

LETRAMENTO RACIAL NO CAP UERJ

VOLUME 2

Organizadores
Ana Patrícia da Silva
Hilma Ribeiro de Mendonça
Hilton Meliande de Oliveira
Hilton Silva Júnior
Suellem Barbosa Cordeiro



 **Pedro & João**
editores

Letramento racial no CAP-UERJ

Volume 2

Ana Patrícia da Silva
Hilma Ribeiro de Mendonça
Hilton Meliande de Oliveira
Hilton Silva Júnior
Suellem Barbosa Cordeiro
(Organizadores)

Letramento racial no CAP-UERJ

Volume 2

Autoras e autores:

Ana Patrícia da Silva	Izabelly dos Santos Santana
Camilla Ribeiro Ramos Antunes	Jorge Manoel da Silva Junior
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira	Luciana das Graças Honorato Costa
Hilton Marcos Costa da Silva Júnior	Márcia Miranda
Hilton Meliande de Oliveira	Suellem Barbosa Cordeiro



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Patrícia da Silva; Hilma Ribeiro de Mendonça; Hilton Meliande de Oliveira; Hilton Silva Júnior; Suellem Barbosa Cordeiro [Orgs.]

Letramento racial no CAP-UERJ. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 119p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0915-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526509159

1. Letramento racial. 2. Cap-UERJ. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Formação de Professores. I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO** 7
Hilton Silva Júnior
- O CORPO CONSCIENTE, PROBLEMATIZAÇÃO E
LETRAMENTO RACIAL NO ESPORTE: GINASTICA
ESCOLAR EM QUESTÃO** 9
<https://doi.org/10.51795/9786526509159923>
Ana Patrícia da Silva
Márcia Miranda
Camilla Ribeiro Ramos Antunes
Izabelly dos Santos Santana
Jorge Manoel da Silva Junior
- MULHERES NEGRAS INCRÍVEIS DE NOSSA HISTÓRIA** 25
<https://doi.org/10.51795/97865265091592539>
Hilton Meliande de Oliveira
Hilma Ribeiro
Suellem Barbosa Cordeiro
- O “BRASIL” NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA
GEOGRAFIA: DESNATURALIZANDO COMPREENSÕES
EM PROL DA ALTERIDADE E INTERPELANDO
CUIDADOS NO DEBATE SOBRE O PAÍS NA ESCOLA** 41
<https://doi.org/10.51795/97865265091594175>
Hilton Marcos Costa da Silva Jr
- ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE: A ENUNCIÇÃO
CULTURAL AFRICANA NA OBRA PONCIÁ VICÊNCIO,
DE CONCEIÇÃO EVARISTO E O ENSINO DA ARTE** 77
<https://doi.org/10.51795/978652650915977113>
Luciana das Graças Honorato Costa
- SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES** 115

APRESENTAÇÃO

Hilton Silva Júnior

Nesse segundo volume de “Letramento Racial no CAP-UERJ”, nosso primeiro capítulo coloca a dimensão da Educação Física e a relação do corpo e da corporeidade como vínculo de resistência e de empoderamento racial. Nesse caso, o capítulo enquadra o recorte da importância da problematização na construção de práticas docentes que levem em conta o letramento racial na formação de corpos conscientes. Após essa experiência, as questões sobre a necessidade de considerar o letramento racial nas aulas de ginástica ficaram claras à medida em que percebemos que as questões raciais passaram a permear todas as aulas.

No segundo capítulo, debruçamos sobre o ensino de Geografia à luz da perspectiva pós estrutural e de exigências legislativas que nos fazem repensar a estrutura curricular através da reflexão e da reconstrução em como debatemos o nosso país. Empiricamente, evocamos um documento chamado de Currículo Mínimo que orientou as escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro na última década.

A partir de uma experiência com o ensino de História no Ensino Fundamental, em 2019, antes da pandemia de Covid, apresentamos um terceiro capítulo que explora a escolha dos alunos do oitavo ano do CAP-UERJ sobre biografias de mulheres negras, que constituem, ainda, figuras apagadas historicamente no contexto escolar e que precisam ser abordadas durante a Educação Básica.

Para concluir, um quarto capítulo de ensino de Artes, que analisa o romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, em sua perspectiva de retomada de identidade, tendo em vista os saberes artísticos que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar do Ensino Médio.

O CORPO CONSCIENTE, PROBLEMATIZAÇÃO E LETRAMENTO RACIAL NO ESPORTE: GINASTICA ESCOLAR EM QUESTÃO¹

Ana Patrícia da Silva²

Márcia Miranda³

Camilla Ribeiro Ramos Antunes⁴

Izabelly dos Santos Santana⁵

Jorge Manoel da Silva Junior⁶

Introdução

Pensar o letramento racial no esporte e conseqüentemente nas aulas de educação física escolar envolve a compreensão e as questões do racismo e das desigualdades raciais que impactam a participação de comunidades etnicamente diversas no esporte e na atividade física e se fazem presentes no chão da escola que não podem ser invisibilizadas.

De acordo com Pinheiro (2023), Letramento Racial é o conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar as pessoas da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade, tornando-as aptas a reconhecê-lo e combatê-lo.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526509159923>

² Professora da UERJ lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj).

³ Professora da UERJ lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj).

⁴ Bolsista do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência UERJ) / Licencianda do Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD UERJ).

⁵ Bolsista de Iniciação à Docência (ID) / UERJ. Discente do Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD UERJ).

⁶ Bolsista do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência UERJ) / Licenciando do Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD UERJ).

Entendemos que é essencial considerar os efeitos do racismo no desporto e tomar medidas para resolver esta questão. Isto pode incluir a promoção da inclusão na e para as diferenças, a formação em letramento racial e práticas pedagógicas contínuas que possam criar e garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua raça ou etnia.

Para Djamila Ribeiro (2019, p.9) ‘falar sobre racismo no Brasil, é, sobretudo fazer um debate estrutural’. Para a autora “o racismo é um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo” (p.12).

Nas palavras de Silvio de Almeida (2019 p.33):

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”.

Nesse sentido, pensar o letramento racial no esporte para nós do Projeto “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)”- Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é trazer as dimensões do “corpo consciente” e “*problematização*” para o chão da escola, especificamente trazer a “reflexão para a quadra” letrando corpos para se posicionarem de forma antirracista ao serem confrontados com as mais diversas demandas sociais.

O capítulo aqui apresentado tem como objetivo apresentar um relato de experiência, da nossa prática docente, que nos apontou a necessidade de abordarmos letramento racial no esporte como um conteúdo necessário nas nossas aulas de Educação Física Escolar, visto que na nossa ‘sala de aula’, procuramos construir práticas

antirracistas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua destruição. É o que vamos apresentar a frente nesse trabalho.

Para fins de organização da escrita o texto será dividido da seguinte maneira: A problematização como estratégia didática para trabalhar o letramento racial do corpo consciente na ginástica; A Sistematização das nossas práticas e Considerações Finais.

A problematização como estratégia didática para trabalhar o letramento racial do corpo consciente na ginástica

Segundo Freire (1987), corpo consciente é aquele que tem consciência da sua própria existência física e social, bem como da sua relação com os outros e com o mundo que o rodeia. O letramento racial, por outro lado, refere-se à capacidade de compreender e trafegar em questões relacionadas à raça e ao racismo e as desigualdades na sociedade.

Afinamos nosso olhar com Freire (1987), porque entendemos que para desenvolver um corpo consciente é essencial alcançar o letramento racial. Isto envolve considerar a própria identidade racial e como ela molda as experiências e interações com os outros, bem como compreender o contexto histórico e social das relações raciais. Cada vez mais estamos certos que só convivendo com a pluralidade que efetivamente crescemos com ela.

Ao se tornarem mais conscientes desses fatores, os indivíduos podem compreender melhor e desafiar as desigualdades sistêmicas relacionadas à raça. Além disso, Freire (1987) enfatiza a importância da ação coletiva na abordagem dessas questões, para ele “os homens se educam em comunhão mediados pelo mundo (p.79)”, em vez de depender apenas de esforços individuais.

Nesse sentido, consideramos relevante como educadores repensar em como poderemos colaborar para uma educação libertadora desses corpos através do letramento racial.

O corpo físico é uma consciência baseada na integridade do eu. Isto é expresso quando o todo se desenvolve. À medida que se desenvolve, isso se expressa em interações com objetos e outros

seres humanos. A consciência de mim mesmo não significa apenas consciência do que me rodeia, mas pensar que a consciência de mundo e do mundo me permite criar o conceito de um “eu consciente”

Ser um educador antirracista, conforme nos coloca Pinheiro (2023), é acima de tudo ser um indivíduo consciente de si dentro dos sistemas de opressão a que estamos inseridos a todo tempo na nossa sociedade.

Nesse sentido, o ato educativo precisa estar de acordo com as realidades de alunos e educadores. É necessário que as escolas tomem medidas para considerar a importância do corpo e, em suma, para conseguirem construir um corpo unido. A escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais principalmente o racismo. Talvez pensarmos na sensibilidade dialógica através de um corpo – um corpo consciente – como a possibilidade, nas palavras de Freire (1991, p. 92): “através do reconhecimento apaixonado me apaixonei não só pelo mundo , mas pelo curioso processo de compreender o próprio mundo ” (FIGUEIREDO 2018, p. 185).

Dessa forma, entendemos que o corpo consciente pode ser um grande aliado na formação dos alunos, na sua leitura de mundo e na leitura da palavra, na sua forma de pensar e interagir com o mundo, na sua autonomia, no movimento, no entendimento das emoções e das suas relações. Ademais, se entende que nós, corpos conscientes, somos métodos. Ou seja, nosso corpo não é somente biológico, ele é humano e social, tem várias dimensões e a partir dele que iremos construir conhecimento mediados pelo mundo.

Martins et.al (2021) refletem sobre como a educação física pode proporcionar essa tematização consciente do corpo, permitindo que homens e mulheres escapem das fronteiras impostas pela sociedade aos seus corpos, trazendo ao mundo a pluralidade e a diversidade desses corpos, e formando habilidades críticas e reflexivas. Além disso, por meio do esporte escolar, os corpos conscientes podem ter momentos de encontro, toque, acesso e cuidado uns com os outros.

Nesse sentido, entendemos que a problematização pode ser uma estratégia didática muito importante para pensarmos o letramento racial no esporte e conseqüentemente nas aulas de Educação Física Escolar.

Quando pensamos em "problematização" somos levados a pensar em uma das principais categorias da obra de Paulo Freire, pois ele utiliza este termo ao longo de sua obra. Ora afirmando que a "educação problematizadora" serve à libertação, fazendo assim a "educação problematizadora" ser sinônimo da "educação libertadora".

Freire (1987) entende que a problematização deve chegar ao pico da realidade concreta, em que, os indivíduos vivem conscientes da sua realidade e motivados para combater o contexto que os oprime. Nesse sentido, a categoria "*problematização*" dialoga com a categoria "*corpo consciente*" que podem ser materializadas através do letramento racial como apontaremos após apresentarmos uma das nossas experiências no chão da escola.

Sistematizando nossas práticas⁷

O relato empírico aqui apresentado caracteriza-se por um estudo exploratório e qualitativo realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-Uerj com aproximadamente 60 alunos do 5º ano Ensino Fundamental 1, divididos em 4 turmas (A, B, C e D), com faixa etária de 10 a 11 anos, no ano de 2022.

Na tabela (1) a seguir, mostraremos a sistematização das "*rodas de conversa*" orientadas pelas categorias "*problematização*" e "*corpo consciente*" de Paulo Freire, dialogadas com o letramento racial realizadas no início de algumas aulas de ginástica com o intuito de trazer a reflexão para o chão da escola, para a quadra, no nosso caso

⁷ Pesquisa apresentada originalmente no II Congresso Internacional Movimentos Docentes (CDM 2022).

para a sala multiuso da educação física que é usada para diversas atividades, dentre elas as aulas de ginástica.

RODAS DE CONVERSA: PROBLEMATIZAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CORPO CONSCIENTE NA GINÁSTICA ARTÍSTICA	
Roda 1	<p>ATLETA - Daiane dos Santos</p> <p>VIDEO: A história de Daiane dos Santos Histórias que inspiram EP. 3 / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gpNI_H1tu2A</p> <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversidade e pluralidade dos corpos conscientes; ✓ Individualidade dos corpos; ✓ Liberdade dos corpos; ✓ Preconceito e racismo; ✓ Pertencimento, emoções e memórias.
Roda 2	<p>ATLETA - Daniele Hypólito</p> <p>VIDEOS: Conheça um pouco mais da carreira da ginasta Daniele Hypolito / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zQNonwpY0Ik.</p> <p>Daniele Hypolito renova com o Flamengo / Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=M3qa9PqVtmQ</p> <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversidade e pluralidade de corpos conscientes; ✓ Aposentadoria dos atletas ✓ O Corpo Consciente humanizado; ✓ Ideais do atleta; ✓ Atividade física e movimentos dos corpos; ✓ Espaços de encontros de corpos conscientes; ✓ Sentimento de pertencimento.
Roda 3	<p>ATLETA - Lais Souza</p> <p>VIDEO: Entrevista com a ex-atleta Lais Souza - Mulheres (06/03/2020) / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r9EDUU1Q6fg</p> <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anatomia e diversidade do corpo consciente; ✓ “Situações-limite”;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Emoções, cuidado e acolhimento do corpo.
Roda 4	<p>ATLETA - Diego Hypólito</p> <p>VIDEO: Minha Medalha: Diego Hypólito com duas quedas e um pódio, as histórias de Diego / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p0Z9Hpumsb8</p> <p>Diego Hypólito e Danielle Hypólito Apresentação Rede Circus (Nova Sepetiba) 2022 / Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=P_ixs9jD2Fs</p> <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cobrança, saúde mental, confiança; ✓ Colocação do próprio corpo como propriedade da nação; ✓ “Situações-limite”; ✓ Superação, enfrentamento dos medos; ✓ Espaços de encontro entre corpos conscientes; ✓ Várias possibilidades de práticas corporais; ✓ Interseção entre seu próprio corpo consciente e os grupos conscientes que os rodeiam para construção de saberes.
Roda 5	<p>ATLETA - Arthur Zanetti</p> <p>VIDEOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PAN DE GINÁSTICA ARTÍSTICA 2022 - Arthur Zanetti é ouro nas argolas / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jjVPfdeIGYA ✓ Arthur Zanetti relembra o ouro olímpico em Londres 2012 Memória Olímpica / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IY88kGld5cc <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos de corpos na Ginástica Artística; ✓ Plasticidade dos movimentos; ✓ A força e a técnica, capacidades físicas do corpo consciente; ✓ O que esse corpo passa para conseguir realizar todos os movimentos obrigatórios. ✓ A pressão sobre aquele corpo, preparação do corpo para as competições; ✓ Saúde mental dos atletas.
Roda 6	<p>ATLETA - Arthur Nory</p> <p>VIDEO:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arthur Nory além do pódio: do racismo à desconstrução / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HJtpZ_wnsVQ <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Racismo no esporte, desconstrução do racismo; ✓ Reconhecimento da pluralidade e diversidade dos corpos conscientes; ✓ Cuidado e acolhimento do próprio corpo; ✓ Lesões no esporte.
--	---

Tabela 1: Problematizações na Construção do Corpo Consciente na Ginástica Artística

Sabemos que o racismo é um problema estrutural do nosso cotidiano. Pinheiro (2023), Bento (2022), Almeida (2019) e Ribeiro (2019), demarcam que o racismo tem origens históricas. Eles desmistificam o mito da democracia racial e nos mostram o racismo estrutural que persiste na sociedade brasileira e afeta todos os aspectos da vida individual e coletiva, inclusive o esporte.

