Candau (2012, 2014); Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), Munanga (2004) e Gomes (2003a, 2003b, 2011, 2012), os quais também têm participação forte na construção da presente pesquisa, mais especificamente quanto às questões da (de)colonialidade, da multi/interculturalidade crítica e de raça e racismo. Ambos os campos, mais especificamente em relação a alguns autores e, em relação a esses, alguns dos conceitos com os quais teço a presente tese – os Estudos Culturais, os Estudos Pós-coloniais, Estudos da Modernidade/Colonialidade, algumas das perspectivas envolvendo a multi/interculturalidade crítica e as discussões em torno das questões de raça – quando articulados em torno de equivalências como referido a partir de Laclau (2011), oferecem

subsídios epistemológicos que permitem uma compreensão mais alargada e produtiva das questões de raça, identidade/diferença implicadas em nosso estudo.

Penso que o conceito de articulação como propõe Hall (2013) conversa com o conceito de heterarquia de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007). Quanto à articulação, pensada a partir de Hall (2013), entende-se que há coisas/práticas que se articulam ou não (sob certas circunstâncias) e que, sobre essas conexões/vínculos, mantém-se certo controle sobre a intencionalidade (as condições de existência). O conceito de heterarquia (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007) também tem esse viés de multiplicidade, em que há diferentes tipos de poder. Mesmo hierarquizados, não há como supor/pensar que haja um nível básico que possa, o tempo todo, sobrepor-se aos demais. E trabalhar com diferentes conceitos de poder torna-se produtivo, sobretudo na perspectiva dos estudos étnico-raciais, que não têm dúvidas de que, para além do poder micro, capilar, há, também, poderes mais verticalizados que procuram manter as relações raciais como se fossem fixas, naturais.

Macedo (2006) traz a questão das possíveis relações de poder mais verticalizadas, problematizando a argumentação de Bhabha (2014) quanto à impossibilidade de uma imposição absoluta quando de interações culturais. Em suas palavras: “A argumentação [...] de que toda cultura é híbrida e de que não há, na interação entre culturas, a possibilidade de imposição absoluta [...] não implica a desconsideração de estratégias que visam à manutenção do poder colonial” (MACEDO, 2006, p. 354).

O conceito de heterarquia também é importante para a noção de colonialidade, com a qual se pode “compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSGOUEL, 2008, p. 126). Isto é, permite-nos entender que, além das relações de poder em um plano micro, em que o mesmo se tece de forma capilar, em rede, há, também, em relação às questões de raça, na perspectiva de uma colonialidade global, um poder mais vertical, como sinalizado por Quijano (2005) quando de suas discussões sobre a “colonialidade do poder”, que, ao operar com as noções de “cultura” e “raça”, transformando-as em dispositivos de classificação que geram identidades antagônicas, o faz “baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação” (QUIJANO, 2005, p. 124). Em uma perspectiva de “sistema mundo/moderno colonial” (MIGNOLO, 2005), esses dispositivos de classificação e de poder alçam uma dimensão mundial, mais especificamente quando da expansão europeia a partir da relação colonial entre centro e periferia (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

O sistema mundo/moderno colonial tem seus inícios, no século XVI, com a “emergência do circuito comercial do Atlântico” (MIGNOLO, 2005, p. 34), que produz mudanças de rumo da nascente economia capitalista em que a escravidão, associada a um tipo humano em específico – o negro africano –, passa a ser a nova tônica da produção de riqueza. E, a partir dessa associação, estabelecem-se as relações entre raça e trabalho.

A divisão internacional do trabalho em centro e periferia em escala mundial e a hierarquização das populações a partir de questões étnicas e raciais, bases da colonização moderna, mantêm-se, embora alteradas em suas formas, como as bases da transição que se vive do colonialismo moderno para a colonialidade global, tendo à frente novas instituições do capital global, entre elas, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que mantêm a periferia em uma situação de subordinação (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Ou seja, à descolonização empreendida pelas periferias, nos séculos XIX e XX, e entendida como independência jurídico-política, há que se seguir uma segunda descolonização, entendida como decolonialidade. E esta “terá que se dirigir à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17, tradução nossa).

O pensamento heterárquico, diferente do pensamento hierárquico (fascista e epistemicida)⁴⁰, em suas considerações epistêmicas e políticas, leva em conta a existência de processos complexos, heterogêneos e múltiplos que se enredam e se sobredeterminam a partir de relações de poder hierarquizadas em diversos âmbitos (cultural, social, político, econômico, espiritual, linguístico, epistêmico).

As heterarquias são estruturas complexas em que não existe um nível básico que governa sobre os demais, senão que todos os níveis exercem um grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares e atendendo a conjunturas históricas específicas (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 18, tradução nossa).

Para o pensamento heterárquico, “as relações coloniais de poder não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo dos centros sobre as periferias, senão que possuem também uma dimensão epistêmica, isto é, cultural” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 19, tradução nossa).

⁴⁰ O fascismo epistemológico “constitui uma relação violenta de destruição ou supressão de outros saberes” (SANTOS, 2008, p. 28) e se caracteriza por uma dupla maximização: da assimetria entre os saberes e da maximização da ignorância em relação a outros saberes a ponto de declará-los inexistentes. Ainda de acordo com Santos (2008, p. 28), “O fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre subtis”.

Nesse sentido, ao se tratar de questões que implicam decolonialidade, assumem-se também as possibilidades de questionamento e de transgressão das bases epistemológicas euro-usa-cêntricas (WALSH, 2010b), que de tão consolidadas mostram-se naturalizadas, dificultando processos de reconhecimento e de construção de outros olhares. Quanto a esse entendimento, muito próximo do campo dos Estudos Culturais, Restrepo (2015) chama atenção para o fato de Walsh (2010b), ao traçar algumas especificidades da sua concepção de Estudos Culturais, acrescentando entre os dois termos, entre parênteses, o “traço” inter, nomeando-os como estudos (inter)culturais, passar a conceber “os Estudos Culturais como um projeto intercultural, interepistêmico e de orientação decolonial” (RESTREPO, 2015, p. 29). Ainda de acordo com o mesmo autor:

O traço intercultural se entende como um descentramento do eurocentrismo próprio da modernidade ocidental através do posicionamento de modalidades de existência que têm sido subalternizadas, como é o caso das populações indígenas e afrodescendentes (RESTREPO, 2015, p. 29).

Visualiza-se, dessa forma, na crítica decolonial, a possibilidade de desafiar a matriz colonial em suas relações de dependência, subdesenvolvimento, marginalização, inferiorização e subordinação tanto em seu passado como no presente (WALSH, 2010b). Isso porque, a crítica decolonial, sem cair nas armadilhas de uma “crítica anti-europeia fundamentalista e essencialista”, pretende-se uma crítica ao “nacionalismo, ao colonialismo e aos fundamentalismos, quer eurocêntricos, quer do Terceiro Mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p.117). E na perspectiva dos estudos étnico-raciais, no contexto da presente tese, a produção de “um deslocamento da colonialidade para a decolonialidade” (LÓPEZ, 2015, p. 311) implica compreender que as políticas antirracistas contemporâneas, assim como as diferentes políticas afirmativas, implantadas nos governos em que o Partido dos Trabalhadores se encontrava à frente da Presidência da República, resultam das “experiências corporificadas da diáspora, [da] ‘história feita corpo’ dos afrodescendentes” (LÓPEZ, 2015, p. 325), do tensionamento permanente, porém, reinventado a todo momento por diferentes formas de organização e de luta contra as práticas racistas ao longo da História do Brasil (GOMES, 2011) e, de forma mais intensa, na contemporaneidade, “pela publicização da questão racial ou afro-brasileira, da denúncia do racismo e da realização de ações, projetos educativos, sociais e culturais, e da organização política” (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 86). Em outras palavras, implica compreender que há outros sujeitos, outras histórias, outras epistemologias, outros pontos de vista para além daqueles que se tornaram hegemônicos em suas pretensões de verdade e de universalidade.

Ainda quanto à crítica decolonial, o que se encontra em jogo é colocar em questão a pretensa verdade e universalidade, consideradas possíveis, se seguidas as premissas de conhecimento daquela tradição epistêmica em particular (euro-usa-cêntrica), elevada à condição de única, o ponto comum, presente em todos os fundamentalismos.

Em outras palavras, não se trata de simplesmente romper com essa ou aquela tradição epistêmica, mas articular uma epistemologia em uma perspectiva decolonial, como “resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal” (GROSFOGUEL, 2008, p.117). Isso traz a exigência de “levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global⁴¹, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (GROSFOGUEL, 2008, p.117). Ou, ainda, que pensam a articulação do “inter-cultural” com o “inter-epistêmico”, a partir da qual emergem as condições para o “decolonial” (WALSH, 2010b). Quanto ao “inter-cultural”, “interessam os espaços de agenciamento, criação, inovação e encontro *entre* sujeitos, saberes, práticas e visões distintas” (WALSH, 2010b, p. 221, tradução nossa, grifo da autora). E quanto ao “inter-epistêmico”, tanto estão em jogo “o questionamento, a interrupção e os marcos epistemológicos euro-usa-cêntricos” (WALSH, 2010b, p. 221, tradução nossa) como

[...] a tarefa de alterar a geopolítica do conhecimento, em dar atenção à pluralidade de conhecimentos, lógicas e racionalidades presentes e historicamente subjugadas e negadas, e pelo esforço político-intelectual de criar relações, articulações e convergências entre eles (WALSH, 2010b, p. 221, tradução nossa).

Nesse sentido situam-se também as contribuições epistemológicas das perspectivas de estudo étnico-raciais, mostrando que falamos sempre de um lugar, isto é, de uma situação particular nas relações de poder. Assim, em um lugar marcado pelas relações de poder do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 118), em uma perspectiva epistemológica decolonial, significa falar de “corpo-política do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2008, p. 118), assumindo que toda epistemologia é, também, marcada por questões raciais e sexuais.

Em outros termos, sem desvincular o lugar da enunciação do sujeito enunciador, como o fazem a ciência e a filosofia ocidentais – como já discutido, quando das bases

⁴¹ Importa lembrar que o uso da expressão “pensadores críticos do Sul Global” não se refere a um conceito geográfico no sentido estrito do termo. Refere-se a um grupo de pensadores e pensadoras que se propõem a pensar desde uma perspectiva de decolonialidade. Assim, tratam das possibilidades de (re)articulação das experiências de conhecimento de mundo e de práticas de povos que, ao longo da modernidade, com a instituição do capitalismo e do colonialismo, foram violentamente inferiorizadas e subordinadas aos saberes hegemônicos, tidos como os únicos válidos.

etnocêntricas da epistemologia moderna –, produzindo o “mito” da verdade objetiva, neutra e universal, a partir do ocultamento tanto do sujeito que faz ciência como do “lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia” (GROSFOGUEL, 2008, p.119), a perspectiva decolonial assume a politicidade e a relacionalidade do conhecimento, situando-o epistemicamente no conjunto das relações de poder.

Nesses termos, encontra-se a força do conceito de raça, que, traduzido para o campo social e político, oferece-se como possibilidade para refletir sobre as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira, bem como sobre seus lugares e situações (GOMES, 2003b). É a força/luta do Movimento Negro que desloca o conceito de raça do campo biológico/científico para o campo social e político, assumindo tanto uma forma de luta contra o preconceito racial e o mito da democracia racial como uma disputa pela afirmação do direito à diversidade étnico-racial e à diferença – marcada pelas vivências concretas e concepções de si e de mundo (GOMES, 2003a).

Penso, ainda, que esse deslocamento do conceito de raça para o campo social e político abriga parte da força necessária para tensionar velhas articulações, feitas no Brasil, em torno das ideias de mestiçagem, sustentadas pelas ideologias do branqueamento e do mito da democracia racial. As possibilidades de construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural, como se pode depreender do teor da Lei 10.639/2003 – em análise no presente estudo –, passam, de certa forma, por essa desconstrução das velhas articulações de uma “sociedade uniracial e unicultural” (MUNANGA, 2004, p. 97). Esse processo de desconstrução engendra outras possibilidades de negociação e articulação com diferentes segmentos da sociedade que também acenam para as questões de diferença/identidade em uma perspectiva multi/intercultural crítica.

O tensionamento das diferentes representações culturais, em uma perspectiva de multi/interculturalidade crítica, ao trazer à cena o questionamento das “diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais [...]” (CANDAUI, 2014b, p. 28), pode favorecer experiências socioculturais mais plurais e democráticas. Em outras palavras, o entendimento das identidades como processos construídos historicamente, social e culturalmente, ou seja, que “nenhuma identidade é construída no isolamento” (GOMES, 2002, p. 39) e que “as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento” (GOMES, 2002, p. 40), pode favorecer o fomento de uma educação multi/intercultural crítica, desconstruindo estereótipos e desigualdades estruturais relacionados à diferença cultural e racial, fomentadas e alimentadas no Brasil “com o processo histórico do

racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento” (GOMES, 2002, p. 43).

O conceito de articulação de Hall (2013) conversa, também, com os conceitos de negociação e ambivalência de Bhabha (2014). A partir da compreensão de articulação em Hall (2013), segundo a qual identificar vínculos e conexões entre práticas distintas em busca de possíveis explicações é sempre processual e contextual, não supondo necessariamente assimilação, identificação e dissolução de uma em relação à outra, entende-se que as especificidades e as condições de existência de cada uma delas se mantêm mesmo quando “funcionam” em conjunto, isto é, articuladas. Vejo, nessa perspectiva, a aproximação com o conceito de negociação como referido por Bhabha (2014):

Com a palavra negociação, tento chamar atenção para a estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 2014, p. 57, grifo do autor).

O que se mostra em jogo nessa “iteração”, em se tratando de questões culturais, étnico-raciais, de identidade e diferença, é a compreensão das lutas identitárias em seus processos de constituição/construção desde seus lugares de enunciação. Nesses lugares de enunciação, “imagens diferentes vivem em antagonismo com outras, tendo, portanto, uma ‘presença parcial’” (MACEDO, 2006, p. 352) em seus processos de “re-criação” e de “re-estabelecimento” (BHABHA, 2014, p. 31), isto é, com pouca margem para poderem ser pensadas como imagens de uma “vontade coletiva/única”, como é próprio da “racionalidade redentora”, invenção da modernidade, que se pensava capaz de soluções a todo e qualquer problema, inclusive os de ordem social, política e cultural, verificados/presentes em/na sociedade. Daí a importância da negociação, marcada, também, pela fluidez, hibridez, transitoriedade, instabilidade.

O viver-se tempos de incessante sensação de presencialidade que produz desorientação, mas também movimentos exploratórios sem, entretanto, a preocupação de fixação em um “antes” como algo originário – o que não necessariamente se traduz como abandono do passado – e nem em um “depois” como projeto a ser construído ou como novo horizonte a ser visualizado, resulta, em diferentes situações, em novas possibilidades identitárias e de identificação. Ou, ainda, numa acepção ao conceito de “entre-lugares” de Bhabha (2014, p. 20) remetem às possibilidades de “elaboração de estratégias de subjetivação

– singular ou coletiva – que dão inícios a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Os “entre-lugares” emergem tanto como processos de articulação de diferenças culturais diante de contextos e necessidades específicas, em que se mantém certo controle sobre a intencionalidade – tem coisas que se articulam ou não (HALL, 2013), como de processos de negociação. A negociação está presente onde há culturas diferentes – tudo se negocia (BHABHA, 2014), logo não implica necessariamente o sentar juntos. Os “entre-lugares”, como tais, tendem a produzir identidades plurais, fluidas, parciais, híbridas, ressignificando-se de/em acordo com novas negociações e articulações tecidas nas relações de poder em diferentes processos de produção cultural. A cada processo de articulação que se engendra, mais perceptível se torna a inexistência de uma história em comum e, portanto, a ausência de uma possível relação direta entre história comum de determinada formação sociocultural e as perspectivas de luta em torno das mesmas prioridades, significados e valores.

Ainda, nos “entre-lugares”, entendidos como lugares de enunciação, as culturas se encontram não para conflituarem e resolverem suas diferenças, nem para afirmá-las como possibilidade hegemônica, embora possam ser transformadas em tais. Ao encontrarem-se, em processos de negociação, transformam-se, produzindo diferenças.

As combinações postas em jogo quanto aos processos de articulação social da diferença em torno de uma necessidade de luta em específico, mesmo supondo filiações temporárias e parciais produzindo empoderamentos, podem também deslizar em sobreposições e antagonismos. Isso porque, ao se adentrar nos processos complexos que envolvem as combinações da articulação social da diferença, tem-se maiores condições de enxergar as singularidades de cada uma das posições de sujeito, que, em dada circunstância, podem remeter a uma unidade simbólica, que é, ao mesmo tempo, compreensão, construção e experiência de produção de sentido em interação. E, desses processos, em que as posições de sujeito se encontram em interação simbólica e prática, podem resultar novas articulações que venham a se consolidar em novas práticas de empoderamento, em práticas que tenham no “espaço intermédio ‘além’, [o] espaço de intervenção no aqui e no agora” (BHABHA, 2014, p. 28).

Habitar os intermédios do “além” é também viver uma vida fronteiriça, um ir e um vir aberto às possibilidades que a fronteira oferece: encontro de culturas diferentes. “O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2014, p. 29).

A tradução cultural como pensada por Bhabha (2014, p. 214) remete à ideia de incompletude, visto que não há conceitos que possam expressar essências, até porque essas sequer existem, como não existem linhas contínuas que possam ser descortinadas na ânsia de estabelecer métricas de aproximação e diferenciação, como se pensava na modernidade. Em outras palavras, a espacialização do tempo, elemento introduzido pelas concepções de pós-modernidade e pós-colonialidade (SOUZA, 2007), escancara as perspectivas totalizantes das narrativas binárias modernas. Diferentes noções de tempo e de espaço e diferentes epistemologias e culturas coexistem no mesmo espaço e tempo, mesmo que, em contextos específicos, as disputas de poder alcem umas à condição de hegemonia e remetam outras ao silenciamento e subordinação. Assim, o que já se contava como “A História Universal” passa a ser visto tão somente como mais uma história que, embora hegemônica, pode ser datada, localizada como qualquer outra narrativa. O mesmo vale para aquilo que já se pensava como “A Cultura” e de tantas outras totalidades engendradas na modernidade europeia.

Assim, o conceito de tradução cultural envolve diferentes atravessamentos que constituem os saberes e as práticas e, também, lhes confere determinados usos e poderes em contextos/lugares específicos. Quando deslocados para outros “lugares”, passam por processos de reconstrução e ressignificação. O processo de negociação entre um e outro resulta em uma hibridização – “nem o Um [...] *nem o Outro* [...] *mas algo a mais*, que contesta os termos e os territórios de ambos” (BHABHA, 2014, p. 60, grifos do autor)⁴². A multiplicidade de conceitos simultâneos escancara a hibridização já nos contextos de “origem” de qualquer noção, epistemologia ou cultura que se tece e se constitui no jogo das relações de poder. O que equivale a dizer que não existem noções, epistemologias ou culturas originais no sentido de serem únicas ou puras. A multiplicidade e a heterogeneidade já marcam sua constituição híbrida desde seus inícios.

Nessas condições, a ideia do novo como ato insurgente (BHABHA, 2014) desestabiliza o que parece selado por uma compreensão linear de história. É um novo que (se) confronta com o estabelecido culturalmente, um novo como possibilidade de “ruptura” com a vida imediata, um novo como emergência, enfim, um novo “traduzido”.

Há uma negociação [...] em que cada formação enfrenta as fronteiras deslocadas e diferenciadas de sua representação como grupo e os lugares enunciativos nos quais os

⁴² Nesse sentido, a compreensão de tradução de Bhabha (2014), uma espécie de negociação que se dá o tempo todo entre diferenças que se hibridizam, difere da compreensão de tradução em Santos (2002), para quem a tradução se dá em torno de consensos, pontos de aproximação, “zonas de contato”, criação de inteligibilidades e cumplicidades recíprocas.

limites e limitações do poder social são confrontados em uma relação agonística (BHABHA, 2014, p. 60).

A negociação constitui-se como possibilidade de instituição de algo a mais (BHABHA, 2014), não confundível com nenhuma das formações confrontadas; esse algo a mais emerge como algo novo (traduzido) e passível de novas confrontações. Daí a força produtiva do conceito de ambivalência (BHABHA, 2014) para compreender as diferentes posições de sujeito, objetivos e objetos implicados em diferentes formações socioculturais, em negociação.

A ambivalência, marcada pelas relações de poder, como se pode depreender das discussões de Bhabha (2014) em torno das negociações entre política e teoria, sugere polêmica, tensão agonística, emergência, estados de confusão/camuflagem, fissurando oposições simplistas, concepções essencialistas, dualismos originários, práticas sectárias/moralizantes. Nas palavras desse autor:

[...] cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido. Cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico (BHABHA, 2014, p. 58).

É nessa perspectiva que situo também as discussões sobre multi/interculturalidade crítica, quanto às suas potencialidades para pensar a inserção das questões étnico-raciais na Educação Básica. Trata-se de um conceito atravessado por dois conceitos ambivalentes/polissêmicos – multicultural e intercultural –, admitindo diferentes significados, aproximações e usos.

O conceito de multiculturalismo tem sofrido duras críticas, inclusive por parte de Walsh (2007), que o situa no campo das políticas liberais humanistas, com ênfase nas ideias de tolerância e respeito com e entre as culturas. Entretanto, há, também, no multiculturalismo, vertentes críticas como o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) e o multiculturalismo revolucionário (MCLAREN, 2000), que colocam em questão os “processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2002, p. 89).

O mesmo vale para o conceito de interculturalidade, que, de acordo com Walsh (2010a; 2012), tanto pode assumir contornos de funcionalidade e, portanto, a serviço do sistema dominante, como pode assumir contornos de um “projeto político de descolonização, transformação e criação” (WALSH, 2010a, p. 76, tradução nossa) ou, ainda, pode ser concebido “como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade” (WALSH, 2012, p. 62, tradução nossa).

Já Candau (2014), partindo das considerações em torno da ambivalência/polisssemia do que se pensa/concebe e se faz/articula como interculturalidade, situa a interculturalidade no âmbito das posições multiculturais, mas posicionando-a como “multiculturalismo aberto e interativo” (CANDAU, 2014b, p. 27), com acento na interculturalidade crítica.

A interculturalidade, situada no âmbito das posições multiculturais, pode ser vista como multiculturalismo interativo, diferenciando-se do multiculturalismo assimilacionista e do diferencialista (CANDAU, 2014b). O multiculturalismo assimilacionista, ao partir da concepção de que se vive em uma sociedade multicultural como um fato dado, procura favorecer a integração de todos na sociedade e sua incorporação à cultura hegemônica. E, em se tratando de educação, promove-se, então, a escola para todos sem, entretanto, questionar o “caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2014b, p. 26), o que pode ser visualizado em diferentes aspectos que compõem o cenário escolar: conteúdos, propostos, relações discentes e docentes, valores a serem ensinados/requeridos, metodologias e estratégias de sala de aula. Já o multiculturalismo diferencialista, entendendo que, em uma perspectiva assimilacionista, as diferenças são negadas e silenciadas, requer o reconhecimento da diferença como possibilidade de favorecer e garantir espaços de “expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto” como forma de “manter suas matrizes culturais de base” (CANDAU, 2014b, p. 26).

Para além da assimilação e do reconhecimento e garantia da expressão da diferença, situa-se a perspectiva do multiculturalismo interativo, que, com acento na interculturalidade, permite uma articulação mais democrática dos diferentes valores, saberes, práticas de cada uma das culturas que compõem o cenário escolar, mostrando-se “a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2014b, p. 26). E quanto às possibilidades da educação intercultural, Candau (2014b), com base em Catherine Walsh, diferencia três concepções que podem ser pensadas, a partir das suas ênfases, em relação às práticas interculturais que fomentam: relacional, funcional e crítica.

A educação intercultural relacional está para os contatos e intercâmbios entre culturas e sujeitos socioculturais quanto a práticas, saberes, valores e tradições. A cultura parece reduzir-se a um dado/produto, diminuindo o tensionamento e a compreensão das assimetrias de poder que se verificam entre pessoas e grupos de contextos culturais diferentes.

A educação intercultural funcional é mais fomentada pelos Estados e organismos internacionais “como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos

socioculturais subalternizados à cultura hegemônica” (CANDAU, 2014b, p. 27). É uma forma de diminuir tensões e conflitos entre grupos e movimentos sociais voltados a questões socioidentitárias sem mexer nas estruturas e relações de poder vigentes.

O que a educação intercultural funcional tende a evitar torna-se o foco da educação intercultural crítica. Essa, ao promover “a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2014b, p. 28), confronta as perspectivas assimilacionistas e diferencialistas, enfatizando o caráter dinâmico e processual das culturas e das identidades culturais, compreendendo-as em suas construções, desestabilizações, reconstruções, combinações, recombinações, hibridizações. Nesse sentido, assumir a “articulação entre igualdade e diferença” junto à consideração das “diferenças culturais como riqueza a ser potencializada” (CANDAU, 2014b, p. 31) são as duas facetas de um mesmo processo a ser engendrado, em se tratando das possibilidades de construção de práticas educativas interculturais críticas.

Nesses contextos, levando em conta as discussões de Backes (2013) em torno da polissemia do conceito de multiculturalismo/interculturalidade, mencionando quatro pontos de encontro entre diferentes autores/teóricos que usam esses termos – dúvidas quanto ao potencial produtivo de cada um dos dois termos; esforço de diminuição da polissemia mediante uma variada tipologia, caracterizando os diferentes multiculturalismos; destaque crítico (a favor e contra) à classificação de McLaren (1997) e o reconhecimento da circulação de formas híbridas de multiculturalismo/interculturalidade –, no presente estudo, procuro utilizar o conceito de multi/interculturalidade em sua dupla potência, como argumenta Backes (2013).

Uma dessas potências dá-se no âmbito das possibilidades de percepção das “minúcias, sutilezas, artimanhas dos diferentes saberes/poderes que produzem as identidades em diferentes culturas” (BACKES, 2013, p. 61). E isso permite entender que há diferentes processos através dos quais se produzem hegemonias, embora, em diferentes situações, mostrem-se como posições que remetam a uma cultura hegemônica. Reconhecer esses processos em suas diferenças favorece, por sua vez, perspectivas de trânsito entre elas, produzindo tanto ressignificações e recombinações como a proliferação de diferenças.

Perscrutar esses processos quanto a como são produzidos e o que os constitui, que saberes/poderes mobilizam e são mobilizados em suas lutas de significação, reconhecimento e afirmação supõe tomá-los em seu duplo movimento: no movimento das relações da construção de si e no das relações que se tecem no âmbito das inter-relações com outras forças em relação/diálogo. E é nesse duplo movimento, mais no campo das práticas, que se percebe outra das potências do conceito de multi/interculturalidade: possibilidade de “uma aliança estratégica

com outros grupos estigmatizados, inferiorizados, subalternizados e rotulados em nossas culturas e sociedade, seja por questões de classe, raça/etnia, regionalidade ou outros o que poderá resultar em força reivindicatória maior” (BACKES, 2013, p. 61). Vale referir que essa aliança, para além desses pontos de unidade em torno de estigmas, inferiorizações e subordinações, pode se dar também a partir de redes de solidariedade que envolvam diferentes movimentos sociais e setores da sociedade civil organizada e instituições que, em situações mais específicas, podem ser acionadas/enredadas numa aliança estratégica.

A partir dessa compreensão de multi/interculturalidade (BACKES, 2013), associando-a à interculturalidade crítica, passo a nomear, na presente tese, a referência a esse tipo de processo/encontro cultural como multi/interculturalidade crítica⁴³. Com Walsh (2009; 2010a; 2013) e Candau (2012; 2014a), entende-se que a interculturalidade crítica se trata de uma perspectiva de diálogo intercultural, em que o questionamento e a subversão das relações políticas (relações de poder) se articulam com as relações epistemológicas (de saber) e as relações ontológicas (de ser). Nessa perspectiva, em que o diálogo se centra em torno de todo tipo de questão que envolve processos de subordinação, inferiorização e subalternização de diferenças, visualizam-se possibilidades mais efetivas para tensionar/questionar as relações de poder que produzem/posicionam os sujeitos em determinada cultura/sociedade. Ou, ainda, no caso da presente pesquisa, é esse tipo de questionamento que permite tensionar a colonialidade germânica como cultura hegemônica em uma cidade em que a presença de outros grupos étnico-raciais e, mais especificamente, os negros, ainda são invisibilizados, discriminados, estigmatizados e “temidos” quanto a algumas práticas culturais e, em especial, as que se referem às religiões de matriz africana.

Feitas as considerações sobre as articulações em jogo quando da opção pelo campo teórico, uma breve síntese destas, penso que ajuda a encaminhar as discussões que seguem, mais voltadas às opções metodológicas, mas sem me descuidar das amarras que essas têm com as opções teóricas. Assim, das potências expressivas dos estudos culturais como abordado até então, vejo, na abertura e na pluralidade, possibilidades de processos articulatórios e, na interrupção, a tensão e a potencialidade próprias de processos de negociação. Ambas são importantes para entender como as identidades/diferenças articuladas/negociadas são experienciadas, estimuladas, perturbadas, incitadas, instigadas, desdobradas.

⁴³ Convém reiterar que farei uso desse termo quando de referência a processos/encontros de culturas não associados diretamente a um/a autor/a. Em outras palavras, o termo intercultural(idade) crítico/a continuará a circular no texto quando associado à autoria de autor/as em específico.

Dos estudos da modernidade/colonialidade, os conceitos de decolonialidade e de heterarquia permitem entender que, por mais que o poder se apresente diluído nas relações sociais, não significa que não haja, também, o governo de um poder mais verticalizado, visando à manutenção do poder colonial (MACEDO, 2006). Um poder colonial que se visualiza na continuidade das formas coloniais, tensionadas até hoje por lutas, resistências e organização política por parte das populações negras, tanto contra práticas racistas como a favor da sua afirmação identitária, a partir das suas epistemologias, ontologias e cosmologias e do reconhecimento de sua participação na construção sócio-política-econômica das cidades e da nação brasileira. E dos estudos étnico-raciais e pós-coloniais, encontro na compreensão do lugar de enunciação as possibilidades de entender que as identidades/diferenças construídas nas relações de poder também podem ser fluidas, transitórias, instáveis e híbridas, sugerindo colaborações e contestações.

3 DOS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Em relação à definição e à apresentação da metodologia, que passo a descrever, convém destacar que ela mantém estreita relação com a abordagem teórica que orienta a pesquisa como um todo e, nesse sentido, aproxima-se de Louro (2007, p. 214), quando diz que “[...] a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota”. Assim, os diferentes autores/teóricos que caminharam comigo foram indicando também possibilidades de caminhos de pesquisa. Segundo esses teóricos, não se trata de pensar o caminho como único. Antes, torna-se produtivo tomá-lo como vereda, como trilha que vai se tornando caminho à medida que o próprio percurso passa a ser tensionado por outras paisagens, outros olhares, outros pensares. Outros olhares cada vez mais atentos e outros pensares cada vez mais elaborados. Estes vão permitindo outros caminhos sem perder de vista os teóricos que estão o tempo todo junto, e isso pode ser visualizado na apropriação de seus conceitos e teorias e na reescrita dos mesmos quando da elaboração da tese.

Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento (FISCHER, 2005, p. 120).

Nesse sentido, frente à perspectiva teórica adotada no presente estudo, para uma pesquisa que volta seu olhar sobre as mobilizações, estratégias e iniciativas de militantes da causa negra tanto na implementação da Lei 10.639/2003 como na inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica, tornou-se importante uma vigilância epistemológica em torno dos modos de se fazer esta pesquisa, bem como quanto às formas de produção de seus dados, pois pesquisas no campo teórico dos estudos pós-estruturalistas, em que se encontram os Estudos Culturais,

[...] estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes

de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos (MEYER, 2014, p. 53).

Assim, penso que os Estudos Culturais, ao colocarem em questão e em circulação diferentes campos metodológicos que se mostram episódica, oportuna e temporariamente entrelaçados, conexos, permitem essa vigilância epistemológica necessária, para que, como pesquisador, seja o menos colonialista possível nessa empreitada de conhecer o que neste momento me intriga e me provoca. Dessa forma, levo em conta que a realidade em estudo é, também, pretensamente uma invenção de quem se colocou a conhecê-la e, como tal, mostra-se uma espécie de produção que foi se construindo e instituindo “através de um processo de atribuição de sentidos, tornado possível pela leitura interessada e pelo campo teórico escolhido” (SOMMER, 2005, p. 78).

Vejo nessa perspectiva uma possibilidade de revitalização de metodologias e processos de produção de dados (GASTALDO, 2012), pois já não se encontra em jogo o caráter normativo de cada uma das diferentes metodologias, mas as potencialidades que derivam das suas fronteiras quando em processos de articulação/interlocução.

Assim, na perspectiva de tomar o campo teórico em interlocução com a realidade em estudo, como construções articuladas que se ressignificam, em uma relação de tensão permanente, em estado agonístico (BHABHA, 2014), encontra-se a abertura para a possibilidade/constituição da realidade aqui entendida, também, como aquilo que fomenta e sugere outras problematizações e outros processos inventivos/investigativos.

Outras problematizações e outros processos inventivos que se traduzem em mediações de saber e poder que apontam para outros jeitos de se fazer pesquisa, sem, de um lado, cair na cilada de um tipo de pesquisa, em que, como pesquisador, imaginando-me pretensamente investido de um caráter de autoridade que a academia, também, pretensamente confere, vou a campo procurar captar/capturar o olhar do outro no sentido de retê-lo dentro de um quadro teórico estabelecido e organizado *a priori*, e sem, de outro lado, de forma descompromissada, querer abrigar-me em uma espécie de grande guarda-chuva “em nome de um pluralismo incondicional e nem por isso menos totalizante do que os dogmas dos quais fugíamos” (SCRAMIM, 2005, p. 104). Na tentativa de evitar essa armadilha, procurei levar em conta a discussão de Wortmann (2005) em torno “dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes” – título de um de seus artigos, em que se refere às autorizações que buscou em outros campos de saber que não os da sua área tida como específica. Em um dos seus dizeres, expressa o compromisso teórico-ético de todo aquele e aquela que pensam passar por experiências de transgressão a campos teóricos que se pensam específicos. Nas suas

palavras: “[...] não basta, apenas, valer-se de uma tal autorização. Torna-se imprescindível, também, o envolvimento com os campos nos quais pretendemos incursionar” (WORTMANN, 2005, p. 65).

Caminhadas mais soltas, ao mesmo tempo em que permitiram trilhas nem sempre já demarcadas, isto é, marcadamente conhecidas, o que facilitou novos traçados e novos registros de marcadores de uma incursão de campo, também ofereceram desafios. Um dos desafios encontrou-se no próprio processo de abertura da trilha, isto é, meu compromisso teórico-ético em relação às possíveis articulações entre dois ou mais campos de saber. O “sair do armário científico”, como Gastaldo (2014, p. 12) nomeia a explicitação do papel do pesquisador em estudos pós-críticos⁴⁴, passa por esse compromisso teórico-ético de apontar meu lugar como pesquisador, “para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos” (GASTALDO, 2014, p. 12).

Vale destacar que, nesse trilhar, incursionando em diferentes campos, não coloquei em jogo a necessidade de saber tudo sobre este/aquele campo, até porque, como afirma Geertz (2001, p. 124), “ninguém sabe tudo, porque não há um tudo para se saber”. Também não coloquei em questão a procura de uma identificação que aproximasse os dois ou mais campos em articulação. Nem dispendi energia no que difere um campo do outro com vistas à sua desqualificação, ou, ainda, das suas zonas de atrito e de possíveis limites entre os campos postos em articulação⁴⁵. Antes, o que coloquei em jogo era, por meio do estudo, da leitura e da discussão, apropriar-me dos diferentes elementos e conceitos dos campos a serem articulados e, habitado por uma certa crise de fronteiras, envolver-me mais com as possibilidades que podiam ser tecidas na articulação entre os campos de saber, sem que isso pudesse significar um descompromisso e uma irresponsabilidade teórico-metodológica.

Em outras palavras, pus o desafio justamente no trilhar, no percurso que ia processando, na metodologia que ia inventando à medida que tecia as articulações em torno das incursões feitas. E, nesse contexto, percebi a importância de fazer a descrição minuciosa e detalhada de todo o processo de produção da pesquisa, como lembra Paraíso (2014, p. 39-40): “a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por meio dela

⁴⁴ Os estudos culturais, assim como o multiculturalismo, o pós-estruturalismo, os estudos de gênero, pós-gênero, pós-feminismo, estudos *queer*, o pós-modernismo e o pós-colonialismo, os estudos étnico-raciais e pensamento da diferença, constituem-se em teorias pós-críticas (SILVA, 2002; PARAÍSO, 2014).

⁴⁵ Na seção anterior, especialmente quando das discussões em torno da “articulação de perspectivas teóricas” (seção 2.2.3), ao mesmo tempo em que aponto para especificidades dos campos em articulação, retomadas nos dois últimos parágrafos, sinalizo para a potencialidade dessas possibilidades para o estudo da inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica.

que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações”. É com esse espírito que seguem a descrição da entrevista como “co-produção” de dados e a descrição do acesso ao campo de pesquisa e de seus participantes.

3.1 DA ENTREVISTA COMO “CO-PRODUÇÃO” DE DADOS

O mesmo olhar quanto às possibilidades de articulação de diferentes campos teóricos, descritas anteriormente (especialmente, quando da descrição das potencialidades dos Estudos Culturais em articulação com os Estudos Pós-coloniais e com os Estudos da Modernidade/Colonialidade – subseção 2.2), vale também para os modos de construção/invenção das formas/maneiras de se encontrar/produzir os elementos que pensamos imprescindíveis na busca da compreensão daquilo a que nos propomos. Uma das formas dessa busca passa pelas entrevistas e, ao optar pelo seu uso no presente estudo, convém pensá-las como convida Silveira (2007, p. 118), isto é, como:

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

A compreensão da entrevista como evento discursivo favoreceu a aproximação de um olhar e de uma prática de pesquisa em que, de um lado, binarismos como interior/exterior, objetividade/subjetividade, parcial/imparcial, autêntico/inautêntico perdem seu sentido fundante de verdade obtida através de “dados fidedignos”. Assim, os dados produzidos nas entrevistas não tendem a dizer o que são, como se pudessem ser expressão da verdade e até mesmo de uma verdade. Antes, constituíram-se como possibilidade de ouvir/escutar “informações fundamentais acerca do vivido” (ANDRADE, 2014, p. 177), permitindo interpretações que acenam para a compreensão da realidade em estudo.

De outro lado, encorajou-me a assumir uma perspectiva de entrevista interativa, como pensada por Silveira (2007), a partir das distinções entre entrevista fatista (apreensão do fato sem a “contaminação” da interação) e entrevista interativa.

Na perspectiva de entrevista interativa, o que está em jogo não são somente os dados, mas, também, a situação de interação que se estabeleceu em torno do evento discursivo. Ambos, entrevistador e entrevistado, são reposicionados quanto ao lugar representacional que lhes é reservado em uma perspectiva fatista. Quanto a esse reposicionamento, ressalta-se a “co-

produção”, em que tanto o entrevistador como o entrevistado são posicionados como produtores, o que não implica pensar que em sua relação não haja mais assimetrias de poder, “ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputas” (SILVEIRA, 2007, p. 123). Há diferentes dimensões que entram em relação, desde questões que envolvem idade e gênero, profissão e formação, local e condição social, entre outras que também se atravessam como relações de poder nas interações entre entrevistador e entrevistado, cada qual procurando obter/estabelecer controle(s) sobre a situação.

As tentativas de obtenção/estabelecimento de controle sobre a situação podem assumir diferentes formas. Da parte do entrevistador, talvez a forma mais comum seja a de levar um roteiro de questões que lhe permita manter os rumos da entrevista em acordo com seus objetivos. Mesmo que não seja seguido em sua íntegra, o roteiro mostra-se sempre uma possibilidade de não se perder o foco. Levando em conta essa preocupação, organizei as entrevistas em torno de um conjunto de questões abertas. A formulação das questões às(aos) participantes docentes foi organizada em três eixos: trajetórias docentes⁴⁶, práticas pedagógicas⁴⁷ e cotidiano das escolas e do seu entorno⁴⁸. Já as questões às/aos militantes à frente de processos de gestão pública foram organizadas em um roteiro de seis questões (algumas com pequenas adequações em relação às/aos participantes docentes), envolvendo militância, projetos e possibilidades da Lei 10.639/2003⁴⁹. Embora em nenhum momento tenha

⁴⁶ Eram duas as questões previstas para esse eixo: 1 Em um primeiro momento, gostaria que você falasse um pouco das suas trajetórias de professora e de suas relações com as causas da cultura negra. 2 A Secretaria Municipal de Educação ofereceu formação para trabalhar as questões que envolvem a Lei 10.639/2003. Como foi essa formação?

⁴⁷ Para esse eixo, tinha mais seis questões: 3 Como/de que forma a cultura negra entra na escola? Quem participa? O que isso pode ter a ver com a Lei 10.639/2003? 4 Há momentos em que o Movimento Negro participa das atividades da escola? Como? 5 Quando você desenvolve atividades relacionados à História e à Cultura Afro-Brasileira, como apresenta/introduz o tema? 6 A Lei 10.639/2003 afetou sua prática educativa? Como? E quanto aos alunos? O que se percebe em termos de envolvimento por parte dos alunos com o que se trabalha quanto à História e à Cultura Afro-Brasileira? 7 Que estratégias você utiliza para trabalhar a inserção das questões da História e da Cultura Afro-Brasileira na escola? 8 Quais são os desafios/dificuldades para trabalhar as questões da cultura e história afro? Como a Escola age diante desses desafios? Há espaços de discussão/formação na escola relacionados à Lei?

⁴⁸ As cinco questões previstas para esse eixo completavam o roteiro de 12 questões: 9 Há racismo na escola em que você trabalha? Como ele se manifesta? Como a escola enfrenta e encaminha questões de preconceito racial verificadas no ambiente escolar? 10 O mito da democracia racial está presente na escola? Como? 11 Novo Hamburgo é uma das 14 cidades que fazem parte da Rota Romântica, que é apresentada como rota turística com “um roteiro irresistível, onde a cultura alemã e o clima europeu são destaques”. A introdução do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas pode tensionar essa forma de entender a cultura alemã na região? Como? 12 E o que você pensa da cultura alemã? Ela interfere no trabalho com a Lei 10.639/2003?

⁴⁹ As quatro questões iniciais foram adaptadas em relação ao roteiro de entrevistas com os participantes docentes, e as questões 5 e 6 são iguais às questões 11 e 12 desse mesmo roteiro: 1 Em um primeiro momento, gostaria que você falasse um pouco da sua militância em relação às causas da cultura negra. 2 Como tem sido seu trabalho para inserir/fortalecer a presença da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas? 3 Existe aproximação entre o Movimento Negro e professores que trabalham questões de História e de Cultura Afro-Brasileira nas escolas? Como se dá? 4 Há racismo em Novo Hamburgo? Como ele se manifesta? O mito da democracia racial está presente na cultura de Novo Hamburgo? Como?

se pretendido fixo, constituindo-se apenas como possibilidade de roteiro, esse conjunto de questões foi uma forma de procurar manter certo controle sobre a situação, evitando maiores dispersões no momento de “co-produção” de dados (SILVEIRA, 2007).

Outra possibilidade de controle encontra-se no recurso da gravação. Não tendo que me preocupar em fazer o registro escrito das falas, com um olhar mais atento ao entorno, pude captar/capturar e registrar algumas tensões, movimentos e apreensões anteriores e durante o evento da entrevista, os quais permitem maior compreensão das implicações que envolvem a produção de dados. Ainda, pelo recurso da gravação, tive condições de estabelecer certa vigilância sobre cada palavra obtida em forma de resposta às indagações às/aos participantes da pesquisa. É uma vigilância/controla que ultrapassa o espaço/tempo da entrevista, atualizando-a em outros tempos/espacos como quando das escutas, transcrições, análises e interpretações.

Já da parte das/os participantes da pesquisa, os controles podem assumir contornos mais sutis e, muitas vezes, despercebidos por parte de quem se coloca a produzir dados mediante o uso de entrevistas. Esse tipo de controle mais sutil, ao levar em conta toda a situação criada em torno da entrevista, desde a escolha do espaço por parte da(o) participante até os materiais/recursos de que dispunha e com os quais se municiou para sinalizar o que fazia e como lidava com a inserção de temáticas étnico-raciais em suas aulas, foi percebido com mais agudeza em duas situações de entrevista. São entrevistas que, embora não tenham perdido o foco do roteiro, assumiram outros contornos como produção de dados, permitindo possibilidades outras de perguntas, inicialmente não previstas e que possibilitaram adentrar em algumas das especificidades que marcam o campo pedagógico e de inserção militante em que se encontram.

Uma dessas situações de entrevista deu-se no espaço da biblioteca escolar, que, no momento da entrevista, estava fechada e sem circulação de pessoas. Embora houvesse várias mesas à disposição, o prof. Bira⁵⁰ puxou duas cadeiras e colocou-as uma frente à outra, organizando o espaço da entrevista. Ao lado dessa disposição das cadeiras, fiz uso de uma mesa para colocar sobre ela o computador de mão para a gravação da entrevista. Essa disposição das cadeiras, aliada ao cenário da biblioteca, permitiu-lhe liberdade de deslocamento para mostrar estantes de livros e dicionários, os quais usa para pesquisas exploratórias com seus alunos sobre algumas das questões/situações que adentram o espaço das aulas e que, embora não façam parte

⁵⁰ Os nomes dos/das participantes da pesquisa foram trocados por pseudônimos sugeridos pelos mesmos. Como uma das participantes não sugeriu um pseudônimo, seu nome foi trocado para Violeta – uma relação com Flor e Rosa (pseudônimos envolvendo flores, já sugeridos por duas participantes). Na subseção seguinte, descrevo minuciosamente o processo da escolha de cada um/a desses/as participantes.

do conteúdo estrito da matemática, especialidade de sua prática pedagógica, julga importantes de serem abordadas e discutidas no tempo/espaço em que se mostram/tecem. O mesmo fez ao se levantar para pegar um painel (uma faixa em papel pardo) sobre a Semana da Consciência Negra, que fez com seus alunos. Assim, ao mesmo tempo em que procurava responder às questões que eu lhe fazia como entrevistador, ao acenar para materiais de consulta e materiais produzidos com seus alunos, disponíveis na biblioteca, o participante imprimia também sua marca e compreensão quanto à produção de conhecimento. Seu movimento de aula com os alunos, como expresso em suas falas, a partir do uso da biblioteca e da confecção de painéis, envolvendo conteúdos transversais e transdisciplinares⁵¹, foi, também, de certa forma, o movimento que se percebeu na entrevista, quando deslocava perguntas e sinalizava para o que julgava mais relevante a ser dito/mostrado naqueles contextos de entrevista/pesquisa⁵².

A outra entrevista, também muito próxima desse tipo de situação, foi realizada com a professora Flor, no espaço do Memorial Carlos Alberto Oliveira – Carlão, artista negro de Novo Hamburgo. A professora Flor, quando da entrevista, em dezembro de 2016, trabalhava na Escola Municipal de Arte Carlos Alberto Oliveira e no Memorial, onde acontecia a exposição “Novo Hamburgo – por Carlos Alberto de Oliveira – Carlão”, juntamente com a mostra dos trabalhos dos alunos de artes visuais da Escola Municipal de Arte Carlos Alberto de Oliveira – Carlão. A entrevista, com esse cenário, assumiu aos poucos os contornos da atmosfera deste. Inicialmente, tentei seguir meu roteiro de perguntas. Em troca, obtive respostas curtas, entretanto, com sinalizações de que eu poderia/teria que adentrar à atmosfera de criação e inspiração que tomava conta daquele espaço. Eram sinalizações que variavam desde a fala sobre uma obra específica do Carlão, exposta no Memorial, a chamadas para olhar, junto a seu computador de mão, imagens de seus alunos de “dança afro-brasileira”. Assim, produziu-se um deslocamento de questões. Passei a “orientar” a entrevista a partir de um fluxo de questões

⁵¹ Um conteúdo transversal encontra-se na atividade que o professor Bira fez junto a seus alunos sobre ascendência e partiu de um dado estatístico do IBGE (2017), que sinalizava para um total de 54,9% de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Já, como uma prática transdisciplinar à matemática, pode-se referir a aula em que o professor Bira levou os alunos à Biblioteca, para pesquisarem sobre sincretismo e, a partir das discussões em torno desse estudo exploratório, motivou uma pesquisa sobre a relação de santos da Religião da Umbanda com os santos da Religião Católica.

⁵² É um deslocamento que se verifica tanto na quantidade de questões (26 questões) feitas a ele como no tipo de respostas que oferecia a alguns dos questionamentos. Nesse sentido, destaca-se a resposta à pergunta sobre se a formação continuada em relação à Lei 10.639/2003, oferecida pelo poder público municipal, provocou alguma mudança na escola em que atua. Em um primeiro momento, o professor Bira optou por falar das suas suspeitas em relação aos que procuram fazer estudos de formação continuada, especializações, mestrados e doutorados para se autobeneficiarem, sem darem retorno à comunidade. Após, emendou: “Eu gostaria muito que essas quatro pessoas ou todas essas outras da rede tivessem se engajado muito mais no movimento, tivessem dado mais coro para esse conhecimento”. Na resposta, para além da pergunta que eu havia feito, percebi certo viés chamando atenção para o compromisso do pesquisador que vem à escola fazer pesquisa em dar retorno aos participantes e à escola como um todo, em relação aos resultados produzidos.

sobre seu trabalho, o que a tornou mais fluida e, inclusive, inspiradora para trazer questões sobre religiosidade afro e mudanças percebidas nos alunos a partir do trabalho de artes com questões étnico-raciais, envolvendo artistas negros.

Assim, na perspectiva de entrevista interativa, sente-se a necessidade de se manter atento “ao entendimento da entrevista como uma construção entrevistador-entrevistado, cultural e socialmente situada” (SILVEIRA, 2007, p. 133). E, como tal, aberta a um jogo interlocutivo, em que, de um lado, encontra-se o entrevistador lançando tópicos investigativo-discursivos, que, de certa forma, já propõem um significado em torno da situação de entrevista, sinalizando, em diferentes questões, elementos tidos tanto como constitutivos – contextualização da pergunta, por exemplo, como lacunar em relação a determinadas representações –, “propondo ao entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas” (SILVEIRA, 2007, p. 137). De outro, nessa situação, há espaço para o entrevistado também reinventá-la, estabelecendo linhas de fuga, deslocamentos que lhe permitam tornar-se mais ativo no processo de produção de dados, assumindo sua condição de participante da pesquisa em uma perspectiva de protagonismo. As situações de entrevista com o professor Bira e a professora Flor trazem muito presente sinalizações quanto ao que consideram pertinente também falar/mostrar/referir para além do que se encontrava expresso nas perguntas feitas. Em outras palavras, seu mergulho no ambiente da situação de entrevista criada – o espaço da biblioteca e o Memorial –, ao mesmo tempo que lhes permitiu exceder as possibilidades inicialmente estabelecidas, conferindo maior visibilidade ao que fazem/é feito no campo da educação em termos de inserção das questões étnico-raciais, apontou, também, para a necessidade de “pensar nas entrevistas de uma forma ressignificada, tomando toda a situação de troca – entrevistador/entrevistado/a – como objeto de análise” (ANDRADE, 2014, p. 177).

Nessa mesma perspectiva de entrevista interativa, há que se ficar atento, também, ao espaço que há nela para o(a) participante da pesquisa se reinventar como personagem (SILVEIRA, 2007), e daí a importância do pesquisador, quando na condição de “analista”, levar em conta um dos “pressupostos” das metodologias pós-críticas, articulados por Paraíso (2014, p. 31): “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber”.

Nas diferentes entrevistas realizadas, a reinvenção como personagem circulou de diversas formas nas narrativas/falas dos/das participantes da pesquisa. Uma das narrativas coloca ênfase em uma trajetória de Educação Básica que, no entender das pessoas que estavam

a sua volta, por questões de mérito, deveria ser feita na rede privada, o que se concretizou a partir da 5ª série, mediante uma bolsa de estudos. Estudante de escola pública estadual, com calendário rotativo⁵³, a “travessia para a escola particular”, como a professora Ísis Angela nomeia esse seu processo, inicia com as recomendações da sua professora de 1ª série, que alertava sua mãe de que “ela deveria investir mais no estudo” (Profª Ísis Angela). Segue pelas investidas de uma professora negra, que, além de trabalhar nessa escola estadual, trabalhava em uma escola particular e dizia a sua mãe que esta deveria “tentar uma bolsa, uma vaga para que eu pudesse ter outro destino, aproveitar meu talento” (Profª Ísis Angela).

Outra narrativa remonta à ancestralidade, à ascendência e às condições que permitiam o uso do sobrenome da família à qual “pertenciam” quando estavam escravizados: “Quando houve a libertação [dos escravizados], como eles [tataravôs] eram bonzinhos dentro da sesmaria [o tataravô, padeiro; a tataravó, costureira], os [escravizados] que eram bonzinhos ganhavam o nome dos senhores” (Profª Lyntia). Há, também, narrativas centradas no engajamento político e na militância da causa negra mais presentes nas falas do gestor Tamborero⁵⁴, da gestora Jurema⁵⁵ e da professora Violeta⁵⁶. E as falas da professora Rosa são marcadas por comparações que ela estabelece entre as duas cidades em que atua como professora, com ênfase nas iniciativas desenvolvidas na cidade vizinha a Novo Hamburgo, em que, inclusive, foi homenageada como “personalidade negra”. Uma homenagem em que: “Cada entidade homenageia uma pessoa que eles acham importante que trabalha com a história e a cultura do povo negro” (Profª Rosa).

Assim, quando da análise da co-produção de dados, a questão que se colocava frente a essas reinvenções/narrativas passava pelo estranhamento destas, procurando deslocar e ampliar significados e seus efeitos produtivos (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

⁵³ O Calendário Rotativo, em que o ano letivo tinha três períodos diferentes, com inícios em março, maio e junho, foi introduzido na gestão do PDT à frente do governo do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 1991-1994.

⁵⁴ Militante da causa negra, em convergência com as causas da educação, à frente da Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial de Novo Hamburgo/RS (COMPPIR), no período de 2009-2016.

⁵⁵ Nas suas palavras: “Sou formada em História pela Feevale, e o meu trabalho era todo voltado para a cultura afro. [...] Tenho um blog, onde eu falo muito sobre cultura afro, sobre cultura negra. Sou uma militante negra, uma militante da causa negra. [...] Participo muito nas escolas de samba, sou muito atuante, sou de religião, participo de uma terreira de umbanda, sou muito atuante dentro da religião [...]” (Gestora Jurema).

⁵⁶ Em sua fala: “[...] pessoas que eram oriundas desse grupo [Movimento Negro de Novo Hamburgo anterior ao COPAA] se reuniram para formar outro grupo novamente, no sentido de reativar o Movimento Negro em Novo Hamburgo. E aí eu recebi um convite. As pessoas me procuraram na Secretaria de Educação, porque dois deles eram também funcionários da prefeitura, embora de outros setores. Souberam meu nome e me procuraram lá para ver se eu não tinha interesse, e, então, começamos a participar, e juntos, então, [...] nós fundamos o COPAA, que é o Comitê de Ações Pró-afirmativas de Novo Hamburgo. Então, em 2003, a gente realmente estruturou, oficializamos o COPAA e aí fomos muito felizes, porque foram anos de muita parceria. Parcerias do Movimento Negro com a Prefeitura, com a Secretaria Municipal de Cultura e Educação, porque naquela época era ainda Cultura e Educação. [...] Fizemos muitos eventos em relação a isso em Novo Hamburgo” (Profª Violeta).

Em outras palavras, ao tomar a entrevista como evento discursivo (SILVEIRA, 2007), procurei manter presente a compreensão de que nossas identidades são forjadas no encontro dos discursos de representação produzidos pela cultura com nosso desejo de responder e de sermos interpelados pelos significados que os discursos sugerem e, ao sentirmo-nos representados, mesmo que em parte por um desses significados, passamos a investir nele, identificando-nos cada vez mais com a posição de sujeito construída para nós. Entretanto, ao mesmo tempo, as expressões “no encontro” e “desejo de responder e de ser interpelado” pressupõem diálogo. E um diálogo atravessado pelos discursos de uma cultura que nos procura instituir e nos institui, mas, ao não ter como abarcar e “fixar” todas as identificações possíveis em suas representações, abre-se espaço para outras identificações em diálogo com outros discursos na produção de saber/poder.