Ao avaliarmos nossas rodas de conversa, percebemos que a ginástica conquistou os brasileiros e temos orgulho de nossos atletas e de suas conquistas. As crianças relataram que começaram a acompanhar os jogos pela televisão e pela internet.

É importante considerar que estamos no Rio de Janeiro e nossa abordagem da ginástica é diferente do resto do Brasil por causa da tradição desse esporte nesta cidade. Aqui temos o Centro de Treinamento (CT) de Ginástica Flamengo e uma série de projetos sociais nas comunidades que trazem a ginástica para o dia a dia dos alunos. Isso significa que a ginástica não é apenas um esporte exibido na televisão, mas faz parte do dia a dia de muitas pessoas.

As conquistas dos Campeonatos Mundiais de Ginástica, das Olimpíadas e dos Jogos Pan-Americanos aproximaram o esporte da população e, dessa forma, questões relacionadas ao racismo vieram à tona em algumas das nossas rodas de conversa. As experiências dos ginastas brasileiros Daiane dos Santos e Arthur Nory com o racismo estiveram no centro da nossa discussão.

A seguir apresentaremos a tabela (2), Sistematização das aulas, no período de 05/06/2022 até 05/09/2022. As aulas foram orientadas pelas categorias freirianas “*problematização*” e “*corpo consciente*” e ministradas para as turmas de 5º ano, trabalhamos a unidade temática ginásticas, trouxemos vídeos de atletas brasileiros da Ginástica Artística para tematizar e refletir a respeito das categorias supracitadas.

SISTEMATIZAÇÃO DAS AULAS	
<p>INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA CAP-Uerj Turma: 5º ano Professor: Ana Patrícia Duração/tempo: 50 minutos Unidade Temática: Ginásticas Objeto de conhecimento: Ginástica Geral</p>	
20/06/22	<p><u>Tema:</u> Saudação <u>Objetivo:</u> Apontar os elementos da ginástica iremos trabalhar nas aulas. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Cuidados e acolhimento do Corpo Consciente • Saudação e Introdução de equilíbrio <p><u>Material utilizado:</u> Tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
27/06/22	<p><u>Tema:</u> Avião <u>Objetivo:</u> Definir o elemento avião. Analisar a importância do equilíbrio na ginástica. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa – Daiane dos Santos • Andando sobre a linha • Execução do avião <p><u>Material utilizado:</u> Corda e tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>

04/07/22	<p><u>Tema:</u> Avião</p> <p><u>Objetivo:</u> Executar o elemento avião. Discutir a aposentadoria dos atletas.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Danielle Hypólito • Execução da bolinha; • Bolinha com papel no queixo e no tornozelo. <p><u>Material utilizado:</u> Folhas de papel e tatame</p> <p><u>Dimensões Freirianias:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
11/07/22	<p><u>Tema:</u> Rolamento para frente</p> <p><u>Objetivo:</u> Apresentar o rolamento para frente. Experimentar o rolamento para frente.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa – Laís Souza • Execução do rolamento saindo da posição agachado; • Execução do rolamento saindo da posição em pé, com auxílio dos estagiários. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame</p> <p><u>Dimensões Freirianias:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
18/07/22	<p><u>Tema:</u> Vela</p> <p><u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento vela.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Diego Hypólito; • Execução da vela segurando o quadril; • Túnel de velas. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame</p> <p><u>Dimensões Freirianias:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
25/07/22	<p><u>Tema:</u> Vela e Avião</p> <p><u>Objetivo:</u> Praticar os elementos vela e avião.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Arthur Zanetti • Reprodução em sequência dos elementos das aulas anteriores; • Estátua com as posições vela e avião; <p><u>Material utilizado:</u> Tatame</p>

	<u>Dimensões Freirianas: Problematização e Corpo Consciente.</u>
01/08/22	<p><u>Tema:</u> Vela</p> <p><u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento vela.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Arthur Nory. • Execução da vela com apoio da parede; • Lançamento do bambolê nas velas. <p><u>Material utilizado:</u> Bambolê e tatame.</p> <p><u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
08/08/22	<p><u>Tema:</u> Rolamento para trás</p> <p><u>Objetivo:</u> Apresentar o rolamento para trás. Praticar os elementos, vela, avião, rolamento para frente.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pega bolinha com os pés. • Execução dos elementos vela, avião, rolamento para frente. <p><u>Material utilizado:</u> Bolinhas de papel e tatame.</p> <p><u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
15/08/22	<p><u>Tema:</u> Rolamento para trás</p> <p><u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento estrela.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução do rolamento para trás, com auxílio dos estagiários . • Execução dos elementos vela, avião, rolamento para frente e para trás. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame</p> <p><u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
22/08/22	<p><u>Tema:</u> Ponte</p> <p><u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento ponte.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução da ondinha; • Superman; • Elevação pélvica. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame.</p> <p><u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>

29/08/22	<p><u>Tema:</u> Ponte</p> <p><u>Objetivo:</u> Praticar o elemento ponte.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução da ponte saindo do chão; • Execução da ponte com as mãos na parede; • Execução da ponte saindo de pé (com auxílio dos estagiários). <p><u>Material utilizado:</u> Tatame.</p> <p><u>Dimensões Freirianias:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
05/09/22	<p><u>Tema:</u> Estrela</p> <p><u>Objetivo:</u> Identificar e operar o elemento estrela.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferência de peso do corpo para as mãos (4 apoios); • Deslocamento em "caranguejo" equilibrando uma bolinha sobre o quadril; • Transferência de peso do corpo para as mãos (2 apoios). <p><u>Material utilizado:</u> Tatame e bolinhas de papel.</p> <p><u>Dimensões Freirianias:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>

Tabela 2: Sistematização das aulas

A educação é uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e a equidade. A educação antirracista tem um potencial particular para desafiar o racismo sistêmico e os preconceitos implícitos. Além de promover a inclusão e a equidade nas salas de aula.

Nesse sentido, entendemos que para que a educação antirracista seja libertadora e emancipatória, ela precisa acontecer na e para a diferença. Pensar na educação antirracista leva-nos à seguinte questão: Temos formação curricular adequadas para facilitar conversas antirracistas? E para além, nos perguntar insistentemente para qual sonho você educa?

A educação antirracista exige o fornecimento de um currículo culturalmente sensível que permita às pessoas compreender o racismo sistêmico e estrutural. Destacamos que a educação antirracista deve ser uma prática pedagógica cotidiana de todos os

educadores. Pontuamos que a formação ideal do educador para a educação antirracista teria de ser contemplada pela sua formação inicial e continuada.

Entendemos que uma formação antirracista do professor pode garantir que os educadores tenham as competências e os conhecimentos necessários para ensinar eficazmente o antirracismo e evitar a perpetuação de atitudes e comportamentos racistas, podendo ser oferecida de diversas maneiras, tais como: seminários internos, workshops, rodas de conversa, cursos de curta duração, atividades ligadas a projetos de extensão e a programas de pós-graduação.

Considerações finais

Reconhecemos a importância da problematização na construção de práticas docentes que consideram a questão do letramento racial dos corpos conscientes. Problematizar envolve desenvolver a consciência crítica sobre os temas de debate, identificando situações desafiadoras ou situações específicas que envolvem nossos alunos e que são mediadas pela cultura corporal de movimento.

As aulas de Educação Física são, antes de tudo, espaços de encontros e de formação de *“corpos conscientes”*, ambientes de tocar o *“corpo consciente”* do outro ou outra. Sendo assim, o *“corpo consciente”* que se almeja nas aulas de Educação Física é o abordado por meio das práticas corporais como uma ação inerente das mulheres e dos homens como sujeitos críticos-reflexivos no mundo, estão no mundo e se relacionando com ele.

Entendemos que o objetivo do texto foi alcançado, apresentamos o relato de experiência da nossa prática docente nos apontou através da sistematização das nossas aulas, a necessidade de abordarmos letramento racial no esporte como um conteúdo necessário nas nossas aulas de Educação Física Escolar para o 5º ano do Ensino Fundamental.

No entendimento de Freire, o sujeito só pode aprender efetivamente tomando a iniciativa e fazendo perguntas sobre o que vê, ouve e percebe. Sem uma educação problematizada e dialógica é impossível alcançar um conhecimento verdadeiro e libertador. Desta forma percebemos que a experiência do letramento racial do “corpo consciente” não é transferível e deve passar a fazer parte do conteúdo curricular.

Em suma, podemos perceber a importância da problematização na construção de práticas docentes que levem em conta o letramento racial na formação de corpos conscientes. Após essa experiência, as questões sobre a necessidade de considerar o letramento racial nas aulas de ginástica ficaram claras à medida que percebemos que as questões raciais passaram a permear todas as nossas aulas. Entendemos que a estratégia freiriana de problematizar envolve desenvolver a consciência crítica sobre os temas de debate, identificando situações desafiadoras ou situações específicas que envolvem nossos alunos e que são mediadas pela cultura corporal de movimento.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo; Pólen, 2019.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 259-276, set. 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo. Planta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) Dicionário Paulo Freire. – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MULHERES NEGRAS INCRÍVEIS DE NOSSA HISTÓRIA¹

Hilton Meliande de Oliveira²

Hilma Ribeiro³

Suellem Barbosa Cordeiro⁴

Introdução

O presente texto relata uma atividade realizada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp-UERJ, na Semana de Consciência Negra no ano de 2019. O trabalho consistiu em apresentar e estudar mulheres negras incríveis de nossa história, fazendo uma correlação entre as personagens, seu tempo e sua luta contra uma sociedade escravocrata e machista. Mesmo após, a abolição da escravidão, as mazelas e preconceitos oriundos desse universo persistem e são observados. O objetivo maior do trabalho foi trazer à tona questões fundamentais para se dirimir o preconceito racial e de gênero, em nossa sociedade, em prol de um Brasil mais justo e mais equânime.

No ano de 2019, antes da pandemia do Corona Vírus, adotamos, como proposta de trabalho para a Semana de Consciência Negra realizada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Propusemos um trabalho com a turma 81, correspondente à oitava série do Ensino Fundamental II, que tinha o objetivo de aprender, apresentar e discutir sobre

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265091592539>

² Professor de História da UERJ lotado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) no Departamento de Ciências Humanas e Filosofia.

³ Professora da UERJ lotado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) no Departamento de Línguas e Literatura.

⁴ Professora da UERJ lotado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) no Departamento de Ciências da Natureza.

mulheres negras incríveis da história de nosso país, mas que muitas vezes e por muito tempo, não recebem o devido espaço e difusão em nosso universo escolar. Podemos, inclusive, afirmar que apesar de avanços, ainda se é pouco difundida a presença de mulheres negras que impactaram a História do Brasil.

Trazermos para a comunidade escolar a história de representantes de nossa sociedade, para um olhar além da visão eurocêntrica tradicional, que colocou muitas vezes na invisibilidade e, ou, em papéis secundários figuras ilustres de nossa História, que lutaram e lutam é um dos objetivos para o Letramento Racial. Isso porque tais figura resistem a todos os preconceitos possíveis e existentes e, no caso do trabalho proposto, tínhamos ainda o objetivo de questionar tanto a infeliz perspectiva racial, quanto a incabível questão de gênero. Nosso intuito foi, portanto, estudar e representar mulheres incríveis.

Além de dirimir a questão do preconceito, visávamos desconstruir a perspectiva de uma história única, como apontado por Chimamanda Achile⁵, a qual postula que, ao não darmos os devidos créditos e ampliar os devidos saberes, levamos para a comunidade uma concepção de inexistência ou de insignificância. Isso é um perigo que remete a uma única forma de pensar, limitada, diminuta, e que separa e promove a continuidade de uma sociedade desigual.

Tendo em vista o papel da escola no Letramento Racial, consideramos que a exposição da atividade proposta consiste em uma boa contribuição para o contexto do ensino da História, bem como de outras disciplinas.

A partir do pressuposto básico de que se faz necessário compreender que a sociedade brasileira é constituída a partir de um universo de pluralidades culturais, ao buscarmos tal entendimento, valorizamos as múltiplas concepções de indivíduos que compõem nosso país. Apenas a partir desse olhar, conseguimos dirimir os preconceitos e as concepções que

⁵ Chimamanda Achile. O Perigo da história única.

discorrem a partir de um olhar de mundo obtuso e diminuto. Acreditamos que, somente assim, a partir do estudo, do conhecimento, poderemos lutar contra a discriminação racial no Brasil. Assim, estamos em consonância com o pensamento de Hebe Mattos que discorre: *Se o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira.* (MATTOS, 2009, p.127). Logo, os espaços de docência e bem como dos seus agentes são fundamentais para tal transformação.

Pensando na sociedade brasileira, é refletindo que, somente em 1888 a escravidão, por lei foi extinta, já que, na prática, a exclusão e a exploração permanecem ainda em nossos dias. Nessa perspectiva, torna-se condição *sine qua non*, estudarmos cada vez mais sobre o “Brasil Negro”, para além da visão escravocrata. Lógico que não devemos esquecer deste triste período com as suas atrocidades, mas a condição do negro, apesar de todas as mazelas e dificuldades sofridas é muito maior do que a opressão. É nesse sentido que, no contexto escolar, devemos transformá-la e trabalhá-la para muito mais do que o universo da exploração humana, apresentando as lutas, as transformações, as resistências e as nossas raízes culturais (MATTOS, 2009). Somente ampliando o conhecimento dos agentes de nossa sociedade e suas contribuições, poderemos entender nosso país, que é o segundo país em população negra do mundo, somente atrás da Nigéria e, por conseguinte, lutar por uma sociedade mais justa e equitativa e antirracista.

Nesse sentido, torna-se fundamental apresentarmos caminhos para um conhecimento amplo de parcela significativa de nossa sociedade que continua não recebendo o respectivo espaço que necessita e merece.

A Proposta e sua Execução

Quanto à atividade realizada, primeiro, a turma foi dividida em seis grupos, sendo composta por 30 alunos⁶, inicialmente, disponibilizamos o nome de mulheres negras que são fundamentais para a compreensão de nossa história e sociedade. Os grupos, de forma democrática, escolheram suas protagonistas e realizaram uma pesquisa biográfica e a importância dessas pessoas para a sociedade brasileira. Devemos deixar claro que a pesquisa e a discussão foram intermediadas a partir da ação docente, ou seja, a todo momento nós, professores, estivemos discutindo, apresentando e refletindo sobre o tempo, o espaço, as ações e as interlocuções promovidas por tais agentes históricos, com o objetivo de compreender a significância vivida por cada uma delas.

Vale destacar que, a proposta está inserida na luta implementada em se trazer para a sala de aula a importância afro-brasileira, rompendo com estereótipos inseridos em nossa sociedade, sejam tais estereótipos quanto à posição e à inserção do negro, tanto quanto à importância e ao protagonismo da mulher. (PEREIRA, 2019, p.241). Por muito tempo, as mulheres não receberam o devido estudo e significância em nosso país.

Pretendendo demonstrar que, em todo momento de nossa história, as mulheres tiveram seu protagonismo, seja ele desde o período colonial até a nossa história recente. Assim, a primeira escolhida foi Dandara, companheira de Zumbi dos Palmares. Mais do que esposa de Zumbi, foi ícone na luta contra a escravidão. Dandara, durante muitos anos, apareceu em posição secundária ou esquecida. Apresentar sua história foi um caminho para a discussão e a organização da história dos quilombos, que compunham diversos indivíduos excluídos da sociedade brasileira da época, negros escravos de diversas etnias, indígenas, brancos

⁶ É importante ressaltar que, apesar dos problemas da estrutura física do colégio, a média de 30 alunos por turma é pequena, tendo em vista as turmas de 40, 50 ou 60 alunos de alguns municípios e estados.

pobres e fugitivos da justiça que viviam e resistiam nessas estruturas sociais. Logo, a importância dos quilombos apresentados como unidades de resistência, cultura e formação, para todos os espaços em que a escravidão africana foi instaurada na América mostra aos alunos um despertar uma consciência de resistência dos povos africanos em sua luta contra a escravidão. Nessas unidades de sociabilidades, a participação ativa das mulheres na luta, com seu cuidado e sua resistência ganham voz e expressão a partir de Dandara.

Pelas pesquisas e leituras realizadas pelos alunos, apresentou-se a figura de uma mulher forte e decidida, que lutou pelo fim do trabalho escravo nas fazendas ao redor de Palmares, e, principalmente, lutou contra as investidas da Coroa Portuguesa para fim de Palmares, preferindo a morte, a ser capturada e subjugada. Ponto interessante sobre a importância de nossa personagem foi a criação de uma lei, ainda pouco explorada em sala de aula, mas que apresenta um caminho interessante para o estudo e a importância da mulher negra em nossa sociedade. A Assembleia do Rio de Janeiro, aprovou em 2016 e colocou dia 06 de fevereiro, data da morte de Dandara, como o Dia de Dandara e da Consciência da Mulher Negra, conforme segue a citação da lei em nota de pé de página.⁷

⁷ Lei Nº 7270 de 02 de maio de 2016: Altera a lei Nº 5645/2010 e inclui no calendário oficial do Estado do Rio de Janeiro o Dia de Dandara e da Consciência da Mulher Negra a ser comemorado anualmente todo o dia 06 de fevereiro, data do falecimento da Líder Dandara.

O Governador do Estado do Rio de Janeiro, Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Fica incluído no Calendário Oficial do Estado do Rio de Janeiro “O DIA DE DANDARA E DA CONSCIÊNCIA DA MULHER NEGRA”, a ser comemorado anualmente no dia 06 do mês de fevereiro.

Art.2º O Anexo da Lei nº 5645, de 06 de janeiro de 2010 passa a vigorar com a seguinte redação:

“CALENDÁRIO DE DATAS COMEMORATIVAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

06 de Fevereiro

Conhecer Dandara e sua história, refletir sobre seu tempo é poder possibilitar uma narrativa histórica, que por diversas vezes não está inserida e refletida em nossas salas de aula sobre um Brasil ainda desconhecido.

Nossa próxima mulher incrível foi Maria Felipa de Oliveira que se destacou no momento da Independência do Brasil e nas Guerras de Independência. Num primeiro momento, discutiu-se sobre o processo de emancipação política de nosso país, trazendo à tona que não foi um movimento uniforme e que não houve uma integração nacional de imediato. Isso porque, diversos interesses circulavam e determinadas províncias que, mesmo com a separação política estabelecida por Pedro I, mantinham-se fiéis às Cortes de Portugal. Perspectivas ideológicas e econômicas podem ser evidenciadas e se tornam um elemento importante de discussão para além do brado do Ipiranga, trazendo dimensões que incorporem o processo político de nossa formação nacional. Nesse contexto, das lutas por independência surgiu a figura e o protagonismo de Maria Felipa, que lutou contra os portugueses na província da Bahia. Seus feitos e bravura ganharam espaço na memória do povo baiano e se transformaram em alvo de pesquisa.

Maria Felipa era de uma comunidade marisqueira, era capoeirista e líder de um grupo de mulheres conhecidas como as “vedetas da praia”, que entraram em confronto direto com os portugueses desejosos de manter a estrutura colonial. Sua atitude de resistência foi fundamental para a derrota dos portugueses em 02 de julho de 1823, data em que os baianos comemoram a independência do Brasil, sua história e memória tornam-se um

Dia de Dandara e da Consciência da Mulher Negra.”

Art. 3º esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 02 de maio de 2016.

Francisco Dornelles, Governador. In: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-7270-2016-rio-de-janeiro-altera-a-lei-n-56452010-e-inclui-no-calendario-oficial-do-estado-do-rio-de-janeiro-o-dia-de-dandara-e-da-consciencia-da-mulher-negra-a-ser-comemorado-anualmente-todo-dia-06-de-fevereiro-data-do-falecimento-da-lider-dandara>. Acesso em 19/11/2023.

patrimônio que representa a própria história e memória do Estado da Bahia e de um Brasil ainda, por muito, a se estudar. Assim como aponta Carlos Eduardo Gomes Nascimento:

Nos dias atuais, é importante que a história de Maria Felipa de Oliveira seja redescoberta nas escolas para que crianças compreendam que as pessoas negras tiveram ativa e efetiva participação na construção da história do Brasil. A memória das gerações mais antigas pode ser transmitida, recontada para as próximas gerações e assim conservar essas experiências de Vida e resistência que foram invisibilizadas, como a de Maria Felipa de Oliveira. (NASCIMENTO, 2019, p.272)

Reafirmamos que, ao estudarmos, ao darmos vozes aos que foram inviabilizados, pretendemos salientar para um Brasil, amplo, plural e que vise espaços de maior igualdade em sua constante formação que é possível olhares diferentes sobre nossa ancestralidade negra.

Continuando com nossa proposta, foi escolhida Maria Firmina dos Reis, figura que desponta como uma mulher expoente na luta contra a escravidão, que é clara na posição abolicionista expressas em seus escritos. Professora, poeta e escritora é considerada a primeira mulher brasileira a escrever um romance: *Úrsula*. Também compôs músicas. Outro ponto importante era sua posição contrária a separação por gênero nas escolas. Nesse aspecto, fica claro que a formação dada às mulheres, ainda era numa condição de grande desigualdade nos idos do século XIX e início do XX, no Brasil.

Seus escritos eram carregados de questões políticas e deixavam explícito o seu descontentamento com a questão da escravidão. Não só destacando com seu romance *Úrsula*, mas também com a sua obra “A escrava” em que ela se posiciona de forma direta e forte e contrária a escravidão, como podemos perceber nas linhas abaixo:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio

e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentre nós convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo... (FIRMINA, 2022, p.201)

A partir da citação, vemos que a escravidão é a condição do atraso, seja ele econômico, como apontava Maria Firmina, mas também um atraso enquanto dimensão de sociedade, que na visão da ilustre autora, tornava-se um equívoco em tentar se enxergar enquanto branca, europeia. Fantástico uma autora, trazer à tona em fins do século XIX, no Maranhão uma dimensão de sociedade multiétnica, e, portanto, oriunda da sua condição negra. Resgatar suas obras, ler seus escritos é uma forma e dimensionar um Brasil, que por muito tempo, se tentou apagar, negro e de mulheres incríveis.

O trabalho seguiu homenageando Laudelinda Campos de Melo, neste momento, já nos encontramos em pleno século XX, mas a posição da mulher e, principalmente, da mulher negra ainda não recebiam e recebem o devido espaço. Filha de escravizados, nasceu em 1904, com infância difícil, desde muito cedo trabalhou com empregada doméstica. Ofício que traz uma série de discussões para nossa sociedade, desde a obrigatoriedade do cumprimento de leis sobre essa profissão, até o tratamento e as reminiscências sobre as quais tal trabalho é, infelizmente, remetido em nossa sociedade. Nesse sentido, essa atividade serve como um apêndice da escravidão em nosso país, no qual mulheres majoritariamente negras e pardas ainda ocupam ser receber os devidos e legais tratamentos.

Em relação a tais tratamentos, ainda na década de 1930, nossa brasileira incrível iniciou seu processo de luta e de valorização dos direitos de trabalho das domésticas. Laudelina filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro e fundou a Associação de Empregadas Domésticas de Santos, cidade em que morava na ocasião, e que

visava buscar os direitos trabalhistas desta classe, numa sociedade, que compreendia o trabalho doméstico como a continuidade da escravidão. Mulheres trabalhavam por décadas e, após tanto esforço e exploração, não possuíam direito algum.

Sua vida caminhava em consonância com a luta para e pelos direitos das empregadas domésticas, profissão que atuou até 1953. Vale destacar sua aproximação e participação junto ao movimento negro de Campinas organizando atividades de valorização da cultura afrodescendente. Ela criou a Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas, em Campinas, e também continuou sua luta para regulamentar esta profissão. Sua luta refletiu na Constituição de 1988, que garantiu justamente o direito ao 13º salário, repouso semanal remunerado, licença maternidade de 120 dias, aposentadoria para as domésticas. Mas, ainda hoje, se apresenta a continuidade de esforços para representar e assegurar os direitos que tais trabalhadoras necessitam.

Outra mulher negra incrível, que foi escolhida pelos alunos foi Carolina Maria de Jesus, de vida marcada pelas dificuldades, pelo preconceito e pela falta de oportunidades, surge nossa próxima homenageada, que foi estudada, com sua escrita visceral, seu amor pelos livros, pela leitura e pela escrita, nossa autora apresentou de forma magistral as mazelas de grande parcela de nossa sociedade. Incrível, que, mesmo após descortinar tanta pobreza e sofrimento, apontando possíveis soluções tudo ainda se é tão presente em nossos dias, em nossa sociedade. Com pouco estudo, mas com inteligência e capacidade vorazes, Carolina apresentou um mundo em que todos temos que lutar contra um universo da fome, da falta de perspectiva e possibilidades, de um mundo do despejo, do esquecimento, proposital para determinados grupos, que continuam invisíveis bem a nossa frente. Veja a clareza de associações de Carolina sobre os lugares sociais por onde ela passava: *...Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o Jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.* (JESUS, 1997 págs. 132 e 133)

O acaso e a busca sobre a vida dos moradores da favela do Canindé, que se tornaria uma reportagem levaram ao encontro o jornalista Audálio Dantas com a nossa heroína. Após poucas leituras dos escritos produzido por Carolina, o jornalista achou muito mais do que estava à procura, encontrou um gênero literário incrível e a visão da falta de tudo que se é básico ao ser humano. Deste encontro nasceu seu principal livro: Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. Escritos fortes, que apresentam um mundo que se faz presente, ainda nos dias de hoje, junto a questão de não ser reconhecido, o que de certa forma, Carolina relaciona ao mundo as mazelas da escravidão:

13 de maio Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. E Eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

... eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

- Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

- "Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina."

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha

a Dona Alice. Ela deu-me banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome! (JESUS, 2014, p.32)

O relato, feito na data comemorativa da libertação dos escravizados, mostra que Carolina compreendia que não ter as necessidades básicas, de morar a margem da sociedade, de estar esquecido pelo poder público, pela sociedade em geral é manter a vida na estrutura de um universo escravocrata. Resgatar Carolina de Jesus e seus relatos, suas observações de mundo é apresentar o que vemos diariamente, mas que não desejamos enxergar. Apresentar Carolina Maria de Jesus e mostrar uma sociedade com sua estrutura de preconceito e desigualdade. Somente trabalhando tais aspectos, poderemos nos posicionar contrários.