Nesses termos, a mesma atenção que tive em relação aos vários processos até então percorridos quanto ao campo empírico (delimitação do campo empírico, escolha e acesso aos participantes da pesquisa, roteiro de questões com base em alguns eixos, combinações quanto ao espaço/tempo das entrevistas, aspectos formais e éticos que envolvem uma pesquisa a ser feita em instituições públicas) perpassou a organização e análise da produção de dados. Dessa forma, feita a entrevista, a tarefa que se impunha logo a seguir passava pela sua transcrição. Cada entrevista foi transcrita cuidadosamente logo após a sua realização. Assim, pude fazer uso da memória visual para o registro de alguns gestos e expressões corporais/faciais, que não puderam ser gravados pelo sistema de gravação de voz e que, também, em alguns momentos, mostraram-se importantes para a produção dos dados⁵⁷, especialmente como possibilidade de manter atualizados o cuidado e a vigilância epistemológica, que procurei ter quando das entrevistas, em relação às várias leituras e releituras das respostas produzidas pelas(os) participantes e de suas análise e interpretações.

Procedi à impressão das transcrições, deixando um espaço de 10cm para anotações à margem direita. Assim, ao ler e (re)ler várias vezes cada uma das entrevistas transcritas, fui anotando nessa margem, inicialmente, minhas primeiras impressões, mas sempre atento a possíveis palavras/expressões-chave que remetiam a conceitos centrais da minha tese. Após, passei a ler as entrevistas, procurando pensá-las em interação, destacando semelhanças, aproximações e divergências presentes em seus entrecruzamentos. Esses destaques foram sendo grifados e “recortados” e passaram a compor uma primeira seleção de partes de falas que pudessem ser pensadas como contribuição às possibilidades de pensar a/na tese.

⁵⁷ Nessa perspectiva, junto a algumas falas, trago o registro de alguma expressão corporal que julgo contribuir para a compreensão da potência da fala naquele contexto.

Feitos esses destaques e recortes, em diferentes movimentos que envolviam desde uma nova leitura da entrevista como um todo à (re)organização de seleções por eixos analíticos, por agrupamentos a partir de noções próximas, por seleção de trechos mais “singulares” e por distanciamentos, parti para a construção das seções 4 e 5. Nas diferentes falas que perpassam essas seções, visualizei tanto os pensares que mobilizam esses participantes da pesquisa em suas lutas de afirmação cultural e social e as estratégias e iniciativas que se constituem em práticas de inserção da temática étnico-racial, nas escolas de Educação Básica, como as condições sociais, políticas, culturais e as relações de poder que marcam/instituem esses sujeitos em um contexto de colonialidade germânica.

Como forma de adentrar na análise propriamente dita, torna-se importante antes a descrição do acesso ao campo de pesquisa e de seus participantes. Assim, a seguir, quando escrevo sobre isso, incluo, nessa descrição, o primeiro acesso a cada um dos participantes para convidá-los a participarem da pesquisa, o que permite acompanhar os processos de escolha e de definição de cada um/a deles/as como participante do presente estudo. E, junto a essa descrição, teço algumas linhas sobre cada participante, o que contribui para a compreensão das falas que passam a compor mais intensamente os textos deste ponto em diante, em uma perspectiva de situar esses participantes como sujeitos que são/estão sendo produzidos como efeitos de linguagens e culturas, permeadas por relações de poder (HALL, 1997; 2013; PARAÍSO, 2014)

3.2 DO CAMPO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

Atento às diferentes questões que permeiam as trajetórias e os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, ao delimitar a realidade a ser pesquisada, tive a preocupação em fazer a delimitação na perspectiva do protagonismo negro na inserção da temática étnico-racial em escolas da Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica. Mais especificamente, quanto às mobilizações por parte do Movimento Negro e das estratégias e iniciativas desenvolvidas por professoras(es) negras(os), militantes da causa negra, para que o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica faça parte do cotidiano das escolas da rede Municipal de Novo Hamburgo.

Novo Hamburgo é uma cidade de colonização germânica, pertencente à região do Vale do Sinos/RS, e sua narrativa hegemônica de desenvolvimento social, cultural e econômico mantém forte ênfase na formação cultural e histórica dos imigrantes germânicos e de seus

descendentes. Essa é uma forma de impor, aos demais grupos, um modo de ser, viver e conhecer, invisibilizando outras culturas, sobretudo as culturas negras.

Nesses contextos, em que, “pelo menos desde 1927, uma consistente identidade municipal foi construída, tendo como base a *etnicidade* germânica” (MAGALHÃES, 2010, p. 17, grifo da autora), iniciativas promovidas no âmbito da implementação da Lei 10.639/2003 tensionam as diferentes representações culturais presentes em Novo Hamburgo e na região compreendida como Rota Romântica e reafirmadas em seu dizer: “Um roteiro irresistível, onde a cultura alemã e o clima europeu são destaques” (A ROTA, 2015). Expressão que assume ares de uma pretensa superioridade de uma cultura que ainda se vê inscrita no pensamento colonial, que hierarquiza, inferioriza e subordina, como se pensava/fazia quando dos inícios da colonização germânica dessa região, reafirmando velhos preconceitos e mitos em torno de culturas minoritárias. A pesquisa de Magalhães (2010) analisa esse olhar, pretensamente superior, presente nos registros do “Livro de Queixas” – livro de registro de ocorrências policiais do período de 1917-1924, da localidade de Novo Hamburgo/RS, segundo distrito de São Leopoldo/RS até sua emancipação, em 1927:

A deferência de cidadão ou senhor não era para todos na localidade hamburguesa e, especialmente, negava-se a ‘cordialidade’ para os ‘homens de cor’. Para estes estabelecia-se a hierarquia social construída historicamente no cenário brasileiro e também em Novo Hamburgo. Como em outros espaços, em Novo Hamburgo, a população negra e mestiça era ‘vista como racialmente inferior e naturalmente criminosa’ (MAGALHÃES, 2010, p. 64).

Nesse cenário, muito da cultura e da história dos negros, quanto às suas formas de organização, resistência ao racismo e protagonismo de inserção nas sociedades locais, ainda está para ser (re)conhecido. Mesmo nesses primeiros anos do séc. XXI, permanece ainda um “vazio historiográfico em relação ao papel do negro na história do Vale do Rio dos Sinos” (MAGALHÃES, 2010, p. 15). E estudos acadêmicos que se debruçam sobre essa perspectiva temática, mais recorrentes a partir do desenvolvimento de programas de pesquisa nas universidades desde fins do século XX, abordam, em um plano mais geral, questões que envolvem o período da escravidão e o período que compreende o pós-abolição.

Nessas condições, a realidade a ser pesquisada circunscreve-se ao estudo das mobilizações, estratégias e iniciativas promovidas, no âmbito do que prevê a Lei Nacional 10.639/2003, em escolas públicas municipais da cidade de Novo Hamburgo/RS, uma das catorze cidades com colonização predominantemente germânica da Rota Romântica/RS, associadas para a formação dessa rota turística. E, para entender a implementação da Lei 10.639/2003 nesse contexto de colonialidade germânica, investigando formas de articulação do

Movimento Negro com o poder público, na implementação da lei, e formas de colocar em xeque a colonialidade germânica, identificando estratégias e iniciativas que docentes, militantes da causa negra, utilizam para infiltrar a história e a cultura afro em escolas de Educação Básica, bem como a descrição de suas dificuldades e potencialidades, optei por entrevistar pessoas negras, militantes da causa negra, que desenvolvem iniciativas voltadas à inserção da temática étnico-racial na Educação Básica, em escolas públicas municipais de Novo Hamburgo/RS.

Como forma de acesso a esses participantes da pesquisa, escrevi, inicialmente, um *e-mail*, em maio de 2016, para uma das pessoas de meu conhecimento, então diretamente ligada à gestão do poder público municipal de Novo Hamburgo, explicando, em rápidas palavras, o que eu pretendia. Ao responder meu *e-mail*, essa pessoa já colocou em cópia o Coordenador da Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial de Novo Hamburgo/RS (COMPPIR). A partir de então, os meus contatos passaram a ser diretamente com esse Coordenador.

Na conversa inicial que tive com o coordenador da COMPPIR, no dia 24 de maio de 2016, após minha apresentação, falou-me do seu trabalho à frente da Coordenadoria, das interlocuções da Coordenadoria com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS (SMED/NH) e de alguns projetos que desenvolvem em parceria com a SMED e com as escolas. Foi, também, através dele que obtive nomes, contatos e “passagem” para as pessoas à frente da SMED.

No mesmo dia, já contatei a pessoa indicada, vinculada à Gerência da Inclusão e da Diversidade, um dos setores da SMED. Quando lhe falei como cheguei até ela e dos meus propósitos de pesquisa, informou-me que deveria, antes, obter autorização da Gerência da Inclusão e da Diversidade. Consegui, no mesmo dia, contato com a pessoa responsável por essa gerência, fiz minha apresentação e falei-lhe um pouco sobre o que pretendia. Mostrou-se muito receptiva e me retornou à pessoa indicada pela Coordenadoria. Falei-lhe, então, que encaminharia o Projeto de Pesquisa ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UCDB/MS (Universidade Católica Dom Bosco) e tornaria a procurá-la para a assinatura do Termo de Autorização de Pesquisa, um dos documentos a serem anexados à Plataforma Brasil da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

No dia 22 de agosto de 2016, fiz novo contato com a Coordenadoria e a Gerência para lhes solicitar a assinatura do Termo de Autorização de Pesquisa. A pessoa responsável pela Coordenadoria leu o Termo e, prontamente, o assinou. Já a Gerência da Inclusão e Diversidade, ao ler o documento, falou-me, então, da necessidade de protocolar oficialmente o que eu pretendia.

Dirigi-me, no mesmo dia, ao Protocolo da Prefeitura Municipal. Inicialmente, passei pelo processo de cadastro no sistema para, depois da confirmação de cadastro, obter usuário e senha, a fim de protocolar o requerimento de parecer da SMED sobre meu ingresso e permanência, como pesquisador, em escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo, para a realização de entrevistas com professores e professoras. No Protocolo, acenaram-me que, no dia seguinte, já poderia obter a resposta.

Ao fazer novo contato, no dia 23 de agosto, esperando já pela autorização, veio nova exigência, dessa vez, por parte da responsável direta da SMED/NH: uma versão resumida do projeto de pesquisa e uma carta de apresentação por parte da Instituição a que estava vinculado como acadêmico/pesquisador. Uma semana depois, no dia 1º de setembro, entreguei em mãos a versão resumida do projeto e a carta de apresentação. No dia 08 de setembro, por telefone, convidaram-me para uma conversa com a mesma pessoa, que já havia sido indicada pela COMPPIR, vinculada à Gerência da Inclusão e da Diversidade. Nessa conversa, ela me questionou quanto aos tipos de acesso que eu fazia nas escolas e quanto ao que especificamente eu pretendia com as entrevistas. Após, falou-me de alguns dos projetos que desenvolvem no âmbito da Lei 10.639/2003 e de possíveis escolas que poderiam ser visitadas. Quanto a essas escolas, falava de projetos que estavam sendo desenvolvidos e de duas professoras negras, a professora Violeta e a professora Ísis Angela, ligadas a essas iniciativas.

Após essa conversa, atendidas as exigências e explicitadas as pretensões de pesquisa, no dia 09 de setembro, fiz novo contato para saber da posição sobre o parecer requerido. No dia 12 de setembro, por telefone, disseram-me que estava tudo certo e que o parecer havia sido favorável à realização da pesquisa na Rede Municipal de Ensino.

Após a aprovação pelo CEP/UCDB, em novembro de 2016, passei ao contato com os indicados pelas pessoas responsáveis pela COMPPIR e pela SMED, nos termos do projeto, e com outros participantes, indicados por docentes já entrevistados. No total, foram realizadas oito entrevistas: duas com pessoas à frente de processos de gestão (o coordenador da COMPPIR e a gestora indicada por esse coordenador, ligada à Gerência da Educação e da Diversidade – SMED)⁵⁸ e seis com docentes que atuam em sala de aula (um professor e cinco professoras). Duas dessas participantes são da mesma escola (a professora Rosa e a professora Lyntia) e duas escolas são do mesmo Bairro (um bairro com alto percentual de população negra, em Novo Hamburgo)⁵⁹. O acesso aos indicados que trabalhavam em sala de aula foi obtido mediante

⁵⁸ Esses dois participantes serão sempre referenciados, na presente pesquisa, como gestores. Dessa forma, diferencio-os dos demais participantes que desenvolvem trabalhos em sala de aula.

⁵⁹ Quanto ao número da população negra em Novo Hamburgo, não há dados oficiais disponíveis. Os únicos dados que consegui encontrar em relação aos números sobre essa população – 22105 pessoas, em 2012 – referem-se ao

contato com a direção/secretaria da escola em que atuavam, por telefone e, em alguns casos, diretamente em seus espaços de trabalho.

Antes de fazer a entrevista propriamente dita, optei por fazer um/a contato/conversa inicial com cada um(a) dos participantes, para informá-los sobre a pesquisa e sobre sua participação. Com sua concordância em participarem, entreguei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que constava a natureza e o título da pesquisa; o nome do pesquisador responsável e os meios de contato com ele; o nome do orientador; informações sobre o CEP/UCDB; o objetivo e a justificativa da pesquisa; os procedimentos metodológicos; a garantia da livre adesão à participação, do uso dos dados somente para fins da presente pesquisa e de sua divulgação veiculada apenas em livros, periódicos e eventos científicos.

Dessa forma, os(as) participantes foram contatados individualmente, em seus espaços de trabalho, e as entrevistas, de forma interativa (SILVEIRA, 2007), semiestruturadas e com questões abertas, foram realizadas em data posterior ao contato inicial, em horários e locais acordados e sugeridos pelos próprios entrevistados. Iniciei os contatos com as professoras Violeta e Ísis Angela, indicadas pela gestora Jurema (da Gerência da Educação e Diversidade).

Fiz o contato inicial com a professora Violeta no dia 07 de novembro de 2016, com a visita a seu local de trabalho. Optei por ir direto à escola, visto que se tratava de uma professora, a qual eu já conhecia (éramos colegas de trabalho até o ano de 2015). Ao conversar um pouco sobre minhas motivações em procurá-la, ela foi-me apresentando a escola, falando já de alguns projetos que desenvolve. Ao falar sobre outras professoras e professores negros da Rede Municipal de Ensino, indicou-me o professor Bira, que é professor de matemática, como potencial participante da pesquisa dentro daquilo a que me propunha. Agendamos a entrevista para o dia 10 de novembro de 2016, uma quinta-feira, à tarde.

A professora Violeta é natural de Passo Fundo/RS e, já graduada em Pedagogia, veio morar em Novo Hamburgo, em 1987, onde passou a compor o quadro de professores da Rede Municipal de Ensino. Também é mestre e doutora em Educação. Quando lhe perguntei

dado colhido do Mapa da Violência de 2014, divulgado pelo Observatório da Realidade e das Políticas Públicas do Vale do Rio dos Sinos (OBSERVASINOS, 2016). Ao se tomar o número da população total, 238940 pessoas, de acordo com o último censo do IBGE /2010 (ATLAS, 2013), significa que em torno de 9,3% da população total são negros. Número contestado pelo gestor Tamborero, que estima esse percentual em torno de 14%, a partir do trabalho desenvolvido pela COMPPIR, que, entre outras possibilidades, “proporciona o empoderamento e a identificação com a negritude” (Gestor Tamborero). Também não obtive o número total de professores e professoras negros/as atuantes na Rede Municipal de Novo Hamburgo. Cheguei a solicitar indicações nesse sentido à Gerência da Inclusão e da Diversidade, e uma de suas responsáveis, com a qual fiz contato, respondeu-me: “Não temos esse número. Mas, se você olhar no entorno [referindo-se às pessoas lotadas nos serviços de gestão da SMED], verá que não são muitos”.

sobre sua trajetória de professora e, ao mesmo tempo, sobre como foi construindo suas relações com as causas do movimento negro e das culturas negras, relatou dois fatos “marcantes”, que a fizeram pensar/questionar sobre as questões afro, ainda ausentes no currículo, à época. Os dois fatos remetem à ideia de “novidade” em relação à negritude⁶⁰, como ela refere. O primeiro fato como novidade para si e o segundo fato como novidade para o outro. A novidade para si dá-se diante da possibilidade de defrontar-se com um escritor negro e que escrevia sobre personagens negros, acenando-lhe com diferentes possibilidades de questionamento sobre si mesma e sobre como as questões afro poderiam entrar no currículo através desse tipo de literatura infantil.

[...] Tive contato com o [...] autor, que escrevia com personagens negros, que foi Joel Rufino dos Santos, lá na década de 80. Isso foi numa Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo, onde fiz minha graduação na UPF. Foi a primeira vez que eu vi um autor negro que escrevia histórias e que falava de personagens negros. Foi uma novidade e, a partir dali, começou a me vir já algumas questões e questionamentos em relação a isso [com referência às questões étnico-raciais] (Prof^a Violeta).

Já a novidade para o outro foi experienciada quando da prática de estágio da pedagogia nos anos iniciais, em uma região de imigração europeia, sobretudo de italianos, mas também, de alemães, poloneses e holandeses, em uma escola em que a maioria dos alunos era de origem italiana.

Fiz [o estágio] numa 3^a série, naquela época, e quando entrei na sala, uma das alunas pequenas, 9 anos, disse assim: – A professora é negra! Aquilo me impactou muito [...] eu pude perceber de uma forma muito presente, naquela escola, naquele bairro, naquela turma onde eu estagiei, que não tinha a presença de alunos negros, nem de afrodescendentes. [...] Eu vi naquele momento, quando a aluna me disse! Aquilo me impactou. Parecia para as crianças uma novidade! (Prof^a Violeta).

Os dois fatos mencionados pela Professora Violeta e que marcam sua trajetória de formação e de sua constituição como professora negra somam-se a sua experiência de aluna negra, que, também, passou por processos de discriminação, junto a outras duas colegas negras, em um universo de aproximadamente duas mil alunas de uma escola privada – “escola católica de freiras” (Prof^a Violeta).

[...] na 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries [...], nós éramos as três alunas negras da escola. Então, nós constituímos um lugar bem diferenciado nesse período. E o que eu lembro muito [...] é a questão de chamada “aluna moreninha”. Nós éramos as alunas moreninhas. Então, ninguém usava o termo negro, que seria ofensivo, mas era moreninha, diferenciado. E, também, ali eu senti, de uma forma muito forte, mais do que no período da escola

⁶⁰ O termo negritude, que passa a circular no texto a partir das discussões que envolvem o campo de pesquisa e dos participantes (subseção 3.2), no presente texto, refere-se às lutas por parte dos negros em torno de uma reconstrução e afirmação positiva de sua identidade negra (MUNANGA, 2012). Isto é, “a *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros” (MUNANGA, 2012, p. 20, grifos do autor).

pública⁶¹, a questão de ser discriminada. Foi a primeira vez que me dei mais conta disso. Foi com 12, 13 anos: de que tinha colegas que não queriam fazer trabalho em grupo juntas e não fizeram durante todos aqueles quatro anos. Eu, junto com [...] as alunas brancas e pobres, estávamos na outra categoria: as 3 alunas negras da escola como um todo e os alunos pobres, que éramos os bolsistas (Prof^a Violeta).

As três situações experienciadas pela professora Violeta – novidade para si (contato com um autor negro), novidade para o outro (uma professora negra) e “aluna moreninha” (junto a duas colegas negras, eram as três negras da escola) – remetem à necessidade do fortalecimento da identidade negra, e essa, segundo apontam os resultados da pesquisa/tese de doutorado de Constantino (2014), torna-se possível mediante uma prática educativa intencional e comprometida com um conhecimento entendido como processo de construção identitário. E, ainda, de acordo com Constantino (2014), a presença negra na escola favorece a construção de práticas de afirmação positiva da identidade negra e contribui para a promoção de rupturas em torno do “silêncio que ainda existe no contexto escolar, nos olhares e no estranhamento de negros e brancos ao ouvir falar sobre negritude” (CONSTANTINO, 2014, p.15). Além disso, refere ainda que práticas participativas de afirmação da identidade negra são fundamentais para ajudar as crianças, tanto brancas como negras, a romperem com os mais diversos estereótipos ainda presentes na sociedade, em torno das diferenças.

A reação contra a discriminação social e o preconceito racial, os quais a professora Violeta sofreu no espaço escolar, como adolescente bolsista e negra, embora, como ela mesmo refere, fosse uma situação que não se mostrasse tão compreensível, quando de suas reflexões sobre isso, foi-se potencializando (LACLAU, 2011), a ponto de obter forças para dizer “não” quando ofereceram a bolsa novamente para, então, cursar o 2º grau⁶²: “Não quero fazer outros cursos aqui na escola. Eu prefiro ir para outra escola. E eu retornei para a escola pública” (Prof^a Violeta). Ela atribui à sua família a luta em manter-se estudando e “de se colocar nos espaços” (Prof^a Violeta).

Nos anos 1990, a professora Violeta passou a atuar na equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação, onde permaneceu até 2014. Nos anos 2000, engajou-se na reativação do Movimento Negro de Novo Hamburgo. Atualmente, trabalha com projetos de inserção da temática étnico-racial no currículo e encontra-se lotada em uma escola de Ensino Fundamental

⁶¹ Na região em que morava, só havia escola pública até a 4ª série. E uma das políticas de acesso ao estudo, por parte do Estado, era “comprar” vagas em escolas privadas para alunos vindos de escola pública que quisessem continuar seus estudos. Esses passavam a ganhar meia bolsa de estudo para estudarem em escolas privadas próximas ao local em que residiam (Prof^a Violeta).

⁶² Atualmente, corresponde ao Ensino Médio.

que tem em torno de 640 alunos⁶³, matriculados da Pré-Escola até o 7º ano do Ensino Fundamental.

No mesmo dia, 7 de novembro de 2016, quando do contato com a professora Violeta, tive uma primeira conversa com a professora Ísis Angela. Essa conversa se concretizou a partir do contato com a coordenação pedagógica da Escola, no dia 4 de novembro de 2016, e foi agendado encontro no dia e horário de planejamento da professora, na escola. Quando lhe falei do que me trouxera até ela e que seu nome tinha sido indicado por uma das gestoras da Gerência da Educação e Diversidade, disse-me: “Tenho muitos materiais. Trarei na próxima vez”, já se referindo ao agendamento da entrevista, para o dia 18 de novembro de 2016, pela manhã.

A professora Ísis Angela nasceu em Pelotas/RS, cidade que, durante o séc. XIX, manteve alto número de trabalhadores negros escravizados nas charqueadas (SILVA, 2014; 2017). Ela veio a Canoas, com quatro anos de idade, porque seus pais vieram em busca de trabalho. Com seis anos, estudava pela manhã e, à tarde, após buscar seus irmãos menores na escola, ficava com eles até as 19h, quando seus pais retornavam do trabalho.

Na sua “travessia para a escola particular” (Profª Ísis Angela), é tomada pelo primeiro estranhamento que a fez perceber-se como diferente dos demais:

[...] nesse espaço de escola particular, éramos eu e um outro colega negro em 5 turmas de 5ª série. Essas 5ª séries tinham em torno de 30 alunos cada uma. Então um grande número de alunos adolescentes da minha idade e eu me vendo praticamente a única negra da escola, naquele ano-série. No total, não éramos 10 alunos negros nessa escola particular [...] e muitos desses poucos negros, também bolsistas como eu (Profª Ísis Angela).

A fala “bolsistas como eu” carrega certa marca de denúncia quanto às questões de desigualdade social, que também eram muito fortes nessa escola e se escancaravam no “bendito dia de não usar o uniforme. Então todos usavam [...] roupas de marca e eu ia de uniforme, porque não tinha outra roupa. Cansei de ir à escola com tênis furado. Ganhei um tênis da minha tia e aquele tênis durou três anos” (Profª Ísis Angela).

Procurava fazer da sua facilidade de estudo⁶⁴, aluna com as melhores notas da turma, uma possibilidade de se tornar referência para os colegas. Tornou-se líder de turma,

⁶³ Embora não faça parte dos propósitos deste estudo, refiro o número de alunos das escolas em que os/as participantes da pesquisa atuam, sem categorizá-los, apenas para ter a dimensão do universo dos/as estudantes de cada uma delas.

⁶⁴ Essa fala está muito próxima de uma referência que Backes (2005) faz, em sua tese, quanto à própria trajetória, relacionando-a com a escolha do seu campo empírico. Nas suas palavras: “Nunca me senti bem, nem na sala, nem nos intervalos. Minha única ‘vantagem’ era que tinha facilidade no estudo, mas, nas primeiras avaliações, isso foi motivo de muita suspeita por parte dos professores” (BACKES, 2005, p. 25).

ainda na 5ª série, e representava a escola em eventos culturais com poesias de autoria própria, aos 12 anos. Resume essa sua maneira de ir-se potencializando frente às questões de diferença e desigualdade social em uma frase que a fez se entender como efeito e processo de um cotidiano em permanente produção e tensão: “A minha história de vida está intimamente ligada com todas as histórias que eu batalho” (Profª Ísis Angela). Uma percepção que se entende imersa na perspectiva dos estudos culturais: de que nos constituímos⁶⁵/somos constituídos como sujeitos em busca da afirmação de nossa existência, no jogo/no embate das relações de poder que se tecem em sociedade (HALL, 2013; 2016).

Assim, antes de atuar como professora concursada, sempre à procura de “alguma coisa para fazer a vida caminhar” (Profª Ísis Angela), dava aulas de reforço a seus colegas, já desde os 12 anos. Concluído o Ensino Médio, com formação técnica em Segurança do Trabalho, sem ter ainda um trabalho regular⁶⁶, passou a cuidar de crianças e a fazer doces de leite para vender. Em 2000, passou a trabalhar como empregada doméstica e, a partir de 2002, aliou o trabalho de *telemarketing* com o de doméstica e, anos depois, mediante concurso público, a partir de 2005, passou a trabalhar na *Trensurb* (Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre S.A).

Uma de suas batalhas pelas possibilidades de cursar Pedagogia tem seu ápice quando conseguiu uma bolsa ProUni (Programa Universidade para Todos)⁶⁷, entre os primeiros bolsistas do Programa, em 2005. Para a entrega da documentação, após recolher diferentes documentos exigidos pela “página de documentação”, chegou à “fila que dobrava quase o quarteirão” (Prof. Ísis Angela) e que foi apenas o começo de uma nova batalha:

Cheguei na fila faltando 10 min para as 6 [18] horas. [...] Fiquei na fila até as 10 da noite. Deram uma senha, voltei no outro dia, matei o trabalho, fui a Porto Alegre, juntei mais uns documentos para conseguir a bolsa [...]. Não tinha dinheiro para almoçar [...]. A minha solução para poder almoçar foi descer a lomba a pé e fui doar

⁶⁵ Mesmo levando em conta que somos “resultado de múltiplos processos de significação” (BACKES, 2005, p. 23), há, também, embora pequena, alguma capacidade de reelaboração do como fomos constituídos.

⁶⁶ Estudos apontam que, mesmo em períodos de crescimento econômico, ser mulher e negra ainda é condição de desigualdade para uma inserção mais efetiva no mercado de trabalho. As análises de Proni e Gomes (2015), a partir de dados divulgados pelo DIEESE e pelo SEADE, em 2013, chamam atenção especial para o ano de 2010, em que se vivia um ritmo de crescimento econômico mais forte. Nesse ano, a taxa de desemprego de pessoas das populações negras (13,8%) continuava superior ao desemprego de populações não negras (10,2%). Já a taxa de mulheres negras desempregadas (16,8%) era superior ao dobro da taxa de homens não negros (8,1%). O mesmo estudo traz que a proporção de trabalhadores que se encontram em estado de “trabalho vulnerável”, entre os quais se situam os trabalhos sem carteira assinada, o trabalho como autônomo/biscate e o trabalho doméstico, tanto familiar como o remunerado, também têm taxas maiores entre as populações negras e, particularmente, entre as mulheres negras. Em 2009, essa taxa variava de 39,6%, em Belo Horizonte a 54,9%, em Fortaleza (PRONI; GOMES, 2015).

⁶⁷ O ProUni é um programa de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, criado na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores, com Lula à frente do Governo Federal do Brasil, pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

sangue no Hospital de Pronto Socorro. Doei o sangue e comi o lanche da doação de sangue. Voltei. Fiquei mais este dia, não conseguiram nos atender, deram um outro código para que a gente viesse no [outro] dia. E no 3º dia, de tarde, depois de ir ao cartório – tinha que pegar comprovação de que meus pais eram separados, de que a casa era cedida para nós morarmos – quase no final da tarde, consegui assinar a documentação, acreditar e entender que já ia conseguir fazer minha faculdade que eu achava que estava longe! (Profª Ísis Angela).

A professora Ísis Angela formou-se em Pedagogia, em 2008, veio morar em Novo Hamburgo em 2011 e, em 2014, assumiu como professora concursada na rede municipal de Novo Hamburgo. Trabalha como docente de alunos do 1º ano, em uma escola de Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano. A escola tem em torno de 200 alunos, lotados em nove turmas (3 turmas de cada ano). Atua, também, como professora em São Leopoldo/RS, cidade vizinha a Novo Hamburgo. Ao perguntar se participava de algum movimento, a professora Ísis Angela reposicionou-se sobre a cadeira e de forma altiva respondeu: “Eu participo, hoje, como ativista religiosa umbandista aqui de Novo Hamburgo. Também é um movimento!”. É um ativismo que faz questão de mostrar em sua forma de se vestir (roupa afro, turbante), no uso de símbolos religiosos (guias) e no modo de ser e de se manifestar na escola/sala de aula quanto às perspectivas religiosas umbandistas⁶⁸. É um ativismo político, que, ao afirmar a umbanda como uma das perspectivas religiosas, o faz na tentativa de deslocar a centralidade das religiões cristãs. Quando perguntada sobre possíveis contribuições da Lei 10.639/2003 para ampliar as possibilidades de a cultura afro circular na escola, a professora Ísis Angela convidou a olhar para os seus espaços de circulação a partir dos/nos quais teve encontros com diferenças culturais, principalmente no âmbito religioso. E acena para a necessidade de produzir o deslocamento da religiosidade cristã como forma de aprender a respeitar os outros, reconhecendo suas diferenças:

[...] existe ainda muito desconhecimento e desinteresse. As pessoas não querem ouvir falar. As pessoas não querem que tu fales. Nós tivemos, no primeiro ano que eu estive aqui, a celebração para os dois turnos com cânticos evangélicos e católicos, nada contra, acredito que esses espaços por onde circulei, essa Escola Espírito Santo⁶⁹, me ensinou conhecer a figura de Jesus, o que para mim foi um grande ganho porque eu como umbandista, ele para mim é um grande Oxalá, é uma figura maravilhosa e é uma figura que é muito importante na minha vida. Isso não me fez menos umbandista, não me fez menos filha de uma Mãe de Santa do Candomblé. Isso me fez gente, respeitar os outros. Só que existem outras formas e às crianças está sendo negado para elas o conhecer o diferente, então elas vão continuar na ignorância. Elas vão continuar com medo (Profª Ísis Angela).

⁶⁸ Na seção 5.2.2, encontra-se uma discussão e problematização da presença da religiosidade de matriz africana no espaço das escolas e salas de aula em que predominam religiões cristãs.

⁶⁹ Escola de confissão religiosa católica, na qual fez sua “travessia para a escola particular”, como referido anteriormente.

O cenário apresentado pela professora Ísis Angela encontra-se próximo dos resultados de um levantamento feito por Pereira e Cardoso (2012), em nove escolas de Ensino Fundamental (de centro e de periferia), da rede pública municipal da cidade de Palmas/Tocantins.

Uma das perguntas do levantamento referia-se ao posicionamento dos professores quanto ao trabalho, em sala de aula, com questões étnico-raciais e com religiões de matriz africana. A análise das respostas a essa questão, com 84% posicionando-se favoravelmente, confrontada com a realidade do cotidiano das escolas, evidenciou uma discrepância entre o que se pensa necessário fazer e entre o que de fato se constitui como fazer cotidiano, visto que “pouco foi mudado na forma de ministrar as aulas [e] o que se percebe é uma grande resistência dos cristãos em trabalhar em sala de aula com as religiões de matrizes africanas” (PEREIRA; CARDOSO, 2012, p. 88).

Nas conclusões, tecem uma relação entre essa “resistência” por parte da docência em trabalhar a questão racial em sala de aula e a pouca disposição dos professores em revisar seus próprios valores, entre os quais, os valores marcados pelas religiões judaico-cristãs, pouco afeitos ao reconhecimento de outras religiões, especialmente as de matriz africana. E apontam a necessidade de os professores buscarem fundamentos teóricos que lhes garantam “uma visão geral e atualizada dos países africanos” (PEREIRA; CARDOSO, 2012, p. 90) e, também, suporte para fazerem da sua prática pedagógica uma prática antirracista.

Ao aproximar esses dois cenários, o dos espaços de circulação/encontros culturais da professora Ísis Angela e o cenário da necessidade de busca de “uma visão geral e atualizada dos países africanos” (PEREIRA; CARDOSO, 2012, p. 90), frente à ausência de um maior reconhecimento por parte das religiões judaico-cristãs em relação às religiões de matriz africana, percebe-se o quanto o fomento ou não de encontros de culturas relaciona-se tanto com as possibilidades de forjar identificações/afirmação de diferenças, envolvendo relações de saber/poder em negociação (BHABHA, 2014), como de minar marcas de colonização impressas nas próprias formas de ser/estar no mundo, nas formas de representação e de práticas de discurso da colonialidade.

Após esses dois contatos com as professoras Violeta e Ísis Angela, fui procurar o professor Bira, indicado pela professora Violeta. Fiz um primeiro contato com a escola via telefone, no dia 11 de novembro de 2016. Pela secretária da escola, fui informado de que seu dia de planejamento na escola era quintas-feiras pela manhã e que eu poderia contatá-lo diretamente, nesse dia e horário da semana. Assim, na quinta-feira seguinte, fui conversar diretamente com ele. Apresentei-me a ele, falando um pouco sobre o meu projeto de pesquisa,

dos meus objetivos e de quem o havia indicado. Apontando com o dedo indicador para mim, disse-me: “Eu tenho uma pessoa que lhe pode ajudar, a professora Rosa! Ela trabalha com laboratório de aprendizagem”. Disse-lhe: “Então posso procurá-la ainda hoje!”. Agendamos a entrevista para a quinta-feira seguinte, dia 24 de novembro de 2016, às 8h.

O professor Bira é morador de Canoas, cidade próxima a Novo Hamburgo, professor há onze anos na Rede Municipal de Novo Hamburgo e, há seis anos, na Rede Municipal de Porto Alegre (onde faz parte da equipe diretiva da gestão da escola). Quando lhe disse que gostaria de ouvi-lo, inicialmente, sobre sua trajetória de professor e suas relações com as causas das culturas negras, introduziu sua fala da seguinte forma: “Eu venho da iniciativa privada. Trabalhei 13 anos na iniciativa privada como técnico de segurança do trabalho”. Neste dizer inicial (e dito com certa impositação de voz, com um tom mais grave), há duas marcas – o trabalho na iniciativa privada e a formação técnica –, que sinalizam para uma identificação como profissional habilitado e com competência que se mostra contrastante quanto às identificações de professor e de funcionário público, duas categorias um tanto desprestigiadas nos atuais cenários socioculturais brasileiros, marcados pela “*modernização conservadora* [em que] o privado é necessariamente bom e o público, necessariamente ruim” (APPLE, 2013, p. 34, grifo do autor).

A sua opção pela docência iniciou em uma empresa multinacional, em que atuava como técnico de segurança. Essa empresa mantinha, à época, um programa de formação de funcionários para quem ainda não tinha concluído o Ensino Fundamental. O Professor Bira entrou nesse projeto como “professor de matemática sem ter habilitação”, como ele mesmo refere. Estando algum tempo à frente dessa experiência de docência, motivou-se a fazer a faculdade de matemática. Durante cinco anos, conseguiu conciliar o trabalho de professor da Rede Municipal de Novo Hamburgo e o de técnico em segurança do trabalho, na iniciativa privada.

Quando já não conseguiu mais conciliar os dois trabalhos e tendo feito outro concurso na Rede Municipal de Porto Alegre, “foi quando abri mão da iniciativa privada” (Prof. Bira). Ele fez, então, da docência em matemática, sua opção de trabalho. Na entrevista como um todo, há diferentes momentos em que essa marca da iniciativa privada ainda ressoa/repercuta em seus movimentos de constituição docente de escola pública. Isso se torna mais visível quando se refere a profissionais com formação específica para atuarem no campo da educação, utilizando-se da expressão “Recursos Humanos”. Além disso, quando falou de possibilidades para tensionar questões étnico-raciais, mencionou os atos de compra – “comprar a ideia” – e de venda – “vender para os alunos”. E, ainda, ao perceber os processos de formação

de que diferentes docentes participam mais como alavancagem de carreira do que “para subsidiar [as] aulas” (Prof. Bira) – uma crítica muito presente quando da busca por legitimidade para a revisão de planos de carreira docente pública, pautados na ascensão por grau de formação.

Atua como professor de matemática com o 8º e o 9º anos, em uma escola com 685 alunos, entre alunos do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quando perguntado se a Lei 10.639/2003 favorece alguma possibilidade em trabalhar com as questões da cultura afro, o professor Bira pautou a religião e falou um pouco sobre sua participação na Umbanda:

A única forma de você quebrar todos os tipos de preconceito é com conhecimento, é com informação, não tem outro jeito. Não pode ficar supondo: eu ouvi dizer que; minha mãe falou que; o padre falou que. [...] Minha vó foi benzedeira, nasceu no interior, casou com um milico, o milico foi para Corumbá, no Mato Grosso, ficou um tempo lá, voltou para o Rio de Janeiro e depois veio para Pelotas. Não acreditava de jeito nenhum e minha vó resistiu. Aí quando ele faleceu minha avó se sentiu mais à vontade de atender as pessoas. Mas minha avó era umbandista. [...] A minha religião é essa. Mas sou batizado na Igreja Católica. Não menosprezo nenhuma outra religião. Então, alguém pergunta: qual é a sua religião? Sou católico apostólico baiano. Como assim? Fui batizado na Igreja Católica, minha avó tinha uma terreira⁷⁰ de umbanda. Não é o que vocês falam aí de Exu, não sei o que. Aí, eles começam a prestar atenção. Eu não tenho todo o conhecimento do mundo para tirar todas as dúvidas de vocês. Algumas coisas eu acabo meio que quebrando, alguns preconceitos (Prof. Bira).

Em uma região em que a religião cristã, em sua vertente evangélica neopentecostal, é muito expressiva e procura associar as religiões de matriz africana a ações do demônio (Exus e Pombagiras)⁷¹, afirmar-se umbandista assume um viés político. Não é apenas a marca de uma afirmação religiosa. É, também, a marca da afirmação da diferença e das formas de articulá-la e de negociá-la (HALL, 2013; BHABHA, 2014). As identificações articuladas/negociadas “minha religião é essa” e “sou católico apostólico baiano” são, respectivamente, expressões desse tipo de articulação/negociação.

Como a escola em que a professora Rosa atuava ficava no mesmo bairro e como o professor Bira já tinha dado algumas coordenadas em relação a localização desta e, ainda,

⁷⁰ O termo “terreira” utilizado no feminino pelos/as participantes da pesquisa é muito comum em cidades do Rio Grande do Sul. “[...] ao contrário do que se encontra na literatura sobre religiões de matriz africana em outras partes do Brasil, o termo ‘terreira’ é utilizado no feminino, sendo referido tanto às ‘casas de religião’, templos onde se praticam tais religiões, quanto às cerimônias periódicas de uma religião específica, a Umbanda. Respectivamente, pode-se ouvir frases do tipo ‘Fui ao Batuque na terreira do Luiz’ ou ‘hoje tem terreira na Mariza’” (KOSBY, 2016, p. 121). Nestes contextos, opto por essa denominação ao longo do texto, preservando a linguagem habitual das/dos participantes da pesquisa.

⁷¹ As religiões neopentecostais têm, na eliminação da presença e da ação do demônio no mundo, uma de suas missões fundamentais. Veem as demais religiões pouco engajadas nessa missão e, em algumas delas, em especial nas de matriz africana, um espaço privilegiado de ação demoníaca – entidades como exus e pombagiras são tidas como divindades disfarçadas e manifestação do demônio (SILVA, 2007).

levando em conta que a professora trabalhava com laboratório de aprendizagem, fui diretamente a seu local de trabalho. Dirigi-me à direção da escola e, junto à supervisão, falei-lhes do que me trouxera até ali. Mostraram-se receptivas e me indicaram uma sala para conversar com a professora Rosa. Como ela estava em atividades de aula, falei-lhe rapidamente que tinha chegado a ela por meio da indicação do professor Bira e do meu desejo em tê-la como participante da pesquisa. Agendamos a entrevista para as 10h, da manhã do dia 24 de novembro de 2016.

A professora Rosa, moradora de Canoas e filha de mãe professora, atribui sua opção pela docência ao envolvimento que teve, desde criança, com a escola em que a mãe atuava. Fez o curso de Magistério em uma escola pública da Rede Estadual, em Canoas, espaço em que teve “bastante contato com colegas negras” (Profª Rosa). Hoje, cursa Pedagogia na UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), em São Leopoldo.

Estabelece uma relação de sua trajetória de envolvimento com a causa negra com as trajetórias de seu avô materno, que passou por diferentes processos migratórios até fixar-se em Porto Alegre. Seu avô, natural de Santo Antônio da Patrulha/RS, região de quilombos, ainda adolescente, veio morar em Taquara/RS. Já adulto, veio para Novo Hamburgo/RS e, depois de alguns anos de casado, foi para Porto Alegre. Lembra que muitos dos negros hoje moradores do município são oriundos de Santo Antônio da Patrulha, terra natal de seu avô, e que fizeram essa mesma trajetória até Novo Hamburgo.

Em 2010, a professora Rosa assumiu como professora concursada em Novo Hamburgo. Antes, trabalhou por dois anos como professora estagiária pelo CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) também em Novo Hamburgo. Assinala que já faz oito anos que convive com a comunidade, com a cultura desse Município, sendo que por sete anos trabalhou em outra escola, porém do mesmo Bairro.

Assim, muitas das suas falas mostram-se permeadas pelas experiências de atuação em outra escola e, também, pelas experiências na atuação em uma escola da cidade de Esteio, vizinha a Novo Hamburgo.

Atualmente, exerce atividades no Laboratório de Aprendizagem em uma escola de Ensino Fundamental, que tem em torno de 480 alunos, distribuídos em turmas de Pré-Escola e Anos Iniciais. Ao ser perguntada sobre sua participação em algum movimento, a professora Rosa afirmou estar mais engajada no movimento de mulheres negras⁷² em Esteio, cidade em que foi homenageada pelo trabalho que desenvolve com as crianças dos 4º e 5º anos:

⁷² Embora não faça parte dos objetivos da presente pesquisa, cabe uma rápida abordagem sobre algumas das questões de poder forjadas a partir dos atravessamentos entre raça e gênero e que compreendem a pauta da luta

[...] então a gente trabalhou durante um ano inteiro as religiões, isso fez com que desse abertura para outras crianças que se envergonham de dizer de que religião eu sou; isso abriu muito para as crianças falarem de suas religiões na sala de aula; trabalhamos este ano também com todo esse histórico da origem de como chegaram aqui, qual é a verdadeira história, por que vieram [...]. Então isso é muito forte no município de Esteio. Tanto que agora, dia 22, terça-feira, eu recebi uma homenagem com mais pessoas do Município de personalidade negra de Esteio. Isso é um movimento, em Esteio, bem forte (Profª Rosa).

O empoderamento de crianças que resulta do desenvolvimento desse tipo de atividade, como relatou a professora Rosa, vem ao encontro de pesquisas como a de Constantino (2014), que conclui que a presença negra no espaço escolar e, referindo-se à docência, torna-se um elemento forte, para propiciar práticas de afirmação positiva da identidade negra e rupturas quanto aos silêncios sobre questões que envolvem negritude. Isso, também, reforça as potencialidades de se pensar em pesquisas que abordem as práticas e iniciativas sobre o estudo das questões étnico-raciais a partir de professores e professoras negras.

No final da entrevista, a professora Rosa me falou da Professora Lyntia como possível participante da pesquisa, descrevendo-a da seguinte forma: “Nós temos uma professora negra na escola, no 5º ano. Ela já esteve envolvida nos movimentos negros em Porto Alegre, de outros lugares. Tem uma história de vida bem forte aqui dentro de Novo Hamburgo” (Profª Rosa). A expressão “história de vida bem forte aqui dentro de Novo Hamburgo” marca as trajetórias de inserção na vida social e profissional e o processo de constituição de negra da Professora Lyntia, como ela mesma refere: “A partir dali, depois que eu fiz o projeto ‘Da cor da cultura’, até eu mesma me constituí como pessoa negra” (Profª Lyntia).

Assim, fui apresentado à professora Lyntia no final da entrevista com a professora Rosa, no dia 24 de novembro. A Professora Rosa falou-lhe das motivações de pesquisa que haviam me trazido até a escola. Atenta à fala de sua colega, a professora Lyntia acenou prontamente, de forma muito expressiva (o rosto estampava uma alegria contagiante), quanto às possibilidades de entrevistá-la. Combinou com sua colega para “cuidar” um pouco dos seus

das mulheres negras como movimentos específicos (movimentos feministas) e, também, como movimentos no interior do Movimento Negro. Quanto a esse tipo de luta das mulheres negras, Nepomuceno (2013) chama atenção para os desdobramentos da reconstrução dos movimentos sociais negros nos contextos de articulação dos movimentos sociais e feministas. As mulheres negras vão forjando seu próprio espaço em ambos os movimentos. Mais especificamente quanto ao Movimento Negro, pautam a inclusão da dimensão de gênero no debate/trato da questão racial e, quanto ao movimento feminista, as dimensões de raça. Embora isso possa soar, em um primeiro momento, como fragmentação da luta (NEPOMUCENO, 2013), o que se verifica na prática trata-se da “formação de inúmeras organizações feministas negras por todo o país” (NEPOMUCENO, 2013, p. 400), o que fortalece a luta em torno das questões raciais como combate a uma dupla discriminação sofrida pelas mulheres negras: racial e de gênero. Dessa forma, as mulheres negras, para além de suas participações nos movimentos feministas, “enegrecendo o feminismo” (CARNEIRO, 2003, p. 118), tensionam os Movimentos Negros Brasileiros a pautarem a “solidariedade de gênero intragrupo racial” (CARNEIRO, 2003, p. 120). E, nesse sentido, contribuem para minar o pensamento colonial, também, em suas perspectivas sexistas.

alunos que se encontravam em atividade, no pátio, e passou-me a falar das suas “origens” e ascendência negra.

Era uma história muito rica em detalhes (lugares, sobrenomes, idades, grau de parentesco, objetos, profissões), de modo que, se não fosse gravada, não teria como lembrá-la em toda sua expressão e potência. Assim, sua contagiante vontade de falar da sua história contrastava, de certa forma, com minha preocupação/agonia, como pesquisador, em fazer o registro disso tudo. Consegui fazer os registros de alguns desses elementos no meu caderno de anotações. Aproveitei uma pausa feita pela Professora Lyntia, quando de um breve silêncio em relação a uma data em específico, da qual não se recordou imediatamente. Aproveitei aquele instante para lhe falar da minha vontade de gravar a fala e combinar um dia, local e horário para fazer a entrevista e entreguei-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Leu o Termo, assinou e continuou a narrar sua história de vida.

Perguntei-lhe, então, da possibilidade de gravá-la já a partir daquele momento, com o que prontamente concordou⁷³. Com a instalação pronta para a gravação, pedi-lhe: – Professora, podemos falar novamente de suas origens? Ela respondeu com um olhar de ternura e contou-me outra vez o que já havia contado, preocupando-se com os detalhes, como fizera anteriormente. Finalizada a entrevista, já tendo agradecido a sua participação, ela acenou com mais uma história que tinha para contar. Pedi-lhe licença para continuar a gravação. Após, já tendo me despedido e saído do portão da escola, ela veio até o portão, chamou-me pelo nome e solicitou que eu incluísse na entrevista também “a dificuldade de se lidar com a questão da religiosidade de matriz africana” (Prof^a. Lyntia).

Convém referir que os diferentes movimentos que antecederam a entrevista com a professora Lyntia – a fala da professora Rosa em relação à professora Lyntia (participante em potencial para a presente pesquisa); minha apresentação e o relato das motivações que tinham me levado à pesquisa, por parte da professora Rosa à professora Lyntia; a solicitação da professora Lyntia à professora Rosa, para que ela “cuidasse” dos seus alunos; e as apreensões que permearam a entrevista, tanto da minha parte como entrevistador em registrar toda aquela riqueza de dados que estavam sendo produzidos naquele momento como por parte da participante da pesquisa em não deixar “escapar” nada que, no seu entender, se mostrasse relevante (narrativa da história de vida, uma outra história para contar, a ida ao portão para incluir uma questão que havia “escapado”) – não só mostram as tensões que podem fazer parte

⁷³ Os contextos de acesso à Professora Lyntia como participante da pesquisa não permitiram que pudesse entrevistá-la em data posterior ao contato inicial, como havia previsto e como fiz com os demais participantes da pesquisa. Penso que perderia muito da sua potência se não fizesse a entrevista naquele momento.

de uma pesquisa que envolve entrevistas para a produção de dados, mas, especialmente, as próprias possibilidades que permitem a produção desses dados em uma perspectiva de entrevista interativa (SILVEIRA, 2007).

A professora Lyntia nasceu e mora em Novo Hamburgo e é tataraneta de trabalhadores negros escravizados. Sua trajetória de vida é fortemente marcada por sua avó materna que a criou, pois perdera a mãe aos dois anos de idade. Ela mantém o sobrenome de uma família branca e portuguesa, que, durante os séculos XVIII e inícios do século XIX, era dona de uma sesmaria, que englobava parte de terras hoje pertencentes ao município de Estância Velha/RS, município vizinho de Novo Hamburgo, e que mantinha em seu poder trabalhadores negros escravizados:

[...] como meu avô [tataravô] era padeiro na época, fazia o pão, era da cozinha da família e a minha avó era costureira, minha tataravó, no caso. Quando houve a libertação [...], como eles eram bonzinhos dentro da sesmaria, os [...] que eram bonzinhos ganhavam o nome dos senhores. Minha família [referindo-se ao sobrenome] vem desses senhores de família portuguesa, branca [...] (Prof^a Lyntia).

O tataravô e a tataravó maternos da Professora Lyntia eram trabalhadores escravizados dessa família portuguesa. Foram enterrados no cemitério dessa família, porém à margem esquerda: “diziam, o lado esquerdo não era de Deus” (Prof^a Lyntia).

Ela atribui a sua inserção na educação e docência muito a sua avó, que era merendeira em uma escola da rede estadual, onde trabalhou por 35 anos. Nas suas palavras:

Eu tinha 11 anos quando minha avó se aposentou. E eu cresci dentro da escola. [...] a minha avó me levava junto para a escola. E eu me lembro de quando minha avó ia para limpar as salas eu ia junto e aí escrevia no quadro, brincava de dar aula; eu observava muito as aulas naquela época e, quando fiz o Magistério, eu pude observar essa caminhada da prática metodológica, desde aquela época que eu era criança em que eu ganhei um caderno da minha avó e eu montava as minhas aulas, eu me alfabetizei nesse contexto com 4 anos (Prof^a Lyntia).

Pela forma como narra essa experiência de ir com a avó para a escola, percebe-se uma transformação dessa experiência em possibilidade de brincar de professora por alguns instantes na mesma sala, com o mesmo quadro e o mesmo giz de uma professora, atentamente observada por longos períodos, quando em aula com as outras crianças. Trazendo isso para a perspectiva da leitura da diversidade dos sistemas de significado, que os seres humanos inventam para codificar, organizar e regular condutas entre si (HALL, 1997), vê-se que nesse mundo em que se movimenta, a professora Lyntia confere outros sentidos que estão além dos sentidos atribuídos a partir dos sistemas de significado inventados em torno de uma infância regulada e organizada com base nas concepções modernas de infância.

Há nessa experiência uma espécie de laboratório, em que o “aparente” não ter tempo/espço de brincar torna-se a possibilidade de invenção de um brincar que a vai constituindo professora, desde os tempos de brincar como professora. E é uma experiência tão significativa, que, durante o curso de Magistério, passou a ser revivida, tornando-se objeto de análise e reflexão quando das aulas sobre práticas metodológicas. Ainda encantada, falou com muito carinho do seu primeiro caderno, recebido de seu avô, em que fazia os registros de suas aulas enquanto brincava de professora:

[...] quando lançaram os cadernos universitários, aqueles grandes, com espiral, eu ganhei um e três canetas *bic*: uma azul, uma vermelha e uma preta. – Ó minha nega, o vô trouxe para ti porque tu aqui é escritvona. A minha nega vai ser escritvona. [...] eu fazia meus planos de aula, eu escrevia de vermelho as coisas importantes, de azul o que eu queria passar para os meus alunos e de preto eram as respostas. Muito da sistemática que era a questão da metodologia (Prof^a Lyntia).

Da mesma forma, a professora Lyntia falou com muito encantamento da máquina de costura, que recebeu de sua avó e que pertencera a sua tataravó. Assim, como ela mesmo enfatizou, dos 13 aos 14 anos, começou “a tomar ciência da história da família” (Prof. Lyntia). Ao mesmo tempo em que brincou que debutou na Universidade Feevale – 15 anos para concluir a graduação –, atribuiu a possibilidade de conclusão do curso superior às cotas: “Fui uma aluna da graduação que só consegui me formar depois que eu recebi – fiz o ENEM – com as cotas, a bolsa integral [do ProUni]” (Prof^a Lyntia).

A professora Lyntia é graduada em Pedagogia e atua na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo desde 1993. Atualmente, exerce a docência no 5º ano, em uma escola de Ensino Fundamental, que tem em torno de 480 alunos, distribuídos em turmas de Pré-Escola e Anos Iniciais. Ela militava na Pastoral do Negro em Porto Alegre.

Feitas as cinco entrevistas (professoras Violeta e Ísis Angela, professor Bira e professoras Rosa e Lyntia, nessa ordem), no dia 12 de dezembro de 2016, voltei a fazer contato com a coordenação da COMPPIR, para marcar a entrevista com o gestor Tamborero e entregar-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Conversamos sobre questões de conjuntura e sobre cenários pós-eleições em Novo Hamburgo, visto que o Partido dos Trabalhadores, então à frente do poder público municipal, não havia conseguido novo mandato. Marcamos a entrevista para o dia seguinte, 13 de dezembro de 2016, à tarde.

O gestor Tamborero nasceu e mora em Novo Hamburgo. Nas suas falas dá muita ênfase à participação dos negros na construção social de Novo Hamburgo. E, como forma de mostrar/registrar isso, em seu trabalho à frente da Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – COMPPIR, idealizou o curta-documentário “Melanina”

(BAHIA; SILVEIRA, 2015). Esse curta versa sobre a história dos negros em Novo Hamburgo, contada a partir das memórias sobre a fundação, em 1922, da Sociedade Cruzeiro do Sul – primeira sociedade recreativa e cultural negra do Vale do Rio dos Sinos.

Ainda à frente da COMPPIR, junto com o Movimento Negro (COPAA – Comitê Pró-Ações Afirmativas de Novo Hamburgo) – “até porque a maioria das pessoas que são do Movimento Negro, de uma forma ou de outra, integraram os governos de esquerda de Novo Hamburgo” (Gestor Tamborero) – ajudou a fazer valer a implementação da Lei 10.639/2003, nas escolas da rede municipal de Novo Hamburgo.

O gestor Tamborero se vê como um lutador social desde os movimentos de juventude de periferia da comunidade negra. E, tendo já aprendido com a história política brasileira que as intenções das legislações, mais especificamente as que se situam no campo dos direitos sociais, instituem-se como práticas concretas à medida em que forem tensionadas pela cidadania e pelos movimentos sociais, aproxima-se de Gomes (2011), para quem a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira também será somente contemplada, como intenciona a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), mediante esse tipo de tensão/pressão e controle público. Vale lembrar que, em um Estado Democrático de Direito e na compreensão de democracia que se constroi/constitui como processo (VIEIRA, 2001), o controle público, isto é, a possibilidade objetiva da participação efetiva de diferentes grupos, organizações e movimentos sociais, quanto às decisões a serem tomadas e às políticas a serem implementadas, torna-se seu elemento mais importante. É o controle público, que, mediante problematizações, proposições e acompanhamento de políticas implementadas, de certa forma, pressiona/tensiona governos a tenderem ou não a um espírito mais democrático. Enfim, é o controle público, entendido nesses termos, que garante à soberania popular, organizada em movimentos sociais, lutar por seus direitos, obrigando o Estado a cumprir seus deveres/suas obrigações.

O gestor Tamborero é ativista do Movimento *Hip-Hop* e militante do Movimento Negro. Milita em partido político de esquerda e entrou na disputa por uma vaga na Câmara de Vereadores, em Novo Hamburgo, nas eleições de 2016. Esteve à frente da COMPPIR desde sua fundação em 2009, no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores à frente da Gestão Pública Municipal, até o final do segundo mandato desse mesmo partido.