Por fim, a última escritora, tão formidável quanto Carolina, escolhida pelos alunos foi Conceição Evaristo. A autora, com toda a sua trajetória e sua escrevivência tornaram o ato de pensar e de escrever sobre sua vida, seu olhar de mundo, que se exprime no olhar da ancestralidade, de tudo o que nos compõem e nos direcionam a tornarmos quem somos. Conceição Evaristo, nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, também morou numa comunidade, a favela do Pendura Saia, lugar distante das classes abastadas da sociedade mineira, desde cedo destacou-se pela sua capacidade intelectual e estudo, escrevendo sempre sobre seu universo e visão de mundo. Terminou o curso normal aos 25 anos. Vale destacar que sempre, desde a mais tenra idade, estava trabalhando, seja como doméstica ou ajudando na entrega de roupas que eram lavadas por sua mãe e seus familiares. Foi aprovada num concurso público para o magistério no Rio de Janeiro. Ingressou no curso de Letras da UFRJ, na década de 1980 publicando seus primeiros poemas na série Cadernos Negros. Não exploramos toda a literatura e produção possível, mas usamos o poema que aponta a maior expressão de universo que nos propusemos trabalhar: Vozes-Mulheres.

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO. In: *Poemas de recordação e outros movimentos*, 3.ed., p. 24-25)

De forma incrível, em seus versos a história do negro no Brasil é apresentada clara e direta, desde o êxodo forçado e no embarque e viagem nos tumbeiros até a esperança construída a partir da luta.

No qual, vozes femininas serão o caminho do cuidado e lugar de fala, uma fala histórica, uma fala ancestral. Dizeres que se posicionam contrários a exploração, a falta de direito e a luta pelas oportunidades, espaço que será a verdadeira liberdade, a partir da ressonância da fala.

Nossa autora, em suas reflexões apresenta e tem noção de que foi uma exceção dentro de um universo que ainda cala e que cerceia espaços. A leitura de vida e a apresentação das escritas, que são além de biográficas, pois são históricas e reflexivas de uma sociedade, como percebido no poema *Vozes-Mulheres* que comunga diversos momentos da mulher negra na história do Brasil. Estudar Conceição Evaristo é o caminho que pretendemos para uma educação crítica, formadora, reflexiva e só desta forma, antirracista.

Como forma de encerrar o presente texto, fizemos uma pergunta aos alunos: Como poderíamos, a partir de uma frase ou desenho compreender como é ser mulher negra em nossa sociedade? A resposta destaco abaixo:



Semana de **Consciência Negra** CAP-UERJ/2019

8

⁸ Agradecemos pelo desenho, feito pela aluna Maria Eduarda Souza Ehms de abreu.

O coletivo da turma chegou ao seguinte enunciado: *Devemos e temos que lutar para que essa resistência seja transformada só em existência, para novas mulheres brasileiras negras ocupem os seus devidos espaços*. E, o presente relato torna visível que a participação dos alunos nesta atividade foi prazerosa, despertou a curiosidade e mostrou a importância do recorte histórico a partir da questão racial levantada como possível forma de Letramento Racial.

Referências

Adichie, Chimamanda. O perigo de uma história única. Companhia das Letras. 2019

GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.]. Qual o valor da história hoje. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

JESUS, C. M. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1997.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Pensar o passado, narrar a história dos afrodescendentes na Bahia: recontando a vida de Maria Felipa de Oliveira no ensino fundamental. In: Revista História Hoje, v.8, nº15, p.263-277, 2019.

PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. p.187-206. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al]. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014.

PEREIRA, Marco Antônio Machado Lima. “Carta à Mãe África”: desafios e possibilidades no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. In: Revista História Hoje, v.8, nº15, p.239-262, 2019.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Duda Porto de. Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo: Seguinte, 2018.

O “BRASIL” NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA: DESNATURALIZANDO COMPREENSÕES EM PROL DA ALTERIDADE E INTERPELANDO CUIDADOS NO DEBATE SOBRE O PAÍS NA ESCOLA¹

Hilton Marcos Costa da Silva Jr²

Apresentação

Há, em diferentes propostas curriculares de Geografia (SEEDUC/RJ, SME/RJ, CAp-UERJ, CAp-UFRJ e CPII), uma convergência: o 7º ano do Ensino Fundamental tem como pressuposto colocado uma discussão sobre o país, o que estamos chamando, aqui neste trabalho, de “Geografia do Brasil”. Dessa forma, os temas mais variados da Geografia Escolar são debatidos tendo um recorte territorial definido. Esse recorte curricular é, ao nosso entender, um esforço de **significação do país através da fixação escalar do currículo – o território nacional**.

O objetivo desse texto é produzir reflexões baseadas em leituras desenvolvidas na disciplina “Currículo, Conhecimento escolar e saber docente” ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), tendo como espaço de empiria a “Geografia do Brasil” no 7º ano do Ensino Fundamental, considerando um documento intitulado “Currículo Mínimo” publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e redigido por professores da rede estadual em questão e

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265091594175>

² Professor de Geografia da UERJ lotado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) no Departamento de Ciências Humanas e Filosofia.

coordenado por professores doutores de universidades diversas do Rio de Janeiro.

São reflexões que almejam discutir limitações dessa proposta curricular e injetar interpelações ao documento curricular considerando produções acadêmicas de linha pós-estrutural e considerando o nosso compromisso com a questão racial em nosso país. Para as construções destas reflexões protagonizadas por vozes pós-estrutural, iniciaremos com um debate sobre o que estamos chamando de **currículo** e como compreendemos a **dinâmica de produção curricular**, além de **sinalizar participações de vozes do campo da Geografia**.

Desenvolveremos o itinerário do estudo, **articulando currículo, conteúdo e conhecimento escolar** para, nesta tríade, posicionarmos o nosso entendimento epistemológico sobre a Geografia na condição de disciplina escolar. Por conseguinte, apresentamos o referido documento curricular, destacando o 7º ano do Ensino Fundamental que nos dá a “Geografia do Brasil”.

Por fim, lançamos mão de produções acadêmicas do campo da Educação, destacadamente do currículo e em um alinhamento pós-estrutural, entendendo-os como provocações motivadoras que “estremecem” posições e anseios naturalizadas como verdades e que são também “portas de entradas” para uma atenção quanto a questão racial.

No mais, encaramos a produção desse texto como uma possibilidade de avaliar a nossa prática docente e, ao mesmo tempo, um espaço de oportunizar novas aberturas diante de demandas legislativas (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) que nos exigem repensar o currículo de Geografia. Finalizamos, de forma inconclusa, com um temário de perguntas construídas e que são inspiradas pela tomada pós-estrutural.

Currículo: complexificação do entendimento e notas geográficas para investigações

A produção desse texto nos exige esclarecer, de início, as nossas filiações básicas acerca do currículo, da produção curricular e do conhecimento escolar. Na condição de premissas, assumimos a ideia de que não há um encerramento consensual e definido sobre o conceito de currículo (GABRIEL; MARTINS, 2016), o que nos exige apontar, claramente, os nossos entendimentos sobre; mas também sublinhamos que a ideia de currículo como rol de conteúdos se faz insuficiente (PEREIRA, 2017) dentro do debate que almejamos realizar no tocante a análise curricular sobre a “Geografia do Brasil” no 7º ano do Ensino Fundamental.

O presente trabalho tem como propósito construir uma discussão curricular utilizando, para fins de arena do debate, um documento intitulado “Currículo Mínimo”, publicado no endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 2012, notadamente, o programa curricular do 7º ano do Ensino Fundamental. Como ponto de partida, tomaremos o seguinte trecho motivador:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade. (extraído de: www.conexaoprofessor.rj.gov.br. Acessado em: 04/01/2020).

Qualificamos esse documento como uma **versão prescritiva de currículo**, pensada como “um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas” (ALVES *et al.*, 2002). Muito embora o documento pondere

que cabe ao docente a seleção de conteúdo, vemos no formato que se apresenta o documento em questão, destacando o item “Habilidades e competências”, a apresentação de quais conteúdos deverão ser trabalhados. Assumimos, assim, que as chamadas habilidades e competências são, na verdade, uma listagem de conteúdos precedida por um verbo no infinitivo que, aparentemente, imprime uma estratégia de apresentar uma proposta que não se quer ser prescritiva, mas o é, essencialmente.

Encaramos, dessa forma, uma necessária **distinção entre currículo e conteúdo**, pois ponderamos que toda mudança curricular engloba transformações nos conteúdos (acréscimos e supressões), mas não apenas isso. Interpretamos que essa forma de colocar o entendimento de currículo se faz, além de insuficiente, responsável por qualificar os conteúdos como componentes imparciais dentro de uma proposta curricular na Educação. Dessa forma, “influenciando, inclusive, políticas oficiais de formação docente, entendida como profissão destinada a ensinar conteúdos escolares” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 1).

Adicionamos o entendimento de que essa pretensa neutralidade dos conteúdos obscurece a **contextualização histórica do processo de produção curricular**, desviando os sujeitos de se perguntarem qual a origem destes conteúdos, quem os selecionou e a que eles estão a serviço; isto porque, no decorrer da história, a escola se coloca como um espaço que irá selecionar, por exemplo, conteúdos considerados pertinentes a um objetivo de formação de um dado projeto de escolarização que responde a um anseio de explicação/posição da/sobre a realidade. Configura-se, assim, um **currículo prescritivo** que, minuciosamente, pode ser lido dessa forma:

Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. Apesar da simplicidade (para não dizer crueza) óbvia dessa visão, o “jogo dos objetivos” é, ainda, se não “o único jogo em voga”, certamente o principal. Pode haver

muitas razões para essa persistente predominância, mas o potencial explicativo não é, penso eu, um desses fatores. O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. (GOODSON, 2007, p. 242)

Compreender o processo de feitura do currículo exige que consigamos contextualizá-lo historicamente, haja vista que entenderemos melhor as vozes que anseiam o currículo, revelando o panorama de sua produção. Em diferentes conjunturas, teremos diferentes exigências de propostas curriculares. Assim, a construção de diferentes propostas curriculares, atualmente, não podem se esquivar de considerar o debate na qual as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos colocam como demanda.

Examinando a construção do currículo, lançamos mão da **dinâmica de produção curricular** através do ciclo de políticas formado por três contextos (BAAL, 1992), conforme citado por Costa *et al.* (2009, p.5, grifos nosso):

O primeiro contexto, de influência, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse espaço que grupos de interesse concorrem para influenciar a definição dos desígnios sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Os textos políticos, oriundos do contexto da produção de textos, representam a política. Essas representações são capazes de tomar vários formatos: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] ainda considera que “os profissionais que operam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não interpretam os textos políticos como leitores ingênuos, eles veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos.” Políticas serão interpretadas diversamente,

entendendo que as experiências, histórias, valores, propósitos e interesses são múltiplos.

Reconhecemos, nesse movimento na qual um currículo é produzido, a possibilidade de identificar e compreender interesses e estratégias variadas de agentes diversos e portadores de escalas de atuação com alcances espaciais distintos interessados em um projeto de escolarização a se efetivar. Notadamente, essa diversidade de estratégias e interesses se revelam, por exemplo, caso se operacionalize a investigação de forma a comparar os três contextos, uma vez que “a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeito a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação” (LOPES, 2004, p. 112).

Para isso, a produção curricular sinaliza transformações de conteúdo, mas também contorneia debates como a criação/extinção de disciplinas escolares, carga horária dos docentes, disponibilização de financiamentos, produção de material didático, elaboração de exames de avaliação, propostas de formação de professores à nível de graduação, mestrado e doutorado. O ciclo de Ball representa a **produção curricular como uma política curricular**, reunindo uma discussão travada através de **um conjunto de textos e discursos oficiais e não-oficiais** (LOPES, 2005).

Alargando a discussão, retomamos uma associação de duas ideias apresentadas: i- os agentes produtores de currículo possuem um alcance espacial de suas propostas bem variadas (internacional, nacional e local), conforme o ciclo de Ball; ii- a distinção entre currículo e conteúdo nos municia a pensar o currículo como uma construção sociohistórica, uma vez que nos permite indagar que, os conteúdos inerentes por exemplo, a proposta curricular respondem a um anseio de uma conjuntura, podendo está vinculado a alguma tradição ou algum anseio contemporâneo.

Essas duas ideias, entretanto, carecem de um posicionamento basilar: o território. Toda proposta curricular é uma proposta com um alcance espacial definido e, diante desta delimitação espacial, podemos afirmar que **o currículo pressupõe, para o seu**

entendimento, uma contextualização histórica e, simultaneamente, a identificação do seu pertencimento/alcance territorial.

Compreendemos, de imediato, o pertencimento territorial como o alcance geográfico almejado pela proposta curricular e que irá evidenciar os principais agentes do debate curricular - municipal, estadual, nacional, internacional. Cordatamos, ainda, que o pertencimento territorial expressa uma seleção do que é qualificado como de importância para o país ou para uma dada área do território nacional.

Nesse caso, destacamos a apresentação do trabalho de Rocha (2017), intitulado “O "Nacional" nos documentos curriculares: uma exploração empírica.”³, que mostra o quão político é essa escolha do que é considerado nacional na política curricular via Exame Nacional do Ensino Médio, produzindo, por exemplo, apagamentos e expressando a construção conflituosa do currículo. Por isso, acenamos para a atenção que precisamos ter no tocante ao que consideramos como “Brasil” e “brasileiro”, sobretudo em um país cuja população afrodescendente e indígena se viu diante de intensos processos de marginalização territorial (interiorização forçada e aquilombamento como estratégias geográficas de sobrevivências).

Baseando-se em Souza (2013), ponderamos que o currículo se coloca como um campo desafiador ao pensar sobre a escala do fenômeno (o currículo) e a escala de análise (do currículo). Em ambas as discussões, o currículo é multiescalar, o que exige do pesquisador muito cuidado para que não se elabore proposições desproporcionais e apressadas, transpondo análises de uma escala para a outra em via de generalização ou produzindo um estudo que se demonstre ensimesmado, no sentido de se compreender o currículo através de um recorte territorial fragmentado.