Após a entrevista com o gestor Tamborero, fiz contato com a direção da Escola de Artes Carlos Alberto Oliveira, para acessar a participante professora Flor, indicada por esse gestor. Na conversa inicial, a professora Flor, muito atenciosa e receptiva à participação na pesquisa, mostrou-me os diferentes espaços da Escola, falando de cada um deles. Entreguei-lhe

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e marcamos a entrevista para o dia 16 de dezembro de 2016, às 9h30min, no espaço do Memorial Carlos Alberto Oliveira – outro espaço em que desenvolve suas atividades.

A professora Flor veio morar em Novo Hamburgo em 1990. Resumiu sua vinda para a cidade com a frase: “O carnaval me trouxe para Novo Hamburgo” (Prof^a Flor). Ainda moradora de Porto Alegre, foi convidada para participar do concurso de Rainha do Carnaval de Novo Hamburgo. Ganhou o concurso e desfilou como Rainha do Carnaval naquele ano.

Quanto ao carnaval em Novo Hamburgo, convém destacar que suas festas, desde seus inícios como cidade (fins da década de 1920), sempre contaram com forte presença da população negra. E, de acordo com Magalhães (2010), nas festividades carnavalescas lideradas por blocos como os “Leões”, com vários integrantes da Sociedade Cruzeiro do Sul (sociedade recreativa e cultural negra, fundada em 1922), estes ganhavam destaque nos jornais locais como os organizadores da programação. Embora essas festas proporcionassem certa visibilidade à população negra nesse período, quando terminavam, “as dicotomias escondidas por *confetes* e *serpentina*s voltavam ao cenário” (MAGALHÃES, 2010, p. 118-119, grifo da autora).

Para o Movimento Negro, em Novo Hamburgo, o carnaval continua sendo um dos espaços privilegiados para a divulgação da cultura afro e tem em seus polos “quatro escolas de samba bem fortes e muito antigas” (Prof^a Violeta) – referência da cultura negra em suas comunidades⁷⁴. Quanto a esse aspecto, destaca-se a parceria que o COPAA fez com o projeto “Banda Mirim”, da Universidade Feevale, que, por sua vez, havia firmado uma parceria com Associação Carnavalesca de Novo Hamburgo. Um dos objetivos dessa parceria era “divulgar a cultura afro em Novo Hamburgo, mas que viesse atender uma demanda de informação da comunidade, pensando, então, as escolas de samba como polos, como referência das comunidades” (Prof^a Violeta).

Findo o carnaval daquele ano, após alguma insistência por parte de quem a trouxera à cidade, a professora Flor inscreveu-se no concurso público – edital de seleção de professores para a rede municipal de Novo Hamburgo – e voltou “a atuar com o magistério” (Prof^a Flor). Já era professora formada, mas atuava em outra área.

Como atuou por vários anos como professora de história e de geografia no 5º e no 6º ano, as falas da professora Flor são permeadas de idas e vindas a este trabalho diretamente em sala de aula e ao trabalho atual, na Escola Municipal de Artes Carlos Alberto de Oliveira – Carlão, em que atua como Professora de “dança afro-brasileira”. A Escola atende alunos da

⁷⁴ Na seção 4, o tema do carnaval, a partir das falas dos participantes da pesquisa, será problematizado quanto às possibilidades de afirmação identitária e de se colocar em xeque a colonialidade germânica.

Rede Municipal de Ensino e a comunidade em geral, a partir dos seis anos de idade. E desde 2009, os estudos sobre a Cultura Afro-Brasileira passaram a orientar seu currículo.

A professora Flor é formada em Letras pela UFPel/RS e sempre foi ligada ao carnaval. Dessa ligação com o carnaval resulta seu trabalho com a cultura e a “dança afro-brasileira”, que desenvolve junto a crianças, jovens e adultos, na Escola de Artes. Afirmou com muito entusiasmo que sempre trabalhou as questões raciais em sala de aula, mesmo antes da Lei 10.639/2003.

Já a entrevista com a gestora Jurema, também indicada pelo gestor Tamborero, foi realizada no dia 29 de dezembro de 2016, às 9h da manhã. Como eu havia conversado com essa gestora nos inícios dos processos burocráticos, que envolveram as possibilidades de efetivação da pesquisa com professoras/es municipais de Educação Básica de Novo Hamburgo, como descrito anteriormente, combinei, por telefone, que lhe entregaria o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da entrevista. Ela concordou e disse que já estava bem por dentro do que se tratava a participação na pesquisa.

A gestora Jurema, natural de Caçapava do Sul/RS, hoje é moradora de Novo Hamburgo. É de família negra e, também, descendente de alemão e de indígena. Em relação à formação da sua família, resume: “Então tem indígena, tem alemão, tem negro, têm todas essas etnias aí” (Gestora Jurema).

É formada em História pela Universidade Feevale/RS e falou com bastante entusiasmo de seu Trabalho de Conclusão de Curso, “todo voltado para a cultura afro” (Gestora Jurema). Mantém um *blog*, em onde escreve sobre “cultura afro”, sobre culturas negras e traz à cena personagens que batalham em torno da causa negra.

De 2009 a 2016, junto à Gerência da Inclusão e da Diversidade, vinculada à SMED/NH, encontrava-se à frente da formação de professores, em parceria com as universidades da região, para o trabalho com a temática afro-brasileira em sala de aula, de acordo com o que demanda a Lei 10.639/2003. Tinha também a função de prestar assessoria às escolas quanto às possibilidades de tornar mais efetiva a introdução da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas da rede municipal de ensino.

A forma como relata esse seu trabalho de assessoria aproxima-se das perspectivas da tese de Paula (2013), quando ele aborda práticas educativas demandadas pela Lei 10.639/2003 quanto à contribuição das políticas de formação continuada de professores em relação à ressignificação dessas práticas. Mediante questionários e entrevistas a professores de Educação Básica que participaram da formação continuada de professores, voltada à implementação dos Estudos de História e de Cultura da África e Afro-Brasileira, entre os anos

de 2003 e 2008, na cidade de Uberlândia/MG, Paula (2013) se dispôs a identificar “permanências, rupturas e mudanças no cotidiano da ação dos professores e das instituições educativas onde estes atuam” (PAULA, 2013, p. 6), envolvendo o repensar de valores, a reconstrução de sentidos e intervenções nos processos pedagógicos e de organização curricular. Conclui dizendo que “A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas implica em incorporar a perspectiva das africanidades na educação, bem como adotar referências educacionais amparadas em tal perspectiva” (PAULA, 2013, p. 292). O que Paula (2013) propõe como desafio constitui basicamente o trabalho da gestora Jurema, especialmente quando ela promove e oportuniza o encontro de culturas, contatando terreiras e trazendo griôs e mães de santo para dentro das escolas, a fim de relatarem suas experiências e contarem suas histórias e memórias.

A gestora Jurema entende-se militante da causa negra, com forte participação/atuação nas escolas de samba e na religião: “[...] sou de religião, participo de uma terreira de umbanda, sou muito atuante dentro da religião” (Gestora Jurema).

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e retornadas, entre os dias 28 e 30 de dezembro de 2016, para cada um(a) dos participantes como possibilidade de obter um “novo” consentimento de emprego de suas falas, em uma perspectiva de cuidado ético, de respeito e zelo pelas informações obtidas nas conversas. Isso favoreceu também ao/à participante uma garantia maior de ser respeitado/a em suas declarações quanto às “permissões” em falar sobre seus pontos de vista. Duas das participantes sugeriram pequenas modificações. A professora Flor sugeriu uma questão de ordem mais técnica, envolvendo o nome correto de uma escola mencionada em sua fala. E a professora Lyntia, preocupada com a preservação da identidade das pessoas, em uma perspectiva ética, solicitou a retirada de um apelido, mencionado em sua fala, de uma pessoa amplamente conhecida no seu entorno por essa denominação.

Além disso, a preocupação ética em pesquisa vincula-se também com a responsabilidade social do pesquisador em relação a seus participantes. Assim, mesmo que, pelos resultados obtidos mediante a presente pesquisa, não tenha como garantir benefícios mais diretos/concretos, vejo nela possibilidades – principalmente no que toca à análise e à descrição das dificuldades e potencialidades da implementação da Lei 10.639/2003 nos contextos da colonialidade germânica – de impactar futuras políticas públicas, com vistas ao favorecimento de experiências socioculturais mais plurais e democráticas. E, nessa perspectiva, como pesquisador, coloquei-me, também, à disposição para socializar os resultados da pesquisa, tanto

junto aos participantes mais diretos como aos gestores de políticas públicas à frente da COMPPIR e da SMED, sem os quais a investigação não teria sido possível.

Mediante essa minuciosa descrição dos percursos da investigação, passo à análise da produção dos dados e, nas seções 4 e 5, em uma perspectiva de vigilância epistemológica frente a possíveis armadilhas de essencialização de identidades, representações, práticas e posições, ao mesmo tempo em que evito definições *a priori*, procuro analisá-las quanto às relações de poder que envolvem esses processos de produção em conformidade com os Estudos Culturais em articulação com Estudos Pós-coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade.

4 DA COLONIALIDADE E DA BRANQUIDADE: OS PROCESSOS DE INVENÇÃO DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS

Saber que os inícios da invenção da “ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 107) e compreender os cenários dessa invenção como suposto marcador biológico diferencial e, como tal, possibilidade de construção de uma hierarquização naturalizada de povos segundo diferenças étnico-culturais, mostram-se como duas condições a partir das quais se torna possível pensar algumas das relações de poder colonial. Relações que marcam tanto os processos de inferiorização e de subordinação, pretendidos por parte de quem se encontrava/julgava na posição de colonizador, como os processos de resistência, de concepção de estratégias e de criação de espaços de produção e afirmação cultural, social e religiosa (MAGALHÃES, 2017) e de lutas contra subordinações e inferiorizações culturais e raciais, empreendidas pelas populações negras, em terras americanas, brasileiras e novohamburgueses.

A compreensão dessas condições mostra-se, por sua vez, decisiva na busca pelo rompimento com a aparente consolidação de uma estrutura social, cultural e política ainda fortemente hierarquizada, com base em questões de raça. Nessa perspectiva, ao adentrar na colonialidade quanto ao que a constitui como projeto, encontra-se na invenção da ideia de raça “o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p. 107). Inicialmente, é a população nativa da América que passa a ser classificada segundo esse “novo padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 107), em que diferenças étnico-culturais são fixadas e codificadas na ideia de raça. Mais tarde, outras populações do mundo, as não-europeias, passam a ser classificadas também segundo essa mesma lógica de poder.

O engendramento de relações sociais de subordinação e inferiorização a partir dessa configuração de poder, ao mesmo tempo em que reconhece, na América, novas identidades sociais como índios, negros e mestiços, ao colocá-las em relação com identidades sociais já

constituídas geopoliticamente, como portugueses, espanhóis e europeus, procura redefini-las, conferindo-lhes também uma conotação racial. Essas identidades engendradas em relações de dominação passam a dar o tom aos lugares e papéis de cada uma das formações identitárias em uma sociedade que passa a justificar a hierarquização social com base em supostas inferioridades raciais de uns em relação a pretensas superioridades raciais de outros. Em outras palavras, transformam-se diferenças étnico-culturais em condições que permitem justificar a desigualdade social, uma das marcas da colonialidade/modernidade, como derivada de condições de natureza.

Isso se torna mais visível, nesse processo de engendramento de novas identidades sociais, mais tarde, possivelmente, primeiro na área de dominação britânico-americana, em que a economia mantinha forte dependência do trabalho dos negros colonizados: “os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (QUIJANO, 2005, p. 107). Em oposição a esses negros colonizados/escravizados, os colonizadores se autodefinem brancos (QUIJANO, 2005).

Quanto a esse aspecto, Hall (2016), em sua análise da produção das representações populares da diferença racial durante a escravidão, chama atenção para os processos de naturalização, a partir de dois temas principais:

O primeiro era o *status* subordinado e a ‘preguiça inata’ dos negros – ‘naturalmente’ nascidos e aptos apenas para a servidão, mas, ao mesmo tempo, teimosamente indispostos a trabalhar da forma apropriada à sua natureza e rentável para seus senhores. O segundo tema era o inato ‘primitivismo’, a simplicidade e a falta de cultura, que os tornava geneticamente incapazes de ‘refinamento’ (HALL, 2016, p. 169-170).

É uma naturalização que tende a dar ênfase às estratégias de acumulação capitalista, empreendidas pelos processos civilizatórios da modernidade em uma perspectiva de fixação e essencialização da diferença racial, tornando-a constitutiva do modelo de acumulação capitalista (GROSFOGUEL, 2008). E, nesse sentido, para além da naturalização da diferença racial, visível no corpo racializado – “O próprio corpo e suas diferenças estavam visíveis para todos e, assim, ofereciam ‘a evidência incontestável’ para a naturalização da diferença racial” (HALL, 2016, p. 169) –, encontra-se a produção da branquidade como presença ausente (APPLE, 2001) e, como tal, como normalidade orientadora do mundo “civilizado” e “culto” e preconizadora de processos civilizatórios.

A compreensão da branquidade como normalidade é o que procura garantir a legitimidade de um conjunto de estratégias de poder com base na naturalização da diferença racial, que, junto às demais estratégias, torna-se constitutiva da acumulação capitalista. Dessa

forma, à naturalização do trabalho forçado/escravizado, com base na diferença racial, segue-se uma nova necessidade da acumulação capitalista: torná-lo rentável, isto é, gerador de altos lucros com o menor risco possível ao capital demandado no empreendimento colonial. E isso passa pela consolidação dos processos civilizatórios: a afirmação de uma cultura, uma economia, uma política e uma epistemologia hegemônicas – eurocêntrica, branca, cristã, heterossexual e patriarcal – como normalidade, logo únicas e verdadeiras. Assim, forja-se a negação de qualquer outra perspectiva cultural que pudesse demandar outros processos de trabalho, outros processos de organização social, outro conhecimento de si e do mundo, tomando-os como inferiores, primitivos e carentes de civilização e de humanidade.

A naturalização dos processos de subordinação e inferiorização recorrentes nas representações da diferença racial são, nesse sentido, “uma tentativa de deter o inevitável ‘deslizar’ do significado para assegurar o ‘fechamento’ discursivo ou ideológico” (HALL, 2016, p. 171). Entretanto, visto que os significados – uma produção cultural – trazem consigo os contextos em que foram gestados, pretendê-los únicos, fixos, inalteráveis torna-se uma empreitada impossível do ponto de vista dos processos culturais. Daí as tentativas de constante reiteração da naturalização das diferenças raciais, quando das pretensões de fixá-las e transformá-las em fonte de desigualdade social. Veja-se, nesse sentido, uma fala da professora Flor em relação ao questionamento que lhe fiz sobre manifestações de preconceito e de racismo na escola, quando dizia que esses ainda eram muito fortes nesse espaço:

O preconceito, principalmente em relação à cor da pele, porque sempre o negro é visto como uma coisa ruim. Tudo o que acontece de ruim é o negro, o negro é ladrão, o negro é isso, o negro é aquilo. E ainda tem muito a questão do cabelo, que nós temos o cabelo diferente; muitas vezes, as mães, principalmente nas meninas, fazem as tranças ou têm que prender o cabelo, porque nosso cabelo é mais duro, então se precisa fazer de uma forma diferente. Muitas vezes, se sofre por causa disso, colocam apelidos ou ficam fazendo piadinhas: – Ah, cabelo de bom-bril! [...] [E em relação à religião?] Muito! Principalmente porque aqui nessa região, aqui na região do Vale do Sinos, muitos alemães têm origem evangélica e sempre houve essa coisa de se pensar que as religiões afro estão ligadas ao mal. Por quê? Porque não se sabe o que cada entidade representa (Profª Flor).

Na fala da professora Flor, há uma espécie de atualização dos diferentes esforços que vinham sendo feitos no período colonial, desde os religiosos, sob a liderança do cristianismo, até os pretensamente científicos, esmerando-se em reiterar a natureza das diferenças raciais (com destaque para o negro como fonte do mal) como forma de auferir legitimidade ao modelo de acumulação capitalista e ao processo civilizatório em constituição, em escala mundial. Nesse mesmo patamar, há as três práticas disciplinares pensadas por Beatriz Gonzáles Stephan – “as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma” –,

instituintes da cidadania latinoamericana do século XIX, abordadas por Castro-Gómez (2005, p. 81) e que se constituem como “dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção [da] invenção do outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

O domínio da palavra escrita torna-se central nesse processo: a construção das leis, dos planejamentos, dos manuais, como os de urbanidade, e os tratados, como os de higiene, e o acesso a eles passa por esse domínio de compreensão da palavra escrita. O Estado, através do Direito, forja uma cidadania – subjetividade que lhe garante a governamentalidade. A Escola, através da Pedagogia, terá o cuidado de formar esse perfil de sujeito requerido pela modernidade: “homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81), tornando os sujeitos produtivos e úteis à pátria. Destaca-se, nesse sentido, uma fala da professora Lyntia, ao rememorar algumas práticas de pesquisa desenvolvidas como estudante de Pedagogia, das quais se serve em suas aulas para trabalhar as questões étnico-raciais com seus alunos de 5º ano. Uma fala que aponta para as restrições do acesso ao domínio da palavra escrita e das restrições ao acesso às escolas para as populações negras – uma prática do século XIX que atravessa o século XX:

[...] eu fiz uma pesquisa sobre o papel da mulher negra na sociedade hamburguesa e a gente viu que Novo Hamburgo tinha só uma escola de mulheres nas décadas de 1920-40 e era para economia doméstica, aqui na Fundação Evangélica. As mulheres só poderiam frequentar essa escola se fosse para fazer economia doméstica. Só tinha uma negra nessa escola e ela foi levada por uma senhora que na verdade queria que sua empregada aprendesse as coisas que ela fazia. Por questões didáticas ela preferiu matricular essa mulher negra, essa menina negra na escola com 14-15 anos para que ela aprendesse a fazer isso lá na casa dela sem que ela precisasse estar cobrando e ensinando. Essa foi então a trajetória de uma mulher negra, num curso de educação doméstica. Depois dali a gente vai ver mulheres negras na educação em Novo Hamburgo, só na década de 1970 quando começam os cursos de MOBREAL (Profª Lyntia).

Ainda quanto às invenções do outro, há, também, os manuais de urbanidade, alicerçados em receituários normativos, que indicavam os caminhos de civilidade para o êxito dos membros da emergente classe urbana na América Latina do século XIX.

A ‘urbanidade’ e a ‘educação cívica’ desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82).

Entretanto, a construção de um discurso único, passando pelos campos da moral, da religião e da ciência, embora hegemônico durante os processos de colonização empreendidos pela Europa durante a modernidade, não se mostrou capaz de conter os efeitos da sua construção cultural. Uma construção cultural com história, isto é, como movimento/força que se tece

nas/por relações de poder em conflito, associação, combinação e recombinação, situada em determinado tempo e espaço, logo, passível de ser desconstruída em seus processos de criação cultural e, também, modificada e alterada por outras forças em disputa. Nas palavras de Hall (2016, p. 211):

[...] o significado começa a escorregar e deslizar. Começa a derrapar, ser arrancado ou redirecionado. Novos significados são enxertados nos antigos. Palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém, e [...] significados marginais ou submersos vêm à tona e permitem que diferentes significados sejam construídos, coisas diversas sejam mostradas e ditas.

Essa impossibilidade de fixar o significado em termos de representação (HALL, 2016), por mais que os esforços sejam conjugados (articulação entre religião, ciência e economia), como se verificou durante a modernidade, quanto à criação de imagens estereotipadas de negros, deve-se às resistências, às contraestratégias e à articulação de intervenções por parte das populações negras, tanto em relação às imagens degradantes (preguiça e primitivismo inatos) como em relação às imagens idealizadas e sentimentalizadas (bom escravo⁷⁵ negro cristão; escrava doméstica fiel e dedicada; e nativo feliz – artistas, menestréis, tocadores de banjo, malandros) (HALL, 2016).

É nesses contextos que, no primeiro desdobramento do presente capítulo, desenvolvido a seguir, problematizo a colonialidade germânica sob a ótica de militantes da causa negra. Uma militância negra que procura entender a colonialidade germânica como construção cultural. Uma construção cultural forjada pela branquidade como presença ausente (APPLE, 2001) e passível de desconstrução. Dessa discussão, segue o segundo desdobramento, a análise das possibilidades de essa colonialidade germânica ser posta em xeque por militantes da causa negra, a partir dos desafios e das potencialidades da Lei 10.639/2003, nesses contextos.

4.1 DA COLONIALIDADE GERMÂNICA: A ÓTICA DAS/OS MILITANTES DA CAUSA NEGRA

Os inícios da colonialidade germânica em Novo Hamburgo remontam à terceira década do século XIX, com a chegada de imigrantes europeus (povos germânicos) ao Vale do Rio dos Sinos. Nesse sentido, ao problematizar essa colonialidade germânica, procuro situá-la nos contextos da lógica da expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo. Uma

⁷⁵ No contexto específico, o uso dos termos escravo e escrava (e não escravizado/a) deve-se por remeter à naturalização dos processos de escravização, empreendidos pela modernidade/colonialidade.

expansão europeia que se procura fortalecer mediante a elaboração/implantação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento, alçando a invenção da ideia de raça à condição científica. Uma invenção a partir da qual os europeus intencionam justificar suas relações coloniais de dominação sobre os não europeus, forjando a naturalização da inferiorização de povos subordinados/dominados, não somente quanto aos traços fenotípicos, como também quanto à sua cultura e mentalidades (QUIJANO, 2005), envolvendo suas concepções epistemológicas, cosmológicas, ontológicas e espirituais. A inferiorização de elementos que envolvem a cultura e a mentalidade do povo afro pode concretizar-se, atualmente, como ainda acontece em Novo Hamburgo, como prática de invisibilização desses elementos, a partir da invenção de uma cultura em particular, alçada à condição hegemônica. É um tipo de invenção que se fortalece através da estratégia de construção da branquidade como “presença ausente” (APPLE, 2001). Uma branquidade que se tece como lugar de referência única, como se percebe na fala da professora Violeta, ao ser provocada para falar de possíveis diferenças quanto à realidade de sua origem – Passo Fundo/RS: “uma realidade mais de descendentes de italianos e, também, de alemães (Profª Violeta) – com relação a Novo Hamburgo, pelo menos no imaginário, uma cidade formada por descendentes alemães. Como se fosse trazer à memória tudo o que experienciou ao longo dos 30 anos de trabalho como professora e, em diferentes momentos, à frente de processos de coordenação de trabalhos pela SMED/NH, refletiu:

Agora, já quase finalizando uma trajetória de trabalho na rede, eu te diria que tem, sim, um referencial muito forte dessa questão da imigração alemã na cidade; a principal referência é essa. Eu vi muitos eventos ao longo dos anos onde a única referência era em relação a isto como se Novo Hamburgo e a região só tivessem pessoas de origem alemã (Profª Violeta).

Assim, a compreensão dos processos de naturalização das diferenças entre europeus (brancos) e não europeus (negros), situando-as como diferença natural, com base na ideia da invenção de raça, torna-se crucial para pensar a formação das identidades sociais em uma perspectiva de relações de história de poder. É dessa forma que se pode entender o que deriva como consequência da história do poder colonial na América quanto aos diferentes povos aqui encontrados. Cada povo com sua história, cultura, linguagem, memória, identidade e que, ao longo de séculos de colonização, negadas suas origens, seus conhecimentos e suas culturas, todos foram reduzidos a uma identidade única – índios, na ótica dos colonizadores. O mesmo aconteceu com os diferentes povos trazidos compulsoriamente da África e que, ao longo de quatrocentos anos de escravidão, de negação de suas histórias, culturas e memória, foram reduzidos à outra identidade única – negros, na ótica dos colonizadores, consequência da continuidade de uma colonialidade que mantém, apesar da independência político-jurídica e de

constituições republicanas e cidadãs como a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2002), traços de hierarquização social baseada em diferenças étnico-culturais.

Ainda quanto aos processos de construção de inferiorização de diferenças étnico-raciais, desde a perspectiva colonial, convém referir que ambas as identidades, a índia e a negra, identidades raciais forjadas pelo poder colonial, assumiram conotação de inferioridade. Despojadas “de seu lugar na história da produção cultural da humanidade [...] não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores” (QUIJANO, 2005, p. 116). E, ainda, em se tratando de um novo tempo histórico, como os europeus o nomearam em sua relação com os não europeus, um tempo que implicava uma nova perspectiva de conhecimento, sugerindo uma ruptura com o passado entendido como primitivo e inferior, os “índios” e os “negros” passam a ser realocados na história como o próprio passado, entendido como estado de natureza anterior à civilização e, como tal, também passível e necessário de ser “civilizado”.

Quanto a essas identidades binárias e oposicionais, forjadas no discurso colonial, com Bhabha (2014), entende-se que são marcadas pela fixidez de suas representações. Nas suas palavras:

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de ‘fixidez’ na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca (BHABHA, 2014, p. 117).

É dessa fixidez que irrompe a necessidade de empreender lutas decoloniais mesmo em tempos de consolidação de independência político-jurídica. As lutas decoloniais tornam-se necessárias em uma perspectiva de desconstrução das continuidades das formas coloniais de dominação heterarquicamente enredadas (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Quanto a esse aspecto, há uma fala do gestor Tamborero que traz duas características atribuídas às populações negras – gosto pela festa/bebedeira e dadas à preguiça –, representações produzidas desde os tempos coloniais e que se atualizam, hoje, quando se traz à cena política alguma demanda especialmente voltada a atender as necessidades e os interesses dessas populações. Quando provocado a falar de possíveis tensionamentos que o trabalho com a Lei 10.639/2003 pode produzir em relação à colonialidade germânica, o gestor Tamborero, colocando as duas mãos sobre as pernas, ponderou:

Tem que começar a instigar e o poder público é fundamental nesse processo. [...] é fundamental não esconder a história e o gestor tem que ter coragem [...] O gestor tem que ter muita coragem, porque eu vi, várias vezes, o prefeito ser pressionado. Várias. Ah, mas a gente acha importante essa política! Semana da Consciência Negra, por

exemplo: – Ah, mas por que investir nesses negros para fazer uma festa só para ficarem bebendo cerveja? As pessoas não entendiam que tinha todo um debate, que tinha toda uma afirmação. As pessoas acham que não; que é dinheiro público dado para esse povo que não merece, que não trabalha, aqueles estereótipos criados pela sociedade. Então, tem que ter coragem (Gestor Tamborero).

Nessa ponderação do gestor Tamborero, percebe-se que uma das múltiplas relações que a primeira descolonização não descolonizou refere-se às questões raciais. Somam-se a ela as relações epistêmicas, econômicas e étnico-religiosas, igualmente importantes para se pensar as questões de colonialidade em Novo Hamburgo. Quanto a essas relações, destaca-se a constatação da gestora Jurema ao ser perguntada sobre o que pensa da cultura germânica na cidade e como o trabalho com a Lei pode modificar/tensionar esse olhar:

Aqui, é muito forte essa coisa do povo alemão, da chegada deles em Novo Hamburgo. Eles chegaram aqui e fizeram uma divisão: aqui ficaram os evangélicos e os católicos subiram para Dois Irmãos, e a cultura deles é muito forte em Novo Hamburgo. Eles chegaram aqui e já tinha a Feitoria do Linho Cânhamo, em São Leopoldo, com 321 negros em São Leopoldo. E esse povo trabalhava e quando terminou a Feitoria esse povo foi levado de volta para o Rio de Janeiro para servir à corte. Mas temos um quilombo em Lomba Grande, que é um lugar de passagem dos negros, isso ainda está em pesquisa pela UNISINOS. Mas a gente tem quase certeza que lá ficaram alguns negros, nesse quilombo. Esse povo todo não voltou todo para o Rio de Janeiro, ficaram alguns negros aqui. Então, essa história a gente vem contando nas escolas e aí os alemães, as professoras ficam perguntando: – Mas isso é uma história só, isso não aconteceu? Para ver como são tão fortes no discurso deles que não acreditam na tradição oral, na contação de histórias oral dos mais velhos [...] (Gestora Jurema).

Se nossas análises dependem de um lugar de enunciação, como já referido nas articulações teóricas, do lugar em que situamos a análise, avançar em uma perspectiva epistemológica decolonial passa pela compreensão das diferentes implicações do lugar de enunciação. De forma mais concreta, em se tratando das questões que permeiam/condicionam a colonialidade, isso implica deslocar o lugar de enunciação do branco europeu vindo ao Brasil para o negro trazido de forma violenta da África ao Brasil. Penso que a gestora Jurema, em seu dizer “Para ver como são tão fortes no discurso deles que não acreditam na tradição oral”, expressando com certo agonismo uma diferença epistêmica presente na cultura da oralidade, aponta para um desses deslocamentos, em que a oralidade desloca o lugar da produção do verdadeiro. Ainda, o deslocamento do lugar de enunciação do branco europeu vindo ao Brasil para o negro trazido da África e escravizado no Brasil pode produzir uma série de outros deslocamentos, implicando a descolonização de alguns conceitos a partir dos quais ainda se continua a pensar e a produzir conhecimentos, classificações, hierarquizações, com destaque para os conceitos de ciência, arte, religião, território, economia. Em outras palavras, um deslocamento desse tipo permite ir além do reducionismo econômico com relação a tudo o que os europeus forjaram nas Américas, a partir do século XVI, em seu projeto de conquista e

processo civilizatório: “Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo”⁷⁶ (GROSFOGUEL, 2008, p. 122).

O enredamento dessas hierarquias permite pensar, com Grosfoguel (2008), que a colonialidade do poder se encontra nesse próprio enredamento. E, nessa perspectiva, em se tratando de caracterizar e analisar a colonialidade germânica de acordo com o olhar de militantes da causa negra, vê-se, nessa caracterização e análise, também a possibilidade de se entender como essa colonialidade é questionada/colocada em xeque pela implementação da Lei Nacional 10.639/2003, nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS, uma lei decolonial, que tende ao reconhecimento e à afirmação da História e da Cultura-Afro e é voltada à desconstrução de estereótipos e de práticas racistas. Assim, na análise que segue, ao mesmo tempo em que se trazem à discussão algumas marcas da colonialidade germânica em Novo Hamburgo, pontuam-se resistências, lutas e criação de estratégias por parte das populações negras, mostrando que, embora insista em se manter hegemônico, o pensamento colonial não é capaz de atingir a todos da mesma forma nem de frear suas lutas históricas em torno de uma maior igualdade social e do reconhecimento de sua participação econômica e cultural na construção da cidade de Novo Hamburgo.

4.1.1 “Olha aqui, ó, ninguém vai se fazer em cima de nós, em cima de mim, não!”: marcas da colonialidade em Novo Hamburgo

Múltiplas respostas pensadas a partir de um referencial teórico e lugar de enunciação, encharcados pelas práticas, cosmologias e epistemologias locais, poderão pavimentar caminhos de descolonização que sinalizem respostas efetivas às diferentes formas de colonização, engendradas na/pela modernidade/colonialidade, em diferentes lugares/locais do mundo.

Emprego o termo sinalizar, para marcar que as diferentes respostas, criativamente construídas, nessas circunstâncias, remetem a indicativos e não podem pretender à

⁷⁶ São diferentes hierarquias enredadas em âmbito global, as quais, a partir de Grosfoguel (2008), podem ser resumidas nas nove seguintes: formação de classes (capital e trabalho); divisão internacional do trabalho (centro e periferia); sistema interestatal de organizações político-militares (metrópole e colônia); étnico-raciais (europeus e não-europeus); de gênero (patriarcado); de sexo (heterossexuais e homossexuais/lésbicas); espiritual (cristãos e não-cristãos); epistêmica (conhecimento ocidental e conhecimento não-ocidental) e linguística (europeia e não-europeias).

universalidade, como se propugna nas epistemologias euro-usa-centradas (WALSH, 2010b). Se ainda há um universal a ser construído – a descolonização –, esse o é como projeto. Já em suas formas de luta, isto é, em suas instaurações como processo, a descolonização se mostra tão diversa quanto as diferentes perspectivas por parte de cada um dos povos/grupos/comunidades subalternizados. Daí a importância de se ficar atento ao potencial epistêmico dos espaços não completamente colonizados (GROSFOGUEL, 2008). É a partir desses espaços/margens que se podem lograr, em um primeiro momento, diálogos mult/interculturais críticos, favorecendo trocas epistemológicas e trocas de práticas para, em um segundo momento, avançar quanto às possibilidades de fortalecimento de lutas em comum de diferentes povos/grupos/comunidades, em se tratando de posicionamentos e objetivos sintonizados em torno de causas comuns (LACLAU, 2011; SANTOS, 2002).

Em uma fala da professora Violeta – quando fez uma pausa em torno da conversa sobre suas vivências/experiências como criança, adolescente e jovem negra em Passo Fundo (cidade em que nasceu e em que fez sua formação acadêmica), perguntei-lhe como se deu sua inserção em Novo Hamburgo –, há uma dessas sinalizações, que, embora feita em forma de pergunta, se traduz como possibilidade de resposta, se mantivermos a intencionalidade da pergunta feita a partir de um lugar que se assume claramente normal, porque germânico/branco. Nas palavras da professora Violeta:

[...] na chegada em algum ambiente, aqui da cidade, diferenciado, lembro-me muito de ter ido em dois clubes aqui com uma amiga, com as colegas da Rede e as pessoas perguntarem duas a três vezes: – Mas de onde é? – E dirigida a mim e não às outras pessoas que estavam juntas e que também não eram sócias (Prof. Violeta).

É a colonialidade germânica, cristã e branca, que, ao inventar a diferença a partir da mesmidade, transforma-a em fonte do mal (SKLIAR, 2003) e procura constrangê-la, repetindo-lhe a mesma pergunta, que passa a assumir outros contornos como se estivesse a perguntar também: Mas como assim? Quem a convidou? Quem pensa que você é? O que veio fazer aqui? A pergunta: “Mas de onde é?”, ao se desdobrar em várias outras, reaviva velhas identidades engendradas em relações de inferiorização e subordinação, que passam a dar o tom aos lugares e papéis de cada uma das formações identitárias, em uma sociedade hierarquizada social e racialmente. Magalhães (2010) em seus estudos sobre identidade negra em Novo Hamburgo, uma comunidade germânica, refere que “a coexistência entre aceitação e negação da presença dos negros fazia-se presente no cotidiano da comunidade” (MAGALHÃES, 2010, p. 52). É uma coexistência que, ainda hoje, não abre mão de algumas concessões que devem ser feitas por parte de quem é visto como diferente e pretende inserção maior à sociedade. É

como se fosse uma espécie de permissão (e, dessa forma, remonta às cartas de alforria) que vem acompanhada da necessidade de um “plus” (como nos tempos de alforria) que faça jus à inserção pretendida, mesmo que em escalas que pareçam mais democráticas, como o é a inserção no mundo do trabalho, através de seleção por concurso público.

Nesse contexto de coexistência, mais especificamente quanto às concessões, encontra-se a fala do professor Bira, que vê, nesse tipo de prática cultural, uma prática de fechamento e uma especificidade da cultura alemã, em Novo Hamburgo. Falando sobre o mito da democracia racial no Brasil, perguntei ao professor Bira se havia preconceito na escola. Ele respondeu: “Entre quem? Entre alunos ou entre professores?” (Prof. Bira). Respondi que tanto entre alunos como entre professores e entre professores e alunos. Ao que respondeu:

Na verdade, faz parte da cultura alemã: Pode entrar na minha comunidade, mas desde que tragas alguma contribuição. Tipo assim: – [Bira], tu vens lá de Canoas para trabalhar aqui, mas tu vais pegar teu dinheirinho aqui e vais aplicar em Canoas, por que tu não aplicas aqui? Se tu começares a aplicar aqui, tu és do nosso grupo. Então tem muito disso. Claro que ninguém fala, mas indiretamente a gente sabe que isso faz parte da cultura alemã (Prof. Bira).

A descrição do que “faz parte da cultura alemã”, como referiu o professor Bira, fazendo uma crítica a esse tipo de prática de concessão que permite a entrada na comunidade – um possível retorno financeiro –, associa-se a uma prática de racismo velado, que se mostra na articulação entre raça/“estrangeiro”/classe. Trata-se de um racismo velado, que procura associar a diferença racial à desigualdade social como “resultado de problemas estruturais do país e não do preconceito, ou somente do seu passado escravista – como defendiam as teses dos autores da escola paulista desde a década de 1950” (SANTOS; SILVA, 2017, p. 440). Dessa forma, articular estratégias que permitam sua desconstrução passa, também, por esse tensionamento da colonialidade germânica/branca, que, por se entender como normalidade, ainda (im)põe condições à entrada de outros em sua comunidade/normalidade. E uma das estratégias de estilhaçá-la, quanto às suas pretensões de normalidade, consiste em expô-la, falar dela, fazê-la aparecer, como faz o professor Bira.

Já nos contextos de um “plus”, a coexistência entre aceitação e negação da presença negra se reatualiza quando de certas funções que passam a ser ocupadas por negros e negras. A docência é uma dessas funções que, ainda nos anos 90 do séc. XX, soava estranha em uma cidade em que o imaginário da imigração germânica permanecia forte, tendendo ao enaltecimento de si própria, em detrimento de qualquer outra formação identitária, sobretudo a identidade negra.

Dessa forma, a docência negra, quando presente e referida, vem acompanhada de uma conjunção adversativa – “mas” – como a recordá-la de que, como negra, em uma sociedade marcada pela colonialidade, é preciso algo a mais (um “plus”) do que é necessário para um branco ser reconhecido profissionalmente nessa atividade. Isso se torna mais visível em uma das falas da professora Violeta, quando lhe perguntei sobre sua inserção na comunidade de Novo Hamburgo. Ela afirmou que se deu pelo trabalho na rede pública municipal, através do seu diferencial de formação:

Naquele período, em 1987, eu era uma das poucas professoras negras que a Rede Municipal tinha e eu lembro, porque no espaço do nosso centro de cultura cabiam umas 500 professoras da Rede que eram daquela época. Então, a gente conseguia ver o que era o universo da Rede. E eu lembro que nós éramos pouquíssimas. Éramos meia dúzia, acho, de professoras negras, naquele período. [...] a inserção na rede pública municipal se deu de uma forma muito boa. Eu senti muito essa questão de uma valorização pela formação até porque naquele período eram pouquíssimos professores, na rede, que tinham graduação. O concurso público era só com o magistério, o curso normal e eu já era uma professora que tinha graduação. Tanto que na escola para a qual eu fui, num universo de 30 professoras, eu era a única graduada. No universo da Rede Municipal, nós éramos, acho 20 e poucas, trinta professoras graduadas. [...]. Então, já era um diferencial (Profª Violeta).

O fato de a professora Violeta já ter em seu currículo a graduação, algo ainda pouco comum entre os docentes em Novo Hamburgo, nos anos de 1980, e sequer requerido para prestar o Concurso Público Municipal para docentes, é seu código de acesso, seu “diferencial” que lhe garante “uma forma muito boa” (Profª Violeta) de inserção nesse universo profissional, embora que essa não seja condição suficiente para a eliminação de práticas racistas⁷⁷. Quanto a esse aspecto da busca pela formação, convém referir a aposta/luta histórica que as lideranças negras e o Movimento Negro (man)tiveram na importância da educação/formação como perspectiva de maior inserção na sociedade. Destaca-se, nesse sentido, já nos anos de 1930, a fundação, em 16 de setembro de 1931, com sede em São Paulo, da Frente Negra Brasileira, que concentrava seus esforços na educação e no domínio da ciência, da literatura e das artes como forma de vencer o preconceito racial e garantir a inserção dos negros na sociedade vigente (MUNANGA; GOMES, 2006). Essa é, também, uma das marcas da luta do Movimento Negro brasileiro – a garantia do acesso igualitário à educação, que, a partir dos anos de 1990, pauta-se, também, pela luta por políticas de ação afirmativa (GOMES, 2011; 2017), que “têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos” (GOMES, 2017, p. 38).

⁷⁷ Nas discussões do item a seguir, 4.1.2, a questão das práticas racistas que se mantêm será retomada e problematizada nos meandros da branquidade como “presença ausente” (APPLE, 2001) e privilégio.

Em outra perspectiva, embora nos mesmos contextos, tem-se o posicionamento da professora Ísis Angela, que sinaliza para a necessidade de um permanente tensionamento dessa coexistência entre aceitação e negação da presença negra. E, nesse sentido, aproxima-se da compreensão de Siss e Fernandes (2014, p. 113), que apontam a educação como “um espaço carregado de tensão e de conflito onde se trava uma luta cotidiana contra o racismo em todas as suas dimensões e as desigualdades sociorraciais”. Quando falava sobre o estranhamento que ainda se verifica quanto à presença de religiões de matriz africana na escola, perguntei à professora Ísis Angela sobre como a Lei 10.639/2003 pode contribuir para ampliar as possibilidades de circulação da cultura afro na escola. Como resposta, traz à cena algumas das interrupções⁷⁸ (HALL, 2013) que a cultura afro produz quando da sua entrada no espaço escolar:

[...] tentando todos os dias diminuir essa resistência [...] – O que tu queres fazendo aqui? – Quem essa negra pensa que é para fazer esse trabalho aqui, agora? Tu chegaste agora, chegaste ontem! Esse espaço é meu! Eu sempre estive aqui! E na verdade, não é para tirar espaço de ninguém, para que a gente possa dividir os espaços, que a gente possa disseminar conhecimento. Estive em viagem de trabalho, agora, mas não é porque me sinto melhor que ninguém. Mas para qualificar meu trabalho e trazer coisas para cá (Profª Ísis Angela).

Nesse posicionamento da professora Ísis Angela, a coexistência cede lugar à não-aceitação da diferença que adentra um espaço ainda avesso a práticas e pessoas que o tensionem quanto ao que foi até então – um espaço de normalidade branca. E a pergunta “O que tu queres fazendo aqui?” (Profª Ísis Angela), em uma perspectiva de pensamento colonial, revela-se uma das facetas mais cruentas da colonialidade: a tentativa de manter, com base na fixação de lugares e identidades, a sociedade social e racialmente hierarquizada.

Colonizar, entre outras coisas, implica imposições, inferiorizações, negações. Implica a despersonalização do outro, conferindo-lhe uma identidade inferiorizada, estereotipada. Os estereótipos, geralmente forjados em sociedades produzidas por meio de modelos sociais e institucionais rigidamente hierarquizados, sinalizam para uma junção de ideias preconcebidas com expectativas/fantasias de desempenho e de ameaças, alimentadas por quem se posiciona social, cultural, política e, em sociedades racistas, racialmente superior em relação à construção de um “outro” inferiorizado. O estereótipo, na situação colonial, encontra sua validade na força da ambivalência (BHABHA, 2014). Uma ambivalência que:

[...] garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar

⁷⁸ Uma das potencialidades dos Estudos Culturais como discutido na seção 2.2.1.

em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (BHABHA, 2014, p. 118).

A ambivalência, nesses termos, pode ser entendida, talvez, como forças em estado agonístico – o outro é simultaneamente individuado e marginalizado e, também, simultaneamente, dele se constroem tanto efeitos de verdade possíveis como se atribuem efeitos de realidade ao dito: “ele é o dito”. Dessa forma, a ambivalência se mostra como uma das condições de adentrar no discurso colonial, que “produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (BHABHA, 2014, p. 124).

Apreensível e visível, porque fixado em representações estereotipadas, compondo uma totalidade que se constitui em um jogo de poder. Um “outro”, porque marcado por essa ambivalência, que se encontra na fala da professora Ísis Angela, a qual, ao ser perguntada sobre como as culturas negras entram na escola, relatou suas experiências de viver na cidade de Novo Hamburgo, como pessoa negra, a partir da segunda metade da primeira década do séc. XXI:

E me assustava muito. Andar pela cidade, circular no ônibus e as pessoas te olharem com estranhamento; quase uma comoção quando tu entras de turbante ou com as minhas roupas! Isso para mim é o meu cotidiano, mas assusta algumas pessoas ainda. Ir no centro e as crianças chorarem, porque nunca viram um negro na vida. E de tu não enxergares pessoas negras circulando pelos espaços comuns, no centro. Que é uma coisa simples! Isso sempre me incomodou demais! E de, daqui a pouco, passar no Carnaval e ver muitas famílias negras. Eu sempre perguntava: – Meu Deus, onde estas famílias se escondem? Onde são estes guetos que eu quero ir lá? Eu quero saber porque isso aconteceu desse jeito? (Prof^a Ísis Angela).

Uma ambivalência em que as diferentes experiências de afirmação do ser negro tendem a ser vistas como estranhas na lógica da colonialidade germânica, porque segundo ela essas não têm razão de aparecerem, pois são entendidas como inferiores ou inexistentes. Daí a estranheza quando da sua visibilidade. Daí, também, a inconformidade por parte da colonialidade branca quando espaços de poder, tradicionalmente ocupados pela branquidade, passam a compor os cenários de possibilidades de ocupação por parte de pessoas negras.

A narrativa da professora Lyntia sobre suas experiências como diretora de uma escola de Educação Infantil também está associada às marcas da colonialidade germânica em Novo Hamburgo. Ao concluir sua fala sobre a pergunta anterior, que lhe havia feito quanto às dificuldades de se trabalhar a cultura afro em uma cidade, em que há um imaginário de predominância de uma cultura germânica, perguntei-lhe sobre racismo na escola: Há racismo, hoje, na escola? Como se manifesta? Como a escola enfrenta, isso? A sua resposta é marcada pelos cenários de ambivalência de uma afirmação da negritude, situando-os como necessidade de “perceber o fio” (Prof^a Lyntia). Uma necessidade que remete a um dizer de Fanon (2008)

quando das suas discussões em relação às possibilidades de compreensão das relações de dependência, produzidas em uma situação colonial: “O problema da colonização comporta [...] não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições” (FANON, 2008, p. 14). Pela fala da professora Lyntia, quem melhor pode compreender isso é quem vive(u) esse processo de forma objetiva. Assim, sobre o racismo presente nas escolas, ainda velado e não enfrentado, disse:

A escola não enfrenta. Porque ele é muito velado. É uma coisa que existe, que tu que és negro percebe, tu que és branco, jamais vais perceber, mas porque és negro, percebe. [Perguntei: Todo negro percebe?] Todo negro percebe. E não é que é da cabeça do negro! [...] Eu não consigo te explicar isso, porque é uma coisa que está ali, mas tu não pegas. Se tu pegasses, tu conseguirias perceber o fio, de onde surge, da onde vem, porque vem. Eu vou te contar uma história minha muito particular. [...] No final dos anos 90 para os inícios dos anos 2000, eu assumi o cargo de direção de uma EMEI aqui em Novo Hamburgo. [...] E lá pelas tantas, foi a semana de 20 de novembro, o [jornal] NH foi na minha escola e quis fazer uma reportagem. Fez uma reportagem de duas páginas. Fui página central do NH. “Novo Hamburgo já tem diretora negra!” [...] A partir daí, gerou um caos no grupo de professoras que faziam parte da minha equipe de trabalho, naquela época. Elas me chamaram e disseram assim: “Olha aqui ó, ninguém vai se fazer em cima de nós, em cima de mim não! É porque fez aquela reportagem do NH, o trabalho é feito por nós!” Então me lançaram na cara: “Como é que é: tu estás te fazendo em cima de nós?” E eu era negra! O resto das professoras eram brancas. E a SMED o que fez? Começou a fazer reunião. “Vamos tirar os fantasmas dos corredores.” Que fantasma era esse? “Vamos falar na real, o que está acontecendo? Esse grupo mudou depois que a diretora caiu numa reportagem do NH, de duas páginas? Que bom que NH já tem uma diretora negra!” Não era eu, era a equipe que fazia, e isso eu me lembro que comentei na reunião. Falei. Conclusão: começou a coordenação da SMED toda cair geral na escola e me anulou. Quer dizer a escola só tinha diretora quando estava a equipe da SMED lá e eu não era mais vista. O grupo e a equipe começaram a se reportar só àquela pessoa que estava lá e eu estando do lado, eles me anularam. Por que não me tiraram logo? “Olha diretora, acho que teu trabalho aqui acabou!” Fizeram-me ficar até o final [da gravidez, quando entrou em licença maternidade] (Prof^a Lyntia).

“Perceber o fio”, como disse a professora Lyntia, olhando para as tramas que tecem sua experiência de professora negra, em um cargo de direção à frente de um grupo de professoras brancas, passa pelo embrenhar-se na teia heterárquica (GROSFUGUEL, 2008) que entrelaça diferentes fios, forjando nós intensamente fechados no sentido de impedir sua abertura/decifração quanto ao que os constitui em termos de condições objetivas e subjetivas. A abertura desses nós, como se percebe na própria narrativa da professora Lyntia, passa pela percepção do fio. É um fio que se tece no jogo das relações de poder em torno de afirmações identitárias marcadas pela colonialidade branca, forjando-se como normalidade mediante a negação, a anulação e a consequente invisibilização de tudo o que pode feri-la em sua pretensa normalidade. Nessas condições, “perceber o fio” (Prof^a Lyntia), em se tratando das questões de raça, “resulta mais significativo referir-se à *branquidade*” (SKLIAR, 2003, p. 169, grifo do

autor), problematizando-a como construção de normalidade e “presença ausente” (APPLE, 2001) – discussão da subseção seguinte.

4.1.2 “Mas essa ali é a professora?": Nos meandros da branquidade como “presença ausente” e “privilégio”

Debruçando-se sobre diferentes sentidos que o conceito de branquidade pode assumir nos contextos contemporâneos, em que questões de raça assumem cada vez mais um sentido político (GOMES, 2003b), como movimento de forças coletivas em torno de lutas culturais, tanto de acesso como de participação criativa nas mais diferentes esferas da sociedade organizada, problematizá-la, em um contexto de colonialidade germânica, implica pensá-la quanto ao que pode significar como “presença ausente” (APPLE, 2001), em termos de poder e saber diante de um “outro” racializado. Uma presença que não passa pelo crivo da nomeação e que se torna ausente, porque, ao nomear os “outros” em relação a si mesma, o faz colocando-se em uma posição de normalidade, de centro (APPLE, 2001), a partir da qual forja compreensões de história, de sociedades e culturas hierarquizadas, baseadas em relações de subordinação, inferiorização e primitivização de diferenças étnico-raciais.

Um dos possíveis significados quanto a questões de poder/saber diante de um outro racializado encontra-se no relato da gestora Jurema, que trouxe à cena uma experiência como mãe de aluno, “que teve problemas em sala de aula” (Gestora Jurema). É um relato que aponta para uma prática que implica manifestação de racismo por parte da professora de seu filho, em relação às crianças negras. Ao perguntar-lhe sobre como introduz (como gestora) a necessidade de trazer a cultura afro às escolas, a gestora Jurema referiu-se a uma pesquisa que fizeram no município e que aponta para as dificuldades que as crianças negras e os adolescentes têm para se declarem negras “por causa do preconceito que elas têm dentro da sala de aula” (Gestora Jurema). Perguntei-lhe: E esse preconceito em sala de aula se verifica mais entre crianças ou há também dos professores em relação às crianças e adolescentes negros? Ela respondeu: “Tem professores também” (Gestora Jurema). Então, indaguei: E como ele se manifesta em sala de aula, do racismo do professor em relação às crianças negras? Contou-me o seguinte:

Eu tive meu filho, que teve problemas em sala de aula. Ele não registrava no caderno. Passaram-no para o atendimento psíquico. Fui atrás, e a professora disse para mim: “Pois é, o meu filho tem a idade dele e meu filho é superinteligente!” Aí eu disse: “Pois é, seu filho é superinteligente, o meu é inteligente também só que ele não quer registrar. Tem que ter alguma maneira de se fazer com que ele comece a fazer isso”. E ela disse: “Isso deve ser um problema na formação da pessoa”. Ela quis dizer que

isso era um problema genético da cultura Afro-Brasileira, do negro, porque ela tinha vários alunos negros que tinham esse problema. Aí eu disse: “Bom, o meu filho é negro, tem esse problema, porque é negro”. Então, você vê a separação que a professora fazia dos alunos. É bem complicado (Gestora Jurema).

A cena narrada remete a uma constatação de Gomes (2002), quando de suas discussões sobre educação e identidade negra e sua realização no ambiente escolar: a diferença étnico-racial “transformada em deficiência” (GOMES, 2002, p. 40). E, com essa transformação, produzem-se “justificativas pautadas num ‘psicologismo’ que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: ‘alunos com dificuldade de aprendizagem’, por exemplo” (GOMES, 2002, p. 40). Em outros termos, é a branquidade como presença ausente que invisibiliza a questão racial na escola e, na cena em análise, normaliza-se como referência de inteligência a partir da qual se torna possível atribuir e fixar comportamentos com base em velhos ranços de primitivização de diferenças étnico-raciais. Assim, a filiação “superinteligente”, traço da branquidade normalizada, como distância daqueles que têm “problema na formação da pessoa” – diagnóstico recebido pelo filho da gestora Jurema –, não é apenas expressão de uma tentativa de demarcação de “categorias cognitivas” (MUNANGA, 2004, p. 18) com base no grau de melanina dos diferentes sujeitos que se encontram no mesmo espaço de aprendizagem, mas, também, a reafirmação de uma prática racista naturalizada mediante práticas/discursos que, em uma perspectiva colonial, procura manter vivas inferiorizações/subordinações construídas ao longo dos encontros culturais entre diferentes culturas e populações, próprios de regimes racializados de representação, que elevam sua compreensão de si à condição de privilégio, forjando-a como expressão de normalidade.

Nos contextos dessa cena relatada pela gestora Jurema, em que a ausência de registro dos conteúdos no caderno de um aluno negro é racializada como problema psíquico próprio de alunos negros – “ela tinha vários alunos negros que tinham esse problema” (Gestora Jurema) –, entende-se, com Skliar (2003), o quanto importa não ignorar a branquidade e torná-la estranha enquanto lugar de produção de normalidade, de humanidade comum. E torná-la estranha significa expô-la quanto a sua força produtiva de privilégios, baseada em pretensas hierarquizações raciais, e desconstruí-la quanto às perspectivas de naturalização de sua normalidade.

Penso que a cena descrita pela professora Lyntia, quando lhe perguntei como a cultura afro entra hoje na escola, aponta para alguns indicativos desse estranhamento da branquidade, assumindo uma ambivalência quanto às possibilidades de tensioná-la, especialmente frente a práticas que envolvem preconceito e racismo:

Eu lembro que em algumas partes, na época em que cheguei como professora, eles não me aceitavam muito. Conheciam a turma da professora Lyntia. “Mas essa ali é a professora?” Muitos iam para a Secretaria querendo trocar seus filhos de turma. Lembro no dia em que cheguei à escola. Nós tínhamos uma amiga da família que trabalhava na cozinha da escola e, naquela época, a sala dos professores era colada na secretaria. A gente não tinha uma mesa lá com cafezinho e tal. A merendeira vinha com uma bandeja com a xícara servida e os professores pegavam sua xícara de café na hora do recreio. Eu lembro que a pessoa chegou com a bandeja, ela serviu todas as professoras, chegou a minha vez, ela baixou a bandeja e falou: “Tu, depois vai lá tomar na cozinha!” E eu lembro a diretora se levantar e dizer: “Não senhora, a senhora vai lá buscar agora o café da Lyntia, porque a hora do café dos professores é agora e é aqui”. Daí ela teve que voltar só com uma xícara de café e me servir. Eu lembro como – era nu e cru, visto – como ela estava sofrendo fazer aquilo e me servir o café. Porque era conhecida da nossa família, era branca, e ela teve que me servir café na bandeja. [...] Isso ficou muito marcado para mim (Profª Lyntia).

As situações revividas pela professora Lyntia – a dos pais e mães querendo trocar seus filhos de turma diante da professora negra e a experiência de visibilização da diferença racial, produzida no intervalo, na sala de professores – sinalizam para diferentes forças⁷⁹ que entram em relação quando do tensionamento da branquidade, mais especificamente no que tange à produção de significados e identidades. A presença da professora negra desloca a normalidade branca e aciona outros movimentos e posicionamentos a serem feitos/tomados diante das inquietações produzidas por esse deslocamento. Nesse contexto, pode-se situar a intervenção da diretora, assumindo-se como um movimento carregado de ambivalência: ao mesmo tempo em que tensiona a branquidade, visibilizando-a como prática discriminatória, afirma a negritude, conferindo-lhe tratamento igualitário. Dessa forma, ambas, branquidade e negritude, são situadas no campo das produções culturais-discursivas tecidas nas relações de poder e, como tais, práticas históricas que podem ser desconstruídas.

Já quanto ao que poderia ser, talvez, entendido como uma brincadeira – tomar o café na cozinha – pode remeter à ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, internalizados como pensamento, ação e prática cultural, assumindo-se como “brincadeira racista”. Internalização forjada pela branquidade e, quando produzida como “brincadeira

⁷⁹ Entre essas diferentes forças, levando em conta os cenários da experiência revivida, encontram-se questões de gênero associadas às questões de raça. E, quanto a esse aspecto, como já apontado anteriormente, embora não seja o foco do presente estudo, convém referir Crenshaw (2002), quando de suas discussões sobre a interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. A autora, ao sinalizar para a operação conjunta dessas duas discriminações, debruçando-se sobre “os efeitos interativos das discriminações de raça e de gênero” (CRENSHAW, 2002, p. 171), oferece indicativos para se compreender algumas especificidades que vão se tornando recorrência na experiência vivida pela professora Lyntia, em relação à trajetória de sua inserção na rede municipal de ensino (e isso pode ser percebido, também, no relato transcrito na p. 118, quando da sua experiência de diretora, e na p. 139, quando da fala sobre a mãe de um de seus alunos, que colocava em dúvida sua capacidade de ensinar). Em outras palavras, as tentativas de inferiorização/subordinação relatadas pela professora Lyntia no exercício da profissão docente estão marcadas por relações de poder atravessadas por questões de raça associadas às questões de gênero: “[...] a invisibilidade da contribuição histórica empreendida pelas mulheres negras somada aos estereótipos racistas vigentes modelam, em relação a essas mulheres, a construção de um status subalterno e a produção de imagens inferiorizantes no imaginário social” (SANTOS, 2016, p. 26). Retomo essa discussão nas considerações finais.

racista”, parece permitir “a convivência com pessoas negras e com o racismo sutil ao mesmo tempo” (NUNES, 2014, 107).

Levando em conta as relações de poder que produzem as hierarquizações raciais e, também, as práticas racistas, entre elas, a “brincadeira racista”, é na desnaturalização dessas práticas que se situam as estratégias do estilhaçamento dos jogos de humilhação presentes nas “brincadeiras racistas”. E, em se tratando desse caso em específico, o que não se pode negligenciar, nesse tipo de situação, são os diferentes estereótipos construídos em torno das possibilidades de trabalho de pessoas negras em relação ao mundo do trabalho. Não são manifestações gratuitas e aleatórias dizeres como aqueles preconizados, em 2007, por manifestantes contrários às políticas de cotas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em pichações anti-cotas: “Voltem à senzala, cotas não” e “Negro só se for na cozinha do RU, cotas não!”⁸⁰. Como não o é o dizer à professora negra: “Tu, depois vai lá tomar na cozinha!” (Prof^a Lyntia). São dizeres constitutivos de uma colonialidade branca, que procura a todo custo manter fixas suas construções identitárias com base na naturalização de supostas inferiorizações e subordinações de outros.

Nesse sentido, o que pode parecer uma simples brincadeira talvez seja também expressão da inconformidade em relação à percepção de uma inversão na situação percebida naquele espaço escolar: branca, logo professora – sala de aula; negra, logo, merendeira – cozinha. Ou seja, é a ausência do privilégio da branquidade que questiona a presença da negritude visibilizada em determinados espaços e profissões. E faz isso em uma perspectiva de essencialização das diferenças étnico-culturais, desconsiderando sua construção histórico-cultural, como é próprio do pensamento colonial. Esse é também o sentido de problematizar um clichê muito comum, em se tratando da negação do preconceito racial, como disse o professor Bira. Após ter falado sobre as ações que a escola em que trabalha desenvolve na Semana da Consciência Negra, dando ênfase à necessidade de se trabalhar com as questões étnico-raciais durante o ano todo como forma de evitar a “correria” (Prof. Bira), perguntei-lhe se a ausência de uma discussão maior na escola – visto que o bairro tem bastante ascendência afro – pode estar relacionada com o mito da democracia racial. Ele respondeu: “É um dos exemplos mais racistas que tem: ‘Ah, na minha família tem negros! Pô, e qual é o problema?’”. Ou seja, o fato de manter uma relação mais próxima com alguém que é negra/negro não isenta a pessoa de práticas que possam ser consideradas racistas. Nesse tipo de situação – “brincadeiras racistas”

⁸⁰ Há imagens desses dizeres pichados em um muro em frente à UFRGS e em espaços da própria Instituição, disponíveis em: <<https://juntos.org.br/2012/07/5-anos-de-cotas-na-ufrgs-e-preciso-manter-e-ampliar/cotas-pichacao/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

e o dizer “na minha família tem negros” –, é a proximidade que geralmente impede uma compreensão maior do que pode estar em jogo quando de práticas racistas mais sutis (NUNES, 2014), embora não sejam menos intensas quanto à humilhação que produzem. Assim, não há nenhum alibi para justificar qualquer sinal de preconceito e racismo. E nem pode haver nenhum tipo de tolerância com práticas racistas, historicamente construídas e alimentadas por práticas de inferiorização e subordinação de questões étnico-raciais, nos mais diferentes âmbitos e manifestações humanas: social, político, econômico, cultural, epistemológico, religioso e artístico.

Entender essa construção é o que se traduz como marca de novas possibilidades que passam a ser experienciadas a partir de então. A declaração “Isso ficou muito marcado para mim”, expressa pela professora Lyntia, sinaliza para essa desconstrução da branquidade como normalidade que também inferioriza e subordina diferenças. Em outros termos, a branquidade como presença ausente, tensionada em sua normalidade, torna-se quebradiça em suas pretensões de humanidade comum. Desestabilizada em sua humanidade comum, abre margem para pensar que:

Raça não é uma categoria estável. Qual é o seu significado, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso público e qual o seu papel nas políticas sociais mais amplas e na política educacional – tudo isso é contingente e histórico. [...] Raça é uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais (APPLE, 2001, p. 62).

A construção da ideia de raça já foi baseada nas diferenças de cor, elevadas ao caráter de essência atribuída a todas as pessoas de igual cor, desconsiderando os contextos histórico-sociais, largamente teorizada com pretensões científicas no decorrer da modernidade (WIEVIORKA, 2007). Consolidou-se, inclusive, no séc. XIX, “como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base em características físicas e biológicas” (SILVA, 2002, p. 100). Hoje, essas construções baseadas na biologia já não se sustentam, o que não significa que as questões de raça estejam resolvidas ou que, talvez, tenham perdido importância ou força de representação. O olhar analítico que o gestor Tamborero lança sobre Novo Hamburgo, mesmo após diferentes iniciativas por parte do COPAA, da Coordenadoria da Igualdade Racial e de professores e professoras que em suas práticas pedagógicas trazem questões da História e da Cultura Afro-Brasileira, demandadas pela Lei 10.639/2003, para dentro dos currículos escolares, mostra o quão insistente deve ser toda luta voltada à defesa da afirmação da negritude e do reconhecimento de sua participação cultural, econômica e social na construção da cidade, diante da invisibilização e do apagamento histórico a que foram submetidas as populações negras em Novo Hamburgo. Diante de sua fala

sobre projetos que desenvolvem junto às escolas, mais especificamente quanto à questão das religiões de matriz africana e do quanto esses projetos acabam envolvendo a comunidade como um todo, perguntei ao gestor Tamborero até que ponto esse trabalho consegue tensionar, de certa forma, essa germanidade. Além disso, perguntei qual é o lugar da cultura afro, hoje, em Novo Hamburgo. Em sua fala:

A gente começa a ver que mudou um pouco. Lógico que ainda partes da cidade, nas bibliotecas, os escritores da cidade, as próprias pessoas que trabalham com documentários, enfim, os jornalistas, eles partem de uma história a partir da imigração alemã, europeia. Não se fala da comunidade negra. Tanto que nos nossos estudos a gente consegue provar para as pessoas que os primeiros trabalhadores a trabalharem no setor coureiro-calçadista foram os negros que vieram trazidos do charque. Os donos dos curtumes, ninguém sabia trabalhar com couro. Os negros sabiam fazer a curtição do couro e tudo mais; esses negros ensinaram os alemães, os italianos, enfim, os germânicos a trabalharem com o couro. Então, a gente começa a mostrar para a cidade e quando a gente fala para as pessoas que não têm essa informação dizem: – Capaz, que é assim! Então, a gente quebrou um pouco! Ainda tem muito a avançar (Gestor Tamborero).

Os significados são produzidos por/nas relações de poder. Poder entendido não apenas como força que restringe, coage, reduz, explora, subordina, domina. Mas, também o poder em uma perspectiva simbólica/cultural que produz, marca e atribui sentido(s), classifica, ordena, privilegia, negocia e se infiltra. Nas palavras de Hall (2016):

[...] o poder não pode ser capturado ao pensarmos exclusivamente em termos de força ou coerção: o poder também seduz, solicita, induz, ganha o consentimento. [...] O poder não só restringe e inibe: ele também é produtivo; gera novos discursos, novos tipos de conhecimento [...], novos objetos de conhecimento [...] e forma novas práticas [...] e instituições [...] (HALL, 2016, p. 196-197).

Essa compreensão de poder consiste na força em “mostrar para a cidade” (Gestor Tamborero) práticas de afirmação da negritude para além das contribuições culturais já mais visibilizadas como as que remetem à indumentária, música e alimentação. Assim, em uma cidade que pensa sua identidade como sociedade do trabalho, transformando-a, através dele, em um “lugar de prosperidade e grande desenvolvimento” (NOVO HAMBURGO, 2017), “mostrar para a cidade” que “negros ensinaram os alemães, os italianos, enfim, os germânicos a trabalharem com o couro” (Gestor Tamborero) tensiona dois estereótipos produzidos pelo pensamento colonial e atribuídos às populações negras: avessos ao trabalho e incapazes de cultura (SANTOS, 2005). Quanto a esse aspecto, cabe referir a prática colonial de reduzir os conhecimentos dos povos conquistados/escravizados à compreensão ocidental de si, de mundo e de ciência. Assim, em uma perspectiva de colonialidade, quando da utilidade de algum desses conhecimentos, eram reduzidos a “saberes práticos e locais cuja relevância dependeria da sua subordinação à única fonte de conhecimento verdadeiro, a ciência” (MENESES; NUNES;

SANTOS, 2005, p. 26). As que não tivessem um proveito mais imediato em seu projeto colonizador e civilizatório eram tidas como manifestações carregadas de irracionalidade e de superstições.

A expressão “Capaz, que é assim!”⁸¹ (Gestor Tamborero), de certa forma, acena para o tensionamento de uma lógica colonial avessa ao reconhecimento de outras lógicas, outros conhecimentos e outras práticas culturais. Tensionamento que mostra à cidade de Novo Hamburgo que toda a riqueza construída sobre a base do couro, elevando-a à Capital Nacional do Calçado, resulta, em grande medida, do conhecimento dos negros trazidos das charqueadas. E não é somente o trabalho e o conhecimento do couro por parte dos negros, mas a possibilidade de eles ensinarem essa prática aos imigrantes/colonizadores, que tensionam toda uma produção simbólica sobre uma população, que, a partir desse tensionamento, oferece outras condições de sentido, trazendo diferentes implicações às relações de poder permeadas por questões étnico-raciais, estilizando-as em suas tentativas de fixação desde os inícios da formação de Novo Hamburgo.

Ainda, segundo essa compreensão mais ampla de poder, como expressa por Hall (2016), pode-se entender a ressignificação do conceito de raça pela trajetória de lutas antirracistas dos negros, tornando-o central em seus processos de afirmação/negociação de identidades. Em outras palavras, o conceito de raça, mesmo quando apresentado em suas feições biológicas, visto que estas são também fruto de interpretações e, como tais, resultado da construção/invenção da cultura (GOMES, 2003b), mostra-se, hoje, um conceito politizado e que ajuda a pensar não somente as questões que envolvem a situação e o lugar dos negros nos diferentes espaços da sociedade, como também as questões que implicam a branquidade e sua presença ausente. E como presença ausente, a branquidade torna-se força potente que procura invisibilizar tudo o que possa ameaçá-la em sua normalidade branca, cristã, euro-usa-centrada.

No espaço da escola, essa branquidade ausente assume diferentes nuances. Uma delas encontra-se no relato de experiência vivida pela professora Ísis Angela. Quando lhe perguntei se a religião afro circula na escola, ela questionou a celebração do dia de Ação de Graças, prática já tradicional na escola em que atua:

Ainda causa muito estranhamento [referindo-se à presença de religiões de matriz africana, nas escolas]. As minhas experiências aqui em Novo Hamburgo têm algumas coisas bem interessantes. Especificamente nessa escola, eu não posso esconder, isso é ainda parte do que me move para continuar, nós temos por uma tradição da escola, a realização da Ação de Graças. E isso eu coloco não como algo contra quem iniciou esse processo na escola ou como contra práticas religiosas que não sejam as minhas,

⁸¹ Uma expressão tipicamente regional (gaúcha) e que no contexto da fala remete mais à impossibilidade de ser assim que para a pergunta: “Como assim?”.

mas como uma forma de questionar. [...] Estou na escola há três anos e questioneei: Que bom que vamos ter uma ação de graças, mas pensando que a gente está num estado laico e que isso também tem que fazer parte do nosso fazer na escola, de que a gente tivesse então uma representação negra, que não necessariamente precisasse ser do Candomblé ou da Umbanda, ou da Quimbanda ou da Nação⁸², mas que a gente conseguisse se sentir contemplada, porque não são só negros que são umbandistas, que são candomblecistas, que são filhos de Nação, de matriz africana. Mas são as pessoas que precisam se esconder! Eu tenho as minhas guias e preciso andar com elas dentro da minha roupa, porque se algum pai vê, os pais vão ficar com medo. Ou por você estar de turbante, ser olhado torto no portão da escola! (Prof^a Ísis Angela).

Nesse tipo de situação, há o tensionamento da branquidade naquilo que a constitui como normalização de uma prática particular – prática cristã de celebração de Ação de Graças – que se pretende universal. Quanto a esse aspecto, no relato da professora Ísis Angela, há a problematização da branquidade, chamando atenção, inclusive, para a responsabilidade docente em reconhecer e afirmar “num estado laico” (Prof^a Ísis Angela) as diferentes manifestações culturais e, entre elas, as manifestações religiosas como expressão própria de uma cultura, de uma identidade étnico-cultural. Além dessa problematização da branquidade como prática de universalização de algo particular, há, também, na fala da professora Ísis Angela, a problematização da branquidade como “presença ausente” (APPLE, 2001). Uma presença não nomeada que faz com que, embora não sejam apenas negros que são umbandistas, candomblecistas, filhos de Nação, de religião de matriz africana, “são as pessoas que precisam se esconder” (Prof^a Ísis Angela).

A necessidade de, como negra, esconder sua constituição religiosa (Prof^a Ísis Angela), enquanto os não-negros, mesmo que participantes de religiões de matriz africana, não são “cobrados” quanto a essa filiação, evidencia a branquidade como “presença ausente” (APPLE, 2001), porque presença não nomeada, não circunscrita a uma especificidade que a marca como diferença. E, como tal, situada como normalidade. Uma situação de normalidade, construída por diferentes discursos com pretensões científicas ao longo da modernidade, fomentando variadas práticas de inferiorização e subordinação nos âmbitos religioso, político,

⁸² O Candomblé é tido como uma religião étnica, em que se verifica uma forte preservação de tradições de origem africana. Em sua formação diversa, em diferentes regiões do Brasil, assume ritos e nomes diferentes: “candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro” (PRANDI, 1998, p. 152). Já a Umbanda, nascida do “encontro de tradições africanas, espíritas e católicas” (PRANDI, 1998, p. 152), durante as décadas de 1920 e 1930, pensa-se como religião universal, desfazendo-se de traços de origem tribal e de processos de escravização, ligados à sua origem do Candomblé (PRANDI, 1998). A Quimbanda é uma espécie de subcategoria da Umbanda, com ênfase na divisão dicotômica do bem e do mal, hierarquização mística dos espíritos puros e imperfeitos do espiritismo kardecista, incorporado à Umbanda. Surge da “divisão dicotômica entre bem e mal na qual Umbanda e Quimbanda constituem um par oposto e complementar” (LEISTNER, 2016, p. 8). E Nação constitui-se como modelo de rito de culto dos deuses do Candomblé, seguindo padrões africanos de culto, com base na identidade grupal (MUNANGA; GOMES, 2006).

econômico e cultural e, hoje, presente “nos discursos acerca dos mercados e da padronização” (APPLE, 2001, p. 63).

Encoberta pela ideia de humanidade, a branquidade situada como normalidade é, também, traduzida como superioridade, como condição a ser requerida e buscada por todos aqueles e aquelas que desejam viver a humanidade em sua inteireza, isto é, ser humano com todas as potencialidades sugeridas por essa construção de normalidade, enunciada em seus qualificativos de racional, inteligente e civilizada. Daí a dificuldade em “rir com o Carnaval” (Gestora Jurema) em uma cidade em que a narrativa do trabalho e da disciplina são entendidas como peculiares à cultura germânica e padrão de busca do desenvolvimento e da prosperidade (NOVO HAMBURGO, 2017):

[...] eles não sabem o que é rir com o Carnaval. O tema-enredo é uma história contada. Eles não têm a noção do que esse povo negro trabalha para esse Carnaval. Para sair uma hora, 50 min dentro da avenida. É muito trabalho, é muita história, é muita cultura. E a comunidade não tem essa noção, e isso eu trabalhei nas escolas. Cada carnaval que tem levo o tema-enredo para as escolas para as professoras trabalharem para os alunos terem a noção do que é o Carnaval, realmente. Que não é só uma mulher pelada, de biquíni. Ela tem um fundamento, tem uma cultura, tem uma história, tem um trabalho por trás de tudo isso. E o Carnaval é uma coisa muito importante para o povo negro (Gestora Jurema).

Quanto ao Carnaval em Novo Hamburgo, chama atenção a ambivalência que esse assume em um contexto de colonialidade germânica. O não saber “rir com o Carnaval”, como menciona a gestora Jurema, adquire ainda mais força de expressão quando, na história de Novo Hamburgo, se vê que, em outros tempos, nos idos de 1930 e 1940, durante as festas de Carnaval, “a ordeira localidade tinha sua brancura ofuscada pelo brilho do Cruzeiro” (MAGALHÃES, 2010, p. 118). Entretanto, a separação rígida entre o mundo dos brancos e o mundo dos negros impedia o reconhecimento da importância do carnaval para o povo negro. Assim, o carnaval, para os brancos, passa a ser apenas o sambar e o pular dos negros na frente deles⁸³, invisibilizando-o como construção identitária que se manifesta por meio da expressão corporal através da música e da dança. Quanto a esse aspecto, convém citar um estudo de Pereira, Nunes e Kuhn Júnior (2010) sobre algumas relações entre carnaval e a vida de mulheres negras em Novo Hamburgo. Nesse estudo, apontam que “a interferência do carnaval na vida dessas mulheres [negras], através da dança, permite-lhes que tenham visibilidade e legitimidade de sua arte, contribuindo de forma positiva para a construção de sua autoestima e identidade pessoal de indivíduo que integra um grupo” (PEREIRA; NUNES, KUHN JÚNIOR, 2010, p. 6). Contudo, isso ainda não significa que os descendentes de germânicos (brancos) aprenderam

⁸³ Alusão a uma parte do relato etnobiográfico de Vó Nair, transcrito em Nunes, Magalhães e Rocha (2013).

“a rir com o Carnaval” (Gestora Jurema), visto que passaram a centrar suas apostas na restauração do Kerb – festa típica da cultura germânica⁸⁴ – ao mesmo tempo em que tecem uma série de críticas à manutenção do Carnaval em Novo Hamburgo. E são críticas que derivam do tensionamento produzido pelo aumento da visibilidade da negritude, verificada a partir da Lei 10.639/2003 e da Lei de Cotas, como ponderou a professora Violeta, em tom de inquietação, a partir de uma provocação sobre possíveis forças que a primeira lei tem nas escolas:

Tem alunos e tem pessoas do próprio círculo aonde a gente vai que dizem: “Mas porque é que Novo Hamburgo, toda vez que vai chegando o período do carnaval começa essa polêmica de novo, tem que ter carnaval?” E o carnaval não é só da cultura negra! Ele é do Brasil! Ele é de todos! Mas, ao mesmo tempo, em nossa região, tem ainda alguma coisa. Veem-se muitas pessoas se posicionando e se tu acompanhas os jornais, as notícias nesse período, começa de novo de que é um gasto que não deveria ter. Começa todo um outro questionamento e existe sim, ali, uma questão racial muito colocada, de discriminação em relação a isso, a esse tipo de evento. [...] aí a gente tem, de outro lado, a questão do ressurgimento dos kerbs, toda uma outra coisa. [...] Isso tudo criou um tensionamento. A gente tem sim um movimento – bom vamos resgatar, como eu te disse, coloco no sentido de resguardar a cultura oficial (Profª Violeta).

Assim, levando em conta as diferentes relações de poder implicadas em discursos e práticas de padronização, procurando compreender esse tipo de situação que se criou em Novo Hamburgo quando, seguindo iniciativas de restauração de festas tradicionais ligadas à tradição germânica, como já se via em outros municípios que compreendem a Rota Romântica, em que, de um lado, há “o ressurgimento dos kerbs” (Profª Violeta) – prática que voltou a ser incentivada em Hamburgo Velho (bairro-origem na colonização de Novo Hamburgo) –, ao mesmo tempo em que já não se ri mais com o Carnaval (Gestora Jurema), questionando-se inclusive a necessidade de sua realização por parte das populações de cultura germânica (Profª Violeta), vale o apontamento de Apple (2001), segundo o qual, pode estar em jogo uma espécie de “restauração conservadora” (APPLE, 2001, p. 64): uma presença ausente da branquidade, que, vendo-se ameaçada em seus espaços de poder e saber naturalizados, arma novas estratégias para manter-se em sua normalização.

E, nessa perspectiva de “restauração conservadora”, ao se olhar atentamente para algumas narrativas que vão se tecendo a partir de diferentes sobredeterminações⁸⁵ de relações de poder, algumas delas, em combinação com os tensionamentos produzidos pelo conjunto de

⁸⁴ O Kerb, palavra que vem das iniciais de Kirche (Igreja), Einweihung (inauguração), R (Rio Grande do Sul) e B (Brasil), revive a festa alusiva à inauguração da igreja local de uma comunidade de descendência germânica. Suas origens remontam a uma promessa feita em alto mar, quando imigrantes alemães que tinham como destino o Rio Grande do Sul/Brasil, diante de uma tempestade, se a vencessem, construiriam uma igreja e, na sua inauguração, a festejariam por três dias (NOVO HAMBURGO, 2011).

⁸⁵ Por sobredeterminações, entendem-se as situações “nas quais múltiplas relações de poder se originam umas das outras, se medeiam e se transformam entre si e até mesmo se contradizem sob formas extremamente complexas” (APPLE, 2002, p. 34).

políticas públicas vindas ao encontro da afirmação de identidades “outras”, mais especificamente as políticas afirmativas que resultaram das demandas e da luta do Movimento Negro (Lei 10.639/2003; Lei 12.711/2012), engendrando novas relações de poder e saber em diferentes espaços da vida pública, em especial, na educação, torna-se possível visualizar ciladas presentes nessas narrativas em sua busca pela hegemonia. Uma delas, e em nosso estudo a que mais interessa mostrar, refere-se às tentativas de “criação” de um “nós”, transformado no mito da democracia racial e da convivência pacífica. A fala da professora Violeta, diante da pergunta que lhe fiz – Como se dá essa questão do mito da democracia racial, em Novo Hamburgo, embora passe por diferentes processos de desconstrução, tanto a partir de ações desencadeadas pelo COPAA como de estratégias pedagógicas desenvolvidas no campo da Educação Básica? –, tensiona esse tipo de prática que procura se alimentar de algumas imagens e expressões recorrentes que figuram igualitárias:

[...] muitas pessoas ainda [...] acham que nós não somos, que o Brasil não é um país racista, porque todos convivem. “Ah, mas têm negros na novela, têm negros nos filmes, têm negros pastores, todos convivem pacificamente”, como as pessoas dizem. Esse ainda é o discurso recorrente (Profª Violeta).

Ou seja, nesse tipo de produção de um “nós”, encontram-se em jogo tentativas de apagamento das condições históricas, institucionais e culturais que forja(ra)m sua produção como encobrimento de possíveis tensões verificadas nos cenários de disputa por afirmação, reconhecimento e participação ativa na vida da cidade como um todo. Quanto a esse aspecto, vale referir Apple (2001), que menciona as tentativas dos livros didáticos de história, nos Estados Unidos, que, na busca de algum padrão, em uma perspectiva multicultural (não crítica) que “una” a todos, apela para a criação de “um indefinido/vago ‘nós’” (APPLE, 2001, p. 64) em torno da imigração, narrando a história do país como sendo a dos imigrantes – desde os nativos (atravessando o Estreito de Behring) a todos os demais povos que vieram posteriormente. No Brasil, alguns dizeres, também levantados como bandeira de igualdade – “todos temos um pezinho na África”; “todos convivem” –, podem ser entendidos nessa mesma perspectiva de uma multiculturalidade assimilacionista (CANDAUI, 2014b). Ainda, na mesma direção, tem-se a agenda liberal em torno da necessidade de tolerância com as diferenças:

[...] a ideologia liberal forneceu apenas uma agenda única para o modo como os negros e brancos poderiam trabalhar juntos na luta pela justiça social e racial. Ela substituiria o seu reconhecimento da importância das identidades raciais com apelos pela tolerância e por uma sociedade que fecha os olhos à cor (GIROUX, 1999, p. 108).

Apple (2001) chama atenção para o fato de que tais discursos voltados à produção de um vago e indefinido “nós”, embora possam ter elementos que soem progressistas,

“demonstra[m] como as narrativas hegemônicas apagam da memória histórica questões específicas de diferença e opressão” (APPLE, 2001, p. 64). O desenvolvimento de “um olhar mais treinado” – expressão utilizada pela professora Ísis Angela, para responder à pergunta que lhe fiz sobre suas percepções quanto ao mito da democracia racial na escola –, que envolve atenção às minúcias presentes em tais discursos, mediante o pensar sobre as próprias ações, os próprios discursos em diferentes situações, em que os sujeitos se encontram, relacionam e produzem cultura e história, favorece uma percepção dos diferentes atravessamentos de poder presentes em suas narrativas.

Às vezes, a gente se pega nas nossas falas. Eu tenho hoje um olhar mais treinado por tudo o que eu passei. “Não, espera aí! Eu vou contar uma história”. Penso duas vezes antes de contar a história da princesinha, porque eu não sou a princesinha em momento nenhum (Profª Ísis Angela).

O pensar “duas vezes antes de contar a história” (Prof. Ísis Angela), levando em conta outras histórias, outros saberes e outras práticas, é o que permite à professora Ísis Angela entender as especificidades histórico-culturais da construção de uma narrativa que se pretende universal, em termos de compreensão de algumas das relações humanas tecidas em sociedade. É o que lhe permite também desenvolver/manter certa vigilância quanto aos discursos em suas pretensões de verdade. E é esse tipo de vigilância que se torna caro para a compreensão do “nós” do tipo de narrativa – “todos somos imigrantes”; “todos temos um pezinho na África” –, que, embora produzido em circunstâncias históricas específicas, é um nós essencializado e que tem pretensões de uma nova hegemonia, em uma situação em que a branquidade se vê ameaçada em sua normalidade. Sendo mais específico, não é de estranhar que o conceito de raça, largamente aplicado aos “outros” (não-brancos), parece deixar de ser interessante quando é politizado pelo movimento social negro, minando suas forças de normalização de si mesmo como presença ausente e de negação de outros racializados, deslocando-o a um patamar de movimento que sugere força, luta, engajamento na disputa por espaço, afirmação, reconhecimento e igualdade?

Diante da ameaça de deslocamento da branquidade de sua normalidade, vendo-se na iminência de igualmente ser nomeada em sua especificidade, aciona-se um “nós” atemporal, livre de experiências e memórias históricas que possam deslocá-la. E essa é uma das ciladas que acena com certa força em alguns discursos de igualdade, em que o “nós” como sendo todos iguais (as expressões “todos somos imigrantes” e “todos temos um pezinho na África” remetem a um fundo igualitário), produz o apagamento da memória histórica e a destruição das experiências de diferença também vividas como experiências de subordinação, de

inferiorização e de aniquilamento. E, ao apagar a memória histórica, destroem-se não só os referentes e as possibilidades de luta como também as próprias necessidades de reparação e afirmação de identidades inferiorizadas e subordinadas ao longo da história brasileira. Assim, em tempos em que a escolha individual e a meritocracia engendram um “nós” que, embora soe como tal, o que ressoa nele é uma “restauração conservadora” alicerçada nos ideais da branquidade:

Uma nova aliança hegemônica [...] capaz de assumir uma política dentro e fora da educação, na qual o medo de um outro racializado está associado a medos que dizem respeito à nação, cultura, controle, e declínio – e a medos pessoais intensos sobre o futuro dos filhos numa economia em crise (APPLE, 2001, p. 66-67).

Nesses contextos de “restauração conservadora”, articular uma educação e uma sociedade aberta à multi/interculturalidade crítica passa pela racialização da presença ausente, isto é, pela racialização política da branquidade, situando-a também em seus contextos históricos de invenção e construção. Nessa politização das inter-relações entre raça e branquidade (GIROUX, 1999), reside uma das possibilidades de se desvencilhar de algumas das estratégias produzidas na contemporaneidade, em que construções de um “nós multicultural” (assimilacionista) e atemporal tendem a suplantar e apagar as experiências concretas e a memória histórica. É esse o olhar que atravessa uma das iniciativas da professora Ísis Angela, desenvolvida na Feira do Livro de Novo Hamburgo e relatada como uma possibilidade de ocupação de diferentes espaços, em se tratando da tensão entre branquidade e negritude:

Tive um espaço aqui na feira do Livro de Novo Hamburgo, escrevi uma peça de teatro que é uma preta velha que conta histórias para crianças. É um conto de um preto velho e a ideia é isso, com muito respeito a tudo o que eu aprendi, fazer com que as crianças não tenham medo, porque daí eu sei se eu tiver os meus filhos e se eles morarem aqui eles vão ser respeitados (Prof^a Ísis Angela).

Estratégias que resultam em iniciativas como a prática desenvolvida pela professora Ísis Angela situam-se como uma das possibilidades que poderão conflitar a diferença racial em uma perspectiva multi/intercultural crítica, em que o diverso é incorporado como outra compreensão de mundo e de conhecimento (WALSH, 2007), tensionando, dessa forma, o que se pretende(ra) (até então) como universal. O mesmo vale para a afirmação da negritude que, ao afirmá-la, racializa igualmente a branquidade, borrando seu caráter de normalização e presença ausente (APPLE, 2001).

Na perspectiva apontada, na presente discussão, racializar a branquidade não significa torná-la equivalente à negritude. Diferente da negritude, categoria social associada às

lutas do movimento social negro em busca da afirmação de sua identidade, a branquidade assume ares de uma marca de colonização da diferença, construída nos inícios da modernidade. E, a partir de algumas conquistas obtidas pelo Movimento Negro (mais especificamente a partir dos anos 80, do séc. XX, nos EUA, e a partir dos inícios dos anos 2000, no Brasil), assume ares de restauração (APPLE, 2001) e, também, de “revide racial” (GIROUX, 1999, p. 105). Assim, racializar a branquidade significa confrontá-la em suas especificidades, em suas tentativas de invenção, construção e reiteração de posição hegemônica e monolítica de normalidade, tornando-a visível em suas interrelações de poder, visto que diferentes “processos de subjugação racial não aparecem para os partícipes das interações sociais como tal, ou aparecem, quando muito, como formas de opressão dos negros, mas nunca como privilégio dos brancos” (FERES JUNIOR, 2015, p. 113). E, quando se fala em reiteração de posição hegemônica e monolítica de normalidade, vale trazer a fala da professora Rosa sobre suas percepções em relação à criação da Rota Romântica, quando lhe perguntei sobre como o trabalho com a História e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas, como prevê a Lei, pode tensionar essa invenção do imaginário da cultura alemã e do clima europeu como destaques dessa Rota. É uma percepção que entra nos interstícios de uma produção que tende a uma “restauração conservadora” (APPLE, 2001) da branquidade, procurando fechar as portas para possíveis entradas de outras histórias e culturas com outras formações étnico-raciais que, igualmente, contribuíram na construção sociocultural e econômica dessa região:

Na realidade, quanto tu fazes uma cultura romântica, uma rota romântica aonde só vou contar o que aconteceu nesse espaço com a imigração alemã e, em alguns momentos, com a italiana também, eu fecho nessas duas culturas. Eu não abro para uma cultura indígena que existe em São Leopoldo, muito forte, que ninguém sabe – tem a escola indígena. Eu fecho para a cultura negra, que é muito forte nesse caminho, e isso eu vim descobrir depois de estar em Novo Hamburgo e, talvez, até através desse curso [referindo-se ao curso de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, oferecido pela SMED/NH, em parceria com a UFRGS], que eu comecei a descobrir outras coisas: que de Santo Antônio vinham muito para Taquara e de Taquara muito para Novo Hamburgo; quilombos que tinham em Santo Antônio e vieram muitos negros para cá. Então quando se tem essa rota, onde te fecham com essas duas origens, principalmente a alemã, tu barras qualquer outra (Profª Rosa).

Conferir visibilidade à branquidade, nesses termos, é diferente do fortalecimento que comumente se requer quando do objetivo de visibilizar algo, alguém, alguma coisa/fenômeno. O que se pretende com a visibilidade da branquidade mostra-se como seu contrário: o enfraquecimento de uma noção como referente hegemônico de normalidade, racionalidade e humanidade que até então escapou das possibilidades de análise. Conferir visibilidade à branquidade é expô-la, em um primeiro momento, quanto à sua invenção e construção, tornando-a quebradiça em suas especificidades históricas, em suas inter-relações

com as dinâmicas de raça e de colonialidade. É adentrar em sua história para interrogá-la em suas tentativas de “categorizar, posicionar e conter o ‘outro’ dentro de hierarquias racialmente ordenadas” (GIROUX, 1999, p. 103).

Junto a esse movimento de contextualização e historicização da branquidade, visualizam-se potencialidades de um segundo movimento que se aproxima dos processos de compreensão da produção de significados nas relações de poder que vão colocar em xeque as narrativas e práticas de conhecimento, de identidade, de moral que aspiram objetividade, validade e consensualidade universal. Essa é, de um lado, uma das formas de se desvencilhar de ciladas, como já referido anteriormente (“nós” atemporal, essencializado), e, também, de políticas de “restauração” e de “revide racial”, engendradas tanto a partir de processos mais deliberados (GIROUX, 1999) como também a partir de sobredeterminações de tensionamentos, lutas, combinações, negociações em torno das representações produzidas em diferentes relações de poder. Como refere Apple (2002, p. 35): “De muitas maneiras, muitos de nós somos aprisionados/as nos discursos universalizantes de nosso próprio mundo, um mundo que pressupõe que de alguma forma já sabemos como compreender os eventos diários dos quais participamos”. Mas é, sobretudo, de outro lado, uma das formas de se criar/produzir/reconhecer outras lógicas e, em se tratando de grupos historicamente inferiorizados/invisibilizados, essa criação/produção/reconhecimento tem início na afirmação de suas lutas de presença/resistência em diferentes campos – intelectual, cultural, social, econômico e pedagógico – como sujeitos da história (ARROYO, 2012).

Manter permanente vigilância sobre a raça como construção histórica e cultural, mesmo que isso talvez não pareça ser suficiente, é uma das estratégias que pode servir de indicativo de compreensão das contingências com relação aos diferentes posicionamentos assumidos. E, em se tratando de branquidade, isso pode significar que, analisadas as posições de presença ausente e privilégio e desestabilizadas suas pretensões de neutralidade e objetividade, abre-se um espaço de interlocução, a partir do qual podem ser tensionadas velhas práticas de racismo, desafiando-as em suas conotações essencialistas.

Nesse sentido, a discussão que segue problematiza alguns dos contextos de negociação e renegociação identitária, em que a compreensão e a afirmação da negritude dependem, ainda, da crítica contundente à construção da branquidade/germanidade como normalidade.

4.1.3 “O negro [...] no mesmo patamar do alemão aqui”: entre ambivalências e enredamentos com “essa coisa de rota alemã”

A afirmação da negritude, em uma sociedade marcada pela colonialidade germânica, passa pelo tensionamento da branquidade, que se pretende hegemônica. E, em se pensando esse tensionamento a partir de uma afirmação identitária que passa pelo reconhecimento da participação das populações negras na construção social, econômica e cultural da cidade, há diferentes questões que, de certa forma, permanecem em estado de respostas que tendem a se mover de acordo com as intencionalidades que as marcam como inquietações. As inquietações mobilizadoras em torno de alguns elementos comuns ao grupo – e, no caso do presente estudo, a religiosidade de matriz africana e a luta pelo reconhecimento da história de participação econômica, cultural e social na cidade –, em busca de sua afirmação identitária, (re)significam-se no próprio processo, isto é, ao manterem estreita relação com as condições contextuais em que são produzidas, quando requeridas na perspectiva de uma afirmação identitária de grupo e com ênfase em seus processos, estão para além das representações originárias essencializadas.

Algumas das experiências tecidas por negros em Novo Hamburgo, com o objetivo de mantê-las vivas na memória social da cidade através da arte da pintura em tela, mencionadas pela professora Flor, que foi provocada a falar sobre como seu trabalho com a dança pode tensionar a colonialidade germânica, apontam para a necessidade de visibilização da afro-brasilidade como questionamento do mito fundador da cidade. Visibilização que permite um duplo movimento: o empoderamento dos negros quanto às suas contribuições na construção dessa cidade e a luta por seu reconhecimento, que os coloquem “no mesmo patamar do alemão aqui” (Prof^a Flor). A professora Flor afirmou que:

[...] sempre se pensa em Novo Hamburgo como colonizada só por alemães, de que tudo aqui está relacionada à cultura alemã, mas os negros sempre estiveram presentes aqui. E tem muita coisa aqui em Novo Hamburgo, hoje a gente estando aqui no Memorial, a gente vê o Carlão retratando essa cidade, essa exposição que está aqui hoje, [e estendendo o braço, inidica alguns dos quadros da exposição] mostra momentos, lugares aqui de Novo Hamburgo, mas sempre pensando na presença afro aqui. O negro no Carnaval, o negro jogando futebol, o negro nas artes. Então tem muito dessa relação do germânico com o africano aqui também. [...] Quando se pensou numa Coordenadoria da Igualdade Racial aqui em Novo Hamburgo, já foi um grande passo de se pensar como colocar realmente o negro também no mesmo patamar do alemão aqui. Que não é uma cidade formada só por alemães. Temos uma diversidade muito grande aqui. Até porque vieram pessoas de outras cidades que têm diversas origens. Novo Hamburgo está avançando, mas ainda tem muita coisa a se fazer. Tirar essa coisa de rota alemã. Aqui é um lugar diverso (Prof^a Flor).

Um olhar atento sobre os sentidos da fala da professora Flor, relacionando a criação da COMPPIR como “um grande passo de se pensar como colocar realmente o negro também no mesmo patamar do alemão aqui”, permite entender que a ambiguidade de uma luta que se forja como garantia de visibilidade e de reconhecimento identitário não pode ser confundida como tentativa de inserção à normalidade branca/colonialidade germânica. Antes, o que se encontra nela é a necessidade da desconstrução da branquidade como normalidade, mostrando-a como construção identitária que se pensa hegemônica: “[...] sempre se pensa em Novo Hamburgo como colonizada só por alemães, de que tudo aqui está relacionada à cultura alemã” (Prof^a Flor). Assim, o “tirar essa coisa de rota alemã” (Prof^a Flor) está para a busca do reconhecimento da participação em pé de igualdade (no mesmo patamar) das populações negras na construção de Novo Hamburgo, desde seus inícios de formação.

E, quanto a esse aspecto da busca pela igualdade (mesmo patamar), mencionando as contribuições do carnaval, do futebol e das artes (contribuições estereotipadas pela colonialidade germânica), penso que se situa no mesmo campo da ambiguidade de outras experiências de organização, resistência, luta e criação de estratégias de afirmação identitária e de protagonismo por parte de populações negras, já tecidas em outras épocas como a Frente Negra Brasileira⁸⁶ e o Teatro Experimental do Negro⁸⁷, movimentos fortes do mesmo período em que se discutia a dupla mestiçagem (biológica e cultural) como identidade brasileira (MUNANGA, 2004). Embora possam ser situadas em suas propostas educativas “preocupados em dar ao negro uma nova imagem, semelhante àquela proposta pela ideologia de ‘democracia racial’” (MUNANGA, 2004, p. 106), há nelas, também, os germens de resistência e de protagonismo negros, atuando em áreas em que o Estado se mantinha sistematicamente ausente quanto à população negra (MUNANGA; GOMES, 2006). Há nelas, também, germens de lutas dos movimentos negros contemporâneos que pautam políticas públicas na defesa e na construção de uma sociedade plural. A Lei 10.639/2003, expressão e resultado desse tipo de luta pautada pelo movimento negro, ao prever o “resgate” das contribuições do povo negro à formação social, política e econômica brasileira, sinaliza para essa necessidade de se pensar um Brasil plural, tanto em termos de cultura como de raça. Paralelamente à necessidade do

⁸⁶ Visualizava a garantia da inserção dos negros na sociedade vigente, mediante o fomento da educação, o domínio da ciência, da literatura e das artes. Em diferentes situações, desempenha funções principalmente no que toca às questões de saúde e de educação, negligenciadas pelo Estado brasileiro às populações negras (MUNANGA; GOMES, 2006).

⁸⁷ Fundado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, e dirigido por Abdias do Nascimento, teve como objetivo “abrir as portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negros” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 121). Tornou-se uma frente de luta, com a publicação do jornal Quilombo, e polo cultural com leituras da cultura a partir da ótica negra.

“resgate”, está o reconhecimento que já não é mais sustentável, a defesa de uma “cultura brasileira mestiça [...] uma visão unicultural do Brasil” (MUNANGA, 2004, p. 110), como se passou a pensar a partir do mito da “democracia racial” – “uma construção social construída nas plagas brasileiras [que] se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças” (GOMES, 2017, p. 51). Nesses termos, o que se encontra em jogo é a radicalização da ideia de raça como categoria política de afirmação de processos identitários (HALL, 2005). Em outras palavras:

Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder (MUNANGA, 2004, p. 118-119).

Nesse contexto de negociação e renegociação identitária, situa-se, também, uma outra fala da professora Flor, quando, já no final da entrevista, perguntei-lhe se gostaria de falar mais alguma coisa que tivesse ficado em aberto, em relação a seu trabalho. Assim, falou de alguns atravessamentos do seu trabalho desenvolvido com dança afro:

[...] é o quarto ano agora que trabalho com a dança afro. Houve muita resistência no início, principalmente porque as pessoas não tinham conhecimento do que seria o trabalho a ser desenvolvido. Foi uma aposta bem grande da Secretaria de Educação de colocar uma professora para trabalhar com essas questões, num espaço pedagógico que trabalha só com arte. No primeiro ano em que trabalhei, foi bem difícil, tinha duas alunas crianças. As outras alunas eram adultas. É muito mais fácil para o pai, para a mãe colocar sua filha para dançar o balé ou uma dança contemporânea que todo mundo acha bonito. “Mas eu vou colocar minha filha para dançar dança afro-brasileira? Mas que dança é essa? Essa dança relacionada com os negros! Não, minha filha é branca não vai dançar essa dança de negro!” Então a pessoa tem que ter o conhecimento do que realmente está sendo trabalhado. Hoje, já tenho várias turmas, porque as pessoas começaram a ver que aquilo realmente era uma cultura e que era uma coisa bonita, principalmente uma coisa que desmistifica muito esse preconceito (Profª Flor).

Na fala da professora Flor, há a percepção de que, além dos atravessamentos de concepções que ainda remetem a classificações binárias de alta cultura (balé e dança contemporânea) e baixa cultura (“dança afro-brasileira”), como já mencionadas quando das discussões sobre a centralidade da cultura (subseção 2.2.2) e acionadas como forma de manter e justificar lugares/espacos, produzidos por relações assimétricas de poder e como diferenciação assimétrica (VEIGA-NETO, 2003), há os atravessamentos de raça (“dança de negro”). Assim, o conhecimento necessário para o reconhecimento da “dança afro-brasileira” como cultura passa pelo tensionamento desses atravessamentos, implicando um movimento decolonial capaz de se manter vigilante, para evitar uma “visão essencialista da formação das identidades culturais”, favorecendo, inclusive, em diferentes situações, “a criação de

verdadeiros *apartheids* socioculturais” (CANDAU, 2014b, p. 26), e capaz de fomentar articulações e possibilidades de diálogo entre/com as diferenças. Pois, de acordo com Hall (1997, p. 26):

O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

As culturas, engendradas nas diferentes formas de atuação sobre o mundo e nos significados e sentidos impressos a essa atuação, apontam para o que é específico em cada uma das formações sociais em seus processos de invenção em relação a um “outro”. Em outras palavras, as formas de criação e organização da vida em sociedade, da produção da existência tecida nas mais variadas práticas – social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística –, enfim, o que “diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003a, p. 169), é o que também se traduz em diferença.

As escolhas em relação às soluções originais que cada grupo cultural imprime aos problemas vividos em sociedade e que tornam os grupos e os povos diferentes entre si relacionam-se tanto às adaptações ao meio como às disputas de poder entre eles e com outros grupos. As diferenças, produzidas nessas disputas, tanto podem dinamizar as culturas e as formações sociais, favorecendo, de um lado, a (re)significação e a (re)articulação de suas possibilidades de existência, e, de outro, a instituição/criação de novas práticas e identidades, como, também, podem produzir aproximações de uns e afastamento de outros (GOMES, 2003b) que passam a ser hostilizados, inferiorizados ou negados em sua condição histórica.

Quanto à ambivalência do que pode resultar como produção da diferença, pensando-a, também, nos contextos de negociação e renegociação identitária, em uma perspectiva de colonialidade germânica, tem-se a fala da gestora Jurema. Ao falar sobre as dificuldades de crianças e adolescentes para se reconhecerem e se declararem negras(os), perguntei-lhe a que ela atribuía isso. Sua resposta inicia com o relato de um diálogo que teve com uma “menina negra”:

Eu tive conversando com uma menina negra, e ela me disse assim: “Mas, a minha mãe é branca, eu sou branca também! O pai é negro.” E eu disse: “Mas tu és negra!” E ela disse: “Não, não sou negra. Sou branca!” As crianças mesmo começam a não se

declararem negras por causa do preconceito que elas têm dentro da sala de aula. E isso é muito forte aqui em Novo Hamburgo, o preconceito contra o negro dentro da sala de aula. Ou o negro é o que gosta só de Carnaval, ou o negro é uma pessoa que é filho só de mãe negra – isso é muito forte aqui em Novo Hamburgo, o preconceito de não ter o pai junto (Gestora Jurema).

Interessante notar que os diferentes elementos que a gestora Jurema aponta como aqueles que dificultam às crianças e aos adolescentes se reconhecerem como negros(as) referem-se ao contexto no qual as diferenças entram em relação: “o preconceito contra o negro dentro da sala de aula” (Gestora Jurema). E se é o contexto carregado de preconceito em sala de aula – como constata a gestora Jurema – o que dificulta a afirmação da negritude, é na problematização desse contexto que se devem fazer as apostas no sentido de desconstruí-lo quanto à força estigmatizadora (“gosta só de Carnaval”) e discriminadora (“filho só de mãe negra”), potencializando-o como espaço de encontro, negociação (BHABHA, 2014) e diálogo com as diferenças. E quanto às potencialidades desse espaço ambivalente, que é o espaço da sala de aula, vale ponderar: “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39).

E quanto à produção e reiteração de diferentes estigmas em sala de aula, em uma perspectiva de colonialidade germânica, um dos mais comuns remonta ainda a resquícios dos contextos de embranquecimento promovido, no Brasil, em fins do século XIX até meados da primeira metade do século XX. Embranquecimento que procurava operar a partir de diferenças de cor entre as populações. Elaboradas como “categorias cognitivas” (MUNANGA, 2004, p. 18), passavam a atribuir (e fixar) comportamentos às populações de acordo com o grau de melanina de cada uma das populações “originalmente” diferentes. Com base nessa atribuição (e fixação) de comportamentos, tentou-se justificar “cientificamente” os cenários de uma colonização branca alicerçada sobre processos de inferiorização e subordinação de povos negros. Ainda nesse espírito de teorias racistas que se pretendiam científicas, quando da independência política brasileira, em busca de uma identidade nacional, “uma nação que se pensava branca” (MUNANGA, 2004, p. 54), o grande obstáculo a ser superado era o da pluralidade racial, particularmente no que tocava aos negros em suas diferentes representações (selvagens, primitivos) e acusados “de responsáveis pelo atraso do país” (SOUZA, 2004, 280).

As memórias da professora Lyntia com relação a algumas reações por parte de pessoas da comunidade e de alunos em relação ao fato de se depararem com uma professora negra, em conversa com ela sobre como as culturas negras entram na escola, trazem à tona

alguns desses resquícios de atribuição (e fixação) de comportamentos com base no grau de melanina:

[...] tinha uma mãe que todo dia tinha uma reclamação da minha aula. Naquela época, meu marido fez a assinatura da revista Raça⁸⁸. Daí eu tinha uma caixa daquelas revistas e pensei “eu vou começar a fazer um trabalho com essas revistas”. Eu tinha três alunos que eram negros e fora da idade: um tinha 13, outro tinha 15 e outro tinha 16 [no 3º ano]. E eles eram os alunos-problema. Eu lembro que, quando eu cheguei para dar aula, eles ficaram mais revoltados ainda, não aceitavam uma professora negra. Daí, eu comecei a levar essas revistas. E o filho dessa pessoa que reclamava todo dia da minha aula falou: “Ah, eu não quero estar mais nessa aula, quero ir para a turma da professora [...], porque aqui a gente só tem que ficar olhando revistas de gente feia”. Daí, num determinado momento, ela foi e lembrei e ela disse: “Capaz”. Porque ela não ensinava isso; o filho dela não era assim; ele não conseguia entender, ele não estava aprendendo comigo, que não era isso. O caderno dele não tinha nada, ele não se dava o trabalho de registrar as minhas aulas, porque na verdade ele não me via como professora. “Por que eu vou registrar as aulas dessa mulher?” (Profª Lyntia).

No relato da professora Lyntia, veem-se atualizados resquícios de uma produção de inferiorização sobre populações negras, que dificultam seus processos de identificação com a negritude. É como se a marca inscrita em sua pele (grau de melanina) fosse a responsável por manter um adolescente/jovem de 13, 15 e 16 anos ainda no 3º ano, junto com crianças entre 8 e 9 anos, para iniciar-se na alfabetização. E é a reiteração dessa marca que dificulta a esses jovens negros, tidos como alunos-problema (também, porque negros), reconhecerem uma professora negra. É como se esses jovens fossem definitivamente inscritos em um círculo vicioso, em que, até então, se como negros não aprendiam, como poderiam passar a aprender com quem, a princípio, lhes é igual? O motivo que uma das crianças da turma alega para trocar de professora – “quero ir para a turma da professora [...], porque aqui a gente só tem que ficar olhando revistas de gente feia” (Profª Lyntia) – inscreve-se nesse mesmo rol de inferiorizações sobre as populações negras: “gente feia”, incapazes de aprender (alunos-problema) e de ensinar (professora negra).

Como forma de entender como se processam alguns dos mecanismos desses tipos de produção e reiteração de inferiorizações, destaca-se o estudo de Carvalho (2009) quando da problematização de algumas das questões que remetem a dificuldades de aprendizagem e que, em diferentes situações, são ainda entendidas como dificuldades específicas de grupos sociais étnicos. A partir de um estudo qualitativo com nove professoras alfabetizadoras, Carvalho (2009) pôde concluir que avaliações que incluem elementos de postura e comportamento (valores, o que traz de casa, relacionamento com os pares e funcionários), para além da

⁸⁸ O lançamento da revista Raça Brasil, em setembro de 1996, com uma opção explícita pelo empoderamento negro em diferentes dimensões (corpo, cultura, consumo), reimprimiu 100 mil exemplares após a venda da edição de 280 mil exemplares em poucos dias, contribuindo para “novas visões sobre a estética negra” (NEPOMUCENO, 2013, p. 405).

avaliação de “conteúdos curriculares”, são mais propensas a indicarem crianças negras e indígenas para ações de reforço, e “a existência de critérios bem delimitados de avaliação de aprendizagem tende a equilibrar a proporção de crianças indicadas para reforço escolar no que se refere ao pertencimento racial atribuído” (CARVALHO, 2009, p. 854). O que se pode depreender desse tipo de pesquisa é que, se as populações negras apresentam mais dificuldades em sala de aula, estas derivam dos contextos nos quais são inseridos. Ou seja, contextos de sala de aula, ainda construídos a partir de estereótipos (apatia, indisciplina) e discriminações (raça, cultura – “coisa de negro”) quanto às populações negras, tendem a impactar negativamente suas condições de aprendizagem. Penso que um contraponto interessante, quanto aos contextos de aprendizagem, é o estudo de Velloso (2009), o qual, debruçando-se sobre o rendimento de alunos cotistas em relação aos não-cotistas, na Universidade de Brasília, nos anos de 2004-2006, concluiu que, ao contrário do que se preconizava quando de críticas às cotas, não houve diferenças expressivas – médias “iguais ou maiores que 5%” (VELLOSO, 2009, p. 641) – nem sistemáticas a favor do grupo de não-cotistas.

Problematizados alguns dos contextos de negociação e renegociação identitária em que se encontram enredadas as lutas de populações negras quanto à afirmação positiva de sua negritude e contra a discriminação racial, percebe-se o quanto a construção identitária, entendida como esse processo de (re)negociação que envolve relações de poder, permite-nos entender a centralidade que as mais diferentes formas de organização, resistência e protagonismo dos negros, em Novo Hamburgo, assume em relação às possibilidades de afirmação positiva de sua participação na construção social, política, econômica e cultural desta cidade. E esse é, também, um dos objetivos que se pode depreender da Lei 10.639/2003, discutida a seguir quanto aos desafios em sua implementação e às potencialidades que dela derivam, para colocar em xeque a colonialidade germânica.

4.2 POR UMA EDUCAÇÃO QUE COLOQUE EM XEQUE A COLONIALIDADE GERMÂNICA: DOS DESAFIOS E DAS POTENCIALIDADES DA LEI 10.639/2003 NOS CONTEXTOS DA COLONIALIDADE GERMÂNICA

Descrever dificuldades e potencialidades presentes nas falas de professoras(es) quanto à implementação da Lei Nacional 10.639/2003, nos contextos da colonialidade germânica, implica reconhecer a necessidade de construção de outras condições de conhecimento. Um conhecimento com base nas epistemologias de grupos minoritários em

diálogo com comunidades organizadas em torno de perspectivas decoloniais e com intelectuais engajados, tanto em academias como em movimentos sociais. Dessa forma, sugere um movimento de dupla face: questionamento e fomento.

O questionamento e a abertura à necessária transgressão das bases epistemológicas universalistas sinalizam para um movimento propenso a dificuldades, visto que supõe o enfraquecimento de posições hegemônicas em relação à produção de conhecimento e às suas pretensões de verdade(iro). É nessa perspectiva que se procuram tecer as considerações sobre as dificuldades que se fazem sentir, no trabalho de professoras(es), na inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira, em suas práticas de sala de aula, como demanda a Lei 10.639/2003.

Já o fomento de pensamentos, práticas e experiências por parte de grupos subalternizados que desafiaram e continuam a desafiar a “matriz colonial” (WALSH, 2010b, p. 221), na análise que segue, será tomado como desafio(s) que se faz(em) sentir diante da implementação da Lei 10.639/2003, em um contexto de colonialidade germânica.

A “matriz colonial” compreende “o sistema de classificação hierárquica racial civilizatória que tem operado e opera em distintas ordens da vida” (WALSH, 2010b, p. 221, tradução nossa). Operação que se visualiza/materializa em seus esforços de poder e dominação com relação à produção de identidades sociais com base na pretensa superioridade do homem branco heterossexual; com relação à invenção de um marco ontológico-existencial que desumaniza povos indígenas e negros; com relação a uma epistemologia com pretensões de verdade única e com relação a uma cosmologia negadora das bases ancestrais-espirituais-territoriais-vivenciais que regem os sistemas de vida de povos indígenas e negros (WALSH, 2010b).

Como se trata de um mesmo movimento que se tece enredado por desafios e dificuldades, procuro fazer a análise das falas de professoras(es) em torno desse movimento, de forma que se possa pensá-las quanto à potência que sugerem, seja em termos de ruptura, seja em termos de proposições/construções em uma perspectiva multi/intercultural crítica.