Uma das apreensões de grande relevância a ser compreendida no estudo da construção do currículo é identificar o alcance

³ Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=GWJCHmiR0mQ>. Acessado em 04/01/2020.

territorial que os proponentes da proposta curricular almejam. Essa acuidade amplia o debate curricular no sentido “muito diretamente político, aquele referente a um raciocínio eminentemente estratégico” (SOUZA, 2013, p.182). Nessa condição, **o currículo agrega o juízo de uma ação escalar.**

Epistemologicamente, a escala curricular, pensada apenas como recorte espacial burocrático - municipal, estadual, nacional, etc. -, reclama por mais atenção. Pode haver, na seleção dos conteúdos integradores do currículo, uma desigual atribuição de valor/ de importância sendo esta passível de ser identificada via temas que são considerados de importância local, estadual ou nacional. Com isso,

é que não apenas a natureza da interação entre as escalas, mas também o peso de cada uma delas e até mesmo a abrangência física de algo como “escala local”, “escala regional”, “escala nacional” não está fixada de uma vez por todas, sendo, pelo contrário, parte do processo de criação histórica. Esse é o sentido da expressão “construção social da(s) escala(s). (SOUZA, 2013, p. 191)

Assim, o pertencimento territorial do currículo exige uma contextualização escalar e esta não se esgota apenas na delimitação territorial, não é apenas um demarcador técnico-burocrático-cartográfico. Desse modo, o que justifica a industrialização ser uma temática nacional e a as demarcações de reservas indígenas angariarem uma importância escalar regional? **O currículo se coloca como uma construção social escalar.**

Ainda no tocante à escala, expressamos que, ao contextualizar historicamente o currículo, assumimos a indissociabilidade político-pedagógica do mesmo com a explicação sobre a realidade. Esta, por sua vez, é didatizada escalarmente: realidade local, realidade regional, realidade nacional, etc. Nas aulas de Geografia, trabalha-se esse jogo de escalas como “o espaço vivido”, a “Geografia do Brasil”, a “Região Nordeste”, dentre tantos outros modos.

Essa forma de operar, ou seja, de organizar o modo como se trabalha os conteúdos do currículo, é responsável por construir interpretações sobre a realidade/sobre o espaço, além de investir na construção de uma estratégia de sensibilização do conteúdo. Traduzindo: i- isso é importante para compreender o seu bairro (espaço vivido, por exemplo); ii – isso é importante para compreender o seu país (Geografia do Brasil, por exemplo); iii- isso é importante para compreender a sua região/ uma região de seu país (Região Nordeste, por exemplo). Assim, afirmamos o compromisso propositivo que a escala é arrolada nas propostas curriculares de Geografia, numa tentativa de proporcionar que o conteúdo angarie uma importância pela construção de um efeito de pertencimento. É preciso atentar, também, para o que pode ficar de fora desse exercício escalar ou ser apagado em um processo de homogeneização.

A identificação do alcance territorial do currículo torna visível o entendimento de sua produção como um **debate curricular** e, politicamente, “interpretado em termos de conflitos por status, recursos e território entre as disciplinas” (LOPES, 2005, p. 265). Clarificando o debate curricular, subsidio-me das ideias de **recontextualização por hibridismo** como estratégia intelectual para expressar a dinâmica intrincada da produção curricular no ciclo de Ball. A saber:

Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia a um texto oficial de um Estado nacional [...] cada contexto é interpretado como um campo recontextualizador pedagógico [...] textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas (LOPES, 2008, p. 27-28)

Proponho, assim, que a recontextualização de textos curriculares por intermédio da hibridização seja entendida pelas novas coleções que são formadas, associando-se textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram

à sua produção e relocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados (LOPES, 2008, p. 32)

Evidenciamos, assim, o currículo como uma manifestação materializada do poder político, agregando a ideia de que o mesmo “se realiza no consentimento” (CASTRO, 2005, p. 105). Numa avaliação geográfica, o currículo não “é contínuo e nem uniforme sobre o espaço, nem obedece a um modelo binário do tipo tem/ não tem ou centro de difusão (mando)/ lugar de obediência” (ibid.). Todavia, compreender a estruturação do poder político, via proposta curricular, exige considerar as escalas, por exemplo, de atuação das instituições envolvidas no debate e que são verdadeiras escalas de ação. Amparados por Souza (2013, p.195), compreendemos que a proposta curricular vai se efetivando através de uma estratégia escalar, considerando “em matéria de reflexões sobre as conexões entre escala e a eficácia política”, essa última pensada como a efetiva implementação da proposta curricular, ainda que sempre deformada. Para Souza (2013, p. 196):

a eficácia política de uma ação ou ativismo repousa, largamente em sua tarefa de obter apoio de diferentes tipos -incluindo-se aí a tarefa, amiúde difícil e necessária, de granjear simpatia por parte da opinião pública, via de regra modelada pela grande imprensa- a partir de uma bem-sucedida articulação de escalas distintas; vale dizer, mediante a articulação de atividades e frentes de combate situadas em escalas distintas.

Apropriamo-nos da promulgação da lei 10.639/2003 e do livro organizado por Renato Emerson dos Santos – “Diversidade, espaço e relações étnico-raciais - o negro na geografia do Brasil” (SANTOS, 2007), para adicionar mais um qualificador sobre o currículo: **currículo como uma “seleção de conteúdos julgados válidos angariam importância ao constarem em documentos variados”** (MACEDO, 2006).

É nesse sentido que, como política curricular, compreendemos as disputas epistemológicas e localizamos os anseios das leis 10.639/2003 11.645/2008 e do livro supracitado: existir no currículo ou como existir no currículo tem **um significado político de fortalecimento/reconhecimento cultural**. É, nessa linha de pensamento, que precisamos localizar, cuidadosamente, a elaboração curricular:

Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados [...], uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

Por sua vez, esses conteúdos julgados como válidos e importantes não se colocam de forma integral no currículo, abrindo espaço para contestação e inclusão de novos conteúdos haja vista que a recontextualização por hibridismo, visto como um jogo escalar de produção curricular, cria condições para a supressão do válido e a emergência de temas tidos como marginais/desimportantes.

No âmbito do crivo da validade, identificamos também no currículo uma força que se manifesta, na seara da seleção do que será exposto como conteúdo a ser ensinado, um mecanismo que responde a uma **tradição**, conforme explicitado por Goodson (1995) com inspiração em Eric Hobsbawm e no sentido de **tradição inventada** visando à continuidade com um passado que se almeja estabelecer conectividade. É sobre esse prisma que podemos compreender o currículo como uma **invenção de uma tradição**, impulsionando práticas e normas. Vemos a “Geografia do Brasil” também sob essa ótica de uma tradição curricular, materializada em diferentes propostas curriculares (CAp-UERJ, CAp-UFRJ, Colégio

Pedro II, SEEDUC/RJ e SME/RJ), muito embora com diferenças em termos de conteúdos e de enredamento desses conteúdos.

Para além do oficial, Macedo (2006) desenvolve um entendimento valioso, politicamente falando, sobre a estruturação do currículo, qualificando o mesmo como **espaço-tempo da fronteira cultural ou um como um entre-lugar desses supostos lados (hegemônico e contrahegemônico)**. Por esse ângulo, não há dicotomia entre os saberes hegemônicos e contrahegemônicos ou entre o currículo escrito e o currículo praticado. Há, clarificando o pensamento, um enredamento entre eles. Segundo a autora, o currículo precisa ser pensado como “espaço-tempo da negociação cultural” (MACEDO, 2006, p. 294), pois “nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências” (MACEDO, 2006, p. 290).

As advertências **escalares** colocadas em parágrafos anteriores dialogam com Macedo (2006) quando a mesma infere sobre o currículo como uma negociação na qual as relações de poder se projetam de forma oblíqua e não de modo simplista, antagonizando visões hegemônicas com visões contrahegemônicas ou, geograficamente, antagonizando escala local com escala nacional. Alocamos, nesse ponto, a escala como um instrumento de auxílio à investigação científica da produção curricular capaz de iluminar os sentidos e direções dessas negociações, portando de um propósito heurístico “para fazer face às múltiplas possibilidades de medidas de um fenômeno” (CASTRO, 2014, p. 92). Cuidadosamente,

O jogo de escalas é, pois, um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas, e a compreensão da escala como a pertinência da medida para a análise permite estabelecer recortes espaciais nos quais a investigação do fenômeno **[curricular]** propicia respostas mais adequadas. Neste sentido, **a flexibilidade espacial [curricular]** institui a dupla questão da pertinência das relações sociais como sendo também pertinência da medida na sua relação com o seu espaço de referência, e o desafio está na busca de compreensão da articulação de fenômenos em diferentes escalas.

Como os fatos sociais são necessariamente relacionais, a questão é pertinente. (CASTRO, 2014, p. 96, grifos e adaptações livres)

Pedagogicamente, os conteúdos do currículo por atenderem a demandas político-pedagógicas dos sujeitos que os selecionam, os sequenciam e os atribuem finalidades, pactuam o currículo com uma reponsabilidade: **todo currículo se compromete com uma visão de mundo, significando o nosso entendimento sobre o mundo.** Nas aulas de Geografia,

Independente das matrizes pedagógicas presentes no ensinar Geografia (ou no projeto de ensinar geografia!), narrativas espaciais hegemônicas e contra-hegemônicas estão sendo disputadas. Os [sentidos de] mundos desenvolvidos, subdesenvolvidos, centro-periferia, espacialidades/temporalidades são negociadas para autorizar interpretações SOBRE a realidade do mundo. [...] Isto fica claro se observamos a estabilidade da hierarquia escalar na distribuição dos conteúdos a partir da perspectiva do espaço em fragmentos (ROCHA, 2009, p. 2)

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, [...] Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41-42).

Neste trabalho, assumimos o currículo como um “espaço de enunciação” (MARTINS; GABRIEL, 2016) de interpretações SOBRE o Brasil na disciplina Geografia, expresso através de uma cadeia de conteúdos selecionados que se associam constituindo o conhecimento escolar Geografia no 7º ano do Ensino Fundamental. Para o debate, o conteúdo é uma unidade diferencial que, em conjunto com outros conteúdos selecionados, configuram o conhecimento escolar (MARTINS; GABRIEL, 2016, p. 701), produzindo significados sobre o país na medida em que, em um

dado recorte territorial fixado (o Brasil), as temáticas são debatidas enunciando formas de se imaginar o país. Assim, a extensão espacial fixada no 7º ano do ensino fundamental não é apenas uma delimitação cartográfica, mas é também uma extensão que qualifica os temas e nos impulsiona a produzir significados sobre o nosso país.

Conhecimento escolar em Geografia: estabelecendo posições

Se o conteúdo “Regionalização do Brasil” está previsto no programa escolar da Geografia, podemos inferir que “alguém” o colocou ali. Isto significa desnaturalizar, em múltiplas direções, o conteúdo referido. É preciso reconhecer como resultado de uma seleção, pois produto de um olhar que o julgou importante em detrimento de outros tantos que poderiam constar nesse mesmo lugar. Esse “alguém” que o selecionou significa, em termos efetivos de construção do escolar, nesse caso do conteúdo, de uma comunidade que, em algum momento, redigiu propostas curriculares, elaborou livros didáticos, produziu exames de acesso aos cursos de graduação, pertence/se associa a um grupo de pesquisadores de produção científica reconhecida no âmbito universitário e/ou responde a anseios da sociedade como práticas qualificadas como relevantes para constar na escola.

É esse emaranhado de variáveis, por trás do conteúdo “Regionalização do Brasil”, que nos permite o compreender também como **conhecimento escolar**, ou seja, como **uma fabricação social e epistemológica, englobando uma seleção cultural e um exercício de reelaboração didática** (GABRIEL, 2013, p. 8). Visto por esse ângulo, o conteúdo “Regionalização brasileira” é reposicionado e angaria uma qualificação de conhecimento escolar. É sobre essa ótica que estamos posicionando aqui o conhecimento escolar Geografia, composto por uma cadeia de conteúdos que se expressa enquanto currículo e, conseqüentemente, enuncia sentidos de Brasil no 7º ano do Ensino Fundamental.

Duarte (2016), em sua tese de doutorado, demonstra que há um consenso na comunidade de pesquisadores sobre a educação geográfica de que a disciplina escolar Geografia se compromete com a tarefa de pensar geograficamente e, neste termo, cabe a referida disciplina escolar um esforço em pensar a realidade sob uma ótica chamada de geográfica. Associamos esse árduo levantamento feito por Duarte (ibid.), a conclusão de Gomes (2010), na qual o conhecimento geográfico é um discurso sobre a ordem espacial do mundo. Logo, se a disciplina escolar Geografia se compromete com a construção de uma perspectiva geográfica da realidade, encaramos que esse pensamento geográfico é, fundamentalmente, um discurso sobre a ordem espacial do mundo.

A ordem espacial reclama, necessariamente, de uma elucidação sobre o que estamos chamando de “espaço” e, para isso, convocamos o pensamento desenvolvido por Milton Santos (2009) que evidencia a construção do conceito “espaço” como conceito-chave do pensamento geográfico. “Espaço”, à luz de Milton Santos (ibid.), como um instrumento conceptual que nos permite construir esse discurso sobre a ordem espacial na medida em que ajusta a nossa curiosidade de pensar a realidade, considerando um conjunto de objetos e de ações que se movimentam sobre uma área, em dialogia entre estes (objetos e ações). O “espaço” como metáfora de “lupa” para enxergarmos a realidade.

No dizer de Santos (ibid.), o espaço geográfico como um sistema indissociável de objetos e de ações, ou, nas palavras de Gomes (2010), uma curiosidade em compreender a forma como um conjunto de objetos se distribuem sobre uma área, considerando que essa dispersão dos objetos responde a uma determinada lógica e que se relaciona com as práticas sociais que também nessa área se desenvolvem. Discursivamente,

Talvez muito simplesmente a necessidade da Geografia surja tão-somente pela condição do homem estar no mundo, um mundo diverso, variado e, na medida em que os horizontes deste homem se ampliam, no reconhecimento do “outro” e do “diverso”. Nesse

sentido, a Geografia tem um compromisso de produzir uma cosmovisão. Ela é assim um campo do conhecimento onde se procura uma ordem para o diverso, para o espetáculo da dispersão espacial original. (GOMES, 2010, p. 34)

Cautelosamente, esse discurso sobre a ordem espacial do mundo se manifesta como narrativas espaciais hegemônicas e contrahegemônicas, podendo cristalizar determinadas visões de mundo (ROCHA, 2009) nesse compromisso em desenvolver essa análise geográfica da realidade. A educação geográfica, manifestada curricularmente, ao convocar em nossos estudos a Teoria do Discurso presente na obra de Ernesto Laclau, constitui-se como uma prática espacial de significação (STRAFORINI, 2018, p. 8). Essa é, pois, a importância política dessa discussão que contorna a “Geografia do Brasil” no 7º ano do Ensino Fundamental. Afinal,

O espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. (MASSEY, 2009, p.15.).