4.2.1 “Que o professor pudesse realmente sentir essa cultura”: das perspectivas de uma educação multi/intercultural crítica

Como forma de iniciar a análise em torno da potência do movimento feito por professoras(res), como assinalado anteriormente, de questionamento das bases epistemológicas universalistas e de fomento de pensamentos, de práticas e experiências, desafiando a “matriz

colonial”, uma fala da gestora Jurema mostra-se bastante significativa para se tratar da questão multi/intercultural crítica, implicada em seu discurso, com vistas ao convencimento de professoras(es) colegas para a necessidade de se trabalhar a História e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Seu lugar de enunciação é carregado pela luta por afirmação de uma identidade, de uma história que, embora negada pela história escrita, que é, também, a história que se conta nas escolas, manteve-se viva pela tradição oral, como memória coletiva que se tece a cada recontar, a cada lembrança ressignificada e revivida na possibilidade de manter vivo esse processo. Assim, em um misto de apontar para as dificuldades de se trabalhar com as questões da História e da Cultura Afro-Brasileira em uma comunidade de colonialidade germânica – quando lhe perguntei se existe alguma implicância em se trabalhar as questões afro nas escolas – aponta, também, para a necessidade do tensionamento desse lugar hegemônico na perspectiva de um “entre-lugar” (BHABHA, 2014) como lugar de enunciação. Nas suas palavras:

[...] temos muitos professores que são de descendência germânica, alemã, eles ficam com receio de trabalhar sobre cultura-afro. Dizem o seguinte: “Por que só trabalhar cultura-afro?” Eu chegava e dizia para eles: “Só trabalhar a cultura-afro é porque foi um povo que foi esquecido, que não teve sua história contada – essa história vem sendo contada mais com tradição oral. Que os livros surgiram agora que falam sobre este povo, essa história”. E aí os professores diziam: “Pensando por esse lado, é verdade!” (Gestora Jurema).

O que a gestora Jurema aponta mostra-se como um processo de negociação que se forja no encontro de culturas diferentes (BHABHA, 2014). Assim, o que se encontra em jogo é a compreensão de que existem diferentes maneiras, diferentes formas de contar a história, diferentes epistemologias, diferentes construções identitárias que podem manter-se vivas em suas matrizes culturais. Assim, a resposta “Pensando por esse lado, é verdade!” (Gestora Jurema), mais que a explicitação de uma concordância e de um reconhecimento quanto às diferenças presentes no encontro de culturas, por parte dos “muitos professores que são de descendência germânica, alemã” (Gestora Jurema), atenta para a relativização da verdade e de sua produção. Ou seja, o que se via como único – o conhecimento e a verdade, contidos nos livros – passa a se revestir de contextualidade e, assim, torna-se tão somente mais uma forma de conhecimento e mais uma verdade, abrindo-se para horizontes de pluralidade. Outras epistemologias, outras histórias, outras culturas, outras experiências de ser/estar/encontrar-se no mundo, outras verdades passam a ser possíveis. E essa é uma forma de se abrir portas para a produção e o conhecimento de diferenças em uma perspectiva de multi/interculturalidade crítica.

Muito da potencialidade desse tipo de encontro com a diferença deriva também da capacidade de organização e de produção de canais de divulgação, conferindo-lhes visibilidade. Entretanto, o que se torna visível ou não é, também, objeto de disputa. Quanto a esse aspecto, em uma crítica às dificuldades para a participação mais efetiva por parte de professoras(es) nos cursos de formação continuada envolvendo a História e a Cultura-Afro-Brasileira, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e, também, à falta de visibilidade a esse tipo de curso, a professora Rosa atribui as dificuldades e essa ausência de uma preocupação com sua visibilidade a certo imaginário de predominância de cultura alemã, ainda muito forte em Novo Hamburgo. Diante da pergunta que lhe havia feito sobre como foi a formação em relação ao trabalho com a Lei, expressou o seguinte olhar:

Era um curso muito rico em termos de cultura, em termos de Lei. Só que faltou empenho do município também de que esses professores pudessem realmente participar nas práticas. Porque, imagina, treze professores de uma escola, se os treze fossem na saída [de campo], a escola ficava sem ninguém. Essa foi a parte mais deficiente do curso, que o professor pudesse realmente sentir essa cultura. [...] Acho muito forte isso [imaginário da cultura alemã]. É bem forte mesmo. Não que se desvaloriza, mas intrinsecamente não se dá exatamente o grande valor que deveria ser. Todo o município fazia o curso e em nenhum momento você viu isso em nada, em nenhuma mídia. Em nenhum momento se reuniu o pessoal de todas as regiões para fazer uma prática final ou uma exposição de todas as escolas, uma feira multicultural, em nenhum momento teve nada disso (Prof^a Rosa).

A expressão “sentir a cultura” (Prof^a Rosa), acompanhada de uma expressão corporal que lembra um mergulho e um abraço, aproxima-se de uma compreensão de que, nos encontros culturais, as identificações são forjadas pelos significados que se encontram em jogo nas relações de poder, presentes nos discursos de representação, produzidos pela cultura. Nesse sentido, “sentir essa cultura”, como enfatizou a professora Rosa, é a possibilidade ambivalente de ser acariciado, abraçado e confrontado por outras lógicas culturais, fundamentadas em outras epistemologias, outras cosmologias e outras ontologias. É poder mergulhar em outro cenário e se permitir a interpelação com a diferença. É, ainda, deixar-se possuir/constituir por uma diferença que obriga ao questionamento/tensionamento de representações que já não dão conta da experiência vivida. Questionamento/tensionamento que se produz como abertura ao diálogo com a diferença, como abertura para a produção de outras representações, em diálogo com outros discursos de produção de saber/poder.

Ao estabelecer uma relação entre as diferentes possibilidades/potencialidades que o “sentir essa cultura” (Prof^a Rosa) traz e algumas marcas da colonialidade germânica em Novo Hamburgo – uma colonialidade cristã e branca –, é possível entender a profundidade da crítica da professora Rosa a essa “deficiência” do processo de formação de professores para

trabalharem a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Pode-se, também, tecer algumas considerações sobre a ausência de maior visibilidade, tanto em termos de mídia nos veículos de comunicação local – jornal, rádio e televisão – como por parte da organização do evento em promover um encontro em que se pudesse reunir “o pessoal de todas as regiões para fazer uma prática final ou uma exposição de todas as escolas, uma feira multicultural” (Profª Rosa). O que a professora Rosa teceu como crítica a essa dupla ausência – não poder “sentir essa cultura” e maior visibilidade ao evento – constitui-se em uma crítica ao pensamento colonial, que inventa a diferença/o outro a partir da mesmidade (SKLIAR, 2003): invenção do outro a partir de si, que não é o outro. É o outro inferiorizado, subalternizado e que, em uma lógica de tolerância tecnocrática, “marca, de uma vez e para sempre, a distância entre o ‘eu’ e o ‘outro’, a macabra distância entre o ‘nós’ e o ‘eles’” (SKLIAR, 2004, p. 83). Nessa lógica, tolerância é:

[...] aquela palavra elaborada e pronunciada diariamente pelos tecnocratas de turno das democracias ocidentais atuais; palavra que impõe, que obriga desde sua primeira sílaba uma necessária positividade, uma trajetória auto-referencial, no sentido que ela parece indicar unicamente uma qualidade e/ou uma virtude do nós mesmos, quer dizer, uma estética da nossa bondade, na medida em que nos define como sujeitos, sociedades e/ou culturas que se prezam ser ‘tolerantes’ (SKLIAR, 2004, p. 82).

O que se encontra em jogo nesse tipo de tolerância tecnocrática não tensiona as formas de invenção de um outro e sequer implica possibilidades de pensar o “outro em relação a nós mesmos” (SKLIAR, 2004, p. 82), a não ser como algo a ser tolerado. Assim, a tolerância tecnocrática não passa de uma estratégia de reafirmação do outro inventado pela mesmidade. Essa é a potência compreensiva que deriva do dizer da professora Rosa: “Não que se desvaloriza, mas intrinsecamente não se dá exatamente o grande valor que deveria ser”. Ou seja, na perspectiva da mesmidade, em que o outro é inventado pelo mesmo, esse sempre será algo menor a ser tolerado em um universo em que o mesmo é equivalente ao normal, verdadeiro e universal, três das grandes invenções do pensamento colonial.

Reconhecer que há críticas à tolerância não significa defender a intolerância. O desafio está em mudar o discurso sobre a intolerância, implodindo-a em seus sentidos anteriores. Isso significa que já não se pode usá-la mais para “diferir a morte do outro” (SKLIAR, 2004, p. 83) – seu primeiro sentido –, nem para referir “uma virtude própria do eu e/ou do nós” (SKLIAR, 2004, p. 83) – segundo sentido. Em uma acepção na fala da professora Rosa, isso passa pela possibilidade de conferir valor ao outro, procurando minar a “separação do ‘eu’ e do ‘outro’, na medida em que tudo é diferença, tudo é alteridade: alteridade em mim e alteridade no outro” (SKLIAR, 2004, p. 83).

Daí a importância do “sentir essa cultura”, como expressou a professora Rosa, apontando para um dos limites da formação docente em relação às questões de História e Cultura Afro-Brasileira, quando da negligência em relação a essa possibilidade. Sem ela, torna-se difícil o engajamento necessário por parte dos professores e professoras que garanta um trabalho voltado ao fortalecimento de uma educação que possibilite a afirmação da identidade negra – uma reivindicação histórica do Movimento Negro (GOMES, 2011), transformada em desafio que justifica a necessidade da implementação da Lei 10.639/2003, concebendo a professora e o professor como elos desse tipo de educação (LEITE, 2010)⁸⁹.

A professora Violeta, embora de forma diferente, também sinalizou para essa necessidade de “sentir essa cultura” (a cultura afro), para que o trabalho de formação continuada possa surtir os efeitos esperados. E trouxe isso em suas percepções quanto às tensões que o Movimento Negro de Novo Hamburgo produzia ao longo das lutas em torno da implementação da Lei 10.639/2003 e da ideia de tornar os participantes das formações docentes voltadas à História e à Cultura Afro-Brasileira multiplicadores da implementação da referida Lei. Em sua avaliação:

Eu vi que fez diferença no período em que nós, como Movimento Negro, tínhamos essa parceria mais próxima. Depois, com a Coordenadoria da Igualdade Racial, também se prosseguiu isso. Mas eu via que precisa ter algo que alavanque esse processo. [...] a gente vê que se não há um trabalho contínuo, um incentivo com os professores, por si só esse movimento negro não se dá. [...] Qual foi a ideia da Secretaria daquele período? De que esses professores que fizessem os cursos atuassem como multiplicadores [...], mas a gente vê que realmente essa ideia do multiplicador não vinga muito. Acaba sendo realmente aquelas pessoas que se interessam pela causa, professores mais engajados, seja pela sua própria origem étnico-racial, seja por participarem de movimento social, seja por serem pesquisadores ou pela comunidade, enfim, por vários motivos, engajados culturalmente, socialmente. A gente vê que tem um engajamento, mas ele é muito pouco. Eu te diria que hoje ainda não é uma questão que seja posta de uma forma muito equilibrada e aprofundada no currículo escolar (Profª Violeta).

⁸⁹ Em sua tese de doutorado, Leite (2010) chama atenção à formação elitista e preconceituosa ainda presente na formação em nível superior, o que compreende também a formação de professores. Assim, pensa que o professor ainda não é o elo de uma educação como prevê a Lei 10.639/2003, em função do seu desconhecimento da História da África e da Cultura Afro-brasileira, por falta de oportunidade em discuti-la. Da sua inquietação “Como ensinar o que não se conhece?” (LEITE, 2010, p. 19), procura, entre outros objetivos, conhecer as ações que professores e escolas já desenvolveram para a aplicação da Lei 10.639/2003, bem como a identificação de dificuldades e necessidades por parte dos professores quanto a essas ações. Lança-se a essa tarefa através de um estudo exploratório, recolhendo informações junto a professores em cinquenta escolas dos municípios de São Paulo, Grande ABC, Litoral Paulista e interior de São Paulo, sobre suas dificuldades e necessidades quanto à inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira em suas práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa indicam que menos de 10% dos professores se mostram satisfeitos quanto a sua formação inicial em relação às relações étnico-raciais. E indicam “atividades em campo que permitam um maior conhecimento sobre o assunto [e] oportunidade de maior participação em palestras, seminários e debates” (LEITE, 2010, p. 102) como forma de qualificar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, em suas práticas pedagógicas e curriculares.

É um “sentir essa cultura” que passa pelo engajamento com a causa negra que, de acordo com a professora Violeta, pode-se desdobrar em diferentes âmbitos: social, cultural, étnico-racial, acadêmico, político, comunitário. Engajamento que passa pelo “sentir essa cultura” e que produz identificações. Essas, em se tratando de diferentes âmbitos, a partir dos quais os sujeitos se posicionam e se pronunciam, podem assumir diferentes contornos. Há um somar-se à luta e que, em uma acepção a Laclau (2011, p. 93), pode ser pensada como uma “demanda equivalencial”, que em dado momento (o momento da luta pela inserção efetiva da Lei na Educação Básica) resulta da produção de uma “articulação transitória” de diferentes sujeitos engajados e saberes comprometidos com uma luta, em que a diferença ocupa lugar central, tensionando identidades hegemônicas. Essa é uma das possibilidades de se entender que é possível mesmo àqueles/as que não estão diretamente vinculados ao Movimento Negro, mas que de uma forma ou de outra tensionam a produção da diferença encharcada pelas relações de saber/poder, somarem-se à luta por uma educação que implemente a Lei 10.639/2003. É nesses contextos que ganham relevância as questões discutidas na próxima seção e que sinalizam para o domínio do conteúdo e o desejo de trabalhá-lo, o comprometimento docente e a necessidade de um trabalho mais contínuo, quando das perspectivas de se pensar desafios e potencialidades da Lei 10.639/2003, em um contexto de colonialidade germânica.

4.2.2 “Para a criança, é muito importante se sentir desse país”: entre desafios e potencialidades da Lei 10.639/2003

Se, em uma perspectiva de luta social, a implementação da Lei 10.639/2003 já se mostra uma realidade que entra nas escolas ao longo de 15 anos, há ainda uma série de lacunas que tornam sua implementação frágil ou pouco “equilibrada e aprofundada no currículo escolar”, como percebeu a professora Violeta. E o que fragiliza esse trabalho em sala de aula, em diferentes situações, também remete à possibilidade do “sentir essa cultura”, derivando em comprometimento e engajamento com a causa. Quanto a essas lacunas, duas são ressaltadas na fala da professora Flor – quando provocada a falar dos desafios que ainda se têm para se trabalhar essas questões da cultura afro – e que podem ser associadas às condições necessárias ao trabalho aprofundado com as questões da História e da Cultura Afro-Brasileira: domínio do assunto e o desejo de trabalhá-lo. A professora Flor trouxe essas duas condições como desafios que se apresentam em sala de aula:

O desafio maior é dentro da escola, principalmente para que todos os professores trabalhem. Porque quando eu não tenho o conhecimento de alguma causa, principalmente para eu chegar numa sala de aula e falar sobre o assunto, eu tenho que ter domínio sobre ele. Grande parte dos professores não têm ainda. Então, por isso, muitas vezes, é trabalhado esporadicamente. Fala-se, mas não se aprofunda. Acho que um dos maiores desafios é que realmente os professores queiram que essa causa seja trabalhada em sala de aula e busquem um pouco mais de conhecimento sobre o assunto. Não é uma tarefa fácil, eu também estou sempre lendo, sempre buscando porque eu trabalho com isso. Mas como os professores já têm tantas outras coisas, às vezes, acaba ficando em segundo plano (Profª Flor).

Esse desejo de trabalhar as questões da História e da Cultura Afro-Brasileira, aliado ao comprometimento com essa causa, apropriando-se dos conhecimentos/saberes construídos pelo Movimento Negro em torno da causa negra (GOMES, 2017), é expresso, também, na fala do professor Bira, que, sentado, ajeitando-se na cadeira, em uma posição mais erguida, levantou o tom de voz e, como se fosse um manifesto, disse:

Tem que comprar a ideia. Se não comprares a ideia, não consegues vender para os alunos. Não tem outra maneira! O teu poder de convencimento, de persuasão com os alunos parte do teu grau de comprometimento. Se comprares aquela ideia, vais vender bem aquela ideia, vais conquistar os alunos. Agora, se vais fazer uma programação para a Semana da Consciência Negra, porque o diretor, a coordenação está mandando, porque a Secretaria mandou uma circular dizendo que as escolas têm que contemplar isso aí, fica difícil. Aí, farás uma coisa de uma semana. Agora, isso muda se em todos os meses do ano letivo tiver espaços, janelas, para ir trabalhando paulatinamente [...]. Agora, o professor tem que [...] pesquisar! (Prof. Bira).

“Comprar a ideia”, metáfora que o professor Bira utiliza, para mostrar a necessidade de o professor e a professora tomarem para si a responsabilidade de inserir a História e a Cultura Afro-Brasileira na escola, supõe o reconhecimento da pertinência dessa tarefa. Pertinência que se encontra na necessidade do resgate de diferentes contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política, vinculadas à formação histórica do Brasil, como prevê a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), garantindo maior visibilidade à sua participação na construção do país. E, dessa forma, fomentar as bases de uma educação multi/intercultural crítica, para que o professor e a professora possam assumir protagonismo quanto às práticas pedagógicas demandadas por esse tipo de educação.

Já a expressão “vender para os alunos” (Prof. Bira), metáfora que complementa a anterior, supõe o conhecimento da História e da Cultura Afro-Brasileira. Falar com propriedade, com conhecimento de causa, ter domínio dessa história e cultura, como referiu a professora Flor, é o que pode favorecer o encantamento, o entusiasmo/despertar para a causa, a produção de sentido por parte dos educandos. Para isso, é preciso pesquisar, como referiu o professor Bira, entendendo o conhecimento e o reconhecimento, como expresso, faces de uma mesma situação/questão em análise/tensionamento, e promover a pesquisa junto aos alunos. E, de

acordo com a professora Flor, ao comentar com ela que conversei com um professor que trabalha questões de história e cultura afro em matemática, através de porcentagens, números, dados estatísticos, disse:

Dá para trabalhar em tudo. Eu trabalhava com os alunos do 5º ano e 6º ano em História e Geografia, faziam-se mapas de localização, pesquisavam-se os lugares aqui do Estado que se tinham quilombos. Então, uma série de coisas que podem ser feitas, e os professores também têm que se engajar nessa causa. Porque quem sofre na verdade são os próprios negros e muitas pessoas acham – mas é bobagem, não existe preconceito, isso já foi ultrapassado. Não, ele está presente em nosso dia a dia em pequenas ações que se vai percebendo. É importante sempre se trabalhar, nunca se deixar de trabalhar e para a criança é muito importante se sentir desse país em que ela vive. Há quantos anos as pessoas vieram escravizadas e até hoje elas carregam essa marca? É importante fazer todo esse trabalho que pode ainda levar muitos séculos (Profª Flor).

Para a criança poder “se sentir desse país em que ela vive”, expressão utilizada pela professora Flor para referir-se à pertinência de se trabalhar, na escola, questões de História e Cultura Afro-Brasileira que envolvem a participação social, política, econômica e cultural das populações negras na construção do Brasil e as suas lutas de resistência à escravidão, ao preconceito e ao racismo, levando em conta alguns dos autores que já se debruçaram sobre essas questões e que permeiam a presente pesquisa, penso que seja a tradução mais próxima possível do que se pode conquistar a partir de uma educação multi/intercultural crítica: o empoderamento de crianças e adolescentes educando/as, a partir da apropriação de conhecimentos que lhes permitam compreenderem a si mesmos/as e à sociedade brasileira em suas diferenças culturais e lutas de afirmação identitária.

Além dos desafios que se apresentam ao trabalho em sala de aula, como já colocado anteriormente, a partir das falas da professora Flor e do professor Bira, há, ainda, algumas dificuldades que também condicionam a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira na escola de forma mais efetiva como prática pedagógica voltada à produção de sujeitos mais afeitos ao questionamento da colonialidade germânica. Uma dessas dificuldades reside na ausência de um trabalho mais sistemático e que aconteça, em todas as escolas, ao longo do período letivo, como fazendo parte da vida escolar como um todo. O trabalho realizado de forma esporádica, como já criticaram a professora Flor e o professor Bira, e certa falta de equilíbrio quanto ao trato das questões da História e da Cultura Afro-Brasileira na escola, como mencionado pela professora Violeta, apontam para o desafio de pensar a prática pedagógica, demandada pelo teor da Lei 10.639/2003, na perspectiva de uma prática intercultural crítica e interepistêmica, como ressaltam Candau (2012; 2014a) e Walsh (2012; 2014a). Essa é, também, uma das possibilidades de tensionar outra das dificuldades muito presente na comunidade de

Novo Hamburgo – uma comunidade de colonialidade germânica –, manifesta nas falas de todos os participantes da pesquisa: a não-aceitação de certos temas, com destaque para a religiosidade de matriz africana. Religiosidade que faz parte da vida como um todo e que se mostra de difícil compreensão por uma lógica disciplinar, uma das marcas da epistemologia ocidental, em que as diferentes dimensões/manifestações do humano (epistemologia, cultura, história, cosmologia, política, economia) parecem manter uma relação de independência entre si, negando sua ambivalência (BAUMAN, 1999). Daí a expressão “choques de religiosidade”, como referiu o professor Bira, mencionando algumas das dificuldades para as culturas negras entrarem na escola. Perguntei-lhe se a cultura negra⁹⁰ chega a entrar na escola e como ela entra, ao que respondeu:

[...] a resistência e o preconceito ainda são muito grandes. Tu consegues falar sobre quase tudo sobre a cultura negra, antes tinha um grupo de capoeira, depois eles faziam apresentações de Maculelê⁹¹ [...]. Esse ano [2016], com o Mais Educação, se consegui um novo professor de Capoeira. Mas não é só isso. Mesmo que tenha uma Lei que exige que as escolas trabalhem com as questões de africanidade durante o ano todo, lembra-se da cultura negra, quando? Na Semana da Consciência Negra. É muito pouco, uma semana! [...] o que mais tem resistência dentro da escola ainda é a religiosidade. A gente consegue falar de quase tudo, mas quando chega na religiosidade, o professor fica constrangido, por quê? Porque não sabe como esse assunto vai ser levado para a casa pelos alunos. Então, muitas vezes, acontecem esses choques de religiosidade (Prof. Bira).

“Choques”, expressão utilizada pelo professor Bira, é um dos desdobramentos possíveis, produzidos a partir de um encontro cultural. Encontros culturais produzem tensões. As tensões envolvem potência, força. Uma força que, inclusive, se mostra como tal, mesmo quando voltada a manter algo como está – uma força/potência contrária à mudança. E é a esse tipo de choque que o professor Bira fez referência. Choque como força conservadora e reativa, que procura paralisar as possibilidades de mudança que podem derivar de negociações em encontros culturais.

Contudo, há, também, os choques que irrompem como tensão, produzindo fissuras, infiltrações, rupturas, fusões, (re)combinações que levam a transformações. E, quanto a esse

⁹⁰ O uso do termo cultura negra no singular, nas diferentes passagens em que aparece na tese, deve-se à opção de manter, nas questões de entrevista, a denominação utilizada a partir da Lei 10.639/2003 – “cultura negra brasileira”. Reitero que, nas demais menções, como já pôde ser percebido, faço uso do termo “culturas negras” no plural, sinalizando para a diversidade cultural e de povos, presente na diáspora africana e, também, em acordo com os estudos étnico-raciais (GOMES, 2011; 2017).

⁹¹ A capoeira mantém uma relação íntima com a música, e as letras de suas cantigas dão o tom da capoeira como jogo, dança ou luta (MOREIRA; FERREIRA, 2008). E, de acordo com Munanga e Gomes (2006), teve papel importante na construção identitária e da resistência negra no Brasil, pois “através do som do berimbau, atabaque, pandeiro e agogô, da cadência, da ginga do corpo, da simulação de um combate e da improvisação das cantigas e ladainhas, eles expressavam sua maneira de ser e existir” (GOMES; MUNANGA, 2006, 155). Já o Maculelê faz alusão a uma lenda indígena e, em uma das versões da capoeira, remete à dramatização de disputas entre aldeias rivais (MOREIRA; FERREIRA, 2008).

tipo de choque, destaca-se a fala da professora Violeta, que se reposicionou sobre a cadeira e contando a partir dos dedos da mão, enumerou três diferentes ações forjadas na comunidade que, em seu esforço conjunto, mudaram os cenários de visibilidade e de afirmação da negritude em Novo Hamburgo: a reativação do Movimento Negro em Novo Hamburgo; a luta em torno da implementação da Lei 10.639/2003 e a criação da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. A partir dessas três ações, por meio de uma série de parcerias com instituições e pessoas engajadas na causa negra:

[...] hoje, percebe-se uma afirmação bem maior à negritude. As pessoas se colocam muito mais nos diferentes espaços. As pessoas, hoje, brigam mais por esse espaço na comunidade. Existe, hoje, um maior reconhecimento da presença do negro e da importância do trabalho do negro, do afrodescendente para o crescimento da cidade de Novo Hamburgo que até então se via sempre se referenciar ao trabalho do alemão, do imigrante alemão; sempre esse reforço e esse resguardo a essa etnia (Profª Violeta).

Além de uma afirmação maior à negritude, que se percebe materializada em sua infiltração em diferentes espaços, colocando em xeque a colonialidade germânica e pelo reconhecimento de seu trabalho para o crescimento da cidade, ao se olhar mais especificamente para alguns desdobramentos obtidos a partir da inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira na escola, veem-se também algumas mudanças que passam a orientar as relações de crianças e adolescentes em relação às questões étnico-raciais no espaço escolar. A professora Flor, quando lhe perguntei se dá para sentir já alguma mudança quanto às crianças e aos adolescentes a partir desse trabalho, falou com muito entusiasmo, de algumas situações que ela vivencia a partir do seu trabalho como professora de dança:

A gente percebe que muitas vezes eles começam a se dar conta de algumas atitudes que eles tinham anteriormente e que acabavam sendo atitudes preconceituosas e que, já tendo conhecimento a respeito daquele fato, começam a agir de uma maneira diferente. As alunas que estão comigo na dança perguntam: “Mas a gente vai aprender samba?” Claro! O samba também faz parte da Cultura Afro-Brasileira. Então, aprendendo a questão do samba, as danças afro em si, que são movimentos que estão relacionados a muitas questões da natureza, porque a questão dos africanos com a natureza é muito forte, tanto que as entidades, os orixás, estão sempre relacionados à alguma coisa com a natureza. Então, os gestuais que elas fazem, os movimentos, tudo isso elas aprendem (Profª Flor).

O relato da professora Flor, embora aqui em uma perspectiva do trabalho com os educandos, vem ao encontro do “sentir essa cultura”, que a professora Rosa trouxe em relação aos processos de formação docente continuada, como já discutido no item anterior. É um “sentir essa cultura” possível, porque o conhecimento sobre questões afro pode ser experienciado pelos educandos como prática social, cultural, corporal, rítmica, dançante, epistêmica e ôntica. É uma aprendizagem que se experiencia como corpo e espírito integrados, produzindo outros olhares

em relação a si mesmo como sujeito que se produz e é produzido em uma cultura que se encontra em interação com outras culturas, outras epistemologias, outras cosmologias e ontologias, outros olhares em relação ao mundo, quanto à sua organização social, política e econômica, e em relação aos outros, quanto à produção das diferenças culturais e que, em uma sociedade hierarquizada social e racialmente (QUIJANO, 2005; GROSFUGUEL, 2008), tendem a ser transformadas em desigualdade.

A aprendizagem que deriva da experiência do encontro de culturas (BHABHA, 2014) e que adentra, a partir da Lei 10.639/2003, os espaços escolares da Educação Básica produz diferentes tensionamentos que passam a pautar algumas questões que até então não pareciam entrar/estar em disputa. Assim, embora já se tenha conquistado, em diferentes frentes, espaços de participação e de reconhecimento, garantindo maior visibilidade à negritude, torna-se importante manter as apostas em atividades mais continuadas de inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas, seu estudo e aprofundamento, que permitam o reconhecimento da participação negra na construção social, política, econômica e cultural da cidade. Ao mesmo tempo, possibilidades de desconstrução de estereótipos e inferiorizações produzidos por sociedades social e racialmente hierarquizadas. Isso se torna muito visível em uma fala da professora Violeta, quando a docente teceu uma espécie de balanço, diante da pergunta sobre como a cultura negra entra na escola, que espaço ela tem hoje e como ela vai entrando ou vai se infiltrando.

Difícilmente tu vais entrar numa biblioteca, estou falando das escolas da rede municipal de Novo Hamburgo, e não encontrar material, material bom, disponível para os professores trabalharem. Agora, de novo, a gente entra naquela questão de que precisa uma continuidade. Essa formação precisa ser permanente, mas a gente ainda não está nesse lugar de que esteja definitivamente fazendo parte do currículo escolar no cotidiano da escola. Por exemplo, vou trabalhar a linguagem, vou trabalhar a língua portuguesa e de que eu já esteja automaticamente trabalhando autores negros, a poesia negra. Na questão da literatura, a hora do conto, o acesso ao livro infantil principalmente, ao infanto-juvenil, isso já está se dando mais, que é trabalhar com histórias infantis, em que aparecem personagens negros, onde eles sejam protagonistas [...]. Mas eu entendo que a escola precisa ainda de um fortalecimento nesse sentido e uma continuidade na formação de professores para que a gente consiga chegar num outro patamar, onde de fato os nossos alunos tenham uma compreensão e tenham uma informação dessa história do negro e dos afrodescendentes no nosso país. [...] A questão é realmente um aprofundamento, o estudar [...]; o trabalho de como a gente descontroi essa imagem, como se descontroi esse estereótipo do negro ainda pautado do negro escravo, na questão do título de que negro é ruim, a questão do branco como homogêneo, a questão do masculino, toda essa questão predominante em detrimento do... e ainda mais forte com a questão racial (Prof^a Violeta).

Esse “balanço” da professora Violeta, mais especificamente quanto à possibilidade/necessidade de desconstrução de estereótipos, aproxima-se do estudo de Silva (2013), o qual mostra que a redução da História e da Cultura Afro-Brasileira a questões que

remetem à escravidão negra são ainda muito comuns nas práticas de sala de aula (SILVA, 2013). Alguns dados de sua pesquisa de doutorado em Serviço Social – a qual, como ela mesma pontuou, “se coloca como um projeto interdisciplinar em que se cruzam a História, Educação e Serviço Social” (SILVA, 2013, p. 16) – trazem isso de uma forma contundente. Nessa pesquisa, a autora toma como foco de estudo a avaliação de alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas de Ensino Fundamental e Médio, da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Franca/SP, sobre o trabalho com questões raciais realizado pela escola. De cada uma das escolas, escolhe cinco estudantes negros para as entrevistas – seis meninas e quatro meninos, entre 10 e 12 anos.

A resposta quase unânime à pergunta sobre o que aprenderam na escola em relação aos povos negros, resumida na análise feita pela autora como “submissão aos brancos, escravidão e maus tratos” (SILVA, 2013, p. 151), remete a pensar sobre possíveis ausências/limitações, por parte de profissionais da educação, em adentrarem no espírito da Lei 10.639/2003, disponibilizando-se, inclusive, epistemologicamente, a dialogar com outras pedagogias, como as das Africanidades e da Prática Pedagógica Griô (PAULA, 2013). Igualmente, a resposta à questão sobre o que gostariam de aprender sobre os negros – “tudo, quase tudo, não sei, sem sentido, mais coisas” (SILVA, 2013, p. 152) – aponta para a mesma ausência de uma educação voltada às potencialidades que a Lei 10.639/2003 sugere.

O “balanço” da professora Violeta aproxima-se, ainda, da discussão de Chagas (2017) sobre o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em escolas públicas municipais da Paraíba. A partir da análise de trinta projetos de ação, desenvolvidos por docentes de escolas municipais e distribuídos em cidades de três regiões diferentes – litoral, agreste e brejo –, centrou-se no estudo dos conteúdos, das metodologias, dos recursos didáticos e da “relação da prática desenvolvida pelos docentes com a institucionalização da educação para as relações étnico-raciais nas escolas onde atuam” (CHAGAS, 2017, p. 80).

Os resultados dessa análise apontam para a descontinuidade e a eventualidade dos projetos, além de serem concentrados na área de História, Literatura, Ensino Religioso e Língua Portuguesa. O autor verificou ainda, nessa análise de projetos, a ausência de conteúdos relacionados às religiões de matriz africana, e isso se torna mais preocupante, visto que uma das disciplinas que se propõe a planejar e a executar projetos de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana é a de Ensino Religioso. Igualmente ausentes são as questões que saem da ordem da compreensão do que comumente se pensa como manifestações artísticas: música,

dança, culinária e vestimentas: “[...] o aspecto cultural é limitado ao universo artístico, e nenhuma referência à tecnologia e à ciência é feita” (CHAGAS, 2017, p. 93).

A partir dessas considerações e como conclusão, aponta um dos desafios que, mesmo após mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/2003, ainda se apresentam à implementação dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas de Educação Básica: garantir “o permanente acesso dos docentes às produções historiográficas recentes, especialmente aos estudos que elaboram a crítica ao eurocentrismo no ensino de história e cultura” (CHAGAS, 2017, p. 96), para fazer frente às diferentes ausências/limitações quanto às abordagens dessa temática.

Nos contextos desse desafio, entende-se a menção da professora Violeta a um outro patamar: “que a gente consiga chegar num outro patamar”. E, ao olhar atentamente para algumas das potencialidades desse “outro patamar” – a compreensão e informação sobre a “história do negro e dos afrodescendentes no nosso país” (Prof^a Violeta); a desconstrução do “estereótipo do negro ainda pautado do negro escravo” –, expressas nesse negro ruim (Prof^a Violeta), a problematização e a desconstrução da branquidade percebem-se próximas do que Candau (2014b) chama de educação intercultural crítica. Ou seja, há que se conseguir ir além de um olhar que situa as questões étnico-culturais apenas no campo das relações humanas, em uma perspectiva de criação de mecanismos de respeito, que garantam a convivência solidária com as diferenças. Há que se conseguir, também, superar perspectivas interculturais funcionais que tendem apenas a acomodar as diferenças, preferencialmente assimilando-as através de integrações subalternizadas à cultura hegemônica. O “outro patamar” (Prof^a Violeta), em uma concepção de educação multi/intercultural crítica, supõe compreender os movimentos e processos de construção das culturas e identidades, mediante articulações e negociações, envolvendo desestabilizações, (re)combinações e hibridizações, com destaque para as relações de poder/saber presentes nesses processos de construção.

Assim, o “outro patamar” (Prof^a Violeta) supõe a desconstrução de estereótipos e de imagens “congeladas” da história e da cultura afro, superando o patamar da redução da História e da Cultura Afro-Brasileira à escravidão negra (SILVA, 2013) e de abordagens de questões étnico-raciais com teor mais moralizante. Uma das formas de produção de rupturas com abordagens mais moralizantes sobre questões étnico-culturais e com representações de negros, que remontam ao período colonial, passa por uma maior aproximação com estudos acadêmicos (COELHO; COELHO, 2013) e, também, com outras pedagogias, como as das Africanidades e da Prática Pedagógica Griô (PAULA, 2013), fomentando a reinvenção, a recontagem, a reedição e a reescrita de sua(s) história(s). É nesses contextos que, tendo já

caracterizado a colonialidade germânica de acordo com o olhar de militantes da causa negra e mostrado como essa colonialidade é questionada/colocada em xeque pela implementação da Lei Nacional 10.639/2003, nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS, apontando para alguns dos seus desafios e algumas de suas potencialidades em relação a essa Lei, proponho, no próximo capítulo, a análise da articulação do Movimento Negro com o poder público local na implementação da Lei Nacional 10.639/2003 e, também, das estratégias e iniciativas que professoras(es) militantes da causa negra utilizam para infiltrar a História e a Cultura Afro-Brasileira em escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica.

5 DAS ARTICULAÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO E DAS INFILTRAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO NAS ESCOLAS DE NOVO HAMBURGO

Uma das questões que permeia a presente tese, como já colocado na introdução, refere-se às articulações que se tecem em torno da inserção da temática étnico-racial em escolas municipais de Educação Básica, em Novo Hamburgo. E quanto a essas articulações, vê-se o Movimento Negro, em suas articulações com o Poder Público Municipal e parcerias com diversas entidades da Sociedade Civil e Universidades, como elemento central de fomento e tensionamento da implementação da Lei 10.639/2003, em um contexto de colonialidade germânica.

Assim, falar das infiltrações da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas municipais de Novo Hamburgo, seja quanto às estratégias e iniciativas utilizadas por professoras(es) militantes da causa negra, para infiltrá-las em um contexto de colonialidade germânica, seja quanto às possibilidades e dificuldades que permeiam processos de tensionamento de culturas, implica pensá-las desde seus lugares de enunciação, como “entre-lugares” (BHABHA, 2014) que emergem como processos de articulação (HALL, 2013) e, também, de negociação (BHABHA, 2014). Das articulações, embora prevaleça nesses processos alguma possibilidade de se manter certos controles sobre o que se quer articular ou não (HALL, 2013), o que resulta delas pode estar para além das primeiras intenções, assumindo-se, inclusive, como inesperado e, como tal, possibilidade de novas (re)articulações. Nesse sentido, em algumas de suas combinações, as articulações se aproximam das negociações. Estas são experienciadas no encontro com culturas diferentes (BHABHA, 2014) e, nesse sentido, estão para além das articulações e, ao contrário dessas, não requerem intencionalidade para se constituírem. Bastam-lhes as diferenças culturais. Para Bhabha (2014), onde há culturas diferentes, há negociação.

Assim, levando em conta que os dois processos – articulação e negociação –, em diferentes situações, dão-se concomitantemente, infiltrar a História e a Cultura Afro-Brasileira pode assumir diferentes contornos: luta contra o racismo; desconstrução de práticas que se pretendem fixas; construção de discursos/práticas de afirmação cultural e identitária; ocupação dos mais diferentes espaços forjados nas relações de saber/poder em tensão permanente; luta pelo reconhecimento de sua participação histórica na construção social, política e econômica da cidade e pelo reconhecimento e pela afirmação de seus saberes em uma perspectiva de diferença, o que equivale a dizer que “se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos ‘saber’ ou ‘saberes residuais’” (GOMES, 2017, p. 67).

Nesses contextos, os lugares de enunciação são marcados pela experiência vivida, envolvendo lutas contra inferiorizações, subordinações, invisibilizações, discriminações, preconceitos de raça, religião, cultura, saberes, corpo. Portanto, são lugares políticos que se tecem no coletivo quanto às possibilidades de afirmação cultural, política, social, econômica, religiosa, estético-corporal de toda uma população, que, embora já tenha obtido diferentes conquistas e avanços em torno de suas lutas contra o racismo – no âmbito federal, podem ser destacadas a sanção da Lei 10.639/2003; a criação da SEPPIR, em 2003; a instituição do Estatuto da Igualdade Racial pela Lei 12.288/2010; a sanção da Lei 12.711/2012, que disponibiliza cotas raciais para ingresso em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de Nível Médio, e a sanção da Lei 12.990/2014, reservando aos negros 20% das vagas oferecidas em concurso públicos federais, para provimento de cargos efetivos e empregos públicos –, ainda experiencia cotidianamente as agruras baseadas na subordinação, exploração, inferiorização e marginalização de povos, culturas e economias, impostas pela colonialidade/modernidade (QUIJANO, 2005) e, no caso de Novo Hamburgo, com contornos de germanidade.

São experiências cotidianas que se tecem como experiência agonística (BHABHA, 2014). Uma tensão permanente quanto às possibilidades de compreensão, por parte da sociedade brasileira, da afirmação do ser negro e negra como “posicionamento político e identitário” (GOMES, 2017, p. 71) e quanto ao desconforto que esse posicionamento gera às elites acostumadas com privilégios baseados no preconceito racial, transformado em reações conservadoras, com vistas à manutenção da colonialidade. Assim, a ocupação de espaços por negros e negras, mediante conquistas obtidas institucionalmente a partir de suas lutas nos mais diferentes âmbitos, ainda é questionada e desqualificada com alguns dos mesmos argumentos outrora utilizados pelos defensores do racismo científico, que procuravam corresponder capacidades intelectuais, psíquicas e morais a características biológicas (WIEVIORKA, 2017).

Esse é um cenário que a reorganização do Movimento Negro em Novo Hamburgo e suas lutas em torno da implementação da Lei 10.639/2003, aliada à criação da COMPPIR, passam a tensionar, forjando outras compreensões de si e da cidade, outras práticas culturais e religiosas, outros saberes e outras histórias.

5.1 MOVIMENTO NEGRO, LEI 10.639/2003 E IGUALDADE RACIAL

Na análise que segue sobre o Movimento Negro em Novo Hamburgo como elemento central de articulação da implementação da Lei 10.639/2003, torna-se importante situá-lo, inicialmente, dentro da luta histórica do Movimento Negro Brasileiro a favor do acesso igualitário à educação (GOMES, 2011; 2017), instituindo-se “como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (GOMES, 2017, p. 14). Essa é uma forma de mostrar que a luta tecida em Novo Hamburgo faz parte de uma luta maior e, embora localizada nos contextos da colonialidade germânica, articulada-se à luta do Movimento Negro em âmbito nacional e internacional.

Quanto à luta do Movimento Negro Brasileiro para assegurar o acesso igualitário à educação, opto pela análise de Gomes (2011), que, levando em conta seus mo(vi)mentos, em uma tentativa de periodização histórica, situa esse processo em antes e após os anos de 1990: o mo(vi)mento anterior aos anos de 1990 era, ainda, fortemente marcado pela universalidade – “inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos” (GOMES, 2011, p. 113). E o mo(vi)mento, a partir de meados de 1990, quando as lutas do Movimento Negro, inspiradas no movimento de luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos, voltam-se com mais força para pautarem políticas de ações afirmativas (GOMES, 2011). Tudo isso já em uma conjuntura pós-ditadura militar, de redemocratização do Brasil e com uma Constituição prevendo a educação como um direito social (BRASIL, 2002, p. 12, art. 6), que é entendido pelo Movimento Negro, a partir dos meados dos anos de 1990, como “direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, 113), logo, também de afirmação identitária e de combate ao racismo em suas mais diferentes manifestações e processos de engendramento. Assim, os dois mo(vi)mentos, como pensados a partir de Gomes (2011), embora distintos, constituem o mesmo processo de luta do Movimento Negro pela garantia/consolidação do direito universal à educação em todos os níveis de ensino e pelo direito à cidadania, entendida, também, como

direito às identidades/diferenças e de combate a quaisquer tipos de discriminações, estigmatizações e preconceitos fomentados por questões étnico-raciais.

Como um dos marcos dessa luta contra o preconceito racial, contra o mito da democracia racial e a afirmação do direito à diversidade étnico-racial, destaca-se a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, promovida pelo Movimento Negro brasileiro e realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995 (GOMES, 2012; PEREIRA; SILVA, 2012; PEREIRA, 2016). A partir de então, questões étnico-raciais passam à agenda de discussões de diferentes esferas governamentais e sociais.

A criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, ainda em 1996, e a inclusão da Pluralidade Cultural como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996 (BRASIL, 1997), são duas das respostas mais imediatas, acenadas pelo Governo Federal frente às reivindicações expressas na Marcha Zumbi dos Palmares. Em relação a essas respostas, Gomes (2011) aponta alguns de seus limites. Um deles centra-se no viés universalista da diversidade e da diluição da questão racial no discurso da pluralidade cultural que não contempla “um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação em suas propostas” (GOMES, 2011, p. 114). Outro limite refere-se ao apelo conteudista dos PCNs, pressupondo

a crença de que a inserção de ‘temas sociais’, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2011, p. 114).

Outro marco na história de lutas do Movimento Negro, no Brasil, contra o preconceito racial, contra o mito da democracia racial e a afirmação do direito à diversidade étnico-racial, encontra-se na “construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil” (GOMES, 2011, p. 114), quando da participação nas pré-conferências estaduais e, em julho de 2001, na UERJ, da Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, que precederam a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promoção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Na Conferência Nacional, as entidades participantes do Movimento Negro pontuaram a Educação Básica, o Ensino Superior e o mercado de trabalho como prioridades para a implantação de políticas de ação afirmativa, o que sinaliza para a crítica ao caráter universalista das políticas públicas, incapazes de conter a persistência dos indicadores de desigualdade racial, como apontavam diferentes pesquisas (SANTOS; MACHADO, 2008).

As políticas afirmativas, dessa forma, assumem-se como possibilidade de construção da equidade (GOMES, 2011), o que implica políticas que resultem em práticas concretas de afirmação dos direitos de cada um dos segmentos/coletivos diversos que compõem determinada população e, ao mesmo tempo, impeçam a manutenção de práticas de inferiorização e de preconceito em relação às diferenças desses mesmos coletivos. É nesse contexto que se gesta e se sanciona a Lei 10.639/2003 e que, junto ao Parecer CNE/CP 03/04 (BRASIL, 2004a) e à Resolução CNE/CP 01/04 (BRASIL, 2004b) – instrumentos de regulamentação e de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana – “são políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista” (GOMES, 2011, p. 116).

Importante ressaltar que, em se tratando de lutar por questões de diferença/identidade e sua afirmação, em uma sociedade ainda fortemente marcada pela colonialidade, trata-se de pensar que esse é um processo de organização que envolve relações de saber/poder que estão para além de serem lineares e cumulativas, como se pensava o processo de aquisição de conhecimento, autonomia e consciência do sujeito epistêmico/moral na modernidade ou, mais especificamente, o sujeito dos estudos críticos, como um sujeito a ser empoderado, conscientizado e emancipado. Em outras palavras, não se trata de pensar em termos de um saber/poder como se fosse uma noção fixa a ser conquistada mediante processos de empoderamento e de conscientização, próprio de um grupo específico de pessoas. Antes, torna-se produtivo pensar nos diferentes processos de organização e de luta, envolvendo mobilizações, estratégias e iniciativas, levando em conta as relações de poder, constitutivas das relações sociais (HALL, 1997; 2013). Isso leva a compreender que os sujeitos se encontram sobredeterminados, condicionados por diferentes circunstâncias e enredados também por aquilo que procuram compreender e desconstruir, e não somente por aquilo que desejam conquistar, construir e fortalecer.

As discussões que seguem – sobre as formas de desafiar a lógica da colonialidade germânica, produzindo e sistematizando conhecimentos decoloniais e visibilizando a diferença racial – procuram assumir essa implicação de pensar as relações de poder presentes como lutas marcadas por forças sociais, ambivalências, desestabilizações, mobilizações (HALL, 2013) que se tecem como jogo produtivo de uma sociedade e cultura, em permanentes processos de engendramento.

5.1.1 “Uma cidade que não reconhece a história do outro”: desafiando a lógica da colonialidade germânica

Diferentes lutas travadas pelo Movimento Negro em Novo Hamburgo, em várias frentes, para a inserção da temática étnico-racial em escolas da Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica, podem ser vistas como lutas que sinalizam para a decolonialidade (GROSFUGUEL, 2008; WALSH, 2012). Ao fomentar parcerias com entidades sociais, culturais e carnavalescas, com universidades e movimentos de igreja, com professores da rede pública e privada, com militantes da causa negra ligados a causas culturais específicas como as do *Hip Hop*⁹² e de causas religiosas de matriz africana, as lutas apontam para as possibilidades de (re)articulação de práticas, saberes, conhecimentos, ontologias e cosmologias de povos negros, negadas, inferiorizadas e subordinadas aos saberes e práticas capitalistas coloniais eurocêntricos, que se pensam hegemônicas ainda nos idos do século XXI, ecoando em dizeres como o que se encontra explicitado no Portal de serviços da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (NOVO HAMBURGO, 2017):

Nascido da perseverança e da força do imigrante alemão, o Município de Novo Hamburgo é um exemplo de comunidade unida e trabalhadora. Do suor e da vontade deste povo, cresceu aqui um lugar de prosperidade e grande desenvolvimento. Com este espírito, o povoado que começou a tomar forma a partir de 1824 concretizou sua emancipação política em 5 de abril de 1927.

Quanto a esse dizer, vale destacar que, embora desde os inícios de sua emancipação, diferente do seu município de origem (São Leopoldo), –“onde os marcadores étnicos da etnicidade alemã foram historicamente mais acentuados” (NUNES, 2009, p. 191) –, procura valer-se mais das ideias de “desenvolvimento e de projeção de futuro” (WEBER, 2006, p. 121), para justificar seu progresso econômico local, que de situações vividas no passado, verifica-se, nessa “apresentação identitária”, uma construção de representação de Novo Hamburgo, forjada a partir de um único elemento étnico. E isso significa que, em uma perspectiva de se pensar as questões étnico-raciais em Novo Hamburgo, procurando trazer as contribuições de outros povos que também tiveram participação efetiva na construção do “progresso econômico local”, com destaque para os negros, há a necessidade de manter um permanente tensionamento quanto às construções de representações que “insistem na preservação de uma memória oficial

⁹² De acordo com Munanga e Gomes (2006), o *Hip Hop*, assim como os maracatus, os afoxés, o *soul*, o *jazz*, o *reggae*, o mambo, o samba, o *funk*, entre outras, “podem ser considerados como as linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 154).

ratificadora de uma hegemonia cultural do étnico alemão em detrimento de outros grupos” (NUNES, 2009, p. 191-192).

É uma ratificação que, na crítica da professora Violeta, visualiza-se como “resguardo de origem”. Colonialidade que tende a assumir novos contornos diante das várias ações de visualização, empreendidas tanto pela Coordenadoria da Igualdade Racial (COMPPIR) como pelos professores e professoras em suas aulas, trazendo a participação do povo negro à construção da cidade. E, principalmente, para além das questões folclóricas e de culinária, mais facilmente reconhecidas pela cultura hegemônica. É o caso do trabalho dos negros nos curtumes, não só executando o serviço, como, também, ensinando técnicas de curtimento do couro, conforme já discutido anteriormente (subseção 4.1.2). A resposta que a professora Violeta teceu a esse “resguardo de origem”, quando lhe perguntei o que pensava sobre a cultura germânica em Novo Hamburgo, é uma crítica às tentativas de fixação da pretensa hegemonia branca como cultura originária da cidade. É, também, uma crítica às tentativas de hierarquização cultural, tomando uma das culturas como central e a mais importante (a cultura germânica), em detrimento de outras culturas:

O município tem essa origem, vamos dizer assim, mais predominante, mas o que eu vejo? Como qualquer município brasileiro que tem essa formação inicial, me parece uma ideia muito de resguardar essa cultura. Resguardar essa origem e ainda colocada numa centralidade de mais importante. De a cultura. Esta é a cultura oficial do município. Ou essa é a etnia que ainda deve ser mais valorizada. Eu atribuo essa questão a um preconceito, a uma questão de discriminação. Não só em relação ao negro, mas a uma outra etnia. Em relação ao indígena, em relação a outra etnia que esteja aqui; essa mistura que nós temos, essa mistura étnica que nós temos aqui. Existe uma questão conservadora. Ainda é uma cidade, uma região muito conservadora (Profª. Violeta).

Interessante observar que, nessa crítica da professora Violeta, as diferentes relações de poder que se encontram em jogo quando do tensionamento de uma posição hegemônica, em uma perspectiva de “resguardo”, diferentemente de se tornarem produtivas quanto às possibilidades de articulação, acabam por produzir e reiterar preconceitos e discriminação. A ausência de elementos de outras etnias, como expresso no dizer sobre a história de Novo Hamburgo, no Portal de Serviços da Prefeitura Municipal (NOVO HAMBURGO, 2017), já sublinhado anteriormente, é fruto de um preconceito que se tece junto à história da colonização das Américas (QUIJANO, 2005) e que se reorganiza e se rearticula diante de possíveis ameaças quanto à sua hegemonia. Esse é o espírito colonial que se presentifica no “Nascido da perseverança e da força do imigrante alemão” (NOVO HAMBURGO, 2017) e que se pretende, como mostrou a professora Violeta, como “a cultura”, “a cultura oficial do município”. E, na tentativa de fazer valer essa cultura como “a cultura”, constroem-se diferentes representações

atravessadas por questões de poder e marcadas por processos discriminatórios de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2014b) e, no caso de Novo Hamburgo, especialmente contra os negros. E isso é muito forte, em Novo Hamburgo, como problematizou o gestor Tamborero. Conversando sobre o seu trabalho à frente da COMPPIR, especialmente sobre os contextos de sua criação, perguntei-lhe até que ponto o trabalho que vem sendo feito consegue tensionar essa germanidade e qual é o lugar da cultura afro, hoje, em Novo Hamburgo. Ele respondeu à pergunta, sinalizando para diferentes apagamentos da história dos negros em Novo Hamburgo e, também, para os estereótipos criados pela colonialidade germânica em relação aos povos africanos e à África:

[...] a cidade é uma cidade que não reconhece a história do outro. Casos do tipo assim: o Guarani era o Bairro África, as pessoas se sentiam incomodadas porque era África, porque remetiam à África só violência, pobreza, problemas. Então o Bairro não pode ser África e colocaram um nome, vamos dizer assim, mais indígena. O próprio Bairro Primavera, a rua Osvaldo Cruz era a Rua da Limpeza, onde todos os dejetos da cidade iam para lá... Quando a gente começa a contar isso aí, as pessoas começam a perceber. Bom, existe uma discriminação e existe uma discriminação com e para as pessoas negras (Gestor Tamborero).

A forma como o gestor Tamborero trouxe, em sua fala, as trocas de nomes que sugeriam alguma relação com as representações de povos negros, construídas pela colonialidade germânica (violentos, pobres e prenúncio de problemas/perigosos), remete às preocupações do recém-criado município de Novo Hamburgo, voltado a mostrar-se uma cidade moderna e limpa, visto que, na década de 1940, a limpeza urbana assume significativa importância, tornando-se objeto de políticas públicas (WEBER, 2006). Em outras palavras, o que se pode pensar a partir dessa prática de troca de nomes, incluindo, ainda, o Bairro Mistura, que passa a ser chamado de Rio Branco (NUNES, 2009), ambos na década de 1940, apoiada em uma política pública de limpeza urbana, tem a ver com uma compreensão de racismo alicerçada no tripé que combina práticas de jardinagem e arquitetura com práticas de medicina:

O racismo destaca-se por um costume [...] que combina estratégias de arquitetura e jardinagem com a da medicina a serviço da construção de uma ordem social artificial, pelo corte de elementos da realidade presente que nem se adequam à realidade perfeita visada nem podem ser mudados para que se adequem (BAUMAN, 1998, p. 87).

Assim, dois grandes territórios negros de Novo Hamburgo – o Mistura (com população misturada de brancos menos aquinhoados e negros), em cujas adjacências também ficava a Rua da Limpeza (despejo dos dejetos produzidos em toda a cidade), e o África (população negra e de famílias brancas muito pobres) (MAGALHÃES, 2010) – em uma nova configuração de cidade, uma cidade ordeira, trabalhadora, moderna e limpa, teriam que ser recombinados quanto à sua feitura, identidade, representação e, talvez, principalmente, quanto

à negritude, a ponto de não mais evocarem quaisquer memórias que pudessem disputar o projeto de futuro alicerçado em um passado glorioso, como projetado pela colonialidade germânica.

E isso se torna mais proeminente pensar, ao se levar em conta os esforços empreendidos por Magalhães (2010) na procura pelas razões que motivaram a troca dessas nomenclaturas e, em não as encontrando, refere-se a “um silenciamento das fontes acerca da permuta de nomenclatura” (MAGALHÃES, 2010, p. 91). Duas das suposições que levanta em torno dessas trocas mostram-se muito próximas do entendimento de racismo, como referido: pelos jornais, o África é sempre associado a desordens e transgressões, além disso, esse bairro poderia ser uma forma de manter vivas as memórias de ocupação da região antes da chegada dos imigrantes alemães – o povo “ordeiro” e “trabalhador”, responsável pelo progresso e projeto de futuro da nova cidade e que, à medida que necessitava de mais mão de obra para suas fábricas, branqueava os redutos de negros e de pretos, conferindo-lhes uma nova identidade: locais de operários, trabalhadores nas indústrias de calçados (MAGALHÃES, 2010).

Ainda, no dizer sobre a história de Novo Hamburgo, presente no Portal de Serviços da Prefeitura Municipal (NOVO HAMBURGO, 2017), não se encontra somente a constante reiteração da construção de uma cidade como se fosse resultado do esforço concentrado de apenas um único grupo étnico, mas, igualmente, a negação de qualquer contribuição por parte de outras etnias que, inclusive, já se encontravam na região, antes da imigração alemã, em 1824. É o caso dos povos tradicionais, especialmente os povos *kaingang*, imigrantes portugueses, alguns com títulos de sesmaria e seus descendentes, negros escravizados e seus descendentes (NUNES, 2009). Os estudos de Nunes, Magalhães e Rocha (2013, p. 277), em uma perspectiva de pesquisa etnobiográfica, mostram que “a prática da escravidão acompanhou as formas de organização da produção no interior das colônias alemãs na região dos Sinos”. Isso significa que, ao contrário do que o mito fundacional apregoa, com base no tripé – pequenas propriedades de policultura e de trabalho familiar; ética do trabalho contrária à mentalidade luso-colonialista; leis provinciais e imperiais, impedindo o uso de mão de obra escrava aos novos imigrantes (NUNES; MAGALHÃES; ROCHA, 2013) –, os alemães imigrantes e seus descendentes também se utilizaram do recurso da mão de obra de trabalhadores negros escravizados para diferentes ofícios, como, também, do trabalho de trabalhadores negros livres.

Ainda quanto à presença negra no Vale do Sinos, as pesquisas de Weber (2006) sobre história, identidade e turismo nos municípios da Rota Romântica/RS, mostram que a Casa do Imigrante, em São Leopoldo (Novo Hamburgo pertencia a esse município antes de sua emancipação), antes de ser a base de abrigo, em 1824, dos primeiros imigrantes alemães, que chegaram à Colônia de São Leopoldo, era a casa da Feitoria do Linho Cânhamo, sede de um

empreendimento escravista oficial do Brasil Império, de 1788 a 1824. Empreendimento oficial, que utilizava trabalho de mais de trezentos negros escravizados⁹³, voltado à produção de linho para a confecção de tecidos crus para sacaria e rouparia e de cordoaria para embarcações (ALVES, 2006). De arquitetura lusa e habitação de negros escravizados e portugueses, reformada e reconstruída em enxaimel⁹⁴, na década de 1940 (WEBER, 2006), torna-se a Casa do Imigrante, como símbolo do seu “êxito” na região de colonialidade germânica.

Nas inquietações da prof. Isis Angela, essa apropriação de uma referência da história dos negros, do seu trabalho e das suas contribuições para a formação social, cultural e econômica da região mostra-se uma tentativa de apagamento dessa história, mas que, ao ser estudada em seus rastros – a pintura no museu de São Leopoldo, a arquitetura forjada da Casa do Imigrante, o formato das telhas “feitas nas coxas dos negros” (Prof^a Ísis Angela) – oferece uma série de elementos que colocam a descoberto essa tentativa. E, ao colocá-la a descoberto, as diferentes inquietações iniciais despertadas pelo olhar sensível, em articulação com outros estudos, memórias e histórias, oferecem-se como possibilidade de entender as questões de poder que permeiam as dinâmicas culturais, mobilizando-se para contar outras histórias, tornando quebradiças as hegemonias construídas até então em torno de uma cultura e construção social e econômica que se pretende única.

[...] existe uma grande pintura no museu em São Leopoldo, onde tem a vinda dos imigrantes e quem está bem no meio da obra, sutilmente, é um negro alcançando [a mão] para que eles possam descer dos barcos. Então, isso me diz alguma coisa. A casa do imigrante é a casa do imigrante, mas a arquitetura foi forjada. Ela não é exatamente a arquitetura alemã, porque as telhas que tinham lá, eram telhas que tinham sido feitas nas coxas dos negros (Prof^a Ísis Angela).

Um dos elementos-símbolo que atesta a presença de portugueses e negros na região, antes mesmo da promoção da imigração europeia, ao ser alterado em sua arquitetura, mediante uma prática colonial de tentativa de apagamento da história dessa presença (WEBER, 2006), na perspectiva de garantir ênfase à nova presença, assim como as práticas de trocas de nomes de bairros e de ruas com esse objetivo de disputar uma presença em detrimento de outra, não obteve o êxito esperado, porque os estudos sobre a presença negra na região junto à luta organizada do Movimento Negro pelo (re)conhecimento de sua contribuição na formação social, econômica e cultural da região, desafia essa lógica da colonialidade germânica, que se vê e se pretende como origem e centro (Prof^a Violeta) de tudo o que se tem em termos de

⁹³ “Em correspondência de 5 de outubro de 1824, endereçada a José Thomas de Lima, quando do dismantelamento da Feitoria, José Feliciano Fernandes Pinheiro afirmava que existia no local um total de 321 escravos” (ALVES, 2006, p. 159).

⁹⁴ Técnica de construção, trazida pelos imigrantes alemães que se estabeleceram no Vale, em que é montada uma estrutura de madeiras encaixadas, preenchida com tijolos ou pedras.

desenvolvimento econômico, cultural e social. A produção e a visibilização de materiais sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira na cidade e na região – discussão da próxima subseção – é uma das formas que o Movimento Negro e a COMPPIR encontraram para mostrar outras histórias, outras religiosidades, outras participações na construção da cidade, até então invisibilizadas e inferiorizadas.

5.1.2 “Vamos trabalhar, vamos mostrar que tem material”: produção e sistematização de conhecimentos decoloniais

Uma das grandes apostas do Movimento Negro quanto às possibilidades de tensionar a colonialidade germânica passa pela infiltração de outras histórias, com foco nas memórias e trajetórias das populações negras, em Novo Hamburgo. E, diante dessa aposta, lança-se à produção e sistematização de conhecimentos, na perspectiva de visibilizar a presença negra na região e na cidade, mostrando seu papel e sua participação no desenvolvimento cultural e econômico da cidade como um todo.

Quanto a esse aspecto da produção de conhecimentos sobre a/da presença negra na região e, em especial, em Novo Hamburgo, convém destacar que há diferentes materiais sendo produzidos e, muitos deles, pelo próprio Movimento Negro e, também, pela COMPPIR. São materiais produzidos com pessoas das comunidades que documentam memórias e histórias de instituições, sociedades, clubes, escolas de samba e de pessoas negras, em forma de relatos e vídeos que vão “demarcando território”, como refere o gestor Tamborero, e que, dessa forma, constituem-se em conhecimento decolonial (GROSFOGUEL, 2008; WALSH, 2010b; 2012), produzido em tensão com as pretensões de hegemonia da colonialidade germânica, tornando-a quebradiça. Isso se torna particularmente visível na resposta do gestor Tamborero quando, em entrevista, falando de sua participação em diferentes iniciativas quanto à inserção da cultura afro nas escolas, fiz-lhe uma pergunta sobre o lugar da cultura afro, hoje, em Novo Hamburgo:

Hoje, a gente conseguiu demarcar um território que não era nosso. Na verdade, é nosso, mas propriamente dito, não era. Nós criamos aqui em Novo Hamburgo, junto com a Universidade Feevale vários filmes, a gente está no 4º episódio, de vários temas: de mulheres negras, da cultura afro, a chegada do negro em Novo Hamburgo. Fizemos o “Melanina” que conta a história da Sociedade Cruzeiro do Sul. Então, já temos quatro filmes de 20 min, documentários que a gente consegue perceber que os negros começam a contar a sua história. Os personagens dos filmes são todas pessoas das comunidades. E a gente percebe que ali em Hamburgo Velho, que é mais tradicional da cultura germânica, teve a participação muito fundamental da comunidade negra (Gestor Tamborero).

Quando essa luta do Movimento Negro assume ares de políticas públicas mais efetivas a partir da criação e consolidação da Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, em Novo Hamburgo, ligada diretamente ao Gabinete do Prefeito, as possibilidades de transformar em realidade algumas das reivindicações por parte do Movimento Negro tornam-se ainda maiores. E isso mais em função da equipe que assume à frente dessa coordenadoria junto a outras lideranças negras, que também passam a compor diretamente o governo municipal, do que propriamente pela criação desse espaço político oficial. É nesse sentido que se entende a fala do Gestor Tamborero quanto às articulações do Movimento Negro junto à Coordenadoria da Igualdade Racial para a implementação da Lei 10.639/2003 sobre a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira, nas escolas da rede pública municipal de Novo Hamburgo, atribuindo a conquista de uma possibilidade mais efetiva de se implementar o que demanda a Lei às pessoas que se encontravam à frente do Movimento Negro de Novo Hamburgo – COPAA. Diferentes pessoas desse Movimento, identificadas com o governo de esquerda (Partido dos Trabalhadores), eleito em 2008 (e que governou até 2016), foram convidadas a ocupar cargos e funções administrativas na Administração Municipal. Assim, várias das políticas públicas ligadas às questões étnico-raciais, com destaque para o fortalecimento da implementação da Lei 10.639/2003, são resultado de toda uma luta do Movimento Negro em torno de suas demandas históricas pelo (re)conhecimento de sua presença em Novo Hamburgo. Nas palavras do gestor Tamborero, quando dos inícios da entrevista, fiz uma espécie de lembrança de conversas anteriores, visto que esse gestor foi o grande elo a partir do qual se produziram os demais contatos e entrevistas, como já sinalizado na descrição do acesso ao campo de pesquisa (subseção 3.1):

Na verdade, o Movimento Negro aqui em Novo Hamburgo, vamos dizer assim, acabou dando essa responsabilidade para nós, até porque a maioria das pessoas que são do Movimento Negro, de uma forma ou de outra, integraram os governos da esquerda de Novo Hamburgo. Acabou que essas pessoas estão dentro do governo e, com isso, proporcionando essas políticas (Gestor Tamborero).

Entretanto, a fala do gestor Tamborero expressa também uma situação que denota uma espécie de ambivalência (BHABHA, 2014) experienciada pelo Movimento Negro em Novo Hamburgo. Quando parte dos integrantes do Movimento Negro passa a compor o governo municipal, ocupando um espaço oficial de ação política, tende, de um lado, a aumentar a força política para implementar políticas mais específicas, voltadas a atender reivindicações históricas do Movimento, contudo, de outro, tende a produzir uma espécie de enfraquecimento do Movimento como força política que se tece junto a diferentes instâncias e grupos sociais engajados em movimentos sociais. É esse o contexto da fala da gestora Jurema, referindo-se à

força de luta do cenário das questões étnico-raciais em Novo Hamburgo, que “meio que se acabou depois de entrar a Coordenadoria da Igualdade Racial” (Gestora Jurema), quando lhe perguntei sobre a participação do Movimento Negro, hoje, junto às escolas:

O Movimento Negro aqui de Novo Hamburgo meio que se acabou depois de entrar a Coordenadoria da Igualdade Racial. Aí, quem mais pressiona sobre isso é o [coordenador]. Ele pressiona para que o trabalho realmente aconteça na ponta, nas escolas. Ele, também, fez um trabalho muito [grande] de visitas às escolas, na Semana da Consciência Negra, para saber o que estava acontecendo dentro das escolas com oficinas. [...] A Coordenadoria da Igualdade Racial fez esse papel de junção dos povos negros, da comunidade negra para um trabalho mais efetivo. Teve muito a entrada do [coordenador] na comunidade negra. Então, esse trabalho ficou mais para a Coordenadoria da Igualdade Racial (Gestora Jurema).

Embora se possa depreender dessa fala uma espécie de nova força organizadora das mesmas demandas, outrora articuladas pelo COPAA (que se percebe, agora, meio apagado como pontua a gestora Jurema), ao se levar em conta a fala do gestor Tamborero, apresentada anteriormente, o que se encontra em jogo não é necessariamente um enfraquecimento do COPAA, senão uma articulação de forças em torno das mesmas demandas, articuladas pelas mesmas pessoas, porém a partir de outro campo de atuação – a Coordenadoria ligada diretamente ao Gabinete do Prefeito, ligação que mostra, também, o potencial estratégico que essa Coordenadoria assumiu na gestão municipal.

É uma experiência ambivalente como sinalizou, também, a professora Violeta, uma das integrantes do COPAA, ao se referir a essa experiência vivida a partir da criação da Coordenadoria da Igualdade Racial. Ambivalência vivida como um misto de posições de sujeito e objetivos em torno de uma mesma luta em negociação, a qual resulta em hibridez, transitoriedade e instabilidade (BHABHA, 2014). A professora Violeta, diante da pergunta que lhe havia feito sobre a adesão dos professores e professoras às atividades de formação, promovidas pelo COPAA em relação à inserção da temática afro nas escolas de Educação Básica, tecendo uma espécie de balanço das ações do COPAA ao longo dos anos 2000, quando chegou nos idos de 2012-13, fez uma pequena pausa e, em tom pensativo, ponderou:

E depois, o que a gente viu? Como movimento negro, vimos que algumas atividades ficaram mais englobadas com a Coordenadoria da Igualdade Racial, e o Movimento Negro, em alguns momentos, parece que tinha perdido um pouco esse protagonismo em Novo Hamburgo. A Coordenadoria passou a ter mais visibilidade. E aí, também aconteceu de nós membros, nós éramos 5-6 pessoas que éramos o grupo inicial do COPAA, claro que várias pessoas se agregaram, mas assumimos outras funções também. Eu mesma fui convidada pelo novo secretário de educação a assumir outro cargo na Secretaria; outros colegas também [...]. Então nós também acabamos dando uma parada em relação a isso e até no entendimento que – bom, agora temos uma legislação que baliza, nós plantamos uma semente em relação a isso. Hoje, nós somos uma referência! Tanto que tivemos alunos do Ministério Público, da Escola do Judiciário que vieram fazer seus TCCs [Trabalhos de Conclusão de Curso] conosco,

do COPAA, com essa inserção do Movimento Negro em Novo Hamburgo. Fizemos alguns movimentos também junto à Pastoral Afro, participamos de eventos; participamos daquelas realizações da missa afro em Novo Hamburgo, que também marcaram história e, hoje, continuam ocorrendo já de outra forma, meio que instituída em alguma paróquia. Houve todo um protagonismo em relação ao Movimento Negro, mas a gente sempre pautou que não se vincularia politicamente a este ou aquele partido; era aberto para todas as pessoas, e foi uma coisa muito boa que a gente conseguiu fazer e manter e de também de estarmos abertos para toda e qualquer parceria. Isso para nós foi um diferencial e foi um marco. Mas como te disse: acabou depois meio que a gente foi meio que parando essas atividades (Profª Violeta).

A pergunta “E depois, o que a gente viu?” (Profª Violeta) assume ares de um estado agonístico (BHABHA, 2014), em que, por mais que se dê por encerrada uma etapa de luta, como se pode deduzir na fala da professora Violeta, a tensão permanece. Ou seja, não há solução final no caso de lutas sociais. Essas “são processos sempre ambivalentes” (SARMENTO; REIS; MENDONÇA, 2017, p. 95). Também (sobre)determinadas por representações e interpretações que envolvem cosmologias, epistemologias, ontologias construídas social e historicamente, dinamizando-se, instabilizando-se e ressignificando-se, entre idas e vindas, no jogo das negociações.

A espécie de balanço, que tece em torno das parcerias feitas e que resultaram em produção de conhecimento – as produções de TCCs de alunos do Ministério Público –, em ações de hibridização – as missas afro – e em articulações – “abertura a toda e qualquer parceria” (Profª. Violeta) –, ao mesmo tempo em que procura mostrar o que fizeram e o que deu certo, pontua a necessidade de se manter a luta em torno das questões raciais, mas que, nesse momento conjuntural, assume novos contornos, porém, com as mesmas pessoas à frente. O que dá os novos contornos é a condição política a partir da qual podem fluir políticas que deem conta das reivindicações que se tinha como Movimento. É nesse sentido que o “meio que parando” (Profª. Violeta) ainda se mostra com potencial de luta durante toda a primeira gestão da Coordenadoria da Igualdade Racial. Talvez esse tenha sido o tempo necessário para que essa Coordenadoria, visto que assumia as mesmas bandeiras, se “credenciasse” junto ao COPAA como novo protagonista das questões até então defendidas e articuladas no e pelo Movimento. É nesse contexto que se pode entender a continuidade da fala da professora Violeta em relação à espécie de balanço quanto às parcerias fomentadas, dando ênfase a uma das últimas participações mais diretas do Movimento Negro no trato de questões étnico-raciais, envolvendo um projeto sobre racismo, desenvolvido junto ao Ministério da Cultura, à Universidade Feevale e às escolas de samba:

Eu vi que, até 2011-2012, estávamos ainda muito ativos. Em 2013, ainda participamos de projeto do Ministério da Cultura, juntamente com a Feevale, com as escolas de samba. Participamos de um projeto muito grande do qual saiu uma publicação, que é

“Olhares sobre o Racismo”⁹⁵, que é uma cartilha que a Feevale editou, e ali tem um trabalho nosso – o Movimento Negro de Novo Hamburgo e São Leopoldo. Ministramos oficinas, fizemos toda a formação dos oficinairos que atuariam com os alunos. Foram meses de formação e foram duas edições, dois anos seguidos. Isso com verba do Ministério da Cultura, da Fundação Palmares. A cartilha é um documento muito referenciado, muito utilizado, porque me parece que foi o primeiro documento que falou e fez uma pesquisa que mostrou como é que a população de Novo Hamburgo e São Leopoldo, claro que por amostragem, como é que olharam (Prof^a Violeta).

A cartilha, mais um dos materiais produzidos, assim como já foi mencionada a produção de vídeos, aliada à “formação de oficinairos” (Prof^a Violeta), mostra a face educadora do Movimento, como provoca Gomes (2017), ao referir que muito do que se sabe, hoje, sobre homens e mulheres negras deve-se ao trabalho sistemático do Movimento Negro. Esse trabalho se dá tanto como questionamento das verdades produzidas pelo conhecimento científico hegemônico como aquele que coloca na roda de discussão novos temas, trazendo ao debate conceitos e questionamentos quanto ao que produzem como realidade. Ou, ainda, como aquele que, ao articular “saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos e contra-hegemônicos” (GOMES, 2017, p. 16), dinamiza os conhecimentos, alçando-os a uma condição decolonial, abrindo espaço para o campo da interculturalidade crítica (WALSH, 2009; 2010a; 2013; CANDAU, 2012; 2014a). As várias parcerias entre o Movimento, as universidades, as escolas de samba e as fundações constituem-se nesse espaço multi/intercultural crítico, em que as articulações entre academia e movimento, produzindo vídeos, cartilhas, cursos de formação, resultam em uma tensão que tende à necessidade de diálogo e possibilidade de problematizar preconceitos e ausências quanto ao reconhecimento da participação de negros e negras na construção econômica, social e cultural da cidade de Novo Hamburgo.

É uma tensão que, desde os inícios da reativação do Movimento Negro em Novo Hamburgo e de sua estruturação – COPAA –, nos idos de 2003 (MARQUES; ANSELMO, 2006; ANSELMO, 2015), é marcada por essa construção de possibilidades de diálogo em busca da ampliação de espaços, de reconhecimento e de afirmação da cidadania de pessoas negras nos mais diversos canais de participação econômica, cultural e social da cidade. E, na perspectiva da inserção da temática étnico-racial nas escolas de Educação Básica, em específico, destaca-

⁹⁵ Refere-se a uma pesquisa de opinião pública quanto à discriminação e ao preconceito racial nas cidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo, realizada em 2008 (FEEVALE, 2008), coordenada pela COMPPIR de São Leopoldo (ANSELMO, 2015) e desenvolvida junto ao Projeto Quizomba da Cidadania em Ação – em parceria com o COPAA de Novo Hamburgo. O projeto Quizomba da Cidadania em Ação – “Um projeto de fortalecimento da cidadania por meio do resgate da cultura afro-brasileira” (PALMARES, 2008) –, com o apoio da Fundação Cultural Palmares e do Ministério da Cultura, foi gerido pela Horta Comunitária Joanna de Angelis (ONG ligada ao Centro Espírita “A caminho da Luz”, de Novo Hamburgo/RS), em 2007 e 2008, junto a diferentes entidades parceiras e, entre elas, o COPAA, o NIGERIA/FEEVALE (Núcleo de Identidade, Gênero e Relações Interétnicas), a Associação de *Hip-Hop* do Vale do Sinos (AHVS), o Movimento Consciência Negra Palmares (São Leopoldo) e entidades carnavalescas de Novo Hamburgo: Sociedade Esportiva Recreativa Cruzeiro do Sul, Portela do Sul, Protegidos da Princesa Isabel e Aí Vem os Marujos.

se o olhar da gestora Jurema, que, ao ser perguntada sobre o que viu como grande possibilidade da Lei 10.639/2003, visualizou, na aproximação do Movimento Negro com o corpo docente das escolas, uma das grandes possibilidades de sua efetivação:

A gente fez muito esse trabalho, aqui na Secretaria, de palestras, de conversas. [...] trouxemos o Movimento Negro para conversar com os professores, trouxemos o Movimento Negro de outras cidades, para marcar essa importância da Lei, de se trabalhar a cultura e história afro, mas também essa coisa de fazer com que o professor entendesse que a cultura negra é igual a qualquer outra. [...] Isso é um trabalho muito intenso do Movimento Negro, eles trabalharam muito para que essa Lei acontecesse. [...] Teve um trabalho de formiguinha, um trabalho muito árduo, muito intenso. A gente teve muita formação pela UFRGS, em POA [...] (Gestora Jurema).

É um trabalho intenso de parcerias do Movimento Negro, realizadas com a Secretaria da Educação e com as universidades da região, que resultaram na produção de materiais e em diferentes eventos, envolvendo formação de professores, palestras em escolas da rede pública municipal e estadual e organização da primeira Semana da Consciência Negra, em Novo Hamburgo, como contou a professora Violeta, quando provocada a falar sobre a reativação do Movimento Negro, em Novo Hamburgo:

Foi a primeira vez que a gente teve, oficialmente, alguns eventos no calendário da Secretaria de Educação em relação à questão afro e da presença do negro em Novo Hamburgo. [...] Fizemos formação de professores com parceria da UNISINOS, fizemos formação de professores com parceria da Feevale, naquele período. Tanto que em 2004, pela primeira vez, o prefeito nomeou uma comissão para a organização da Semana da Consciência Negra em Novo Hamburgo. [...] Depois, sai o Decreto oficializando a Semana da Consciência Negra em Novo Hamburgo, do 14 ao 20 de novembro, um decreto municipal. [...] Muitos eventos com as escolas, muitas palestras nas escolas da rede municipal, na rede estadual também, muitas pessoas foram se engajando no COPAA no decorrer desses anos, pessoas, independentemente de setor público ou privado, de escolas ou não (Prof^a Violeta).

A articulação de parcerias, combinando eventos, palestras, formação de professores, vai constituindo um território epistêmico intercultural (WALSH, 2007), em que a diferença, problematizada pelo Movimento Negro, torna-se constitutiva de uma epistemologia que alça condições de intencionalidade/inteligibilidade por força da experiência social, que é, também, experiência cognitiva, isto é, que produz conhecimento (GOMES, 2017). Assim como na fala da professora Violeta, anteriormente apresentada, há também, na fala da gestora Jurema, uma das responsáveis pelos processos de formação de professores para o trabalho com a Lei 10.639/2003, em escolas da rede municipal de Novo Hamburgo, nos anos de 2009-2016, essa constituição de um território epistêmico multi/intercultural crítico mais visualizado nas duas estratégias desencadeadoras dos processos de trabalho de formação: a) “[...] a gente trouxe os movimentos negros de outras cidades para poder fazer um trabalho de formação com os

professores” (Gestora Jurema) e b) “ Fizemos uma aproximação com a UFRGS, com o DEDS⁹⁶” (Gestora Jurema).

Nessa mesma direção, novas adesões ao Movimento Negro vão sendo articuladas, somando-se e ampliando a rede de interlocução tecida em torno das questões étnico-raciais problematizadas, tensionadas e trazidas a público pelo COPAA. A ampliação dessa rede de interlocução, por sua vez, abre espaço para a articulação de outros saberes, outras experiências, outras pedagogias (ARROYO, 2012), passando a compor uma teia de conhecimento a partir de processos de formação, de organização e de sistematização de “saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (GOMES, 2017, p. 42). Nesses contextos, situa-se a fala da professora Violeta ainda acerca da reativação do Movimento Negro em Novo Hamburgo, quando visualizou, nessa reativação, a abertura de novos espaços de formação em diálogo com outras realidades, para além das fronteiras do local, e a consequente responsabilidade solidária de multiplicar os conhecimentos produzidos para e com seus pares:

Vários espaços foram se abrindo. Participamos de muitas formações em Porto Alegre, em outros municípios também. [...] eu e uma colega da Secretaria de Educação ganhamos uma vaga num curso de extensão em POA, ofertado aos municípios pela Universidade Cândido Mendes, uma Universidade do Rio de Janeiro e que tem o centro de estudos afro-asiáticos. Então, fizemos esse curso e ficamos responsabilizados por sermos as multiplicadoras na própria rede municipal (Profª Violeta).

Da articulação política e epistêmica, como pensada no presente estudo, que está mais para uma conexão, um vínculo (HALL, 2013) do que uma possibilidade de fusão, lei ou dissolução, e que, dessa forma, mesmo que requeira condições específicas para que aconteça – essas condições nunca são dadas *a priori*, mas tecidas no próprio movimento da articulação e, portanto, passíveis de rearticulação –, a “novidade” em torno das questões étnico-raciais servia, em diferentes situações, como propulsora da multiplicação de forças que se tornavam alvo de novas articulações de uma rede que tendia a se ampliar, lançando mão de outras estratégias que viessem ao encontro, também, de novas adesões de professores, principalmente através de processos de formação articulados pelo COPAA. É isso o que sugere a dinâmica do Movimento Negro quanto às estratégias de formação, produção e visualização de materiais com foco na questão étnico-racial, como se percebe na fala da professora Violeta, quando perguntada sobre a adesão dos professores em relação aos trabalhos desenvolvidos pelo Movimento Negro:

⁹⁶ Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, ligado à Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS.

Naquele período era uma novidade. [...] como a gente fazia para todos os professores a formação, então nós demarcávamos; [...] mesmo não sendo a semana da Consciência Negra – vamos fazer uma formação. Vamos fazer o lançamento de um livro, [falar de] TCCs sobre a questão do negro, sobre a presença do negro na nossa região. Tudo que víamos que estava circulando, nós, como Movimento Negro, tentávamos trazer e demarcar no sentido de – vamos trabalhar, vamos mostrar que tem material. [...] procurávamos nos tornar referência e organizar um evento, organizar uma formação. [...] e depois os professores vinham nos procurar e diziam o quanto era importante, o quanto era bom, o quanto não tinham esse conhecimento, o quanto desconheciam (Profª Violeta).

Esse “mostrar que tem material” (Profª Violeta), uma das bandeiras do Movimento Negro em Novo Hamburgo, como possibilidade de instrumentalizar as professoras e os professores quanto à promoção de conhecimento em relação à História e à Cultura Afro-Brasileira, é também uma forma de tensionar o poder público – a Secretaria de Educação e as direções das escolas – a adquirir os materiais, colocando-os à disposição de alunos e professores nas escolas. E a estratégia política empreendida pelo Movimento surte alguns dos efeitos esperados. A fala da professora Flor, fazendo referência a algumas dificuldades que foram sendo superadas em relação a alguns assuntos que sequer eram abordados em relação à História e à Cultura Afro-Brasileira, quando lhe perguntei sobre como as culturas negras entram na escola, trouxe essa marca de mudança que se infiltra aos poucos e passa a compor a realidade das escolas: a aquisição de livros e os incentivos, por parte da Secretaria de Educação, para participar de eventos relacionados à formação docente em História e Cultura Afro-Brasileira são duas condições que passam a fazer parte do dia a dia das escolas e das práticas docentes em sala de aula.

[...] tivemos na escola todo um material que era “Da cor da cultura”, que veio do Governo Federal e aí também foram trabalhadas essas questões dentro das escolas com os professores; oferecido esse material. Porque não se tinha material para trabalhar a questão da Lei. [...] Muitos livros que também foram publicados, as bibliotecas adquiriram. Então, foi aos poucos sendo inserida essa questão. Não se trabalhar somente na Semana da Consciência Negra, mas se fazer atividades de afirmação durante todo o ano e de ter uma culminância de tudo o que foi trabalhado durante o ano na Semana da Consciência Negra (Profª Flor).

A aquisição de livros e a participação em eventos de formação docente, embora tenham também a ver com a Lei, como referiu a professora Flor, não teriam tanta potência se não fosse pelo interesse/pela vontade em conhecer a História e a Cultura Afro-Brasileira. E isso pôde ser demonstrado pelo alto número de inscrições para o primeiro evento orientado para a divulgação e discussão de pesquisas sobre questões do negro na região, promovido pelo COPAA, em parceria com as universidades Feevale/Novo Hamburgo e UNISINOS/São Leopoldo:

[...] nós trouxemos pesquisadores sobre as questões do negro aqui na região – nós tivemos [...] de trocar o local, tivemos 130-140 professores que se inscreveram. [...]. E a gente viu que as pessoas tinham interesse, que as pessoas buscavam conhecer, que foi uma questão que começou a mobilizar um pouco mais até porque, no país todo, começou-se a falar muito mais disso. Então, isso também foi trazendo, não foi um movimento só de Novo Hamburgo. Nós vínhamos também já na esteira de uma movimentação do Movimento Negro em nível nacional e de outros movimentos. E a própria questão governamental, também, olhando para isso, a própria questão da educação olhando para isso, tanto que em 2003, quando o COPAA inicia, é quando sai a Lei – a 10.639/2003. Então, para nós também foi uma alavanca (Profª Violeta).

Entretanto, uma “alavanca”, como falou a professora Violeta, remete a outros elementos que constituem um cenário em que ela possa fazer alguma diferença. A combinação de diferentes fatores (um tema de discussão nacional, uma luta histórica do Movimento Negro brasileiro, uma discussão de certa forma já presente nos PCNs, a sanção da Lei 10.639/2003) cria uma aproximação em torno de “lutas” concretas (LACLAU, 2011). Diante da Lei, os professores também são acionados para se posicionarem. Em outras palavras, a alavanca – a Lei 10.639/2003 – torna-se o elemento articulador de uma “demanda equivalencial” (LACLAU, 2011) de diferentes agentes sociais: o COPAA e os docentes da Educação Básica.

O COPAA, inicialmente, fortalece-se com essa demanda equivalencial quanto a sua potência articulatória, ampliando as possibilidades de discussão, de busca de material e de construção de estratégias para a socialização de conhecimentos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira. O COPAA tinha muito presente que, para trabalhar os conhecimentos da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas, mesmo que de forma mais pontual/episódica (Semana da Consciência Negra) e, mais intensamente, como parte do currículo como um todo, como previa a Lei, se fazia necessário, antes, reunir e promover a apropriação desses conhecimentos junto com os professores. Já, o novo elemento que compõe o cenário de forças e, ainda, em uma perspectiva de demanda equivalencial – a criação da Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial de Novo Hamburgo/RS (COMPPIR) –, também em articulação com a SMED/NH, vai-se construindo como “novidade” (Profª Violeta) e, aos poucos, potencializando-se como “nova” força articuladora, que, com outras estratégias, passa a articular as possibilidades de entrada efetiva das temáticas étnico-raciais nas escolas de Educação Básica, em Novo Hamburgo. Na análise que segue, problematizo uma dessas estratégias – a instituição do Selo “Igualdade Racial é pra valer”.

5.1.3 “Igualdade Racial é pra valer”: visibilizando a diferença racial

Como já discutido no item anterior, a criação da Lei 10.639/2003 é vista, pelo Movimento Negro, como elemento que passa a agregar força a suas lutas de afirmação da negritude, através da produção, sistematização e socialização de materiais com outras histórias sobre a participação das populações negras na construção social, política e econômica do país e da cidade e, em relação à cidade de Novo Hamburgo, na perspectiva de tensionar a colonialidade germânica. Assim, o Movimento Negro, em um primeiro momento, busca e consolida novas parcerias junto ao poder público municipal, através da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, e junto ao Poder Judiciário. É o que sinalizou a professora Violeta, quando lhe perguntei sobre as adesões de docentes e outros agentes sociais, em relação à Lei:

[...] fizemos parceria com o Judiciário, com todo pessoal, enfim, de diferentes áreas e setores que tinham algum envolvimento, que tinham alguma contribuição, que tinham trabalho, pesquisa. Nós procurávamos trazer para fazerem painéis, palestras. [...] às vezes optávamos por fazer em espaços menores, a fim de que se pudessem fazer rodas de conversa, de apresentações de teses, de dissertações, trabalhos de conclusão de curso. Ganhamos vários anos um *stand* na feira do livro de Novo Hamburgo, para que a gente pudesse ali também fazer rodas de conversa com pessoas que tivessem livros, enfim, materiais sobre isso (Prof^a Violeta).

Todo esse trabalho ganha outra dimensão quando da entrada em Novo Hamburgo, em 2009, da administração do Partido dos Trabalhadores, que cria a COMPPIR. A “novidade”, como a professora Violeta mencionou essa criação – ainda falando das adesões em relação à Lei –, tornou o trabalho ainda mais sistemático, abrangente e intenso:

O que a gente teve de novidades depois? Foi em 2008-2009, quando assume a administração do PT, em Novo Hamburgo. Essa administração cria a Coordenadoria da Igualdade Racial. Então, no 1º e no 2º ano [referindo-se aos anos de 2009-2010 que seguem à criação da Coordenadoria da Igualdade Racial], o COPAA, como movimento negro, fizemos com a Feevale, várias atividades em parceria [...] fizemos várias programações em conjunto, inclusive, a semana da Consciência Negra; fomos em vários espaços e escolas, fazíamos palestras; escolas estaduais; tivemos uma vasta programação. E fizemos atividades de formação para os acadêmicos e para a comunidade em geral. Foram atividades bem intensas (Prof^a Violeta).

Interessante observar que as falas da professora Violeta, em relação às parcerias fomentadas pelo Movimento a partir de 2009, não fazem mais menção à existência de parcerias com o poder público municipal e nem com a Coordenadoria – a “novidade” (Prof^a Violeta). Penso que isso tem muito a ver com o que já foi sinalizado anteriormente a partir de uma das falas do gestor Tamborero, que mencionou que muitos membros do COPAA passam a compor o Governo Municipal. E como este, principalmente a partir da criação da COMPPIR, encontra-se alinhado com algumas das reivindicações históricas do Movimento, a formação da parceria parece não ter necessidade de ser expressa verbalmente. A sua existência dá-se mais pela pauta

em conjunto que propriamente pela necessidade de articulá-la. Mas, ao mesmo tempo, penso, também, que o alinhamento de reivindicações entre COPAA e COMPPIR, pensando-o a partir da expressão que a professora Violeta utiliza para demarcar a entrada da COMPPIR no cenário das questões étnico-raciais – “novidade” –, tem muito a ver com a transformação de identidades de diferentes forças em interação, como pensa Laclau (2011, p. 84, grifo do autor): “[...] não há qualquer mudança histórica de vulto em que não seja transformada a identidade de *todas* as forças intervenientes”. Assim, quanto às forças em interação entre COPAA e COMPPIR, está-se diante de uma hibridização (BHABHA, 2014).

Embora a fala do gestor Tamborero, ainda nos inícios da entrevista, ao pedir-lhe para falar das relações entre COMPPIR e COPAA, em relação à inserção da temática étnico-racial nas escolas de Educação Básica, quando enfatizou que tudo que se fez em relação a isso sempre foi “com o aval do Movimento Negro” (Gestor Tamborero), possa sugerir um deslocamento de poder de decisão quanto a essas questões, o que se visualiza, também, é o reconhecimento da história e da força do Movimento Negro, em Novo Hamburgo, quanto à sua capacidade de articulação e de tensionamento das questões da História e da Cultura Afro-Brasileira e, principalmente, a necessidade de se manter um diálogo permanente com os movimentos sociais.

Ainda quanto ao reconhecimento do trabalho do Movimento Negro em relação às discussões e à inserção das questões étnico-raciais, como demanda a Lei, tem-se a fala da gestora Jurema, que vê o trabalho da Gerência da Inclusão e da Diversidade – SMED em parceria com a COMPPIR, a partir de 2009, como uma espécie de intensificação do trabalho já feito até então. À pergunta sobre como a cultura afro entra na escola, a gestora Jurema respondeu:

A cultura afro entra na escola através de trabalhos realizados com os professores. [...] a cultura afro chegou às escolas antes da minha chegada. A professora [Violeta, uma das integrantes do COPAA] já trabalhava com essas questões e eles tiveram uma formação com “A cor da cultura”, em que teve 150 professores, que se formaram nesse curso. Então, esse trabalho já vinha acontecendo nas escolas e ficou mais forte a partir de 2009 (Gestora Jurema).

Assim, a necessidade de manter o diálogo permanente com os movimentos sociais, como dito anteriormente, encontra sua razão de ser no reconhecimento destes como “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (GOMES, 2017, p. 16).

É nesses contextos que também se fizeram, tendo à frente a COMPPIR, três pré-conferências de políticas públicas de promoção da igualdade racial, cada qual com um eixo temático, que passaram a orientar, a partir de então, as discussões sobre a Lei 10.639/2003. Assim, a implementação da Lei, a partir de 2009, com acompanhamento por parte do poder público, isto é, como uma política pública assumida pelo Governo Municipal, através da COMPPIR e da SMED, dá-se em torno de dois passos, como narrado por Tamborero:

O que nós fizemos enquanto governo? Primeiro, fizemos um contrato, um acordo com uma Universidade Federal [UFRGS], e com essa Universidade fez-se uma formação para os professores da rede. Embora a gente tenha mais de 2000 professores, fizeram a formação em torno de 100, cento e poucos professores, coordenadores. Esse foi o primeiro passo. Nesse primeiro passo, a gente ofereceu aos professores que fizessem o curso o adiantamento do triênio⁹⁷. Como segundo passo, a gente criou um selo – o Selo “Igualdade racial é pra valer” [mostra uma imagem do Selo, apontando para um cartaz, atrás de si]. Nesse Selo, as escolas que trabalhavam durante o ano todo, implementassem a Lei no Currículo, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental até os Anos Finais – poderia ser através de questões lúdicas, poderia ser questão científica – no final do ano, organizamos um sarau da diversidade, um sarau de Cultura Afro, onde se apresentam todos esses trabalhos, junto à Feira do Livro. E na Semana da Consciência Negra, a gente dá o Selo para as professoras e direção das escolas que participavam.

O segundo passo, o Selo “Igualdade racial é pra valer”, a exemplo do “Selo Educação para a Igualdade Racial”⁹⁸ (PORTALSEPPPIR, 2010), foi desenvolvido pela COMPPIR junto com a SMED e lançado, em 04 de setembro de 2014, com o objetivo de “destacar as instituições que desenvolvem atividades educativas, artísticas e culturais com o tema da igualdade racial com seus estudantes e comunidade” (NOVO HAMBURGO, 2014). A criação do selo e a premiação, além de distinguirem as instituições como prevê seu objetivo, têm também a finalidade de acompanhar mais de perto as diferentes ações/iniciativas desenvolvidas nas escolas e em sala de aula com aderência às questões étnico-raciais como prevê a Lei 10. 639/03. E, nesse sentido, mostra-se como uma estratégia imbricada por

⁹⁷ A antecipação do triênio é uma prática de incentivo à participação de professores em cursos de extensão de longa duração, isto é, com mais de 200 horas. E, especificamente para esse curso, a professora Violeta acredita “que tenha sido uma das questões que também mobilizou. ‘Bom, vou ter uma vantagem e acredito que é importante essa valorização’. [...] são aspectos que fazem diferença no momento da pessoa se mobilizar para fazer uma formação (Prof^a Violeta).

⁹⁸ O projeto, lançado em 2010, contempla, através de seleção, iniciativas/ações de escolas e secretarias de educação que foram destaque na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, com o foco no que prevê a Lei 10.639/2003. São parceiros, nesse projeto, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). E “tem como objetivo contribuir para a construção, em sala de aula, de conhecimentos que valorizem o patrimônio histórico e cultural dos povos negros no Brasil e na África. E que apontem para a riqueza da diversidade cultural como marca da sociedade do país, fortalecendo, com isto, a identidade nacional” (PORTALSEPPPIR, 2010).

diferentes relações de poder e marcada por uma ambivalência quanto ao que e como se produz a inserção de temas da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Em outras palavras, além de uma possibilidade de fazer com que os trabalhos realizados assumissem uma dimensão maior, para além das fronteiras da sala de aula e da escola, tornando-se públicos e incorporados à cidade, há, também, a preocupação, por parte da COMPPIR e da SMED, em se criar/propor estratégias, para que os saberes desenvolvidos em sala de aula não ficassem apenas em demandas particulares e intencionalidades pessoais de professoras e professores.

A avaliação que a professora Violeta teceu em relação ao primeiro passo referido pelo gestor Tamborero (formação de professores, mencionado anteriormente) – eu havia lhe perguntado sobre a política do adiantamento do triênio – já sinaliza para essa necessidade de se avançar em relação a demandas particulares, procurando vincular as atividades desenvolvidas com o saber “acadêmico”⁹⁹, construído em torno das questões étnico-raciais, como discutido no tópico anterior. Nas suas palavras:

Tem muitos depoimentos dos professores, dos projetos que os professores fizeram para as suas escolas que era um dos requisitos do curso; para finalizarem as duas etapas do curso era que fizessem o seu trabalho, o seu projeto na escola, que executassem. E isso foi bem importante. Foram trabalhos belíssimos, mas que a gente ainda vê que fica muito a critério dos professores (Prof^a Violeta).

Na mesma direção, tem-se a descrição do gestor Tamborero em torno das exigências para se receber o Selo. Eu havia lhe perguntado sobre a continuidade da proximidade entre o Movimento Negro e a COMPPIR, após a primeira etapa da implementação da Lei. Ao que resumiu: “A possibilidade continua. Tudo são possibilidades” (Gestor Tamborero). E, emendou:

Esse ano [referindo-se a 2016], ainda a gente fez o Selo em novembro, as apresentações foram em outubro, na Feira do Livro. Tem todo um acompanhamento nas escolas. Não é simplesmente: – Ah, vou fazer um teatro falando do Zumbi dos Palmares. Não! Tem que ter no currículo escolar a história de Zumbi. Se vai fazer

⁹⁹ Quanto a esse aspecto, destaca-se a pesquisa, em âmbito nacional, sobre atividades e iniciativas pedagógicas demandadas pela Lei 10.639/2003, realizada por Coelho e Coelho (2013), que evidenciou que as atividades desenvolvidas favorecem um novo trato da questão étnico-racial, mudança nas percepções dos índices de cor e de raça, tanto por parte de crianças como de adolescentes e jovens. Entretanto, por serem atividades mais improvisadas que planejadas e continuadas, “o impacto das iniciativas não sugere alteração nos modelos de compreensão da sociedade brasileira e na diminuição do preconceito no ambiente escolar” (COELHO; COELHO, 2013, p. 70). Nas diferentes atividades e iniciativas analisadas, Coelho e Coelho (2013) apontam vários traços em comum: voluntarismo docente; projetos embasados no senso comum, com pouco ou nenhum conhecimento da Lei e de sua aplicação; atividades voltadas à formação ética e moral; caráter pontual das iniciativas e participação efetiva reduzida a um pequeno grupo de professores mais ligado às disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes. A forma superficial como são abordados os conteúdos, com teor mais moralizante e sem o necessário vínculo com o saber acadêmico não consegue promover a ruptura com as representações elaboradas desde o pensamento colonial sobre a África. Antes podem reiterar estigmas, estereótipos sobre cor e etnia através de associações simplistas do tipo: vinculação exclusiva do racismo à África e aos africanos e “escravidão como decorrente de uma condição étnica e não de uma circunstância histórica” (COELHO; COELHO, 2013, p. 78).

alguma coisa científica, a questão da matemática, por exemplo, que a gente trabalhou bastante as crianças nesse sentido da onde vem a matemática, da onde vêm os números. Foram descobertas coisas muito interessantes; muitas coisas vêm da África, vários países desenvolveram a matemática. Então, tem um acompanhamento e na Feira do Livro se apresenta (Gestor Tamborero).

Assim, a instituição do Selo, além de ser uma forma de garantir visibilidade às ações realizadas no âmbito de um espaço mais restrito – a escola e a sala de aula –, divulgando-as e participando-as com a comunidade como um todo e de forma pública, em um evento sociocultural de abrangência maior e não apenas educacional, como o é a Feira do Livro, mostra-se, também, um processo marcado por articulações políticas e epistêmicas (HALL, 2013), que se instituem como lugares de enunciação, como lugares de produção e de promoção de outros olhares, outras práticas, outros conhecimentos, outras histórias, outros sujeitos.

Ainda a instituição do Selo, visto a necessidade de acompanhar as práticas que vinham sendo realizadas no âmbito local, tanto em sua criação como na determinação das condições para ser com ele agraciado, encontra-se permeada pelas relações entre cultura e poder (HALL, 1997) e, também, pelas interrelações de poder demandadas pelos diferentes sujeitos em processos de negociação quando dos encontros de cultura (BHABHA, 2014), em uma perspectiva de demarcação de território (como já sinalizado anteriormente, a partir da fala do gestor Tamborero). É nesses contextos que se pode pensar na ambivalência da materialização do “acompanhamento” das atividades desenvolvidas através da instituição do Selo “Igualdade Racial é pra valer”. Ao mesmo tempo em que sugere controle, mediante processos de classificação e seleção, procura fomentar práticas multi/interculturais críticas, constituindo-se em uma espécie de aposta para o fortalecimento desse tipo de práticas em um momento em que a discussão sobre as questões étnico-raciais se assume como uma das áreas-chave de mudança e debate na sociedade contemporânea. E, no caso específico de Novo Hamburgo, de uma condição mais favorável para inserir a temática étnico-racial na escola – em um espaço-tempo em que há participação de vários integrantes do Movimento Negro na composição do governo municipal – como forma de lhe conferir uma estrutura (marcada, principalmente, pelo conhecimento dos direitos, como referiu o gestor Tamborero) capaz de resistir às diferentes ameaças por parte da colonialidade germânica (como já sinalizado em discussões anteriores) e de manter o trabalho iniciado, mesmo em tempos menos favoráveis, como no caso de um governo não identificado com as causas étnico-raciais e, entre essas, as do Movimento Negro. Isso é expresso na fala do gestor Tamborero, em uma espécie de balanço, quando, no final da gestão de um governo identificado com essas causas, teceu algumas previsões diante de novos cenários em que outro grupo político (coligação de partidos à direita) tinha vencido as eleições

de 2016, em Novo Hamburgo. Diante da pergunta sobre a sua trajetória no Movimento Negro, sobre todo esse trabalho que vinha sendo feito pela Coordenadoria da Igualdade Racial e sobre como isso poderia amarrar algumas questões dali em diante, ele refletiu:

A gente conseguiu avançar em algumas coisas. Agora, o Movimento Negro tem um desafio, como sempre a gente foi desafiado a resistir e a sobreviver. E agora a gente tem que resistir e sobreviver e, mais do que isso, cobrar os seus direitos, porque, hoje, a gente conhece os nossos direitos (Gestor Tamborero).

É um balanço articulado com a necessidade de reafirmar a luta, sobretudo em tempos de adversidades, para continuar combatendo o preconceito e o racismo e seus correlatos, como problematiza Gomes (2017):

[...] apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas (GOMES, 2017, p. 20).

No rápido balanço na fala do gestor Tamborero e na problematização de Gomes (2017), em que já se assume uma nova conformação de forças que se traduz na previsão de “resistir”, “sobreviver” e “cobrar” (Gestor Tamborero), visualizam-se algumas das potencialidades de uma luta que se tece no campo político e epistêmico, como protagonizado pelas articulações do Movimento Negro em Novo Hamburgo, junto ao poder público, a universidades e a entidades sociais e culturais, como já descrito ao longo da tese. São potencialidades que ressignificam as práticas de “resistir” e “sobreviver” – duas práticas político-sociais tecidas ao longo da história do povo negro no Brasil e que remontam aos tempos de escravização dos negros arrancados da África – visto que elas se potencializam como ação de “cobrar”, a partir dos conhecimentos construídos nos diferentes processos de luta por espaço, afirmação e reconhecimento, os quais sempre fizeram parte das trajetórias do povo negro no Brasil, como também das trajetórias da população negra em Novo Hamburgo e, com mais força, nos últimos anos.

Como já indicado anteriormente, é nesses contextos que se torna interessante pensar a instituição do Selo como prática ambivalente (BHABHA, 2014): uma instituição que, embora possa ser pensada como prática classificatória com todos os atributos que implica (e entre essas, as oposições binárias: adequado ou inadequado; de acordo ou em desacordo; certo ou errado; particular ou universal; senso comum ou conhecimento científico...), é, também, marcada por diferentes relações de poder, sugerindo processos de negociação e articulação que vão se configurando como espaços de empoderamento, a partir dos quais se torna possível a construção de uma base de conhecimentos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e de

outras temáticas sobre questões étnico-raciais que passam a instrumentalizar a possibilidade de “cobrar” o que é de direito das populações negras, mas que por muito tempo lhes foi negado em Novo Hamburgo: o reconhecimento de sua participação na construção socioeconômica da cidade e a garantia de “uma política na educação, [...] uma política na saúde, na habitação, em várias áreas” (Gestor Tamborero).

É nesse contexto que se pode compreender, também, a normativa para receber o Selo: “Tem que ter no currículo escolar” (Gestor Tamborero), como já referido. É uma normativa que tende à necessidade de se trabalhar as temáticas da História e da Cultura Afro-Brasileira durante o ano todo, de forma a fazerem parte do currículo como qualquer outro conteúdo, que, em algum momento histórico, em função das relações de poder, foi considerado importante (SILVA, 2002). E, nesses termos, a forma de tornar o conteúdo importante equivale à construção da possibilidade de garantia de sua visibilidade através de sua constante presença. Uma presença mediada pela inserção de temáticas raciais a serem desenvolvidas na escola e em sala de aula, com a preocupação pedagógica de desenvolver ações e atividades correspondentes ao trabalho dessas temáticas, com aprofundamento histórico-teórico.

Aprofundamento histórico-teórico que pode favorecer o tensionamento das práticas de discriminação e preconceito racial e das práticas de racismo, ainda muito presentes e fortes em Novo Hamburgo. Essa é, também, uma das ambivalências na instituição do Selo: há uma orientação a ser seguida, mas que se vê também como uma necessidade interna ao próprio processo de introdução das temáticas afro em sala de aula, para a produção de sujeitos decoloniais e abertos às possibilidades da multi/interculturalidade crítica, capazes de reconhecer a diversidade de sujeitos e de fomentar práticas não racistas, não discriminadoras. A discussão que segue é uma análise das iniciativas e estratégias que se dão nessa perspectiva, em específico.

5.2 AINDA DAS ESTRATÉGIAS E DAS INICIATIVAS DE INFILTRAÇÃO

A conjunção “ainda”, do presente título, sinaliza para a análise de algumas estratégias e iniciativas de infiltração, mais voltadas para a produção de sujeitos decoloniais e abertos às possibilidades da multi/interculturalidade crítica, como indicado nos fins da discussão anterior. Assim, a presente discussão, ao mesmo tempo em que aponta para algumas especificidades – possibilidades de borrar a produção de identidades antagônicas; provocar

encontros com a diferença cultural e proliferar diferenças –, soma-se às discussões já feitas sobre diferentes infiltrações, nas seções anteriores.

Dessa forma, na presente discussão, assim como nas anteriores, continuo a levar em conta os contextos de experiência agonística e da necessidade de se seguir à descolonização do Brasil, no século XIX, entendida como independência jurídico-política, outra descolonização, mais profunda e densa, entendida como decolonialidade, isto é, como possibilidade de “transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia, vivemos agora num mundo descolonizado e pós-colonial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 13, tradução nossa). E é nesses contextos que visualizo, na análise das estratégias e iniciativas de inserção da História e Cultura Afro-Brasileira, no espaço das escolas e das salas de aula, por parte de militantes da causa negra, possibilidades de uma infiltração que se tece como perspectiva de produção de sujeitos, espaços e sociedades decoloniais e abertas à multi/interculturalidade crítica. Borrar a produção de identidades antagônicas, como discutido a seguir, torna-se uma das necessidades/possibilidades/estratégias quanto a essa produção de sujeitos.

5.2.1 “Reforço como foi a trajetória do negro sair disso e que ela continua até hoje”: borrando a produção de identidades antagônicas

O borrar a produção de identidade antagônicas, em sala de aula, como pode ser pensado a partir das falas de professoras(es) militantes da causa negra, analisadas na presente discussão, implica a problematização da continuidade de algumas das relações coloniais empreendidas pela modernidade/colonialidade na sociedade atual e a construção de estratégias para sua desconstrução. Em uma de suas falas, ao mencionar suas estratégias para trabalhar temas que envolvem cultura afro e questões de identidade racial – diante da pergunta que lhe fiz na entrevista: quando trabalha temas de cultura afro em aula, como você os introduz? –, a professora Lyntia apontou para uma série de elementos que ainda se constituem em marcas expressivas desse processo colonial, que continua a produzir identidades/representações binarizadas e antagônicas a partir de critérios raciais. Os processos de imigração e os de diáspora; o “vir para a rua” (Prof^a Lyntia) e a ausência de maior aceitação dos negros em espaços da sociedade que demandam poder de decisão; as ocupações de espaços/territórios e a urbanização; os trabalhos precarizados e a industrialização que demanda trabalho

“especializado” [de imigrantes] e “um poeta [negro] e que já foi tão calejado” (Prof^a Lyntia) são algumas dessas marcas tensionadas na fala da professora Lyntia:

Começo por uma música; chamo atenção para uma música. Eu lembro que no ano passado comecei trabalhando a música “Passarinhos” do “Emecida”, não tinha nada a ver, mas eu quis falar um pouco sobre a vida do Emecida. Ele é um cara que traz muito dessa trajetória e vai mais na realidade. Como eu estava trabalhando com os 5º anos, eu quis introduzir através dele. Debruçamos o nosso olhar sobre a vida desse sujeito que fala tão poeticamente, é um poeta e que já foi tão calejado pela sociedade. E eu vi que a turma modificou o olhar até sobre mim aqui. “Como a minha professora consegue perceber!” Através do Emecida, pude introduzir eles no espaço de vida deles, no contexto deles. E dali, a gente voltou para a história: como o negro chegou aqui; trabalhamos conceitos, o que foi e o que é a imigração, o sujeito que vem com vontade de vir, o que é uma diáspora, que é o movimento que foi feito do negro arrancado do seu lugar, trazidos fechados, e a gente vai caminhando para a história do negro; o momento da Lei Áurea, que o negro passa a vir para a rua, mas não é aceito; como vivem hoje, as ocupações; a industrialização. [...] Trazer eles para o contexto deles. Valorizá-los, valorizar o que é deles, valorizar a cultura deles. Então, começar daí, com a ajuda da história do negro e compreender o processo de escravização. [...] O europeu que aqui chegou não conseguia viver da mata, ele precisava construir um espaço como o dele. E ele não queria fazer. E assim vou introduzindo eles no processo. Não reforço esse momento escravizatório, mas reforço como foi a trajetória do negro sair disso e que ela continua até hoje.

Ao mesmo tempo em que se encontram, nessa narrativa, marcas da colonialidade – versão branca da história dos negros, da chegada dos europeus ao Brasil e da exploração do trabalho de negros escravizados por parte desses –, verificam-se, também, diferentes possibilidades de torná-las quebradiças. E, entre elas, destaca-se a potência de pensar a “trajetória do negro sair disso” (Prof^a Lyntia) com a força do conceito de “entre-lugares” (BHABHA, 2014), entendido como possibilidade de outros processos de subjetivação que tendem à produção/reconhecimento de outras identidades e outras formas de colaboração e de contestação em/como sociedade, emergindo em processos de articulação e de negociação. E, nesse sentido, as expressões “introduzir eles no espaço de vida deles” e “Trazer eles para o contexto deles” (Prof^a Lyntia), antes de sinalizarem um “dobrar-se” à colonialidade germânica, potencializam a emergência de processos de articulação e negociação, pensados como lugares de enunciação a partir dos quais, no encontro de culturas, podem-se produzir outras identidades, outras histórias, outros sujeitos.

Ainda nessa perspectiva, o “sair disso” (Prof^a Lyntia) é potencializado em uma perspectiva decolonial (WALSH, 2010b) à medida que se tecem outros conhecimentos, o que passa pela valorização de si e da própria cultura – “Valorizá-los, valorizar o que é deles, valorizar a cultura deles” (Prof^a Lyntia) –, relacionando as informações entre si, sem distanciar-se dos próprios percursos de construção de si, em sociedade. É isso o que permite pensar junto com a professora Lyntia sua admiração quanto ao reconhecimento do seu posicionamento, por

parte de seus alunos: “Como a minha professora consegue perceber!” (Prof^a Lyntia). É uma percepção que assume contornos de percepção de si mesmo em relação a um outro em outro espaço/tempo, que se forja como atualização e, simultaneamente, como outro a partir de outras imagens/contextos, que, encharcados por outros lugares de enunciação e em interação, constituem-se no “entre-lugar”, a partir do qual se tecem outras identificações.

As identificações, embora possam convergir para percepções coletivas, como a que se pode deduzir da percepção dos alunos em relação à produção discursiva de sua professora quanto às suas estratégias de “Trazer eles para o contexto deles” (Prof^a. Lyntia), entendendo-as como resultado de negociações em curso, podem-se assumir, também, como fluidas, instáveis e transitórias. Assim, “o reforço como foi a trajetória do negro sair disso e que ela continua até hoje” (Prof^a. Lyntia) sinaliza para um processo em curso, em que ambos os espaços/tempos, embora atravessados por saberes e práticas que lhe são próprias pelos usos e poderes a si mesmos conferidos, quando deslocados, tendem a uma reconstrução e ressignificação hibridizada (BHABHA, 2014).