Portanto, a “Geografia do Brasil” é uma fabricação social e epistemológica composta por uma cadeia de conteúdos selecionados e que, curricularmente, produz sentidos sobre o país via um discurso que é, fundamentalmente, uma narrativa espacial discursivamente construída, visando um compromisso de alcançar uma análise geográfica e que, em última instância, concorre na forma como imaginamos o país. O Brasil, como extensão espacial do currículo no 7º ano do Ensino Fundamental, opera como “palco” da discussão dos conteúdos previstos e, reflexivamente, essa extensão espacial imprime em nós significados de como compreendemos/imaginamos/significamos o Brasil.

A “Geografia do Brasil”: um panorama da proposta curricular

Para discutirmos a “Geografia do Brasil”, usaremos como material de análise o documento chamado “Currículo Mínimo” publicado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), trazido para esse trabalho em seu início. Esse documento curricular, de modo geral, expressa o que está colocado no **contexto de produção de texto**, segundo o ciclo de Ball, como “Geografia do Brasil”. Avaliar o que está preenchido nesta proposta, de “Geografia do Brasil”, é compreender quais sentidos estão previstos e lembramos que, também no início do presente trabalho, posicionamos o documento em discussão como currículo prescritivo.

A proposta curricular da SEEDUC/RJ tem em seu título um qualificador (“mínimo”) e isso indica reunir, segundo o documento, as “competências e habilidades” a serem desenvolvidas nas aulas, neste caso de Geografia, das escolas do estado. São “competências e habilidades” consideradas indispensáveis e, por essa razão, estão reunidas em um documento qualificado como “mínimo”. Esse “mínimo” deve assegurar dois destinos previstos: a “progressão no trabalho” e a “progressão nos estudos posteriores”. Esses previstos culminam, com isso, na contemplação do acesso à “cidadania”.

Outra preocupação é considerar, na construção dessa proposta curricular, exames de avaliação em nível estadual e nacional. Ou seja, uma exposição de um currículo que não se almeja ser ensimesmado no âmbito de uma rede de escolas geridas pelo poder público estadual, mas que, pelo contrário, se fortalece na medida em que se vincula com outros documentos curriculares do contexto de produção de texto, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como se dizer conectado aos avanços científicos das respectivas áreas de conhecimento.

Não apenas ao contexto de produção de textos, o documento curricular, auspiciosamente, diz-se articulado com o **contexto da prática** quando expressa que se preocupa em “torná-lo mais

próximo da realidade escolar”, quer dizer, “as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções”.

Ainda nesse contexto da prática, há uma atenção dada a uma “diversidade que precisa ser contemplado nas escolas do estado do Rio de Janeiro”. Entretanto, essa diversidade não possui um caráter equânime, mas uma natureza de um “mínimo” universal que deva estar em disponibilidade à todas as escolas da rede estadual. Geograficamente, o currículo é operacionalizado da seguinte forma:

Dentre os elementos que nortearam a releitura deste currículo, temos: a análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro. (SEEDUC, 2012, p. 3)

Por fim, o presente documento, no tocante ao nosso recorte analítico (“Geografia do Brasil” – 7º ano do Ensino Fundamental) assim se revela:

GEOGRAFIA – 7º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL⁴

1º bimestre – As paisagens naturais brasileiras

Competências e habilidades: Reconhecer a localização geográfica do Brasil na superfície terrestre, identificando e diferenciando seus limites naturais; identificar e relacionar os tipos climáticos, as formações vegetais, as formas do relevo e as bacias hidrográficas às paisagens climatobotânicas brasileiras; e localizar e caracterizar a paisagem natural dominante nos limites do Estado do Rio de Janeiro.

⁴ Extraído de: www.conexaoprofessor.rj.gov.br. Acessado em: 20/04/2020)

2º bimestre - Organização político-administrativa e divisão regional do Brasil

Competências e habilidades: Identificar a organização político-administrativa do Brasil, diferenciando suas principais unidades: federação, estados, municípios, distritos e vilas; Reconhecer a divisão político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro, identificando seus municípios e suas regiões (regiões econômicas e a Região Metropolitana); identificar e comparar as diferentes formas de regionalização do território brasileiro (Complexos Regionais e as Regiões do IBGE); e identificar os elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que conferem identidade às regiões brasileiras, elencando questões que marcam algumas regiões como: a indústria da seca no Nordeste; desmatamento na Amazônia; problemas urbanos no Sudeste etc.

3º bimestre – Sociedade e cultura no Brasil

Competências e habilidades: Identificar as principais concentrações populacionais no território brasileiro, associando a distribuição populacional aos ciclos econômicos e à presença de vias de transportes; identificar as principais características étnico-culturais da população brasileira, relacionando-as às matrizes de referência étnica e cultural; conhecer a estrutura demográfica brasileira, observando e comparando, em diferentes períodos, a estrutura etária, os níveis de renda e outros indicadores socioeconômicos da população; caracterizar e diferenciar os principais fluxos migratórios intra e inter-regionais e urbanos no Brasil, em diferentes períodos, identificando assim as principais dinâmicas da população em diversos momentos.

4º bimestre – As bases econômicas da organização social brasileira

Competências e habilidades: Localizar e diferenciar as áreas de produção agrícola, industrial e extrativista no Brasil, identificando os principais produtos das atividades econômicas, o destino da produção e as relações de trabalho existentes; identificar e comparar os tipos de produção agropecuária no Brasil e conhecer o papel dos complexos agroindustriais, analisando os impactos na estrutura fundiária e no meio ambiente; identificar os principais setores da

atividade industrial no Brasil e classificar os tipos de indústria (base, bens de produção, bens de consumo); e observar e conhecer a importância da atividade industrial no Brasil, relacionando-a com a distribuição da população e renda.

Chamadas de atenção: interpelações curriculares à “Geografia do Brasil” com base no pensamento pós-estrutural

Iniciaremos o debate trazendo a preocupação primeira e que atravessará outras queixas: a subjetivação. Essa discussão coloca em dúvida o nosso propósito de educar, ou seja, é questionar a ideia comum/naturalizada na qual se afirma ser possível, com o processo de escolarização, constituir um indivíduo. Falamos, discursivamente, da possibilidade de criarmos um sujeito universal-crítico que é produto de uma escolarização julgada de qualidade. Assim, “A compreensão do que seja ser sujeito incide diretamente sobre o que seja conhecimento” (LEMOS, 2018, p. 189).

Esse sujeito universal-crítico resultado de um processo de escolarização é, fundamentalmente, a construção da subjetivação. Porém, esse sujeito universal-crítico, que é portador de uma autonomia, se vê sob suspeita na medida em que se constata a condição pós-moderna e, nesse sentido, estas estruturas tão rigidamente organizadas e arquitetadas são postas em xeque. Nesse processo, autonomia e heteronomia se colocam como qualidades que nos constituem simultaneamente, visto que, em muitas das nossas escolhas, também fazemos a seleção daquilo que está posto e não, necessariamente, abrimo-nos para essa autonomia integralmente. Em outras palavras, “a inclusão do outro no que eu chamo de eu se torna imprescindível” (LEMOS, 2018, p. 192).

Pedagogicamente então, ao pensarmos na ambição de formar um indivíduo que se torne um sujeito universal-crítico, impreterivelmente, colocamo-nos também na condição de se abrir para as contribuições do próprio discente, fazendo da aula um **espaço-tempo do encontro**. Isso implica em reconhecer que o papel que julgamos alcançar com a escolarização nas propostas

curriculares se trata, apenas, de uma hipótese: “o sujeito como uma suposição” (LEMOS, 2018, p. 207).

Esse “sujeito universal-crítico = cidadão”, resulta de um projeto da modernidade que conclama agências políticas, tais como a escola (ROCHA, 2009) e fixa um destino que, pela constatação pós-moderna, é uma grande ilusão, mas também uma violência (MACEDO, 2017). Por isso, “o movimento pós-estrutural⁵ assertivamente coloca a impossibilidade do conhecimento como critério de validação para se chegar à verdade: é o ambiente do “somos sem ser”.” (LEMOS, 2018, p. 196).

Curricularmente, essa cidadania, que se conquista via aquisição de um conjunto de conteúdos ou com o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades, revela um caráter normativo, estabelecendo o que o indivíduo irá se tornar, ou seja, qual será o resultado, previamente estabelecido, desse processo de escolarização que modela esse indivíduo. Desse modo, a participação do “Outro” nesse encontro é apagada, revivendo a etimologia da palavra aluno (o sem luz) e posicionando o mesmo como um grande depósito vazio que vai sendo preenchido na medida em que vivencia a experiência curricular, ou seja, aprende os conteúdos selecionados, por exemplo.

Essa lógica expressa duas grandes tensões que, presente no “Currículo Mínimo”, precisam ser trazidas à tona: i) uma lógica de proprietarização do conhecimento como coisa (PEREIRA, 2017) e ii) um enviesamento para um movimento de reconhecimento cultural (MACEDO, 2017). No tocante a proprietarização do conhecimento como coisa, Pereira (2017) nos municia que

⁵ Para compreensão das bases do pensamento “pós”, sugerimos: LEMOS, G. A. R. . Notas sobre as bases do pensamento "pós": a subjetividade como problema. In: Claudia Tomé; Elizabeth Macedo. (Org.). Currículo e Diferença: afetações em movimento. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. , p. 189-212; LOPES, Alice Casimiro . Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas , v. 39, p. 7-23, 2013.

resumida na afirmação de um conhecimento epistemologicamente superior, porque dotado de uma racionalidade, que precisa ser apropriado pelos sujeitos para que eles possam se engajar na tarefa emancipatória de transformação do mundo. Um sujeito pensado como fonte da transformação social. Uma identidade dotada de uma racionalidade que lhe possibilitaria “ver” além das aparências. E que, por ser capaz de “ver além”, seria capaz de operar as transformações necessárias para reorientar o funcionamento do mundo em uma nova direção previamente estabelecida. (PEREIRA, 2017, p. 602)

Esse discurso está previsto na construção do “Currículo Mínimo”, haja vista que a composição dos agentes que redigem esse documento é constituída por professores doutores de universidades diversas e, em outras palavras, são porta-vozes de campos científicos. Em segundo lugar, na apresentação da redação do “Currículo Mínimo”, pondera-se as inovações no campo científico como balizadores para a estruturação da proposta supracitada. Por fim, esse documento manifesta, claramente, que as competências e habilidades, ao estarem à disposição, seriam capazes de garantir a progressão no trabalho, no estudo e a aquisição da cidadania. Aqui, expressa-se a ideia de apropriação desse conhecimento como coisa, de natureza instrumental, e colocados como insumos para se alcançar, culturalmente, o que já está previsto.

Todo esse discurso que abre o documento “Currículo Mínimo” se posiciona para nós como uma propaganda à moda Russell (2018, p. 189), quer dizer, promessas para recrutar pessoas para um determinado serviço de um grupo em uma dada disputa. Neste caso, a disputa curricular através de uma proposta prescritiva que anuncia um cenário de crise na educação e se indica uma “qualidade” possível a ser alcançada e que se constitui como uma “bandeira”. No fundo, estamos diante de uma perspectiva salvacionista da educação.

Retomando a tensão de uma proposta de reconhecimento cultural, o indivíduo, subjugado a um discurso normativo que o exige a aquisição do conhecimento como coisa, pasteuriza-se diante

de uma epistemologia representacional para se fazer identificar no que é posto (MACEDO, 2017).

De forma bivalente, o “Currículo Mínimo” se apropria de duas lógicas no percurso de construção de um reconhecimento: i) a lógica da tradição instrumental, adquirindo competências e habilidades que serão testadas em exames – no “Currículo Mínimo”: exames estadual e nacional; e ii) tradição acadêmica disciplinar, que se coloca com a coordenação do documento assumida por professores doutores de universidades e com a monitoria dos avanços do campo científico. Essa bivalência imprime uma “simbiose entre conhecimento e conteúdo, que joga a escolarização no terreno da proprietarização de um conhecimento-coisa” (MACEDO, 2017, p. 549).

Há na construção do “Currículo Mínimo”, na qual dinamiza essa ambivalência, um discurso que articula conhecimento científico, qualidade (vista como progressão para o trabalho e estudo) e cidadania. Essa articulação é uma panaceia para a educação fundada na ideia que se sustenta em uma oportunidade de mínimos universais que precisam ser garantidos. Destarte, cria-se um inimigo comum a ser combatido, que é a construção de um cenário de baixa qualidade da educação pública que se externaliza como um “fantasma”; aqui, o “Currículo Mínimo” se apresenta como “uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da educação básica hoje, mas cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais” (SEEDUC, 2012, p. 02).

Com isso,

Nesse sentido, a fantasia proporciona uma imagem de plenitude, totalidade, de salvação ou harmonia, preenche o vazio constitutivo do sujeito, ao mesmo tempo em que situa ameaças e obstáculos à realização dessa plenitude em um outro lado – o inimigo –, a ser combatido como causa do horror social. Desse modo, esse discurso fantasmático constitui identidades que não são desconstruídas por argumentos racionais ou apresentação de provas empíricas, no estilo

“aqui está a verdade”. A sensação beatífica de plenitude produzida por tal discurso fantasmático engendra fundamentalismos e bloqueia o que pode vir a desestabilizar tal plenitude. (LOPES, 2019, p. 05)

Essa aproximação com o texto de Lopes (ibid.) recupera a questão mestra trazida por Macedo (2017): “Como a teoria curricular tem criado esquemas normativos que acabam naturalizando perguntas no campo educacional?”. Para este texto, revivemos essa questão mestra, na condição de professores de Geografia, interpelando se a proprietarização desses conteúdos são, efetivamente, garantidores da cidadania ou se essa não é mais uma das tantas “tradições inventadas” pelo currículo.