É um processo de tradução cultural (BHABHA, 2014) em que a coexistência de culturas, de saberes e de práticas produz diferenças, embora possam parecer, em um primeiro momento, apenas aproximações. Isso fica mais visível em um trabalho desenvolvido em sala de aula, pela professora Flor, com as princesas negras: cenário em que as aproximações sugeridas estão mais para estados de confusão/camuflagem, próprios de estados de negociação, que resultam dos encontros de culturas diferentes. À pergunta que lhe havia feito – há preconceito em relação à religião afro dentro das escolas? –, relatou:

No ano passado, eu fiz um trabalho [...] sobre princesas negras; os alunos não sabem que existem princesas negras. Sempre princesas loiras e de olhos azuis. Nós tivemos muitas princesas na África que vieram para o Brasil, escravizadas e para nós também que acreditamos numa religião afro, nós temos várias entidades que são princesas, são rainhas. E eu trabalhei sobre Iemanjá, que é a rainha das águas do mar. Aí, eles conheceram, pesquisaram, desenharam, e alguns pais me questionaram: “Mas por que tu estás trabalhando sobre isso? Isso é uma coisa do mal! Iemanjá é um ser do mal.” Eu disse: “Não, sempre houve esse sincretismo em relação aos santos da Igreja Católica com as entidades. Para que os negros pudessem adorar suas entidades eles relacionavam com algum santo. Por isso, no dia 2 de fevereiro, dia de Nossa Senhora dos Navegantes, dia de Iemanjá.” Então, essa coisa também de relacionar uma entidade à outra é bem importante para os pais conhecerem. Mas fui bastante questionada. Existe ainda muito preconceito (Prof^a. Flor).

O ser “bastante questionada”, como expressou a professora Flor quanto ao estudo desenvolvido, com seus alunos, em sala de aula, sobre princesas negras, traz à tona a ambivalência que os processos de tradução cultural sugerem. Imbricados pelas/com as relações de poder, mostram-se, também, carregados de polêmica, estados de confusão/camuflagem, em

tensão agonística e com tendência à ruptura de concepções essencialistas, balizadas por dualismos originários. De outra forma, o “ou ou”, próprio das práticas construídas ao longo da modernidade/colonialidade, quando tensionado em uma perspectiva do “e”, já não permite pensar o mundo, as suas concepções e práticas de forma simplista e binária. Pensar “e” está para a hibridização, e esta, para a multiplicidade e a heterogeneidade.

Ainda quanto ao borrar a produção de identidade antagônicas, há uma fala da professora Ísis Angela que aponta para “os saberes estético-corpóreos”, que, a partir dos anos 2000 e, especialmente, com as políticas afirmativas, proporcionam uma “nova leitura e uma nova visão do corpo negro” (GOMES, 2017, p. 75). É um corpo negro que vê em sua estética mais uma possibilidade de afirmação, assim como em suas lutas identitárias e políticas. Assim, a nova leitura borra o exotismo e a erotização “primária” do corpo negro, como pretende a modernidade/colonialidade germânica. E, ao fazer uso do termo “borrar”, sinalizo, junto à professora Ísis Angela, para a ambivalência presente nesse processo de decolonização da corporeidade negra. Perguntei à professora Ísis Angela, após finalizadas suas observações sobre a cultura afro na escola e sinalizando para preconceitos de diferentes ordens que ainda são experienciados em relação às questões que envolvem a temática étnico racial nesse espaço, se a escola chega a ter momentos de discussão dessas questões de preconceitos, de pensar algumas estratégias para trazer a cultura afro à escola. Nas palavras da professora:

[...] eu me sinto muito feliz em poder vislumbrar na minha trajetória todas as possibilidades, porque isso acabou me encaminhando para ser quem eu sou hoje e a forma como eu tento levar, para que as minhas crianças que passam por dificuldade tanto quanto as minhas – muito maiores que eu passei – que é possível, que eles não se acomodem; que não se sintam coitados, porque a gente não é coitado. [...] No primeiro ano na escola, tive um 1º ano em que eu fiz todo um trabalho com uma menina negra, gordinha, que vinha com a roupa toda molambenta, o bumbum aparecendo, o cabelo lindo, desarrumado e me enxerguei ali. Não tenho como não fazer essa comparação. Ela precisa se cuidar, se a mãe dela não consegue, eu vou ter que dar subsídios para que ela se arrume. “Olha, vai arrumar, puxa essa calça, baixa essa blusa, não precisa estar mostrando tua barriga. Tu és linda, te arruma!” E isso foi acontecendo. Só que foi feito um trabalho com música, era para falar sobre *bullying* e a música ressaltava um estereótipo ruim, que é a “Nega do cabelo duro”. Daí todo o trabalho que eu fiz, não é de propósito, isso não é proposital – nós somos criados numa cultura extremamente racista e preconceituosa. Nós temos isso ainda dentro da gente. Só que se não dialogas com aquilo, vais estar só reforçando o que tem desse potencial ruim. Então, eu vou dizer que isso é *bullying*, mas será que as crianças, quando tu saís, não chamam a menina negra de “nega do cabelo duro”? Como ela escuta isso? Porque isso para mim, algumas músicas são como um tapa na cara. E eu lembro que ouvi isso. E na oportunidade, outra professora negra também colocou que nesse espaço lá também sentiu a necessidade de falar e foi um momento de extremo desconforto (Profª. Ísis Angela).

A trajetória de vida da professora Ísis Angela, uma história de vida marcada por uma série de desafios vencidos¹⁰⁰, é, ainda, a história das crianças com as quais trabalha. E é nesse sentido que procura produzir identificações positivas sobre a negritude. O seu olhar sobre “o cabelo lindo, desarrumado” (Prof^a. Ísis Angela) está muito próximo do “cabelo crespo como um forte ícone identitário”, como mostram os resultados da pesquisa de Gomes (2003a). E a sua indignação com a letra da música “Nega do cabelo duro”, ressaltando um “estereótipo ruim” (Prof^a. Ísis Angela), escolhida pela escola para trabalhar sobre o *bullying*, dá-se pela marca colonial, que se (re)atualiza como tentativa de prática de inferiorização a partir de dispositivos de classificação racial biológica, sustentadas por velhas práticas racistas. Aliás, o estudo de Rosa e Onofre (2018) sobre vivências de meninas negras na família e na escola e sua relação com os cabelos crespos indica que:

O ingresso na escola, conforme evidencia a fala das mulheres colaboradoras, é o momento quando elas percebem o significado do ser negro e é quando vivenciam suas primeiras experiências de racismo e de discriminação, nas quais o cabelo é um dos principais alvos de agressões verbais de outros colegas do convívio (ROSA; ONOFRE, 2018, p. 579).

É nesse contexto que se pode entender a inquietação presente na pergunta da professora Ísis Angela e que remete, também, aos processos de formação dos professores: “Como ela escuta isso?” (a letra da música e sua relação com a menina negra). É como se perguntasse também: Diante de uma “cultura extremamente racista e preconceituosa” (Prof^a. Ísis Angela), que saberes são necessários para tensionar essa cultura? Há lugar para a articulação teórica das produções de diferentes campos teóricos sobre as questões que envolvem as relações raciais nos espaços de reflexão, para os professores pensarem suas próprias práticas em uma perspectiva de multi/interculturalidade crítica? Como o conhecimento que resulta desse tipo de articulação pode ser incorporado às práticas pedagógicas, permeando-as quanto às possibilidades de trabalhar diferentes dimensões das relações raciais e, entre elas, as que envolvem questões de poder? Enfim, como potencializar o[s] “momento[s] de extremo desconforto” (Prof^a. Ísis Angela) que resultam do tensionamento de práticas ainda racistas e preconceituosas, em possibilidades de ampliação de conhecimento sobre o trato das relações raciais nos espaços pedagógicos da escola e da sala de aula?

São as possibilidades de ampliação de conhecimento no trato das questões raciais que permitem potencializar diferentes momentos envolvendo situações de discriminação, preconceito racial e racismo em momentos de aprendizagem sobre relações raciais. E pela fala

¹⁰⁰ Encontram-se descritos no item 3.1 – Do acesso ao campo de pesquisa e de seus participantes.

do professor Bira, em uma perspectiva multi/intercultural crítica, qualquer situação, e não necessariamente somente aquelas que se dão no espaço escolar, que envolva discriminação, preconceito e racismo, ao ser levada para a discussão em sala de aula, fomenta outros posicionamentos. Falando sobre as dificuldades de as questões de africanidade ficarem mais presentes junto com à cultura local do Bairro, perguntei ao professor Bira: Os professores podem tensionar isso?

O que a gente faz às vezes, quando acontece alguma coisa, algum evento que foi divulgado na televisão, no jornal, a gente pesca aquilo e traz para a sala de aula. Aí tem um gancho para alavancar o assunto. Se não o negócio fica meio complicado. [...] Agora, o professor tem que se planejar! Tem que pesquisar, tem que sentir qual é o clima, qual é o assunto do momento, qual é o melhor momento para que eu possa entrar com esse assunto; muitas vezes esse momento é uma discussão, um palavrão, uma briga que aconteceu na rua ou um fato isolado na cidade. [...] Eu lembro muito claramente quando eu cheguei aqui na escola, as ocorrências de brigas no recreio e antes e na saída do horário escolar eram muito grandes. E geralmente tinha alguma questão racial envolvida. Agora, não, as questões vão mudando, tem mais acesso à informação, eles vão vendo que não é bem assim. Mas volta e meia eu pesco uma palavrinha racista, eu olho, a gente discute, a gente conversa. Tem que aproveitar esses momentos (Prof. Bira).

É interessante observar que a fala do professor Bira aponta para uma realidade ainda pouco percebida e problematizada nas escolas: a ocorrência de brigas nos intervalos e antes e depois das aulas, relacionada a questões raciais. Vale notar que, em relação a esse tipo de ocorrência, geralmente, ocorre um silenciamento por parte dos professores e, se colocada em questão, é tratada como se fosse um problema menor (SANTOS, 2006). Ou, ainda, como mostram pesquisas como as de Silva (2012) sobre relações e interações de crianças negras no cotidiano escolar de escolas públicas, “os problemas relacionados às questões de raça na escola, são reduzidos aos problemas sociais” (SILVA, 2012, p. 26), mantendo e até mesmo reforçando preconceitos em relação às diferenças raciais.

Outrossim, é importante observar que a necessidade de “um gancho para alavancar o assunto” (Prof. Bira) e do decorrente movimento de “pesca” (Prof. Bira) mostra marcas de uma colonialidade, que, embora borrada, ainda procura interditar as possibilidades de uma reinvenção das relações raciais no Brasil. E é uma interdição ancorada em um velho imaginário, que ainda mantém as marcas de uma pretensa superioridade branca, que procura se impor sobre uma suposta inferioridade negra, mediante processos materiais e simbólicos de inferiorização e subordinação da população negra.

As raízes do preconceito contra negros no Brasil estão nesse imaginário incansavelmente disseminado por homens brancos que tinham o poder da palavra, de fazer leis e de impressionar com seus títulos. Ocupavam os principais postos da vida pública e operavam diariamente para a reprodução de seus interesses em nível material

e simbólico. Detinham três dispositivos de dominação: a força, a lei e a ideologia (SILVA, 2017, p. 176).

Daí a necessidade que o professor tem de “planejar”, “pesquisar” e “sentir [...] o melhor momento” (Prof. Bira), para constituir-se como educador atento, capaz de ouvir as vozes até então pouco escutadas. Muito do que se pensou silenciado e até mesmo apagado é possível de ser ouvido quando atentos aos “ganchos” – “eventos, mídia, discussão, palavrão, briga, palavrinha racista” (Prof. Bira) –, que se mostram importantes de serem problematizados como possibilidade de outros aprendizados sobre as questões raciais. Aprendizados capazes de pensar, junto com o Movimento Negro, que uma das questões centrais de se problematizar as questões raciais no Brasil passa pelo posicionamento a favor da luta contra o racismo – a necessidade de “superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23). Perverso tanto em sua forma material de exclusão da população negra da cidadania com tudo o que ela implica – acesso igualitário à educação, saúde, trabalho, lazer, moradia, justiça, renda – como em sua forma simbólica de construção de um entendimento da desigualdade racial como sinônimo de desigualdade social, produzida nos tempos da escravização da população negra e que tenderia ao desaparecimento com o passar dos tempos, isentando, dessa forma, as gerações atuais de responsabilidade sobre a desigualdade atual (GUIMARÃES, 2012). É nesses contextos, como analisado a seguir, que a produção de encontros culturais, encontros com a diferença cultural, somando-se à estratégia de borrar as identidades antagônicas, fortalece-se como mais uma das estratégias e iniciativas de infiltração, voltadas para a produção de sujeitos decoloniais e abertos às possibilidades da multi/interculturalidade crítica.

5.2.2 “Que história mais linda essa, dessas pessoas!”: provocando encontros com a diferença cultural

Provocar encontros com a diferença cultural, como se pode depreender das falas das(os) participantes entrevistadas(os) quanto às iniciativas/estratégias de desenvolvimento das questões étnico-raciais, em sala de aula, em análise na presente discussão, remete a processos de decolonialidade possíveis de serem pensados a partir do pensamento heterárquico (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007), que, em sua forma de pensar e fazer, leva em conta a heterogeneidade e a multiplicidade de processos epistêmicos e políticos que se enredam e se sobredeterminam em uma teia de hierarquias que se processa nos mais diversos âmbitos, a

partir dos quais se produzem as ontologias, epistemologias e cosmologias de cada uma das culturas em relação.

E, assim, ao permanecer atento à centralidade da cultura (HALL, 1997), entende-se que a dimensão epistêmica/cultural é, também, uma das facetas das relações coloniais de poder. Em termos de pensamento decolonial, isso significa produzir tensões e rupturas com as bases do pensamento euro-usa-cêntrico (WALSH, 2010b), irrompendo outras possibilidades que se efetivem como processos de reconhecimento de outros saberes e práticas, situando o próprio conhecimento científico como apenas mais um saber entre os saberes. A cena que o gestor Tamborero escolheu para falar das estratégias de inserção das questões da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas, em sua descrição minuciosa, traz diversos elementos que, heterarquicamente enredados, compõem um jogo multi/intercultural crítico, em que os sujeitos em cena forjam o reconhecimento de outras formas de produção de conhecimento, de outras relações com a espiritualidade e de outras experiências de liberdade e de existência coletiva. A cena foi descrita a partir da seguinte pergunta: Quanto à questão da religião afro, da dificuldade de fazê-la circular até mesmo nesses projetos que vocês desenvolvem, de uma manifestação dentro das escolas, como você vê isso?

Teve [...] 3, 4 escolas que trabalharam só a religiosidade de matriz africana, trabalharam a questão do Ijexá, da Cabinda [rituais de Nação de culto dos deuses do Candomblé], do Candomblé. Tem uma escola [...] que foi bem interessante: a maioria dos alunos era de religião evangélica, são evangélicos, e o professor fez uma iniciação do Candomblé com as crianças. E aí teve todo um desconforto no Bairro, na comunidade, e esse professor foi na casa de cada pai explicar sobre a religião e de porquê fazer esse trabalho. Os pais adoraram e aí a gente fez, eles fizeram uma apresentação especial no Centro de Cultura. E os pais acabaram indo, todo evangélicos, de terno, saíam e foram ver como era a iniciação e aí viram que não era a religião do demônio como se prega. Mas sim que tinha toda uma questão ancestral, toda uma questão de liberdade, de conhecimento mesmo, de respeito. E aí ele explica tudo: por que se dança em roda? Porque na religião a mulher e o homem têm papel importante, fundamental. Então, ele explicou tudo nesse teatro e foi muito legal, quebrou um tabu, um paradigma entre os evangélicos e os religiosos (Gestor Tamborero).

A provocação do encontro com a diferença cultural – iniciação ao Candomblé – produz uma experiência intercultural crítica (CANDAUI, 2014b), carregada de decolonialidade (WALSH, 2012) e potência de novas práticas de empoderamento. É nesse sentido que a ancestralidade é revivida como prática que desafia a “matriz colonial” – “o sistema de classificação hierárquica racial civilizatória que tem operado e opera em distintas ordens da vida” (WALSH, 2010b, p. 221, tradução nossa) – em seus esforços de poder e subordinação com relação à produção de identidades sociais com base na pretensa superioridade do homem branco heterossexual cristão; com relação à invenção de um marco ontológico-existencial que

desumaniza povos indígenas e negros; com relação a uma epistemologia com pretensões de verdade única e com relação a uma cosmologia negadora das bases ancestrais-espirituais-territoriais-vivenciais que regem os sistemas de vida de povos indígenas e negros (WALSH, 2010b).

É nesse sentido, também, que o explicar “por que se dança em roda” (Gestor Tamborero) assume-se como força insurgente que tende a marcar outra experiência de coletividade, diferente das que são marcadas pelas hierarquias sexuais. Assim, a ancestralidade como prática desafiadora da “matriz colonial” e os sentidos da dança em roda, duas práticas que compõem o conhecimento produzido e socializado na “apresentação especial no Centro de Cultura” (Gestor Tamborero), ao forjar a quebra de um tabu – temor de punição em relação às religiões de matriz africana – e a quebra de um modelo de religiosidade binário, em que há, de um lado, os cristãos (“os evangélicos”, como refere o gestor Tamborero), como as pessoas de bem, e, de outro, as pessoas de religiões de matriz africana, como pessoas ligadas ao mal, forja outros espaços culturais, outros espaços epistêmicos e outros espaços políticos, em que a experiência decolonial se pensa, também, como experiência de liberdade e de constituição de outros sujeitos.

A potência criadora que resulta da provocação do encontro com a diferença cultural, encontrada na descrição do gestor Tamborero, está, também, nas iniciativas de inserção e aproximação da religiosidade de matriz africana, nas escolas municipais, por parte da Gerência da Inclusão e da Diversidade, vinculada à SMED/NH. São outras histórias, outros conhecimentos, outras experiências com o sagrado que vão sendo infiltradas, produzindo outros sujeitos. Segue a fala da gestora Jurema, como resposta à pergunta: A questão da religiosidade afro tem espaço nas escolas, na cidade, como isso se dá?

Algumas escolas eu consegui fazer contato com as terreiras e com as mães de santo [...]. É uma coisa que tem muito preconceito nas escolas. É como trabalhar uma religião e não trabalhar outra. Temos muitas crianças “crentes” na escola. Então, levar uma Mãe de Santo até a escola foi um trabalho intenso para nós, para ela falar sobre religião. Mas aconteceu em algumas escolas: foi uma Mãe de Santo lá, fez uma palestra, falou sobre a religião dela. [...] também um trabalho muito forte, que a gente fez dentro das escolas, é trazer os griôs para dentro das escolas. [Gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso.] Os griôs são as pessoas mais velhas que vêm contar a história dentro da escola. Vem falar dessa história da cultura afro dentro da escola. A gente foi atrás de alguns griôs, alguns senhores e senhoras mais velhas para contarem a história do carnaval, a história da religião, a história da escravidão, dentro da sala de aula. Isso foi muito interessante, porque foi um trabalho que rendeu muitos frutos. Os alunos ficaram impactados, dizendo assim: “Meu Deus, que história mais linda essa, dessas pessoas!” E se criou um respeito para com essas pessoas, também um carinho, e as escolas começaram a indicar umas para as outras. E aí foi passando. Foi aí que entrou a religião também, porque começaram a chamar as Mães de Santo para falarem sobre as histórias delas, dentro das escolas (Gestora Jurema).

A fala da gestora Jurema mostra como outras histórias (histórias de grupos subalternizados) colocam em xeque a colonialidade (germânica). Quando a força enunciativa e a capacidade de transformação dos grupos historicamente subalternizados se infiltram nos espaços hegemônicos (BHABHA, 2014), como se verifica nos cenários relatados pelo gestor Tamborero e pela gestora Jurema, as demandas originais são deslocadas das questões de “reconhecimento”, “respeito” e “tolerância” e minam o aparato da modernidade/colonialidade, tornando-o quebradiço em suas tentativas de inferiorização, interdição e subordinação. Esse é um dos sentidos do impacto inicial, expresso em encantamento, por parte das crianças, em ouvir os griôs, contando suas próprias histórias de carnaval, religião, escravidão, das culturas afro. Encantamento que produz uma sensibilidade, que se situa para além de uma perspectiva moralizante, como tendem algumas iniciativas de inserção de temáticas da História e da Cultura Afro-Brasileira, em sala de aula, como analisadas por Coelho e Coelho (2013) e, também, preconizadas por Siquelli (2013)¹⁰¹.

É um além que tensiona as representações originárias essencializadas (produzidas pelas narrativas coloniais) e, nesse processo, produz/mobiliza outras inquietações, que se articulam em rede – “as escolas começaram a indicar umas para as outras” (Gestora Jurema) –, proliferando diferenças. Ainda, o encantamento com a história dos outros – “Meu Deus, que história mais linda essa, dessas pessoas!” (Gestora Jurema) – rompe com as possibilidades de alguma narrativa se pretender como única verdadeira, abrindo espaço para o reconhecimento e fortalecimento de histórias outras.

É uma ruptura que, no lugar dos silêncios que ainda rondam escolas e salas de aula quanto aos temas que abordam a negritude e a africanidade, perceptível no “mas” que vem com o encantamento, ao trazer as vozes de griôs, até então estranhas nesses espaços, produz a quebra de tabus e paradigmas (Gestor Tamborero). E, dessa forma, contribui para a afirmação positiva da cultura e identidade negra, cara às crianças e aos adolescentes da Educação Básica, para romperem com os diversos estereótipos e preconceitos construídos sobre a população negra desde suas trajetórias de vinda forçada ao Brasil (CONSTANTINO, 2014).

¹⁰¹ Com uma ideia de resgate da importância de valores, aliada à compreensão de que as transformações da prática escolar se dão mais no campo da discussão conceitual que no campo da discussão curricular, Siquelli (2013) pondera que as questões étnicas se situam no campo da inclusão social que se inicia na “*prática escolar*, para que futuramente atinja o nível da *prática social*, com intenção de mais tarde se tornar uma *prática humana*” (SIQUELLI, 2013, p. 105, grifos da autora). Nesses termos, a discussão empreendida por Siquelli (2013) elenca quatro valores que, de acordo com ela, estão “presentes em todos os discursos de grandes lideranças mundiais e brasileira” (SIQUELLI, 2013, p. 110) – igualdade, interesse pelo outro, equidade e diálogo –, como suporte ao intento da inclusão das questões étnicas na prática escolar como inclusão social.

Ainda quanto ao encantamento produzido a partir da produção do encontro com as diferenças culturais, mas não sem tensionamento, vale trazer a situação vivenciada em sala de aula, descrita pelo professor Bira, a partir de um estudo em forma de pesquisa sobre sincretismo religioso. Ao falar da sua religião – Umbanda, “mas [...] batizado na Igreja Católica” (Prof. Bira) – e de que conversa com os alunos sobre essa sua experiência/vivência quando alguém lhe pergunta “qual é a sua religião” (Prof. Bira), disse-lhe que deve ser bem interessante para os alunos alguém falar da própria prática. E, o professor Bira, entusiasmado, respondeu:

Claro! [...] A gente consegue falar sobre tudo, mas quando chega na religião, é pisar em ovos. [...] Pensei como vou começar esse trabalho? Não tem outro jeito. Trouxe os alunos para a biblioteca [e dirigindo seu olhar à estante da biblioteca com os dicionários], pedi para a bibliotecária deixar um monte de dicionários e pedi para pesquisarem o significado de uma palavra só: o que é sincretismo? Voltamos para a sala de aula: “Fulano, o que é sincretismo? E você?” Falaram um monte de coisas e teve uma aluna que falou assim: “Professor, sincretismo religioso é a correspondência entre um santo de uma religião com um santo de outra religião.” “Então, beleza, qual religião você vai pesquisar? Umbanda. Com qual vai relacionar? Com a Católica.” Eles decidiram. Vamos então escolher os santos da Umbanda e dos santos da Igreja Católica. Vamos ver qual é a correspondência. Eles ficaram apaixonados. “Ah, esse santo é o mesmo da igreja lá onde vou.” “Ah esse santo é o mesmo lá onde a fulana me benze!” “É, é o mesmo. Cadê o preconceito? Na época, foi muita coincidência, ganhei de POA um kit de religião. Então, tinha todas as imagens das religiões de matriz africana e tinha o nome lá. Colei todos no quadro e vocês vão fazer um desenho e relacionar os nomes da Católica e da Umbanda. E eles expuseram. Ficou tão bonito que a diretora pediu para não tirar quando terminasse a Semana da Consciência Negra: “Deixa aí até a gente enjoar.” Aí quando enjoaram eles pediram: “Professor, posso levar para casa para mostrar para minha família?” “Pode, mas explica lá, sabe como é, se não vão achar que estou pregando, querendo converter vocês para determinada religião.” Ficou uma coisa bem legal de se fazer. Mas foi nesse momento que eu percebi essa resistência de se falar da religião (Prof. Bira).

Uma questão que me parece bem interessante nessa atividade centra-se na escolha dos alunos em estudar as relações entre Umbanda e Religião Católica. Possivelmente, a forma como o professor Bira tratava da sua experiência com essas duas religiões instigou a relação a ser estudada. E, dessa forma, é uma experiência que corrobora as pesquisas de Constantino (2014), quando indica que a presença da docência negra, nas escolas, contribui para a afirmação positiva da negritude e, também, para romper, nesses espaços, com silenciamentos e estranhamentos, por parte de “negros e brancos” (CONSTANTINO, 2014, p. 15), quanto às questões que envolvem negritude.

E a pergunta “Cadê o preconceito?” (Prof. Bira), entre outras possibilidades, sugere perguntar: Por que o preconceito? Como ele é construído? Que poderes/saberes o produzem? A quem interessa? Como ele se manifesta? Como é reiterado? Buscar algumas correspondências entre duas religiões, uma de matriz africana (Umbanda) e outra cristã (Católica), como proposto na atividade desenvolvida em aula, pelo professor Bira, pode ser um

ponto de partida, uma “articulação transitória” (LACLAU, 2011), para se pensar/confrontar algumas das questões étnico-raciais em relação, em sala de aula. E, no caso do presente estudo, como já manifesto em outras falas de professores – “E aí teve todo um desconforto no Bairro, na comunidade, e esse professor foi na casa de cada pai explicar sobre a religião [Candomblé] e de porquê fazer esse trabalho” (Gestor Tamborero); “É como trabalhar uma religião e não trabalhar outra” (Gestora Jurema) –, a religião (cristã) tende, ainda hoje, a ser um dos maiores entraves produzidos pela colonialidade germânica branca/cristã para a abordagem das questões que envolvem a História e a Cultura Afro-Brasileira.

E se as crianças e os adolescentes se mostram mais abertos à temática étnico-racial, o mesmo nem sempre pode ser dito em relação aos adultos, sejam eles os pais, sejam os professores. A “advertência” do professor Bira em relação aos alunos levarem o trabalho para mostrarem em casa – “Pode, mas explica lá, sabe como é, se não vão achar que estou pregando, querendo converter vocês para determinada religião” (Prof. Bira) – acentua uma prática de desconforto, já sentida por outros pais quando da iniciação ao Candomblé, narrada pelo gestor Tamborero. Em uma fala da professora Ísis Angela, ao narrar uma de suas atividades (ritual de Umbanda) realizadas na Semana da Consciência Negra, uma semana antes do dia de Ação de Graças, já tensionado no ano anterior quanto à opção de celebrá-lo apenas na perspectiva cristã, essa abertura maior por parte das crianças torna-se contrastante com a posição assumida por parte de algumas de suas colegas professoras. Havia perguntado a essa professora se a Lei 10.639/2003 pode contribuir para ampliar as possibilidades de a cultura afro circular na escola, ao que ela respondeu:

[...] no ano passado, então, a Semana da Consciência Negra acaba acontecendo antes dessa última quinta-feira do mês. Fiz uma abertura da Consciência Negra pela manhã e à tarde. Fiz um tapume com uma grande máscara com um tecido vindo de Angola que eu tenho e fui conversando com as crianças que estavam ali e deixei atrás uma mesa com uma bacia. Enquanto falava com elas e conversava, porque estava vindo ali, porque estava fazendo essa abertura, que eles ainda tinham medo de coisas que a gente ainda não conhecia, fui para trás desse tapume e vesti todo meu Axó, toda minha roupa de religião. Coloquei as minhas guias e saí de trás do tapume com toda minha roupa, meu turbante e uma bacia de pipoca. A partir desse momento, tive colegas que viraram de costas e não escutaram. Enquanto as crianças estavam abertas para ouvir, teve pessoas que assistiram isso de costas, falando e conversando durante a apresentação. Enquanto falava com elas, explicava para elas que, como era uma abertura, eu faria aquilo em nome de Bará, que é uma energia, uma entidade que abre os caminhos e de que todos nós sempre precisamos de alguma coisa – tem alguém na família que precisa de um emprego, alguém precisa de amor, precisa de uma casa, que precisa de saúde – e que cada um fizesse seus pedidos: “Quem quer saúde?” Eu atirava pipocas para ele [lança a mão, encenando o gesto de atirar pipocas]. As crianças todas me receberam muito bem, tanto de manhã como de tarde. E foi muito bom, chamei a [...] senhora que faz a limpeza da escola para me ajudar, foi minha Griô desde o primeiro ano na escola. Então, isso talvez tenha parecido uma afronta, porque foram uns dias antes desse processo [dia de Ação de Graças], mas foi o espaço que eu encontrei (Prof^a Ísis Angela).

“Foi o espaço que encontrei”, como referiu a professora Ísis Angela, é o espaço da infiltração, o espaço tensionado, o espaço produzido e ocupado pela insistência de alguém que não se conforma com as imposições da colonialidade germânica branca/cristã. Daí, também, o desconforto e a rejeição experienciadas nesse tipo de encontro com as diferenças culturais como narradas pelos participantes da pesquisa. Esses remontam à emergência e à consolidação de uma lógica disciplinar (GALLO, 2006), disseminada na modernidade/colonialidade, que, em nome de uma possibilidade objetiva de conhecimento, fragmenta a realidade, a vida e tudo o que ela comporta. Uma lógica disciplinar que, ao perpassar as mais diferentes dimensões da vida humana, procura negar sua ambivalência (BAUMAN, 1999), mesmo que sempre pronta a se manifestar na pluralidade de experiências negociadas/articuladas em sociedade. A essa lógica disciplinar não é compreensível que a religiosidade de um povo faça parte da sua cultura, da sua história, da sua forma de ser/estar no mundo, a ponto de não poder falar de nenhuma delas em separado como se fossem independentes entre si. Nesse sentido, vale observar a fala da professora Rosa. Ao terminar de falar sobre as dificuldades de se trabalhar a História e a Cultura Afro-Brasileira em sala de aula, em Novo Hamburgo, relacionando-as com as facilidades que se tem no trato dessas questões na cidade vizinha, perguntei-lhe ao que ela atribuía essa dificuldade:

O que a gente vê aqui: se estiveres falando sobre cultura afro na escola, a comunidade entende como se estivesses falando de religiosidade de cultura de matriz africana, de religião de matriz africana. No ano passado, [...] a gente fez uma parede onde tinham palavras de matriz africana que hoje são faladas na cultura brasileira e coisas do tipo “bagunça”, e a gente trouxe a palavra batuque que não seria oriundo de [...], mas sim de batucar, e isso para a comunidade evangélica é gravíssimo. “A professora está me ensinando a fazer batuque!” (Profª Rosa).

O conteúdo/sentido da lógica disciplinar, como presente na crítica da professora Rosa, é condensado na fala da gestora Jurema, ao mostrar o sentimento de desconforto e resistência por parte dos “evangélicos” em relação à inserção da temática étnico-racial no currículo das escolas de Educação Básica: “É como trabalhar uma religião e não trabalhar outra” (Gestora Jurema). Inserção que se dá como infiltração de outros discursos/práticas, de outras lógicas de organização do pensamento, outras cosmologias e ontologias (iniciação ao Candomblé, histórias dos griôs, ritual de Umbanda na Semana da Consciência Negra), diferentes das forjadas pela colonialidade branca e cristã. E, dessa forma, tensionam e minam a pretensão de fixidez de espaços, tempos, rituais, práticas e discursos como pensados pela lógica da colonialidade germânica. E ao minarem essa fixidez, abrem espaço para o questionamento do “medo de coisas que a gente ainda não conhecia” (Profª Ísis Angela), produzindo outras

experiências: de reconhecimento (Gestora Jurema), de ruptura com o preconceito (Prof. Bira), de liberdade e de conhecimento (Gestor Tamborero).

Abrem espaço, ainda, para a desconstrução de estereótipos produzidos por diferentes agentes culturais que se encontram difusos na mídia, na literatura e no imaginário social. A experiência narrada pela professora Ísis Angela quanto a uma atividade desenvolvida pela escola em relação aos contos infantis traz à cena uma combinação de elementos, que tende a produzir posições hegemônicas e que ela procura tensionar quanto às relações de poder que as engendram e as naturalizam. De acordo com seu relato, ainda em relação à pergunta sobre as possibilidades de a cultura afro poder circular na escola:

[...] em outubro, todas as turmas da escola trabalhariam os contos de fada, os contos infantis. Então, quase todos os contos foram contos da *Disney*. Então, eu disse: eu quero trabalhar a Branca de Neve e a Pretinha de Neve, esse é o conto que vou trabalhar com minha turma. Eles precisam ouvir a história de outro ângulo, a *Disney* não me representa em momento nenhum. Tu tens uma princesa Tiana, que passa a maior parte do filme como sapo. Por que ela não pode ser princesa? Ela só aparece como empregada e no final do filme para dizer: “Bom, tem uma princesa negra na *Disney*.” Isso não me representa. Acabei de vir da sala de aula e conversei com eles como eles imaginam que tem que ser uma princesa? Ela tem que ser loira, branca, romântica, no imaginário uma figura que não é o que representa a maior parte das nossas mulheres, que são arrimo de família, sustentam suas casas, que não são aquele estereótipo de corpo magro, não é isso. A realidade não é isso. E se tem uma criança que se guia por essa realidade, ela vai sofrer. É difícil ouvir como eu ouvia quando era criança: “Tu serias muito bonita, se fosse branca!” Alô! Como assim? (Prof^a Ísis Angela).

A desconstrução da lógica hegemônica do “padrão de beleza”, como proposto nesta atividade da professora Ísis Angela, remete à percepção dos detalhes, das particularidades, das tramas e (arti)manhas de como são produzidas as identidades culturais nas relações de saber/poder, uma das potências presentes em práticas multi/interculturais (BACKES, 2013). Assim, pode-se perguntar: Que forças/(arti)manhas são essas que alçam os contos da *Disney* a uma posição hegemônica? Por que contar uma história em que há uma princesa negra, embora passando “a maior parte do filme como sapo” (Prof^a Ísis Angela), parece já ser o suficiente para contemplar as diferenças raciais?

Ao contrário de outras narrativas sobre princesas brancas, Tiana, uma menina negra – personagem principal do filme da *Disney* de 2009, “A Princesa e o Sapo” –, que é cozinheira e sonha em ter seu próprio restaurante, não nasceu princesa¹⁰². É uma narrativa típica de uma

¹⁰² Ao contrário, vestida como princesa e linda como se princesa fosse, em um baile de máscaras, promovido por sua amiga, para o príncipe Naveen, torna-se sapo ao ser confundida pelo príncipe, já transformado em sapo por um feitiço. Naveen implora-lhe o beijo de princesa que precisava para quebrar o feitiço, oferecendo-lhe, em troca, ajuda para abrir o restaurante, que tanto sonhara desde criança. Um beijo que transforma Tiana em sapo. Tendo consultado Mama Odie, restava-lhes uma única possibilidade para quebrar o feitiço, e teriam que se apressar. Entretanto, chegaram tarde demais. Assim, como sapo, casa-se com Naveen, um príncipe transformado em sapo,

interculturalidade relacional e funcional (CANDAU, 2014b). Interculturalidade conservadora, que, partindo do princípio de que as culturas são um produto/fato dado, não questiona as relações de poder/saber que se encontram em jogo quando da produção das diferenças. Suas estratégias concentram-se em favorecer meios de contemplar as diferenças, procurando relacioná-las, integrá-las e incorporá-las à cultura hegemônica. Assim, cria-se uma história, contemplando a presença de uma princesa negra sem, entretanto, tensionar velhos estereótipos produzidos em torno das diferenças raciais. A especialidade da Tiana, hábil cozinheira, ainda é uma das marcas da colonialidade e que vem à tona como um dos elogios à mulher negra. Da mesma forma, um de seus limites – o não se ter apressado o suficiente para quebrar o feitiço – mostra a necessidade de se promover práticas decoloniais que rompam com velhos preconceitos, estereótipos e práticas racistas que ainda ressoam em diferentes instâncias e práticas, envolvendo diferenças raciais.

Já quanto às atividades que a professora Ísis Angela desenvolveu com seus alunos – ritual de Umbanda na Semana da Consciência Negra e o trabalho com a Branca de Neve e a Pretinha de Neve –, ao olhá-las em conjunto, visualizam-se potencialidades de uma prática que se vê inscrita em uma multi/interculturalidade crítica, em que se tece uma articulação da subversão das relações de poder – políticas, em articulação com as relações de saber – epistemológicas e as relações de ser – ontológicas (WALSH, 2009; 2013; CANDAU, 2012; 2014a).

Esse é o potencial de subversão de um ritual de Umbanda em um espaço pedagógico, carregado de colonialidade germânica, em que as marcas coloniais do cristianismo ainda pretendem desqualificar qualquer outra manifestação religiosa e, principalmente, as de matriz africana. Não é somente a normalidade que é perturbada, mas se tremelica uma de suas amarras que a sustentou até então: o “medo de coisas que a gente ainda não conhecia” (Prof^a Ísis Angela). Ou seja, junto a outro saber que adentra o espaço da escola, adentra o empoderamento de uma prática que se coloca no mesmo patamar de qualquer outra prática que se pretenda hegemônica. Adentra, ainda, uma forma de ser/estar no mundo, que, ao não tender à fragmentação/disciplinarização das diferentes dimensões do humano e da vida, entende a religiosidade/espiritualidade como energia, como abertura ao mundo. Como é uma prática que requer ousadia e coragem de deixar-se habitar por uma prática intercultural crítica (CANDAU, 2014b), compreende-se que haja indignação por parte de “colegas que viraram de costas e não escutaram” (Prof^a Ísis Angela), como se isso fosse tão somente uma tentativa de “afronta” (Prof^a

tornando-se “verdadeira princesa” (porque mulher de príncipe) e, assim, pôde quebrar o feitiço de seu então marido Naveen, voltando, ambos, a serem humanos (DISNEY JUNIOR, 2009).

Ísis Angela) às “boas” práticas e experiências desenvolvidas e disseminadas no espaço da escola até então.

Assim também à problematização “Por que ela não pode ser princesa?” (Prof^a Ísis Angela), desde os inícios da história, a professora opta por trabalhar com seus alunos uma história em que a princesa negra (Pretinha de Neve), assim como a princesa branca (Branca de Neve), já nasce princesa¹⁰³. Essa é, inclusive, uma das possibilidades de questionar as marcas da colonialidade, que ainda gritam na narrativa da “história de Tiana” (DISNEY JUNIOR, 2009). Pretinha de Neve é uma princesa negra, do Monte Kilimanjaro, norte da Tanzânia. Tida por seu padrasto como espoleta e com mania de fazer uma pergunta atrás da outra, sentindo-se muito sozinha, saiu de casa para passear e brincar. Acabou encontrando-se com sete gigantes (FILHO, 2013).

Nascer princesa significa fazer parte de uma família real. Fazer parte de uma família real denota pertencimento a determinada sociedade que se organiza, política, cultural e economicamente em forma de um reinado/principado. Assim, nascer princesa negra significa afirmar que há, também, realeza negra. Logo, nascer princesa negra implica reconhecimento de uma organização cultural, política, social e econômica. Reconhecimento que rompe com diferentes representações estereotipadas sobre as populações negras, relacionadas à diferença cultural e racial, como intencionalmente forjadas pelo pensamento moderno/colonial.

Daí o potencial de empoderamento desse tipo de atividade desenvolvido na escola (ritual de Umbanda na Semana da Consciência Negra) e em sala de aula (História da Pretinha de Neve) pela professora Ísis Angela. É um empoderamento, que tende ao novo como “ato insurgente” (BHABHA, 2014, p. 29), como aquilo que se produz na contramão da ordem estabelecida, fazendo estremecer algumas das bases raciais da modernidade/colonialidade germânica, sustentadas sobre constantes tentativas de inferiorizações e subordinações de povos não-europeus e, mais especificamente, de povos negros, reatualizadas na negação do valor de religiões de matriz africana (virar-se de costas e não escutar) e na reafirmação de estereótipos da mulher negra boa cozinheira, que, com um bocado de sorte, casa-se com o príncipe (sapo Naveen) como em “A história de Tiana”.

Como resultado desse tipo de prática de tensionamento/empoderamento e de outras já mencionadas (iniciação ao Candomblé e a ida das Mães de Santo e dos Griôs à sala de aula), diferentemente do que apontam resultados de pesquisas de Coelho e Coelho (2013) – ausência de maior impacto na diminuição do preconceito no ambiente da escola –, os professores e

¹⁰³ No item anterior (5.2.1), com base na fala da professora Flor, já foi feita alusão às princesas negras arrancadas da África e trazidas ao Brasil e de entidades religiosas africanas que são princesas, rainhas.

professoras percebem algumas mudanças que consideram relevantes no trato com as questões raciais e que sinalizam para além das questões de reconhecimento dos índices de cor e de raça (COELHO; COELHO, 2013), a desconstrução de alguns estereótipos e a possibilidade de construção de referentes negros e negras. Quanto a esse aspecto, destaca-se a fala da professora Violeta, ao tecer seu olhar sobre possibilidades de mudanças, por parte dos alunos envolvidos com esse tipo de práticas de tensionamento/empoderamento. De acordo com sua fala, como resposta a uma última pergunta da entrevista, “Antes você falou que os alunos se envolvem nas atividades de uma forma bastante tranquila. Há uma percepção de mudança por parte desses alunos em relação ao reconhecimento de diferentes culturas, em relação às identidades, em relação à própria questão da religiosidade?”:

[...] nossas crianças, quando elas estão pelo menos tendo a oportunidade de falar sobre isso na escola e até mesmo de dizer “mas eu tinha preconceito”, “eu achava que era assim”, ou “eu não gostava daquela colega, porque era negra e, hoje, vejo que é uma coisa que não faz sentido nenhum”. No momento que você tem uma criança que também tem como referência uma menina negra numa escola infantil; quando a gente tem um adolescente que diz assim: “Eu não tenho nenhum problema, porque eu gosto de um menino ou de uma menina que é negra ou negro e que isso não tem a menor importância”. Eu vejo que a gente está trabalhando com eles nesse sentido [...], acho que se está avançando, avançou-se bastante no sentido de desconstruir alguns estereótipos (Profª Violeta).

Os processos de desconstrução de alguns estereótipos e a experiência de construção de referentes negros e negras, em se pensando sobre os sentidos e o conteúdo das estratégias e iniciativas de inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira no espaço das escolas e das salas de aula, tornam-se o combustível da proliferação das diferenças (próxima discussão), somando-se, assim, às duas estratégias anteriores – o borrar a produção de identidades antagônicas e a produção de encontros culturais –, em uma perspectiva de produção de outros sujeitos: decoloniais e abertos às possibilidades da multi/interculturalidade crítica.

5.3.3 “Professora, eu posso tocar essa música para você!”: proliferando diferenças

Estratégias que passam pela possibilidade de proliferação de diferenças podem ser pensadas muito próximo do conceito de “entre-lugares” (BHABHA, 2014), lugares de enunciação propensos à produção de diferenças. Diferenças produzidas, transformadas, ressignificadas no encontro de culturas, que se produz como “trabalho fronteiro” (BHABHA, 2014), levando em conta que a fronteira, mais que sugerir limites, torna-se, também, espaço de possibilidades de encontro. É essa ambiguidade que nem sempre permite distinguir entre o

limite e a possibilidade que marca o trabalho fronteiriço, tecido nos encontros de culturas em que outras diferenças são passíveis de serem produzidas, a partir das relações de poder/saber que entram em estados de articulação e negociação.

Em uma das falas da professora Flor, referindo-se ao trabalho realizado em conjunto com as demais professoras da Escola Municipal de Arte em que trabalha, a produção de relações da cultura e da estética corporal afro, como diferença e, também, de afirmação identitária, quando do trabalho com música, dança, composição e artes visuais (desenho do corpo), configura-se como encontro de culturas. Assim, embora a África seja uma das referências em seus trabalhos com a arte, em uma perspectiva multi/intercultural crítica, não é a busca originária e de uma essência de africanidade que está em jogo, senão a produção da diferença/identidade, engendrada nas fronteiras entendidas, também, em suas possibilidades de encontro. No final da entrevista, ainda me mostrando diferentes apresentações, gravadas em seu computador, perguntei à professora Flor: “Você gostaria de falar mais alguma coisa que ficou em aberto, em relação a seu trabalho?”.

No caso da escola, quem trabalha com a cultura afro sou eu, mas os outros professores, por exemplo, das artes visuais que também trabalham a questão de traços quando vão fazer desenhos ou quadros, pesquisar artistas, trabalham a relação da arte com a África, com o Brasil, os traços que os negros têm, as diferenças no cabelo, no tom de pele, tudo isso é também trabalhado. Os professores de música que trabalham também com artistas, compositores negros. Então, tem muito dessa relação dentro da nossa escola, e a gente sempre procura fazer essa relação entre uma coisa e outra. [...] Fizemos um espetáculo no mês passado, que foi muito bonito: trabalhamos sons e ritmos da nossa afro-identidade, então muitas coisas que foram trazidas pelos negros da África e que, depois, foram sendo misturadas com a cultura do Brasil, chegando até hoje. E a questão do samba, que é uma coisa maravilhosa, patrimônio imaterial do nosso país e que as pessoas, muitas vezes, também não conhecem toda a história de resistência que tem por trás dele. Então, essa importância de toda essa cultura aí que as pessoas têm que conhecer um pouco mais (Profª Flor).

O “espetáculo” a que se referiu a professora Flor e que resulta desse tipo de encontro não tem como ser reduzido à manifestação do exótico, como é próprio do pensamento colonial, que procura desautorizar as diferenças no que elas têm de potencial de luta e de resistência. Antes, é expressão de uma identidade experienciada e tecida como “entre-lugar”, como “trabalho fronteiriço” (BHABHA, 2014), uma identidade traduzida como “afro-identidade” (Profª Flor), que se assume como compromisso com sua construção, o que implica o conhecimento da história de luta do povo negro, como experiência de diáspora (HALL, 2013). Enfim, uma afro-identidade construída com base na historicidade da diferença racial, tecida como resistência e luta contra a escravização de pessoas negras e, também, como luta pela afirmação cidadã, que ainda está para ser conquistada em seu sentido mais amplo, o que passa

pela ruptura com os discursos e as práticas de transformação da diferença em desigualdade e inferioridade.

Próximo desse mesmo contexto de afro-identidade, em que as pessoas, ao participarem das atividades, veem-se contempladas pelas identificações produzidas ao longo das experiências construídas no próprio desenvolvimento das atividades propostas, tem-se o relato da professora Rosa. Perguntei-lhe se há alguma mudança na medida em que trabalha com algumas questões com as crianças quanto à identidade.

No ano passado, nós tivemos [na escola em que trabalhou em 2015] uma festa [Festa da Consciência Negra] que vai acontecer agora sábado [26/11/2016], lá de novo, e a gente trabalhou muito com os alunos. Foi uma oficina de Abayomi a manhã inteira e muito legal, porque muitos adultos que vinham à festa – pais e jovens do EJA – participaram. Aí tu consegues ver a entrega: “Opa, isso aqui é da minha cultura; eu vou me deixar participar”. Outra professora, que hoje está no Centro Ambiental, trabalhou, com os alunos dela de 7º e 8º anos, as vestimentas afro, e aí nesse enrolar, meus alunos do 5º ano trabalharam uma música afro. E essa música era em Iorubá, numa língua africana e depois ela é traduzida para o português. Então, entendiam o que estava sendo dito e falava muito de deus, e aí eu consegui introduzir isso porque ela falava de deus. E quando chegou nesse dia do sábado letivo, tinha um menino que é tamboreiro de uma terreira e ele falou para mim: “Professora, eu posso tocar essa música para você!” Ou seja, ele se permitiu dizer que ele era tamboreiro naquele momento, porque ele se identificou com aquilo ali (Profª Rosa).

A forma como a professora Rosa descreveu o envolvimento dos participantes – estudantes e adultos nessa Festa da Consciência Negra, em uma escola da Rede, em 2015, ao marcar a identificação de um menino negro com algo de sua cultura como expressão de uma cultura que o constitui, mostra a potência de uma prática intercultural crítica (WALSH, 2009; 2013; CANDAU, 2012; 2014a). Prática em que o acesso ao conhecimento e a experimentação de diferentes práticas/saberes alça-se à condição de empoderamento a ponto de deixar-se participar, isto é, deixar-se envolver pela experiência do vivido.

O deixar-se participar assume-se aqui como um mergulho em uma cultura que até então parecia apenas reconhecida em espaços restritos, marcados, talvez, pela especificidade que parece ser própria de práticas mais circunscritas a determinados contextos, atividades e eventos. Ou, ainda, talvez marcados pela relegação a lugares secundários, inferiorizados pelas culturas em disputa hegemônica. O deixar-se participar, mostra-se, assim, a possibilidade de se afirmar a partir dos traços de uma cultura que o constitui e que, mediante a confrontação dos atravessamentos de relações de poder/saber, instituintes de diferenças, cria/produz as condições de sua visibilidade.

Entende-se que uma das estratégias de garantia de manutenção dessa visibilidade passa pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas multi/interculturais críticas como a referida pela professora Rosa. São práticas que, ao mesmo tempo em que tensionam as relações

de saber/poder, questionando-as em sua historicidade, procurando desconstruí-las em suas pretensões hegemônicas, fomentam/viabilizam outros dispositivos de saber/poder com ênfase em uma compreensão de culturas no plural, favorecendo ressignificações e redimensionamentos do vivido como experiência concreta, além de desnaturalizar inferiorizações/subalternizações produzidas pela modernidade/colonialidade em torno de diferenças raciais e culturais, marcadas pela germanidade.

Nessa mesma atividade, uma oficina em que se trabalha com a confecção da boneca Abayomi – uma boneca símbolo da diáspora africana, carregada de memória, história, ancestralidade e resistência –, trabalha-se também com a vestimenta afro e a música afro. É interessante notar que a professora Rosa, ao trabalhar a música afro, em Iorubá, escolheu uma música que tem em sua letra a palavra deus, muito presente na cultura religiosa cristã/evangélica da região – uma presença que todos as(os) participantes da pesquisa trazem como dificuldade para se trabalhar temáticas que envolvem a História e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas e em sala de aula. É a palavra deus que parece sugerir uma “relação de equivalência” (LACLAU, 2011), transformando-a em adesão à música. “Um lugar vazio” (LACLAU, 2011), sem conteúdo próprio, mas capaz de produzir uma identificação, mesmo que transitória. E ao produzir essa identificação, não sugere apenas a adesão do grupo, mas sobretudo empodera um menino, tamboreiro de uma terreira, a tocá-la no tambor. Ou seja, produz-se um momento ímpar em que culturas e identidades, ressignificadas, podem ser compreendidas em sua dimensão plural e, dessa forma, somam-se às possibilidades de se articular uma sociedade pluricultural, pluriétnica e plurirracial.

Nessa mesma perspectiva de se pensar algumas equivalências, tem-se a fala da professora Ísis Angela, que aponta para algumas similitudes, embora marcadas pela diferença, que se encontram em diferentes manifestações religiosas:

[...] por desconhecer, por ignorância [...] de achar que tu usares uma guia, tu vais fazer o mal, como em várias vezes, em intervenções [...] com adolescentes, que isso é coisa de macumba. E aí estou no meio de uma aula substituindo e alguém diz: “Para aí com tuas macumbas!” Parei tudo. Querem saber sobre macumba mesmo? Então está aí a professora macumbeira que vai dizer para vocês. Primeiro, vou dizer que macumba é um instrumento musical parecido com reco-reco, que é um pedaço de tronco de árvore que a gente esfrega com graveto e faz som. Então, macumba não é religião. Alguns se apelidam carinhosamente como macumbeiros como eu, mas macumba não é religião. Então, é a primeira coisa que vocês têm que saber. E outra, que existem várias formas da gente glorificar a deus. Vocês não têm os louvores que escutam? Eu canto ponto. Vocês não têm a oferta que é feita lá na igreja? Eu faço oferenda e o nome é até parecido. É a única diferença, gente. E uso roupas diferentes. Algumas mulheres, geralmente as evangélicas, não usam saias compridas? A minha também é comprida, só é mais rodada. E de vez em quando, em trabalho, dou uns giros, mas nada diferente (Profª Ísis Angela).

A afirmação de macumbeira nasce do encontro com a diferença que se confronta e, também, tem na palavra deus o início de uma relação de equivalência: a diversidade de formas de glorificação de deus (Profª Ísis Angela). A aposta na apresentação de similitudes quanto às diferenças religiosas aponta para um jogo de relações de saber/poder que se dão na tentativa de buscar uma aproximação, que é também distanciamento (GOMES, 2002), e, dessa forma, em uma perspectiva multi/intercultural crítica, procura favorecer o questionamento de representações negativas e estereotipadas, produzidas ao longo da história, entre grupos socioculturais e raciais diferentes e, no caso em análise, por parte da colonialidade germânica branca/cristã. Assim, quanto às similitudes, evoca a glorificação a deus, através de cantos/louvores, ofertas/ofereidas e roupas especiais. Já quanto às diferenças, pontua as várias formas de se glorificar a deus, louvores e ofertas para os cristãos e ponto e oferenda na Umbanda (religião da professora Ísis Angela) e o uso de saias compridas pelas mulheres evangélicas e, na Umbanda, saias compridas e mais rodadas.

A forma como a professora Ísis Angela conduziu o questionamento, confrontando práticas similares de culturas diferentes, estilhaça práticas que se pensavam até então monoculturais, seja na ordem do religioso, seja na do conhecimento, seja na de ser/estar no mundo. É um questionamento que se lança como um convite ao conhecimento da multiculturalidade, termo, que, devido à sua polissemia, como já tratado em discussões anteriores, aqui se assume como crítica a qualquer prática que se pretenda monocultural (VEIGA-NETO, 2003), reconhecendo e afirmando diferenças como práticas/discursos forjados nas relações de saber/poder, em interação, nos encontros de cultura que se dão em processos de negociação. Logo, nesses processos de negociação, não estão em jogo possibilidades de superação dessa ou daquela prática, como se houvesse práticas a serem discriminadas e negadas. Antes, esses processos constituem a possibilidade do (re)conhecimento, da afirmação e da proliferação de diferenças.

Esse é, também, o pensamento que toma conta da professora Lyntia, ao articular a montagem de um teatro com as crianças, contando um pouco da história do povo negro, que perpassa a história daquela comunidade em que se encontravam inseridos. De acordo com seu relato, quando lhe perguntei sobre suas trajetórias de professora, esse é também o momento em que inicia, na escola, sua caminhada no trabalho com a “cultura Afro e Afro-Brasileira” (Profª Lyntia):

[...] na escola onde eu estava, que era a escola da minha comunidade, eu trabalhei doze anos. Lá, começou essa minha caminhada na questão do trabalho da cultura Afro e Afro-Brasileira. Fiquei três anos trabalhando na biblioteca e teve um ano que comecei a trabalhar muito com dramatização. E um dia, uma colega foi assistir. Estava

planejando na biblioteca e ela ficou. A gente era ali da comunidade. A gente cresceu juntas e se deu conta de que aquelas crianças eram os filhos dos nossos colegas que haviam estudado junto conosco na infância. “Bah, vamos contar para eles um pouco dessa história? Como foi que perpassou nossos antepassados? Os povos que contribuíram?” Nossa consciência veio dali, veio num crescente de conhecimento e a gente montou um teatro. Esse teatro a gente apresentou para toda a escola num determinado momento. Ficou muito bom, a gente ficava depois da hora, as crianças se envolveram de uma forma tal, que elas começavam a nos cobrar mais ensaios. Ficou uma coisa muito bacana (Profª Lyntia).

O pensar sobre as crianças da escola mergulha a professora Lyntia em sua própria história. Ao revivê-la, é capaz de enxergar a sua história e a história dessas crianças compondo a historicidade de toda uma comunidade, que se tece como luta, resistência, afirmação e que condiciona sua vida, sua inserção na cidade, no mundo do trabalho, da cultura e do lazer, sua representação e representatividade. A percepção que resulta desse tipo de experiência com a própria infância traduz-se em inspiração artística, mobilizadora de produção e socialização de conhecimento. Articular a história da própria comunidade em forma de teatro, envolvendo corpo, movimento, música, palavra, ritmo (re)atualiza experiências, mobiliza o pensamento, potencializa a criação e produz conhecimento de si, que é, também, conhecimento da (sobre a) comunidade e do (sobre o) mundo.

A menção a “os povos que contribuíram” (Profª Lyntia) marca a necessidade de (re)conhecimento de uma história que ainda tem pouco espaço de legitimação na escola. E contar essa história, (re)montando-a em cenas de “dramatização”, envolvendo os alunos a ponto de “cobrarem mais ensaios” (Profª Lyntia), de certa forma, rompe com uma lógica monocultural de reconhecimento de/da história como aquilo que se encontra por escrito e que se procura (im)por, nessa perspectiva, como única forma de produção de conhecimento válido. Nesse sentido, os dois movimentos tensionados pela professora Lyntia – trazer a história dos que contribuíram e (re)vivê-la, experienciá-la e contá-la em forma de teatro – constituem-se em uma prática pedagógica multi/intercultural crítica, inundada pelo local e pela experiência vivida, sem significar fechamento sobre si mesmo. Antes, mostra-se como possibilidade de tensionamento das relações de poder que produzem determinadas representações e posições de sujeito em determinadas comunidades/sociedades/culturas (SILVA, 2000a).

O começo da “caminhada na questão do trabalho da cultura Afro e Afro-Brasileira” (Profª Lyntia), despertado pelo olhar sensível em torno da comunidade, a partir do (re)conhecimento das crianças da escola da comunidade, foi acompanhado pela busca de uma formação que lhe garantisse “subsídios para trabalhar com eles” (Profª Lyntia). São esses subsídios que garantem, à professora Lyntia, uma espécie de preparação do campo diante de situações que se dão em sala de aula e que se referem a um conteúdo que faz parte de um

componente curricular, para a introdução de temas pertinentes à História e à Cultura Afro-Brasileira.

Assim, para tratar de questões raciais, tanto quanto à sua constituição como de sua compreensão, a professora aproveitou-se da pergunta dos alunos em torno de uma rivalidade presente no futebol gaúcho, “Professora, que time tu és?”¹⁰⁴ (Prof^a Lyntia), para falar aos alunos sobre algumas questões étnico-raciais que marcam a história do futebol da dupla grenal e, também, da história do futebol de Novo Hamburgo. Faz o mesmo quando do estudo da Revolução Farroupilha¹⁰⁵, conteúdo curricular do 5º ano:

Eu coloco a história dos lanceiros negros, até porque eu fui conhecer a história dos lanceiros negros em Porto Alegre. [...] Conheci-a na Pastoral do Negro, em Porto Alegre. A gente se reunia todos os domingos, na Usina do Gasômetro. E discutia as nossas questões, o negro nas vilas, o negro nas favelas [...]. A professora [...] ia trazendo essas histórias de negros, fazendo uma formação com esse grupo [...]. A partir daí – o que eu quero te dizer – é que eu trouxe para eles também um pouco dessa história da questão dos lanceiros negros, que a professora [...] nos contou. Tudo isso constitui o trabalho. Assim, eles ficam sabendo um pouquinho mais além do que contam os livros sobre a Revolução. Têm dados que a gente precisa trabalhar da Revolução, porque os fatos têm que ser trabalhados, mas o que está por detrás desses fatos também tem que ser trabalhado: a história dos negros. Como ocorreu isso? Foram traídos, sim, como diz a professora [...]: “Se fosse conhecida a verdadeira história do General Neto, Bento Gonçalves e David Canabarro, jamais seriam nomes de rua” (Prof^a Lyntia).

Saber “um pouquinho mais além do que contam os livros” (Prof^a Lyntia) traz à tona o que vem com a história dos Infantes e Lanceiros Negros. História recontada por Silva (2014), a partir de vasta análise documental. Seu massacre em Porongos, em 14 de novembro de 1844 (SILVA, 2014), mostra a face racista de uma cultura e a face preconceituosa e violenta de uma sociedade que procura transformar seus horrores e mentiras para com os negros escravizados e libertos, em sagas como a Revolução Farroupilha. Essa revolução é revivida miticamente “como façanha que sirva de modelo a toda terra” (FONTOURA, 1996), nos festejos da Semana da Revolução Farroupilha, no mês de setembro, com desfiles e acampamentos e piquetes à

¹⁰⁴ A pergunta, sem a necessidade de mencionar os clubes, remete à polarização entre Grêmio e Inter, como se todos os gaúchos, necessariamente, torcessem por um ou outro.

¹⁰⁵ A Revolução Farroupilha, comemorada no dia 20 de setembro, data do seu início em 1835, foi transformada em mito originário do Estado do Rio Grande do Sul. O imaginário de um povo desbravador, leal, politizado e guerreiro provém do enaltecimento de personagens dessa história, que ganha um reforço a partir do movimento tradicionalista gaúcho, que tem inícios em meados do século XX. Silva (2014), através de uma pesquisa abrangente, baseada na análise de documentos, procura desconstruir esse mito, mostrando “o lado infame da Revolução Farroupilha” (SILVA, 2014, p. 16). Entre alguns aspectos que têm proximidade com o tema em discussão, traz à tona documentos que descontroem seu pretensão abolicionismo, mostrando que o movimento farroupilha foi, em grande medida, financiado com a venda de negros escravizados no Uruguai. Traz, ainda, uma releitura sobre a “questão de Porongos”, com base em documentos em forma de acordos, correspondências, ofícios, situando-a como traição ao povo negro, visto que nessa “batalha”, em um ataque surpresa, grande parte dos negros que participaram como combatentes (infantes e lanceiros) a favor dos farroupilhas, com a promessa de liberdade, foi massacrada. E os negros que foram feitos prisioneiros foram remetidos à Corte do Rio de Janeiro (SILVA, 2014).

moda do Movimento de Tradição Gaúcha e pelo canto do Hino Rio-grandense, o hino oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Este concentra o mito fundador de toda uma representação que o gaúcho construiu em torno de si, como povo “forte, aguerrido e bravo”, e em torno de um outro, como povo “que não tem virtude acaba por ser escravo” (FONTOURA, 1966).

Mito que ganha uma nova força de contestação a partir da história dos Lanceiros Negros, recontada pelo grupo de rap Rafuagi, que, em 2016, lança o Manifesto Porongos, um videoclipe sobre o assassinato dos Lanceiros Negros. Nesse manifesto, com alteração da letra do Hino do Rio Grande do Sul, substituindo os versos “povo que não tem virtude acaba por ser escravo” por “povo que não tem virtude acaba por escravizar” (RAFUAGI, 2016), explicita o que tanto se procura encobrir pela idealização do movimento farroupilha: a tão sonhada luta por liberdade não passa de uma cruenta luta pela propriedade, com tudo o que ela pode significar para quem dela toma posse. Nesse sentido, o massacre de Porongos, traição imposta aos negros, já havia sido precedida por outras traições, ancoradas no dito direito à propriedade. Silva (2014) traz algumas dessas traições em forma de perguntas. “Traíram não abolindo a escravidão quando proclamaram a República, em 1836, e sentiram-se livres? [...] Traíram quando financiaram parte da luta com a venda e o aluguel de negros no Uruguai?” (SILVA, 2014, p. 17).

As duas perguntas têm relação direta com o desenrolar do movimento farroupilha, “uma revolução dos proprietários do Rio Grande” (SILVA, 2014, p. 51), que se utilizaram da população negra escravizada em duas frentes: como força de luta e como mercadoria de troca, que, em uma primeira análise, parecem se mostrar antagônicas. Entretanto, analisadas na perspectiva da defesa da propriedade, veem-se como sendo as duas faces de uma mesma moeda: a defesa da acumulação de capital, incluídos aí a terra e os negros escravizados como propriedade, passava ora pela promessa de liberdade a negros escravizados que se aliassem aos farrapos, ora à venda de negros escravizados como forma de financiamento de seus embates. E esse aparente antagonismo em torno dos interesses de propriedade e de indenização, no caso de eventuais perdas, é o que também sustenta a pergunta quanto à traição “final”: “Traíram ao final do conflito, quando, para selar uma paz dita honrosa, mais ou menos rendosa, com direito à indenização, aceitaram entregar os últimos negros ainda incorporados às suas forças?” (SILVA, 2014, p. 17).

Frente a essas perguntas, saber “um pouquinho mais além do que contam os livros” (Prof^a Lyntia), como já referido, marca a luta do povo negro em recontar a sua história e, ao recontá-la, afirmarem-se como pessoas que, se nem sempre foram reconhecidas em suas possibilidades de participação ativa nos processos de construção social, política, cultural e

econômica dos entornos nos quais faziam parte, construíram toda uma luta de resistência e de apostas em torno de diferentes prerrogativas de sua libertação do regime escravocrata. Não foi diferente na Revolução Farroupilha, em que negros atraídos para seu “exército” vislumbravam nessa entrada a possibilidade de sua liberdade, como prometido pelos farroupilhas. Daí a força da afirmação reiterada pela professora Lyntia: “Foram traídos, sim”. Afirmação que tende a contar a história a partir da experiência vivida por um povo sistematicamente negado em sua cultura e identidade, em seu direito à livre organização, em sua participação ativa na história, mas que sempre manteve a força de luta em busca de sua afirmação identitária, trazendo para o campo de disputa a necessidade de reconhecimento de sua participação na construção da história local, regional e nacional.

Como se vê, na citação que segue, a referência da professora Violeta ao Programa Mais Educação, transformando-o em estratégia de inserção da cultura afro nas escolas, (re)atualiza a acuidade de uma luta historicamente tecida pelas populações negras, protagonizada pelo Movimento Negro e, agora, assumida por professores e professoras, engajados nas causas dessas populações, utilizando-se de diferentes estratégias e, entre elas, o financiamento de projetos, por parte do Governo Federal, para infiltrar sua história e cultura nos contextos da escola. Ao retomar, com ela, a pergunta sobre como as culturas negras entram na escola, respondeu:

Nós temos, hoje, a totalidade das escolas municipais que têm o Programa Mais Educação, e uma das oficinas mais trabalhadas e que tem uma inserção muito forte é a Capoeira. E, hoje, não tem uma escola que não tenha tido ou tem a passagem em algum momento muito forte com a questão da Capoeira, sejam os alunos vivenciando oficinas, sejam assistindo a presença de mestres da Capoeira na comunidade. Então, isso ganhou outra visibilidade. [...] eu vejo que só o fato da escola em algum momento, mesmo que seja em momentos diferenciados, trazer isso para discussão, alcançar material, oportunizar momentos, oportunizar projetos e ver os alunos jogando capoeira e não ter nenhuma questão de ter ali alunos brancos, não brancos, todos ali envolvidos numa mesma atividade. Quando se vê os alunos com a questão do Hip Hop; quando se vê os alunos com a questão do Funk no sentido que é uma questão cultural e sabendo que é aquilo, de onde vem, qual a origem; quando se vê o aluno participando de uma oficina de máscaras africanas; quando se vê um aluno olhando quais são realmente os países da África; identificando quais são as palavras que são do português e quais são as palavras do nosso dia a dia que são de origem africana; quando a gente vê os nossos alunos visitarem espaços aqui próximos, um bairro próximo aqui, onde foi uma antiga senzala [...] e que muitos não sabiam. “Mas a gente nem sabia que tinha em Novo Hamburgo” – e que é um museu hoje, uma casa cultural aberta. Então, essas coisas vão abrindo (Profª Violeta).

As diferentes atividades, cada qual com uma especificidade, em determinado contexto, produzem outras leituras, outros olhares, outros movimentos, outras discussões, outros encontros, outras artes, outras danças. Enfim, produzem outras relações, acenando para as diferenças como uma expressão identitária em encontro com outras expressões identitárias

e, também, como possibilidade de manutenção de sua matriz cultural (CANDAU, 2014b). A força do dizer “essas coisas vão abrindo” (Prof^a Violeta) carrega a potência de uma luta que se dá em diferentes direções e se mostra como prática multi/intercultural crítica tecida no encontro da diferença cultural, (re)afirmando-se e (re)potencializando-se como tal ao direito à existência.

Diferentes momentos de sensibilização, de contato, de manuseio, de discussão de questões que envolvem a História e a Cultura Afro-Brasileira, “mesmo que seja em momentos diferenciados” (Prof^a Violeta), podem propiciar novas possibilidades de empoderamento diante das dificuldades em reconhecer-se negro, em uma sociedade em que a colonialidade, marca muito viva do pensamento colonial, é (re)atualizada por uma colonialidade germânica, que se pretende única em termos de desenvolvimento cultural e econômico, na cidade de Novo Hamburgo. É nesse sentido que ganha ares de manifesto uma fala da gestora Jurema, diante do baixo número de alunos que se declaram negros. A partir de sua fala em relação à necessidade de trazer a cultura-afro nas escolas, provoqueei-a a falar mais sobre isso:

Coloco a importância de se trabalhar a cultura-afro dentro da escola para que os alunos negros possam se reconhecer como negros. Nós fizemos uma pesquisa na rede e aparecem apenas 500 e poucos alunos negros num universo de mais de 23000 alunos. Isso quer dizer que esses negros, dentro da escola, não se declaram negros. Então, chegamos à equipe diretiva e dissemos: “Queremos que nossos alunos negros se reconheçam como negros, que eles apareçam e para que isso aconteça eles têm que ter orgulho da sua cultura, da sua história” (Gestora Jurema).

Para que o “orgulho da sua cultura, da sua história” (Gestora Jurema) possa ser vivido e transformado em empoderamento, pesquisas que mostrem quem é o negro em Novo Hamburgo, a produção de conhecimento sobre sua história, cultura e participação na construção da cidade, em uma perspectiva multi/intercultural crítica, torna-se uma estratégia que permite materializar seus (e)feitos nessa construção. Nas palavras do Gestor Tamborero, tendo-lhe perguntado sobre as possibilidades de a Lei 10.639/2003 tensionar a cultura germânica:

[...] a gente foi pesquisar quantos negros tinham na cidade, onde moravam esses negros, quem são os primeiros a chegar, quais foram os fatos relevantes na construção da cidade, enfim, no tempo da cidade, o que os negros contribuíram. E a gente começou a ter diagnóstico mesmo e ter coisas qualitativas da presença negra em Novo Hamburgo (Gestor Tamborero).

Com a materialização da presença negra em Novo Hamburgo, mediante diagnósticos quantitativos e qualitativos, passa-se a ter instrumental político-epistemológico para tensionar o apagamento histórico de suas lutas, resistências e criações, conferindo-lhes maior visibilidade. Uma visibilidade empoderada. Uma visibilidade orientadora e potencializadora de afirmação racial, cultural, religiosa, social, econômica e política. E, ainda, uma visibilidade produtora de outras marcas, capazes de subverter a colonialidade germânica,

produzindo outros sujeitos, propensos à construção de sociedades decoloniais e multi/interculturais críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e escrever as considerações finais deste trabalho de pesquisa da forma como o articulei, inclusive fazendo uso da articulação (HALL, 2013) como método e que se mostra presente desde os escritos iniciais, remete-me a pensá-las e a escrevê-las nessa mesma perspectiva que perpassa a pesquisa como um todo.

Fiz isso quando: a) articulei os elementos iniciais desta pesquisa, pensando e escrevendo as tramas que compõem o cenário de estudo e que tecem a teia, na qual me encontro também enredado como pesquisador da temática étnico-racial, em contextos de colonialidade germânica; b) articulei um campo teórico, a partir do qual pudesse ter possibilidade de movimento quanto às perspectivas de me colocar em relação com a realidade estudada. Relação tecida nas/por relações de poder/saber em negociação (BHABHA, 2014); c) optei pelas entrevistas interativas (SILVEIRA, 2007) com as/os participantes da pesquisa – pessoas negras, militantes da causa negra que desenvolvem iniciativas voltadas à inserção da temática étnico-racial na Educação Básica, no âmbito da Lei 10.639/2003, d) e, ainda, quando dos encontros entre entrevistador e participantes da pesquisa, da (re)escuta das entrevistas gravadas, da análise e das diferentes leituras que elas suscita(ra)m.

Assim, nas oito conclusões que passo a elencar e descrever, opto por articular as principais discussões realizadas na tese com o que pude concluir a partir das análises articuladas entre a realidade em estudo e o campo teórico-metodológico. Dessa forma, nas conclusões, mantenho o diálogo com os conceitos de autores lidos/consultados que caminharam comigo até aqui e, também, com as/os participantes da pesquisa, mas, agora, em forma de retomada e de possibilidade de mostrar os resultados a que cheguei com a pesquisa como um todo.

Levando em conta os aspectos iniciais deste texto sobre considerações finais, teço uma primeira conclusão e, sem que isso signifique ordenação de ser a primeira¹⁰⁶, passo a

¹⁰⁶ Fiz a enumeração das conclusões apenas em uma perspectiva de facilitar o processo de escrita e, também, de leitura. Assim, não pretendem significar ordem numérica de 1-8 e nem grau de importância.

elencá-la da seguinte forma: A articulação tecida como processo/método e o conhecimento que resulta desse tipo de articulação trazem as marcas de quem teve participação nos processos de produção, tanto as marcas dos envolvidos diretamente na pesquisa – o pesquisador e os/as participantes da pesquisa – como dos autores lidos/consultados.

O conhecimento que resulta(ou) desse processo de produção como um todo é um conhecimento vivo, um conhecimento em movimento, um conhecimento que passou a me marcar como pessoa, educador e pesquisador. Como pessoa, tornei-me mais atento às relações que nos produzem; como educador, mais propenso à escuta atenta das diferentes vozes que compõem o cenário acadêmico e a sala de aula, em particular; e como pesquisador, aprendi a prestar atenção nas minúcias, nas sutilezas de diferentes culturas marcadas por relações de poder. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que fui desenvolvendo maior sensibilidade às diferenças culturais, passei a compreender mais a necessidade de, como profissional da educação, conceber o espaço/tempo da educação na perspectiva dos diferentes sujeitos e das diferentes culturas que o engendram. E isso passa por um compromisso ético-estético-político que remete à compreensão das escolas e das academias como locais de encontros de culturas e, como tais, abertos à negociação (BHABHA, 2014) entre/com/a partir de/dos diferentes lugares de enunciação.

Das/dos participantes da pesquisa, marcas que remetem a seu engajamento com a causa negra, são visíveis. Assim como são visíveis marcas que fazem desses sujeitos pessoas que veem, nesse tipo de engajamento – um engajamento pautado por estratégias de sobrevivência, de resistência, de protagonismo, de inserção à sociedade local, de lutas contra a discriminação racial e de construção de estratégias e iniciativas de inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica –, possibilidades de se pensar/articular/construir outras lógicas de compreensão de mundo, de vida, de sociedade, de cidade. São marcas vivas, em movimento e que ainda pulsam nos diferentes desdobramentos que essas lutas assumem. Assim, junto à luta pela desconstrução de práticas racistas, tem-se a luta pela construção de discursos/práticas de afirmação da negritude; junto à luta pelo reconhecimento da participação da população negra na construção social, política, cultural e econômica da cidade de Novo Hamburgo, tem-se a ocupação de espaços forjados no tensionamento das relações de saber/poder em estado agonístico (BHABHA, 2014); e, frente a uma colonialidade germânica que se pensa hegemônica, tem-se a produção de saberes (em forma de pesquisas, documentários, encontros de discussão, conversas com Griôs) e a divulgação destes junto à comunidade como um todo e à comunidade escolar, em específico.

Já, quanto aos autores teóricos que entraram na roda da discussão quando das articulações teóricas, embora, em alguns momentos, revirados em seus conceitos, tanto na ânsia de cap(tur)ar sentidos que me permitissem uma análise densa e profunda das diferentes falas obtidas nas entrevistas como, também, quando das articulações entre diferentes perspectivas teóricas – estudos culturais, estudos da modernidade/colonialidade e estudos pós-coloniais –, procurando conceitos que subsidiassem a discussão como um todo, mantêm, também, suas especificidades. Procurei, o tempo todo, manter a vigilância epistemológica quanto ao compromisso teórico-ético (WORTMANN, 2005) a ser assumido quando da incursão em diferentes campos teóricos: mergulhar e envolver-me com os campos teóricos em articulação.

Outra das conclusões, que faz parte do rol de considerações finais, penso que possa ser pensada/situada em uma perspectiva de ambivalência dos processos de formação acadêmica em tempos/espacos marcados pela colonialidade. E, nesse sentido, passo a indicá-la com a seguinte redação: A formação acadêmica, por mais que isso se mostre paradoxal em função de uma história da academia marcada, também, por uma ciência que produziu silenciamentos, estereótipos, preconceitos quanto às diferentes questões que dizem respeito aos humanos – aspiração de ciência e de um sujeito universais (DESCARTES, 1996; BACON, 1999; ROUSSEAU, 1995; KANT, 2006), negação da ambivalência (BAUMAN, 1999) e produção de violência epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005) e de epistemicídios (SANTOS, 2008) –, em suas vertentes mais abertas a um pensamento decolonial (WALSH, 2010b; 2013; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007) e multi/intercultural crítico, torna-se desencadeador de processos outros que permitem o estilhaçamento de práticas que se pretendem monoculturais e mono-epistêmicas quanto à produção de sujeitos e de epistemologias.

Quanto a essa possibilidade, destacam-se as articulações do Movimento Negro – COPAA, junto à SMED/NH e à COMPPIR, com as universidades da região para a organização de formação continuada de docentes, especificamente voltada às questões demandadas pela Lei 10.639/2003, à produção de materiais, conferindo visibilidade às trajetórias culturais, sociais, econômicas da presença negra na região e, em especial, em Novo Hamburgo, e à produção de seus conhecimentos e culturas. As “descobertas” feitas pela professora Rosa quanto “à cultura negra, que é muito forte nesse caminho” (referindo-se à Rota Romântica) têm as marcas de uma formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, oferecida pela SMED/NH, em parceria com a UFRGS/POA. Assim, também, a produção da cartilha “Olhares sobre o racismo”, produção que resulta da parceria entre o COPAA e a Universidade Feevale, e documentários como o “Melanina”, produzido a partir da parceria da COMPPIR com a Universidade Feevale.

Ainda quanto a essa possibilidade, como descrito na segunda conclusão, ganham destaque os processos de formação acadêmica das professoras Lyntia e Violeta. É na aula de História da Educação, no curso de Pedagogia, em que a professora da disciplina “trouxe um pouco dessa história da formação do Brasil, da questão do negro no país” (profª Lyntia), que a professora Lyntia foi provocada a se lançar ao estudo do “papel da mulher negra na sociedade hamburguense” (Profª Lyntia). E o que é interessante destacar nessa opção de estudo está justamente na força de um outro olhar – um olhar potencializador – sobre o papel das populações negras nos processos de construção das cidades, regiões e país. E essa é, possivelmente, uma das estratégias mais potentes de se desconstruir velhos estereótipos e estigmatizações produzidas pela colonialidade. E não é demais destacar que essa é uma das marcas que sobressai nas mais diferentes estratégias utilizadas, por militantes da causa negra, em suas iniciativas de inserção da temática étnico-racial, nos contextos da Educação Básica, em Novo Hamburgo.

Já quanto aos processos de formação acadêmica da professora Violeta, entram em cena as potencialidades de uma formação que lhe permitem (re)significar/tensionar experiências de discriminação e de preconceito raciais vividas, ainda, criança/adolescente quando era estudante de escola privada. E isso é tão forte, que, quando lhe perguntei sobre sua trajetória de se construir professora envolvida com as causas do Movimento Negro, a professora Violeta reviveu suas histórias de estada na escola particular, “uma escola católica, de freiras” (Profª Violeta), então com 12/13 anos, referindo-se a esse período como aquele “que de uma forma mais forte me impactou, que foi sentir a discriminação, o preconceito” (Profª Violeta). É um impacto absorvido no silêncio do silenciamento imposto pela escola e pela sociedade às questões raciais, embora ecoassem nas diferentes relações de poder que perpassam, também, os processos/espços educativos. Mostram-se significativas, quanto a essa experiência, as possibilidades de seu tensionamento, quando do estilhaçamento desse silenciamento por meio da memória revivida/tensionada, em seus processos de elaboração da sua dissertação de mestrado e da tese de doutorado em Educação. E, daí, a importância de processos acadêmicos inter/multicurais críticos, abertos ao tensionamento, à interrupção (HALL, 2013), a tensões produtivas marcadas com/por outros lugares de enunciação.

A terceira conclusão a que pude chegar, a partir do estudo realizado, pode ser pensada como um desdobramento da anterior: A escola ainda é um espaço de relações racistas e, portanto, de colonialidade. Em outras palavras, a escola ainda se apresenta como um sistema cultural branco/cristão e que tende à produção de preconceitos e de estigmatizações em relação a um outro inventado, a partir das representações de si mesmo, e transformado em fonte do mal

(SKLIAR, 2003) e que, nas escolas de Educação Básica, em Novo Hamburgo, pode assumir diferentes sentidos: a) como “fantasmas”¹⁰⁷ a serem exorcizados pela intervenção de uma equipe da SMED, quando do “caos” produzido pelas professoras brancas diante da única professora negra e, naquele momento, diretora da escola, que foi página central de jornal de grande circulação em Novo Hamburgo e região, porque negra; b) como deficientes a serem encaminhados a um “atendimento psíquico”, quando não dispostos a registrar a aula no caderno, já que, de acordo com as boas práticas da escola branca/cristã, “isso deve ser um problema na formação da pessoa”, resposta que a gestora Jurema ouviu da professora, diante da sua insistência, como mãe, em querer encontrar alguma maneira de fazer seu filho proceder aos registros da aula; e c) como alunos-problema, que têm dificuldades de aprendizagem e que precisam de aulas de reforço e, até mesmo, repetir o mesmo ano várias vezes, como é o caso relatado pela professora Lyntia: alunos de 13, 15 e 16 anos, adolescentes negros, que continuavam no 3º ano, para se (iniciarem)/reforçarem na alfabetização.

Entretanto, é, também, no espaço da escola, que se visualizam potências transformadoras das condições de grupos historicamente subalternizados e inferiorizados. E isso se torna mais visível nas diferentes práticas de empoderamento construídas por gestoras/es e professoras/es negras/os, engajadas/os com as causas negras como um todo e com a causa da inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, em particular. São relevantes, nesse sentido, as experiências construídas pela professora Ísis Angela e pelo professor Bira. A experiência da professora Ísis Angela foi tecida com os/as alunos/as e as professoras da escola como um todo na Semana da Consciência Negra, antes da quinta-feira de Ação de Graças – celebração religiosa, realizada na escola, que ainda não permite outras manifestações religiosas que não as que se referem às práticas cristãs. Na ocasião, a professora Ísis Angela vestiu toda sua “roupa de religião” – “Coloquei as minhas guias e saí de trás do tapume com toda minha roupa, meu turbante e uma bacia de pipoca” (Profª Ísis Angela) – e fez a abertura da Semana com um ritual de Umbanda. É a experiência viva de fazer parte de uma cultura, mergulhar nela por inteiro, assumindo-a como processo de constituição de si mesmo, provocando encontros de cultura que tornam significativas as experiências que resultaram desse tipo de prática: “Enquanto as crianças estavam abertas para ouvir, teve pessoas [professoras] que assistiram isso de costas, falando e conversando durante a apresentação” (Profª Ísis Angela). Encontros culturais são marcados por tensionamentos, negociações (BHABHA, 2014), assim, por mais que possa haver repulsa, ausência de abertura por parte de pessoas que

¹⁰⁷ Coloquei as palavras “fantasmas” e “caos” entre aspas, porque constituem-se em expressões da professora Lyntia no relato da cena de intervenção de uma equipe da SMED na escola.

não se dispõem às possibilidades do encontro, não há como não ser afetado por essa experiência que, de uma forma ou de outra, faz com que se saia diferente a partir da experiência vivida.

A experiência viva de fazer parte de uma cultura é o que torna significativo, também, o trabalho desenvolvido pelo professor Bira sobre sincretismo religioso. Como já havia sinalizado nas análises (subseção 5.2.2), penso que sua identificação como “católico apostólico baiano” (Prof. Bira) é, também, a potência que motiva os alunos a entenderem o que vêm a ser algumas das manifestações religiosas e como elas podem se (re)combinar, (re)significar quando em encontro. É, ainda, o que, possivelmente, dispara a vontade de estudar as relações da Umbanda com o catolicismo – opção de estudo feita pelos/as alunos/as. Em outras palavras, o conhecimento que resulta(ou) do processo da forma como foi produzido é um conhecimento vivo, um conhecimento marcado por relações de poder, um conhecimento encharcado pela realidade e que irrompe na sala de aula, também, porque empoderado a partir da experiência de um professor negro.

A quarta conclusão que passo a descrever tem a ver com as reelaborações de algumas das experiências vividas pelas populações negras como diáspora africana. E, de acordo com as discussões realizadas na tese, ela assume o seguinte enunciado: Algumas das atividades contempladas em sala de aula, envolvendo questões de História e de Cultura Afro-Brasileira, exalam cheiros de uma africanidade revivida, não como princípio originário, mas como reelaboração da produção da diferença/identidade, atravessada por questões de saber/poder, que remetem à presença de uma estética-corpo afro-diaspórica – possibilidades de “assumir sua corporeidade [no] contexto de mudanças sociais, lutas históricas e hibridismo estético” (MATTOS, 2015, p. 38). Vejo, nesse sentido, especialmente, algumas das atividades desenvolvidas pelas professoras Flor e Ísis Angela, as quais envolvem princesas negras.

Na atividade desenvolvida sobre Iemanjá, “a rainha das águas, do mar” (Prof^a Flor), a professora Flor, ao trazer uma espécie de contraponto aos padrões estético-corporais (im)postos pela colonialidade branca/cristã – “Os alunos não sabem que existem princesas negras. Sempre princesas loiras e de olhos azuis. Nós tivemos muitas princesas na África que vieram para o Brasil escravizadas [...]” (Prof^a Flor) –, acena para a afirmação de uma estética-corporal negra e sua beleza. É como se estivesse a dizer: o que é possível dizer sobre a beleza é que ela é diversa e, construída como diferença, gera empoderamento. Daí, também, as apostas da professora Ísis Angela quando da sua opção em trabalhar com “a Branca de Neve e a Pretinha de Neve”, diferente das demais professoras, que trabalharam com os contos da *Disney*, no mês acordado na escola, para o desenvolvimento de atividades com contos de fada. E sustenta sua posição com um viés estético-corporal-político: “Eles precisam ouvir a história de outro ângulo,

a *Disney* não me representa em momento nenhum” (Prof^a Ísis Angela). Trabalhar com uma história em que se nasce princesa negra, nesses contextos, irrompe como subversão das relações de poder em articulação com as relações de ser. O empoderamento que resulta desse tipo de atividade encontra-se no reconhecimento e na afirmação da beleza negra como estética-corpo-princesa. E, daí, o empoderamento para assumir uma estética-corpo afro-diaspórica.

Os contextos, embora não determinantes, são grandes propulsores/disparadores de potência quanto às perspectivas de transformação, pelas quais, historicamente, grupos organizados em movimentos ou não organizaram resistências, construíram alternativas e criaram possibilidades outras para manterem vivas, junto a si e aos seus, suas culturas, suas histórias e memórias, suas religiões, enfim, suas espiritualidades, epistemologias e cosmologias. Nesse sentido, apresento a quinta conclusão: O Movimento Negro – COPAA, elemento central para a implantação da Lei 10.639/2003 em Novo Hamburgo, também teve a seu favor um contexto político mais favorável a políticas públicas voltadas à inserção das temáticas étnico-raciais na Educação Básica. Os oito anos de administração do PT (2009-2016) e a criação da COMPPIR apresentaram-se como dois elos que se somaram às articulações em curso do Movimento Negro com as universidades da região, com as entidades carnavalescas, com o Poder Judiciário e o Poder Público Municipal, com movimentos de igreja e outras entidades da sociedade civil. A articulação de parcerias com essas diferentes forças se traduz, entre outras, nas possibilidades de se promover a formação continuada com os professores para o trabalho com a História e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, através de cursos, eventos, rodas de conversa e a produção e o alcance de materiais (Prof^a Violeta). E a parceria com o Poder Público Municipal, com o Partido dos Trabalhadores à frente da Administração Municipal, resulta na criação da COMPPIR e “muitos membros do COPAA passam a compor o Governo Municipal” (Gestor Tamborero), o que, por sua vez, gera uma espécie de hibridização (BHABHA, 2014) quanto às prerrogativas de trabalho entre COMPPIR e COPAA. Uma hibridização ambivalente, que fortalece e intensifica o trabalho que já vinha acontecendo antes de 2009, mas que também produz uma espécie de enfraquecimento do COPAA, que perde um pouco do seu protagonismo em Novo Hamburgo: “A Coordenadoria passou a ter mais visibilidade” (Prof^a Violeta).

Ainda quanto aos contextos, embora possam se constituir em propulsores de potência transformadora como descrito na quinta conclusão, em outras frentes, podem atuar, também, como inibidores de mudanças, constituindo-se, até mesmo, em força reativa a ponto de provocar restaurações conservadoras (APPLE, 2001). E quanto a esse aspecto em particular, apresento a sexta conclusão: É difícil para gestores negros/os e professoras negros/os atuarem

em um contexto de colonialidade germânica, ainda mais quando identificadas/dos com as causas das culturas negras e diante de uma restauração conservadora em curso.

Algumas das falas, embora voltadas a descrever alguma prática/cena em específico, de forma mais geral, veem-se atravessadas pelas próprias experiências e vivências de ser negra/o em Novo Hamburgo. Valho-me aqui de fragmentos de duas falas em especial, do gestor Tamborero e da professora Violeta, que trazem essas imbricações entre lutas e resistências dos/das negros/as, em Novo Hamburgo, com as experiências de ser negra/o nessa mesma sociedade e com as forças de “restauração conservadora”, frente a uma maior visibilidade da negritude nessa cidade, principalmente a partir das articulações entre COPAA, COMPPIR e SMED, durante os anos de 2009 a 2016.

As reações por parte de diferentes grupos sociais/empresariais quanto à participação do poder público municipal nas comemorações da Semana da Consciência Negra na cidade e, até mesmo, da realização do Carnaval em Novo Hamburgo, coincidem com o empenho desses mesmos grupos em pleitearem verbas para a restauração das festas de Kerb na cidade. A retomada, em 2011, da tradição do Kerb por meio da promoção do *Mai Kerbfest*, em parceria com a Prefeitura de Novo Hamburgo (Secretaria de Cultura/SECULT), penso que pode ser inserida nesses contextos. Isso se torna mais visível ao se relacionar a retomada do Kerb com alguns dizeres/posicionamentos, ouvidos pelos/as participantes da pesquisa, em relação a festejos entendidos como mais relacionados às culturas negras – Semana da Consciência Negra e Carnaval: “[...] dinheiro público dado para esse povo que não merece, que não trabalha [...]” (Gestor Tamborero), “[...] um gasto que não deveria ter” (Prof^a Violeta).

São dizeres e posicionamentos que escancaram preconceito e discriminação racial, reiteração de estereótipos e inferiorizações produzidas pela colonialidade branca/cristã. Dizeres que passaram a ocupar veículos de comunicação da cidade e da região nesse mesmo período e, foram trazidos em entrevista pelos/as participantes da pesquisa, mostrando essa estreita relação entre restauração conservadora (da colonialidade branca/cristã) e afirmação maior da negritude em Novo Hamburgo.

E quanto à afirmação maior da negritude em Novo Hamburgo, relacionando-a com diferentes estratégias de inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira em escolas de Educação Básica, desenvolvidas por gestores/as e professoras/es, militantes da causa negra, trago a sétima conclusão e, penso-a como uma espécie de desdobramento da anterior, com a seguinte redação: Por mais que se tenha avançado quanto às diferentes estratégias de torná-la visível o ano todo – o alcance de materiais (Prof^a Violeta) e a instituição do Selo “Igualdade Racial é pra valer” (Gestor Tamboreiro) –, o mês de novembro ainda se constitui como

tempo/espaço privilegiado para visibilizar a História e a Cultura Afro-Brasileira em Novo Hamburgo.

E quando a intensidade com que são trabalhadas as questões da História e da Cultura Afro-Brasileira no mês de novembro – com destaque para os trabalhos desenvolvidos pela professora Ísis Angela (Ritual de Umbanda), pelo professor Bira (pesquisa sobre o sincretismo religioso), pelo Gestor Tamborero (a entrega do Selo “Igualdade Racial é pra valer”) e a festa da Consciência Negra promovida na escola em que atuava a professora Rosa – é vista por alguns grupos sociais como uma espécie de afronta à branquidade como “presença ausente” (APPLE, 2001), percebe-se ainda mais que a luta em torno de uma afirmação maior da negritude é uma luta em estado agonístico (BHABHA, 2014), em que a tensão permanente dá a tônica.

Essa tensão permanente remete à oitava e última conclusão do rol de considerações que se pode pensar a partir das análises feitas na presente tese: A infiltração da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, em um contexto de colonialidade germânica – em que esta, questionada em suas pretensões hegemônicas e ameaçada em seus privilégios auferidos com base no preconceito racial, procura se (re)fortalecer mediante estratégias de um resguardo de origem essencializada –, é tecida como tensão (estilhaçamento de práticas monoculturais) e potência (possibilidades de práticas pedagógicas multi/interculturais críticas).

As estratégias de infiltração da História e da Cultura Afro-Brasileira que militantes da causa negra tecem no espaço das escolas e das salas de aula, para maior afirmação de sua participação na história da cidade, diante do “resguardo” da cultura germânica em Novo Hamburgo, entre elas, oficinas de Capoeira (Prof. Bira) e de máscaras africanas (Prof^a Violeta); alcance de material (Prof^a Violeta); estudo de artistas negros (Prof^a Flor); apresentações de manifestações religiosas de matriz africana em eventos da escola (Prof^a Ísis Angela); teatro com crianças, contando a história do povo negro que perpassa a história da comunidade, em que se encontram (Prof^a Lyntia); trabalho com músicas africanas em Iorubá (Prof^a Rosa); convite a griôs e mães de santo, trazendo-os para o interior das escolas e salas de aula, para o relato de suas experiências e contação de suas histórias e memórias (Gestora Jurema) e instituição do selo “Igualdade Racial é pra valer” (Gestor Tamborero), contribuem para o empoderamento político-epistemológico das populações negras. E, nesse sentido, constituem-se em práticas pedagógicas multi/interculturais críticas, isto é, o trabalho com os saberes negros – saberes até então marginalizados e inferiorizados no espaço das escolas¹⁰⁸ –, infiltrando-os nesses espaços, quando de atividades sobre musicalidade negra, espiritualidade negra, arte negra e sobre

¹⁰⁸ Aqui convém destacar que as falas das entrevistas mostram que, apesar desse esforço em infiltrar a História e a Cultura Afro-Brasileira na escola, sua marginalização e inferiorização, nesse espaço, ainda continuam.

memórias e histórias de suas trajetórias de vida e de participação na construção social, política, econômica e cultural da cidade e região, é construído como encontros de culturas. E como tais, tendem à negociação (BHABHA, 2014), minando práticas que se pretendem monoculturais e produzindo encantamentos – “[...] que história mais linda essa, dessas pessoas!” (Gestora Jurema) – e interesses pelo diálogo com outros saberes, outras epistemologias, outras espiritualidades, outras cosmologias e ontologias: “[...] as escolas começaram a indicar umas para as outras” (Gestora Jurema).

Ainda, nesse processo de indicar as considerações finais, cabe sinalizar para algumas questões que, embora não fizessem parte da proposta de estudo, irromperam nela, e penso que podem ser oferecidas como outras possibilidades de pesquisa e, quem sabe, até mesmo de continuidade. A minha formação em Filosofia já me ensina(ou) que as respostas a que se pode chegar mediante estudo, pesquisa, discussão e diálogo, além de não serem definitivas, suscitam outras questões. E o campo teórico me mostra(ou) o tempo todo que é a disposição em continuar perguntando que permite a vigilância epistemológica necessária para não “essencializar, coisificar ou reificar as identidades e as diferenças” (BACKES, 2005, p. 284).

Não estava em meus objetivos pesquisar as questões de gênero que permeiam as relações de poder quando da inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica. Entretanto, penso que a situação em que a mãe de um aluno da professora Lyntia coloca em dúvida sua capacidade de ensinar e o estranhamento que a professora Ísis Angela causa quando traz a questão da História e da Cultura Afro-Brasileira para a escola e a sala de aula – “Quem essa negra pensa que é para fazer esse trabalho aqui, agora?” (Prof. Ísis Angela) –, constituem duas situações que articulam questões raciais a questões de gênero. Nesse sentido, mostram-se como significativa possibilidade de investigação. Há, ainda, outras questões que também irrompe(ra)m no estudo e que se mostram como possibilidade de outras investigações: a questão do deslocamento que a mulher negra produz quando da sua inserção como professora, como tensionado nas discussões sobre os meandros da branquidade como “presença ausente” e “privilégio” (subseção 4.1.2), e, ainda, as intersecções entre raça e gênero que irrompe(ra)m da fala da gestora Jurema ao referir-se aos sentidos do Carnaval: “Que não é só uma mulher pelada, de biquíni” (Profª Jurema).

Feitas as considerações sobre as conclusões e tendo indicado algumas questões que, embora não fizessem parte dos meus objetivos, irrompe(ra)m na tessitura desta pesquisa e que, como tais, mostram potencial de novas pesquisas, penso que a tese anunciada quando da articulação dos elementos iniciais e discutida ao longo da pesquisa se confirma: a hegemonia

da colonialidade germânica em Novo Hamburgo é posta constantemente em xeque pelas populações negras, por meio da ocupação dos diferentes interstícios produzidos no tensionamento das forças de poder em relação, como a) produção de resistência, b) afirmação identitária e c) mostrando outras epistemologias e concepções/visões de mundo assumidas por lutas a favor de sociedades multi/interculturais e democráticas. Além disso, penso que essa confirmação da tese tem muito a ver com a escolha das/dos participantes da pesquisa. Daí, também, uma de suas maiores contribuições, sinalizando para as potencialidades de se pensar pesquisas que abordem as práticas e iniciativas sobre o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira de professores e professoras negras, levando em conta as diferentes dificuldades em relação à afirmação de práticas de valorização da negritude nos contextos de colonialidade germânica, bem como pensar em pesquisas que apontem para sujeitos engajados em lutas pelas causas negras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliege Moura. Uma presença invisível: escravos em terras alemãs (1850-1870). In: NUNES, Margarete Fagundes (org.). *Diversidade e políticas afirmativas: diálogos e intercursos*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2006. p. 156-171.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

ANSELMO, Eliane Regina Martins. *Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial*. Porto Alegre, UFRGS, 2015. (Tese de doutorado).

APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. *Revista Pedagógica*, Chapecó/SC, a.17, n.30, v.1, p. 29-66, jan./jun. 2013.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 61-67, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2017.

APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-43.

A ROTA Romântica. Disponível em: <<http://www.rotaromantica.com.br/>>. Acesso em: 05 out. 2015.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: vozes, 2012.

ATLAS do desenvolvimento humano do Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/418#desagregacao>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escola*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. (Tese de doutorado).

BACKES, José Licínio. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e Gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio, 2013.

BACON, Francis. *Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAHIA, Christine; SILVEIRA, Rosana (dir.). *Melanina*. Novo Hamburgo: Feevale; PMNH, 2015. (Curta-documentário).

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.639, de 9 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, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei no 10.678, de 23 de maio de 2003b*. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Parecer homologado. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_lei10639.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2015.

CANDAU, Vera Maria F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014a.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014b. p. 23-41.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 837-866, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6412/art_CARVALHO_Genero_raca_e_avaliacao_escolar_um_estudo_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jun. 2016.

CASTRO-GÓMEZ. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoria crítica e pensamento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Univeridad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan./mar. 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2015.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. *Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar*. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014. (Tese de doutorado).

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CUPANI, A. A teoria “positivista” da Ciência. In: CUPANI, A. *A crítica do positivismo e o futuro da filosofia*. Florianópolis: UFSC, 1985. p. 11-23.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*; As paixões da alma; Meditações; Objeções e respostas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DISNEY JUNIOR. *A história de Tiana*. 2009. Disponível em: <<http://disneyjunior.disney.com.br/a-historia-de-tiana>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

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

FEE. Fundação de Economia e Estatística. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. *Corede Vale do Rio dos Sinos*, 2015. Disponível em: <<https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Vale+do+Rio+dos+Sinos>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

FERES JUNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. *Cad. CRH*, Salvador, v. 28, n. 73, p. 111-125, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000100111&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 2 jan. 2017.

FEEVALE. *Olhares sobre o racismo: Novo Hamburgo e São Leopoldo*. CPP Feevale: Contexto, 2008.

FILHO, Rubem. *Pretinha de Neve e os sete gigantes*. 4. ed. Porto Alegre: Paulinas, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cultura e educação, tensão nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ulbra, 2010. p. 9-19.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FONTOURA, Francisco Pinto da. *Hino Rio-grandense*. Porto Alegre, 1966. Disponível em: <<https://www.ihgrgs.org.br/fragmentos/Arquivo%20-%20M%C3%BAsica%20e%20Letra%20do%20Hino%20da%20Rep%C3%ABlica%20Rio-Grandense.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção do conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 9-13.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2017.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria*, Belo Horizonte: UFMG, p. 38-47, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acesso em: 09 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*. v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações adivindas de um olhar sobre uma academia de modelos. *Poiésis*, Tubarão. v. 8, n.13, p. 81 - 103, jan./jun, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GROSGOUEL, RAMÓN. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147 Mar. 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/203921>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

GROSSBERG, Lawrence. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. In: SARAIVA Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs.). *Estudos Culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: ULBRA, 2012. p. 21-65.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22. n. 2. Porto Alegre: UFRGS, p.15-46. jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HUME, David. *Uma investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: UNESP, 2004.

IBGE. Agência IBGE. Notícias. 2017. *População chega a 205,5 milhões, com menos branco e mais pardos e pretos*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 5. ed. Piracicaba/SP: Unimep, 2006.

KERN, Paulo Henrique. *Ruas & praças Novo Hamburgo* [recurso eletrônico]: quem é quem. 4. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2015. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/04793ca7-81fc-4ba6-8546-afb9d3063001/Ruas%20e%20pra%C3%A7as%20Novo%20Hamburgo%20-%20quem%20%C3%A9%20quem.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

KIRCHOF; Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF; Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). *Estudos culturais & educação: contigências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: ULBRA, 2015. p. 7-19.

KOSBY, Marília Floôr. Os baobás do fim do mundo: antropologia, educação, poesia. *Revista Grifos*, n. 41, p. 119-136, 2016. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3662/2087>>. Acesso em: 20 out. 2018.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEISTNER, Rodrigo Marques. Marginais, prostitutas e capetas urbanos: um olhar pós-colonial sobre a quimbanda e outras identidades afro-religiosas, marginais, prostitutas e capetas urbanos: um olhar pós-colonial sobre a quimbanda e outras identidades afro-religiosas. *Revista de Ciências Sociais*. Campo Grande, UFMS, n. 18, a. 9. p. 1-22, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/compcs/article/view/1977/1379>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

LEITE, Vanderlei Furtado. *Diversidade cultural e racial: desdobramentos da Lei 10639/2003 nas práticas escolares do estado de São Paulo*. São Paulo: PUC/SP, 2010. (Tese de doutorado).

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. (recurso eletrônico). São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOPEZ, Laura Cecilia. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, v. 21, n. 43, p. 301-330, jun. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 327-356, mai./ago., 2006.

MAGALHÃES, Magna Lima. *Entre a preteza e a brancura brilha o Cruzeiro do Sul: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira*. São Leopoldo: UNISINOS, 2010 (Tese de doutorado).

MAGALHÃES, Magna Lima. *Associativismo negro no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARQUES, Norma; ANSELMO, Eliane Regina Martins. Atividades realizadas pelo COPAA/NH. In: NUNES, Margarete Fagundes (org.). *Diversidade e políticas afirmativas: diálogos e intercursos*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2006. p. 112-116.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 74-93.

MATTOS, Ivanilde [Ivy] Guedes de. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. *Pontos de Interrogação*, Alagoinhas/BA: UNEB, v. 5, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2015

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Armed, 2000.

MENESES, M. P.; NUNES, J. A.; SANTOS, B. de S. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MEYER, Dagmar Estemann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estemann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 49-63.

MOREIRA, Jorge Felipe Fonseca; FERREIRA, Nilda Teves. Da proibição à institucionalização: o processo de ressignificação da capoeira. *Educação Física em Revista*.

v.2, n. 1, 2008. Disponível em:

<<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/888/811>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção cultura negra e identidades).

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, Adir Casaro; BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A infiltração dos saberes/poderes dos grupos subalternizados no currículo e a subversão do colonialismo e da heteronormatividade. *Interacções*. v. 8, n. 21, p. 95-112, 2012). Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1524/1216>>. Acesso em: 17 out. 2017.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8. ed. Rio de Janeiro, 2009. p. 7-38.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla Bassaneze; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 382-409.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Campanhia das Letras, 2005.

NOVO HAMBURGO. *Lei nº 1.147 de 17 de agosto de 2004*. Institui, no âmbito do município de Novo Hamburgo, a Semana de Consciência Negra e dá outras providências. Novo Hamburgo, 2004. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/lei-ordinaria/2004/115/1147/lei-ordinaria-n-1147-2004-institui-no-ambito-do-municipio-de-novo-hamburgo-a-semana-de-consciencia-negra-e-da-outras-providencias?q=Lei%20n%BA%201147>>. Acesso em: 26 out. 2017.

NOVO HAMBURGO. *Lei nº 1.958/2009 de 09 de janeiro de 2009*. Introduz alterações na estrutura administrativa organizacional da prefeitura municipal de Novo Hamburgo, instituída pela Lei Municipal nº 180/1991, e suas alterações, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/lei-ordinaria/2009/196/1958/lei-ordinaria-n-1958-2009-introduz-alteracoes-na-estrutura-administrativa-organizacional-da-prefeitura-municipal-de-novo-hamburgo-instituida-pela-lei-municipal-n-180-1991-e-suas-alteracoes-e-da-outras-providencias?q=LEI%20N%BA%201958%2F2009>>. Acesso em: 26 out. 2017.

NOVO HAMBURGO. *Lei nº 2.400/2011, de 30 de dezembro de 2011*. Altera a estrutura administrativa organizacional da prefeitura municipal de Novo Hamburgo, instituída pela Lei Municipal nº 180/1991, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/lei-ordinaria/2011/240/2400/lei-ordinaria-n-2400-2011-altera-a-estrutura-administrativa-organizacional-da-prefeitura-municipal-de-novo-hamburgo-instituida-pela-lei-municipal-n-180-1991-e-da-outras-providencias?q=gerencia%20da%20educa%E7%E3o%20e%20diversidade>>. Acesso em: 26 out. 2017.

NOVO HAMBURGO. *Novo Hamburgo, passado e futuro*. Disponível em: <<https://www.novohamburgo.rs.gov.br/modules/catasg/novohamburgo.php?conteudo=70>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

NOVO HAMBURGO. Igualdade Racial. *Prefeitura lança selo de igualdade racial para escolas*. Novo Hamburgo, 2014. Disponível em: <<https://www.novohamburgo.rs.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=65932>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

NOVO HAMBURGO. *Novo Hamburgo realiza Kerb*. Novo Hamburgo: PMNH, 2011. Disponível em: <<https://www.novohamburgo.rs.gov.br/noticia/novo-hamburgo-realiza-kerb>>. Acesso em: 13 out. 2018.

NUNES, Margarete Fagundes *et al.* “Era um hino de fábrica apitando”: a memória do trabalho negro na cidade de Novo Hamburgo (RS), Brasil. *Etnográfica* [Online], vol. 17 (2), p. 269-291, jun. 2013. Disponível em: <<http://etnografica.revues.org/3122>>. Acesso em: 24 out. 2017.

NUNES, Margarete Fagundes; MAGALHAES, Magna Lima; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Trabalho negro, memória negra no Vale do Sinos (RS): narrativa etnobiográfica de Vó Nair. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 19, n. 39, p. 269-292, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832013000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2017.

NUNES, Margarete Fagundes. *O negro no mundo alemão: cidade, memória e ações afirmativas no tempo da globalização*. Florianópolis: UFSC, 2009. (Tese de doutorado).

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo contra negros: sutileza e persistência. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 101-121, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2018.

OBSERVASINOS. Observatório da realidade e das políticas públicas do Vale do Rio dos Sinos. *Mapa da violência no Vale dos Sinos: mortes têm sexo, idade e cor/raça*. 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/vale/populacao/mapa-da-violencia-no-vale-do-sinos-mortes-tem-sexo-idade-e-cor-raca>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, Franca, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 16 set. 2015.

PALMARES, Fundação Cultural. *Quizomba da Cidadania em Ação*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/archives/2617>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PAULA, Benjamin Xavier de. *A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas*. Uberlândia/MG: UFU/FACED. PPGED/UFU, 2013. (Tese de doutorado).

PEREIRA, Ana Lúcia; CARDOSO, Inara Fernanda Luiz. A história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas municipais da cidade de Palmas – Tocantins: repercussões e tensões da lei e das diretrizes. *Revista Esmat*, Palmas, a. 4, n. 4, p. 67-93, jan/dez 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 11, n. 22, p.13-30. ago/dez, 2016.

PEREIRA, Luciana Marques; NUNES, Margarete Fagundes; KUHN JÚNIOR, Norberto. A interferência do carnaval na vida das mulheres negras de Novo Hamburgo. *Revista Conhecimento Online*, a. 1, v.2, p. 1-7, mar. 2010. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/34731.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Linguagens & Cidadania*. v. 14, n. 1, p.1-12. Santa Maria: UFSM, jan./dez.2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

PORTALSEPPPIR. *Selo da Educação para a Igualdade Racial*. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/selo-de-educacao-para-a-igualdade-racial-2010>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831998000100151&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PRONI, Marcelo Weishaupt; GOMES, Darcilene Claudio. Precariedade ocupacional: uma questão de gênero e raça. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 137-151, dez. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAFUAGI. *Manifesto Porongos*. Povo que não tem virtude acaba por escravizar. Vídeo clipe. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YkHY4A14Gg8>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

ROSA, Camila Simões; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A menina negra na família e na escola: o currículo como possibilidade. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, ed. especial, p. 572-593, jun. 2018. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/461>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

RESTREPO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, v. 38, n. 1, p. 21-31, jan./abr. 2015.

ROMANONOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As perspectivas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*: São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Angela Maria dos. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT*. Cuiabá: UFMT/IE 2006 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Boaventura de Souza. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 54, p. 197-215. Jun. 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF> Acesso em: 03 mai. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. [Online], n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1285>>. Acesso em: 14 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. *Revista Gênero*. Niterói, v.16, n.2, p. 7- 32, 1.sem. 2016.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Raquel Amorin dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil pós-escravista. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 25, p. 438-454, set/dez de 2017.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, mar. 2008.

SARMENTO, Rayza; REIS, Stephanie; MENDONÇA, Ricardo Fabrino. As Jornadas de Junho no Brasil e a questão de gênero: as idas e vindas das lutas por justiça. *Revista Brasileira de Ciência Política*. n. 22. Brasília, jan./abr.2017, p. 93-128. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/30134/20869>>. Acesso em: 05 jul. 2008.

SCRAMIM, Susana. Estudos culturais e literatura. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p. 95-105.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Sílvio; Souza,

Regina Maria de (orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 69-90.

SILVA, Juremir Machado da. *Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SILVA, Juremir Machado da. *História regional da infâmia: o destino dos negros farrapos e outras iniquidades brasileiras (ou como se produzem os imaginários)*. 4. ed. Porto Alegre: LP&M, 2014.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. *Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes*. Franca: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. (Tese de doutorado).

SILVA, Sara Moitinho da. Educação multi/intercultural e o diálogo com os professores sobre a diversidade. In: *XVI ENDIPE*. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. p.16-28. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/2287c.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 207-236, abr. 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2015.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. O papel pedagógico escolar sob o ponto de vista das leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. especial, p.104-122, jan./jun.2013.

SISS, Ahyas. Ações afirmativas, educação superior e NEABS: interseções históricas. *[Syn]thesis*, Rio de Janeiro: UERJ, vol. 7, n. 2, p. 181-190. 2014. (Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19667/15087>>. Acesso em: 05 out. 2018.

SISS, Ahyas; FERNANDES, Otair. Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações. *Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, n. 37, p. 107-119, jan./jun. 2014.

SOMMER, Luis Henrique. Tomando as palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Eldeweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.

SOUZA, Florentina. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. *Afro-Ásia*, 31, p. 277-293, 2004. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/21077/13669>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 46(1), p. 9-17, jan./jun. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, ago. 2003.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2018.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III - CAB. La Paz/Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010a. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Estúdios (inter)culturales en clave de-colonial. In: *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonilidade: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*. Joaçaba. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamento 'outro' desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Univeridad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

WEBER, Roswithia. *Mosaico identitário: história, identidade e turismo nos municípios da Rota Romântica* - RS. Porto Alegre: UFRGS, 2006. (Tese de doutorado).

WIEVIORKA, Michel. *O racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Debates; 308).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Eldeweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, v. 38, n. 1, p. 21-31, jan./abr. 2015.