Diante das críticas, os autores convocados por nós, que se filiam ao pensamento pós-estrutural (LEMOS; LOPES; MACEDO; PEREIRA), permitem, no contexto de todo esse questionamento, indicar outras possibilidades sem, no entanto, manter uma natureza de proposta curricular que se queira ser universal, encurtando a possibilidade de trocas/de uma abertura e de um controle sobre a vida.

Por isso, importa agora pensarmos no “Outro” e no “espaço como aberto”, sobretudo este último, no tocante a disciplina escolar Geografia que, como defendida em uma das seções desse trabalho, focaliza as suas atenções em um discurso sobre a organização do espaço.

Considerar o “Outro” é pensar na aula como um encontro (TARDIF, 2002) e, nesse sentido, reconhecer que o “Outro” não é um vazio, mas que o mesmo participa no processo de construção do conhecimento e das identidades, como a cidadania, considerando as mesmas como instáveis. Reconhecer a aula como um **espaço-tempo que se efetiva pelo encontro** é sublinhar os conhecimentos trazidos pelas experiências das mais diversas pelas discentes e se abrir para um percurso que contemple o inesperado – mais uma vez: o espaço como resultado do encontro com os “Outros” que se faz e se refaz, uma “simultaneidade de histórias-até-agora” (MASSEY, 2009).

Apesar de ponderarmos cuidados que devemos ter no tocante aos discursos da cidadania, não somos contrários à mesma, entretanto reconhecemos que a construção sobre ser cidadão contemple uma abertura e, inclusive, possibilite e instigue o questionamento acerca do que se estabelece como ser cidadão. Afinal, apoiado em Macedo (2017), assumimos que há coisas que não podemos não querer. Por outro lado, o que almejamos não está pronto e fixado. Pensar que a Geografia, na condição de disciplina escolar, possa vir a contribuir, em alguma medida, para a cidadania significa endereçar, nas aulas de Geografia, questionamentos sobre o próprio entendimento do que se enuncia sobre essa cidadania, tencionando-o com as experiências discentes.

Mais além, é convidar aos discentes para, mediante as suas experiências, participarem da construção dessa identidade cidadã. Por isso, ao “desestabilizarmos” a cidadania, não abrimos mão da mesma, mas fazemos da educação uma prática que se efetiva na interação. Queremos dizer que:

Na educação, não lidamos com coisas ou com objetos [...] lidamos com nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente dentro de uma sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem (TARDIF, 2002, p. 167)

Por isso que, filosoficamente, nos apropriamos do argumento de Russell (2018, p. 22) que, reconhecendo a educação do indivíduo como mais sofisticada do que a educação do cidadão, vê na conjuntura histórica uma necessidade de apontar para uma educação cidadã rumo a construção de um sentido vivido de cidadania em relação ao mundo para a construção de um bloco político-econômico único e mais seguro. É uma ponderação que,

fundamentalmente, promove uma reconciliação entre o indivíduo e a cidadania, pois estamos ciente da perigosa estratégia de recrutamento dos indivíduos – por parte das religiões, classes e nações – para a construção de um grande “rebanho” (RUSSELL, 2018, p. 106) e, diante dessa consciência, calibramos o nosso olhar para, apesar de colocarmos como necessária (a cidadania), mostrarmos-nos compromissados a investir numa abertura e em provocações que retirem da mesma uma aceitação essencializada. Por tanto, na formação cidadã esperamos:

Terão [os indivíduos] o senso de fazer o que estiver ao se alcance para tornar o mundo menos doloroso. Terão um padrão de valores mais justos do que o padrão possível para o conformista descontraído. Terão o conhecimento de que estão entre aqueles que impedem a raça humana de mergulhar na estagnação ou no desespero. Isso é melhor do que um preguiçoso contentamento e, se a educação livre o promove, os pais não deveriam se acovardar entre as dores incidentais que pode acarretar para os seus filhos (RUSSELL, 2018, p. 87)

Nesse contexto, o “Outro” se constitui, subjetivamente, através de um processo contínuo de hibridização (LEMOS, 2019, p. 2) e assim o mesmo se expressa. Ou seja, o sujeito se faz inteligível por e pelo discurso apenas (LOPES, 2019, p. 29). Pedagogicamente, se o currículo é um conjunto de enunciados, a didática, nessa ideia de aula como interação, é um conjunto de ações que possibilitam essa produção de sentidos enunciados (LEMOS, 2019, p. 42) que, em um contínuo processo de hibridização, nos dá a subjetivação (contínua e efêmera).

Efetivamente, assumimos que as políticas curriculares dentro do contexto de produção de texto como o “Currículo Mínimo”, via ciclos de Ball, desconsidera a hibridização, pois elimina os corpos/as pessoas vivas, conforme apontadas por Lemos (2019), preterindo o potencial criativo do/no/com o cotidiano curricular. Geograficamente, defendemos que o currículo se realiza em um espaço que se transforma e participa continuamente, revelando-se

como uma “simultaneidade de histórias-até-agora” (MASSEY, 2009). Uma nova cosmologia política de imaginarmos e considerarmos a produção curricular na dinâmica de enunciação de sentidos que, conseqüentemente e como discurso, se coloca como forma de ordenar o social (LOPES, 2019, p. 22), incluindo os sentidos e as formas como imaginamos o Brasil.

A constatação exposta nos orienta um repensar a docência, agregando a mesma valores vinculados a criatividade e a imprevisibilidade (LEMOS, 2019, p. 12). Vemos, assim, um afastamento da posição que se empenha em modelar o “Outro” e destaca a posição de enxergar o espaço como aberto - “simultaneidade de histórias-até-agora”, conforme Massey (2009). No caso do espaço assumidamente aberto, a narrativa espacial que expressa a forma como o mesmo se organiza considera o inesperado, pois se efetiva a partir do encontro com os “Outros”, uma interação que é permanentemente feita e desfeita (MASSEY, 2009).

Inevitavelmente, esse fetiche positivista de explicação do real vai se desfazendo, pois o real se apresenta como uma construção discursiva, evidenciando os nossos conceitos, conteúdos, temas etc. como representações e assim conservando limitações ao passo que “congelam” a dinâmica social. Se o Estado-nação empenhou esforços na pasteurização do “Outro”, essas constatações trazidas pelo movimento pós-estrutural vão na contramão, uma vez que:

O modo de conceber o sujeito-político afasta-se dos processos identitários forjados na nacionalidade e no caráter consciente de uma tomada de decisão e se dirige aos processos de subjetivação constituídos em uma política descentrada (COSTA; LOPES, 2013). Como discutido em Lopes (2015), a política – e não a economia – passa a assumir a primazia do social, na medida em que a própria economia – como prática, discurso – é concebida como dependente de decisões políticas. (LOPES, 2019, p. 22)

Por fim, à luz do pensamento pós-estrutural, arguimos ao “Currículo Mínimo” as seguintes interpelações que produzem implicações na forma como significamos o Brasil:

(1) No tocante ao 1º bimestre, sentimo-nos motivado por Macedo (2017), na qual o currículo naturaliza determinados entendimentos, a questionar as premissas cartográficas acerca da localização do Brasil. Ou seja, em que medida as projeções cartográficas utilizadas para localizar geograficamente o Brasil no mapa-múndi, não cristalizam/congelam entendimentos a respeito do nosso país?

(2) O que, ainda no 1º bimestre, é considerado “natural”? Sobre qual referência esta qualidade se embasa? Quem define aquilo que denominamos de “natureza” e, geograficamente, de paisagem “natural”? Esta qualidade é possível quando centralizamos uma visão baseada nos povos indígenas?

(3) Analisando o 2º bimestre, questionamos a ideia prevista de “reconhecer” a divisão político-administrativa e regional, no intuito de reorientar o debate para uma discussão de que tais divisões são construções intelectuais, ou seja, um exercício de desnaturalizar as arquiteturas políticas do federalismo brasileiro e da regionalização, antes de colocá-las como dadas.

(4) No 2º bimestre, cadê os mitos fundadores como narrativas recorrentes e poderosas que significam o Brasil e os brasileiros – mito do descobrimento e mito da harmonia racial? Como a ausência desta discussão pode naturalizar uma organização político-administrativa do território nacional?

(5) Ainda no 2º bimestre, o que significa analisar elementos que conferem identidades? Como chegamos a estes elementos referências? Como, na construção destas identidades, podemos criar uma epistemologia representacional que apaga os Outros, sobretudo considerando as legislações em vigor (10.639/2003 e 11.645/2008)?

(6) Ainda no 2º bimestre, indagamos em que medida as divisões regionais não reforçam sentidos cristalizados das chamadas identidades regionais, muitas vezes estereotipadas, com

narrativas espaciais que fixam critérios de regionalização do Brasil e produzem significados sobre o Brasil e sobre diversas partes do território nacional? Em que medida esses critérios de regionalização não conferem as regiões uma identidade fixa e essencializam as nossas formas de compreender as regiões?

(7) Refletindo sobre o 3º bimestre, perguntamo-nos se o debate acerca das matrizes de referência étnica e cultural, pensando em como se reconhecer nessas matrizes postas, se revela como um ato normativo. Diante disso, qual a abertura que esse reconhecimento pode vir a permitir, já que o julgamos necessários? Qual a importância desse debate acerca dessas referências e o porquê não podem abrir mão desse reconhecimento inconcluso?

(8) Em que medida, o 3º bimestre, por se quer trazer à tona as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, poderá reforçar um processo de compreensão da formação do Brasil que ignora os conflitos e marginalizações de tantos grupos? Em que medida, este debate acerca da formação da população brasileira, tal como expresso no documento curricular, não poderá vir a reformar uma ideia de harmonia no entrecruzamento destes grupos e, inclusive, retirar a violência e a impositividade como registros do deslocamento espacial no território nacional?

(9) No 4º bimestre, como a atividade industrial se manifesta em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro? Há outras atividades possíveis diante de um currículo que se propõe contemplar a diversidade? Como compreender as atividades econômicas na organização do espaço do estado do Rio de Janeiro e como essa organização espacial contribui na diversidade das realidades regionais no próprio estado do Rio de Janeiro? Como as experiências discentes contribuem reforçando e/ou desestabilizando as identidades regionais do estado do Rio de Janeiro proposto no “Currículo Mínimo” com a prevalência da atividade industrial?

Conclusão

A redação do presente trabalho se revelou, especialmente, como uma oportunidade de autoavaliação de nossa prática docente, para além da pesquisa de doutoramento. Revisitar a proposta curricular da SEEDUC/RJ, já acionada em 2015 como docente da Educação Básica da rede pública, fez-nos questionar a forma como o currículo naturaliza determinados propósitos e projetos de Educação que se efetivam via a enunciação de sentidos de mundo e reforçam um conjunto de tradições inventadas que se consolidam de forma incontestável.

Há nesse trabalho uma relevância também na possibilidade de pensar em como a Geografia pode adentrar no debate curricular, sinalizando cautelas metodológicas nas investigações sobre o currículo e indicando como podemos compreender, geograficamente, a produção curricular. Nestes termos, a escala e o alcance espacial da proposta curricular são elementos centrais.

Ao reconhecermos o conhecimento escolar Geografia como prática espacial de significação, via a construção de um discurso fundado na ordem espacial, sentimos-nos aptos a nos aproximar das produções acadêmicas pós-estrutural e agregar reflexões que evidenciavam limites e ilusões no bojo do embate curricular, tais como os anseios de formação, o lugar do “Outro” e a qualificação da aula como um encontro que se efetiva pela interação.

As contribuições pós-estrutural serviram-nos de “lupa” para questionar o “Currículo Mínimo” em várias de suas etapas – redação de apresentação, 1º bimestre, 2º bimestre, 3º bimestre e 4º bimestre. Esse encerramento, inconcluso, permitiu-nos, para além das contribuições ao nosso percurso de pesquisa *stricto sensu* (doutorado), um novo olhar sobre como será trabalhar nas séries que seguiremos assumindo na Educação Básica, bem como se perguntar se efetivamente alcançaremos o que se coloca para ser atingido no processo educativo; é questionar em que medida esses propósitos previamente estabelecidos não se colocam como uma violência; e é se policiar em que medida, aquilo que não podemos

abrir mão, ou seja, que não podemos não querer, pode de ser reestruturado visando uma abertura e interpelando enunciados que se naturalizaram, como a ideia de que a escola tem que ensinar.

Por fim, ao nos avizinharmos do pós-estruturalismo retiramos de nós um “peso”, quer dizer, uma responsabilidade de alcançar uma resposta/um resultado salvacionista no campo da Educação, mas compreendemos que os avanços intelectuais que este trabalho nos deu são circunstâncias e, em certa medida, se colocam disponíveis para o crivo, os acréscimos e os apagamentos em dialogia com o “Outro”.

Referências

ALVES, N. G.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. 1ªed.São Paulo: Cortez, 2002, v. 2, p. 78-102.

ALVES, Nilda et al. (Org.). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CASTRO, I. E. Escala e pesquisa na geografia: problema ou solução? Espaço Aberto, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 87-99, 2014.

CASTRO, Iná Elias de. Geografia e Política: Territórios, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, Iná Elias. O problema da escala. In: Geografia, conceitos e temas. Castro, I.E; Correa, R.L. e Gomes, P.C.C. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 114-40.

COSTA, H. H. C. & STRAFORINI, R. O Ensino Médio e a disciplina Geografia: Uma leitura curricular a partir de uma escola pública de referência da cidade do Rio de Janeiro. In: Anais do XII Encuentro de Geografos de America Latina. Montevideo, AGB, 2009. Disponível em http://egal2009.easyplanners.info/area03/3070_Costa_Hugo_Helena_Camilo.doc [Acesso em 10/09/10].

DUARTE, Ronaldo Goulart. Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO), v. 14, p. 44-57, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. (Org.). 4ª ed. Explorações geográficas: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 13-42.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social In: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LEMOS, G. A. R. Notas sobre as bases do pensamento "pós": a subjetividade como problema. In: Claudia Tomé; Elizabeth Macedo. (Org.). Currículo e Diferença: afetações em movimento. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v., p. 189-212

LEMOS, GUILHERME AUGUSTO REZENDE. Currículo e docência: regulação e escape. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES,

Isabel. (Org.). Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. 1ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 41-56.

LOPES, Alice C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: Currículo sem Fronteiras, Volume 5, n. 2, p. 50-64, Jul./Dez. 2005. Disponível em: . Acesso em 20/04/2016.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao -marxismo cultural-. Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archiveS , v. 27, p. 109-129, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. Revista Brasileira de Educação (Impresso) , São Paulo, n.26, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / FAPERJ, 2008. v. 1. 184p

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? Revista Brasileira de Educação. n 26, p. 109-118, mai/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 (285-372). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acessado em 12/08/2014.

MACEDO, E.; ALVES, N.; MANHÃES, L. C.; OLIVEIRA, I. B. Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

Macedo, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?:Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 17, p. 539-554, 2017.

MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. PRÁXIS EDUCATIVA (IMPRESSO) , v. 11, p. 693-713, 2016.

MASSEY, Doreen B. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 314p.

OLIVEIRA, I. B. Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: XXVI Reunião anual da ANPEd, 2003, Poços de caldas. CD Rom dos trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

OLIVEIRA, I. B. O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandre; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACEDO; Regina Coeli Moura de. **Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo.** Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel_educacao_ensino.pdf>. Acessado em: 02 fevereiro de 2019.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. Currículo sem fronteiras , v. 3, p. 600-616, 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Currículo Mínimo: Geografia. Rio de Janeiro, 2012.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves. Pensar no/com/sobre o espaço: notas para uma discussão sobre os objetivos da aula de

geografia. In: X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre. X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009. p. 1-12.

RUSSELL, Bertrand. Educação e ordem social/ Bertrand Russell; traduzido por Fernando Augusto Lopes. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Renato Emerson dos (org.) Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STRAFORINI, R. O Ensino de Geografia como Prática Espacial de Significação. Estudos Avançados, v. 32, p. 175-195, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. 17ª edição.

ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE: A ENUNCIÇÃO CULTURAL AFRICANA NA OBRA PONCIÁ VICÊNCIO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO E O ENSINO DA ARTE¹

Luciana das Graças Honorato Costa²

Introdução

A Arte está intrinsecamente associada à cultura de um povo e, através dela, se torna possível se conectar às memórias e preservar os saberes, as vivências ancestrais e a identidade desse povo. Nesse sentido, conceber o ensino da Arte que não se restrinja à visão eurocêntrica, mas que se remeta a uma perspectiva afro centrada e que estabeleça uma relação com as reminiscências da cultura africana revela-se de extrema importância para a compreensão da identidade individual e coletiva brasileira. Dessa forma, reconhecendo a relevância significativa no campo dos estudos literários da relação entre ancestralidade, identidade e enunciação cultural africana na cultura brasileira, este estudo apresenta um breve estudo sobre a obra Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo e busca analisar como a produção cultural africana pode contribuir para o enriquecimento e a valorização do ensino de artes, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversa.

Para atingir o principal objetivo proposto, a metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, que explorou as marcas da memória ancestral e a formação da identidade e conservação do passado na identidade cultural afro-brasileira nas

¹ <https://doi.org/10.51795/978652650915977113>

² Professora de Artes na Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC). Possui Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destacando-se por desenvolver projetos de arte voltados para a educação das relações étnico-raciais.

“Escrevivências” presentes na obra Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo.

Para tanto, o embasamento teórico da pesquisa se fundamentou em autores como Evaristo (2003), Duarte (2006), Silva (2011), Dionísio (2013), Freitas e Santos (2018), além de artigos e documentos que abordaram a obra Ponciá Vicêncio, e foi estruturado em três etapas: na primeira, a Introdução, apresentam-se o tema, a justificativa, os objetivos e a metodologia da pesquisa. A segunda etapa, a Fundamentação Teórica, busca refletir sobre a importância e as conexões entre a autoria e memória africana, aborda a “Escrevivência” como forma de expressão e da produção literária de Conceição Evaristo, discutindo a ancestralidade, as memórias de escravidão e a identidade humana de Ponciá Vicêncio, de modo a analisar a enunciação e a diáspora africana, presentes na obra para, finalmente, apresentar uma breve discussão sobre a ancestralidade, a memória africana e o ensino da Arte. Na terceira e última parte, apresenta as Considerações finais.

Fundamentação teórica

Autoria e memória africana

A autoria afrodescendente é instigadora da identidade porque, em um país cuja população negra corresponde a grande parcela da sociedade, sua representatividade e representação na literatura são frequentemente marcadas pelos estereótipos, pela invisibilidade ou mesmo pela tentativa de apagamento de suas múltiplas contribuições para a cultura e a sociedade brasileiras. Por essa razão, na literatura que tem como expoente a cultura africana e afro-brasileira e a identidade negra revela-se pertinente porque traz à luz da Educação um currículo multicultural que propõe também a inclusão das diferenças raciais, culturais e étnicas, entre tantas, em oposição ao etnocentrismo predominante no cotidiano das práticas pedagógicas.

Partindo desse entendimento, ao trazer para a análise uma obra comprometida com a etnicidade e notadamente marcada pela enunciação cultural africana como “Ponciá Vicêncio”, vale destacar as palavras de Duarte (2006), ao abordar a importância da autoria a partir do ponto de vista de uma autora afrodescendente ao declarar a seguinte afirmação:

Se entendido como texto de autoria afrodescendente, tratando de tema vinculado à presença desse segmento nas relações sociais vividas no país, a partir de uma perspectiva identificada politicamente com as demandas e com o universo cultural afro-brasileiro e destacando ainda o protagonismo negro nas ações, em especial aquelas em que se defronta com o poder e com seus donos, não há dúvida de que Ponciá Vicêncio não só preenche tais requisitos, como ocupa o lugar supostamente vazio do romance afro-brasileiro (DUARTE, 2006, p. 307).

De acordo do autor, um escritor de descendência africana poderia expressar de forma mais fidedignamente possível a realidade, as demandas e os desafios próprios do universo afro-brasileiro. Assim, sob essa concepção, vislumbramos a importância da autoria expressas pelas memórias, a discussão acerca da ancestralidade como forma de valorizar o passado africano, sua cultura e sua identidade. Sob o mesmo ponto de vista, tomamos as palavras de Santos e Wielewicki, (2005), ao afirmarem que:

Torna-se claro, portanto, que a literatura afro-brasileira reflete-se na busca da identidade negra no Brasil e seu fortalecimento. Isso se caracteriza no resgate da História e na reconstituição de aspectos ligados à cultura negra através de um olhar que não é mais o do colonizador e do dominador, o qual tenta pacificar a presença do negro na construção da mesma, mas através do olhar do negro como agente (SANTOS; WIELEWICKI, 2005, p. 346).

A autoria do ponto de vista dos negros também é abordada por Proença filho (2004) que destaca que:

No sentido restrito, considera-se negra uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal,

reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural. (PROENÇA FILHO, 2004, p.185)

Como destaca o autor, a literatura denominada como negra aquela produzida por afrodescendentes e que traz em si, conseqüentemente, a percepção do mundo e os fatores socioeconômicos e culturais próprios seu cotidiano. Ainda segundo Proença Filho (2004), a escrita construída por autores negros, é inspirada por diversos elementos, como o resgate dos mitos, que está intrinsecamente relacionado com a cultura da África, o tempo de escravidão narrado de forma repensada, e as infindas revoltas tanto sangrentas com as revoltas internas que foram sendo acumuladas pelas imensas injustiças vividas (PROENÇA FILHO, 2004 apud SOUZA; SENA; SANTOS, 2019)

Nesse contexto, resgatar os elementos apontados por Proença Filho (2004) já se enseja o conceito de memória, aqui entendida como apresentado por Bosi (1994, p.407) “[...] as histórias de um indivíduo são feitas das histórias de muitos outros [...]”, e que nos leva a compreender que memórias individuais e coletivas serão construídas simultaneamente. Assim, pelas memórias presentes na literatura de Conceição Evaristo, em Ponciá Vicêncio, também tornar possível resgatar as memórias de toda uma comunidade a partir das memórias aparentemente individuais da personagem protagonista e que já vai sendo tecida a partir de vários componentes de sua família. Literatura que se constitui em forma de expressão e voz negra na contemporaneidade porque, como afirma Evaristo (1996, p. 24) “a literatura é um lugar de memória”. Sob esse entendimento, pode-se compreender a importância das histórias contadas pelos ancestrais para a formação identitária de Ponciá uma vez que:

As narrativas, tal qual os lugares de memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar a arte de contar, de traduzir em palavras reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram da História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo. (DELGADO, 2003, p. 21-22)

Nesse sentido, o entendimento de Delgado (2003) nos auxilia na compreensão da relação entre das memórias e a formação identitária de uma pessoa e de sua comunidade e, nessa perspectiva, destacam, Freitas e Santos (2018) que, no romance de Evaristo, a ancestralidade e a memória são os fios condutores de uma narrativa que nos impulsiona a acompanhar a reescritura identitária de uma mulher negra. Em seu exercício de lembrar, a personagem-protagonista convida o leitor a traçar com ela as linhas que conectam o seu passado ao seu presente. Através dos retalhos de memória da protagonista, ainda destacam os autores que “o narrador nos leva a uma viagem na qual o tempo é o trilho onde descarrilham as vivências de Ponciá” (FREITAS e SANTOS, 2018, p. 134). Esclarecem ainda os autores que, tendo como perspectiva o tempo que não pode ser quantificado; um outro tempo e espaço, de memórias e lugares ancestrais, guardados na experiência da diáspora negra, erige-se então o tempo mítico africano, tal qual o narrador evidencia, através das impressões da mãe da personagem em um dado momento da história, veja no excerto:

A mãe de Ponciá e de Luandi ainda esperou por alguns segundos que a velha esboçasse qualquer outro desejo de gesto. Entretanto, naquele momento, por um instante, o

mundo inteiro pareceu se quedar. Nengua Kainda adormecera. Um sol quente batia em sua pele negra enrugada pelas dobras dos séculos. Em silêncio, ela adentrava num sono tão profundo do qual só acordaria quando tivesse ultrapassado os limites de um outro tempo, de um outro espaço e se presentificasse ainda mais velha e mais sábia, em um outro lugar qualquer (EVARISTO, 2003, p.115).

Numa narrativa construída por fragmento de memórias dos antepassados de sua família, cujas lembranças começam através da recordação do primeiro homem que conhecera em sua família, o Vô Vicêncio (EVARISTO, 2003, p. 15), percebe-se que a ancestralidade e a identidade são temáticas recorrentes em Ponciá Vicêncio e, na obra, Evaristo (2003) apresenta a história como um elemento revelador desses segredos ancestrais e, através da protagonista, que, na busca por compreender suas raízes, desvela os rios ocultos de sua própria história, reconecta-se com sua ancestralidade africana e busca resgatar sua herança cultural.

Ao utilizar-se da enunciação, a autora estabelece a conexão entre a protagonista, Ponciá e suas raízes ancestrais, ao abordar o trabalho com o barro , realizado junto de sua mãe, cuja tarefa, a protagonista creditava a força que lhe faltava. Para Dionísio (2013), essa falta da ancestralidade

[...] pode ser entendida como a saudade de sua ancestralidade, saudade essa que a personagem não consegue explicar, mas sabia estar relacionada ao seu destino. [...] Essa descrição dos trabalhos que mãe e filha fazem demonstra a ligação que as personagens têm com o barro e dão-nos a dimensão da memória coletiva e que pode estar ligada à mesma memória dos congoleses e suas aproximações com a ancestralidade contida nesses trabalhos. [...] Havia uma relação direta com a energia vital de Ponciá e sua família com as energias advindas do barro. (DIONÍSIO, 2013, p. 75)

Assim, ao trazer uma personagem protagonista que escolhe se afastar de sua comunidade, ao mesmo tempo que, a todo tempo, se remete às memórias de sua origem familiar e comunitária, como faz Ponciá. Nessa perspectiva, Conceição Evaristo cria uma dicotomia de um povo que precisa recuperar suas raízes ancestrais, assim como resgatar as tradições como forma de (re)criar sua identidade e se antepor ao apagamento e marginalização a que foi submetida a sua cultura ao longo da história, conferindo-lhe, enfim, um espaço de protagonismo e reconhecimento, ao mesmo tempo que denuncia o preconceito e o silenciamento das vozes e do passado dos povos africanos.

Escrevivência: autoria e a voz negra feminina em Ponciá Vicêncio

O termo “Escrevivência” foi criado por Conceição Evaristo, e é formado pela junção das palavras “escrever e vivência”. Entretanto, a força de sua ideia, segundo a autora, não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero ela está ligada. Para ela a “A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade.” (EVARISTO, 2022 apud HERMÍNIO, 2022).

A Escrevivência, nesse sentido, significa contar histórias de vida absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor (a) e protagonista, quer seja por características compartilhadas através dos marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (SOARES, 2017, p. 206). Em sua concepção inicial, a Escrevivência se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. (EVARISTO, 2020, p. 30). Destaca a autora que:

Se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não (EVARISTO, 2020, p. 30).

Podemos compreender, a partir dos pressupostos da autora, que pela escrevivência, as mulheres negras (re)tomam o poder de expressão e lugar de fala trazendo para si e para as suas histórias o poder de criação e a recuperação de suas narrativas.

O termo “Escrevivências”, nesse contexto, acolhe “os traços de negricia ou negrura do texto”, em que a experiência emerge como mote e motor da produção literária. Trata-se, assim, de poder contar as histórias por meio da perspectiva e história do autor/a (ARAÚJO, 2012, p.47). A escrita negra, então, apresenta a memória como campo importante para a composição e valorização da história das nações, com foco principal na cultura de herança africana dos negros aqui residentes. Conceição Evaristo chama de “Escrevivência”, ou seja, a experiência como mote e motor da sua produção literária. A memória é, para a escritora, tema marcante. Sua própria escrita é composta por suas lembranças, da vida humilde que viveu nas favelas. Pelas memórias, a autora nos faz enxergar o poder de resistência intrínseco na prática do relembrar nossas origens. A memória explorada na escrita de Evaristo está relacionada com a ancestralidade e a construção da identidade (SOUZA; SENA; SANTOS, 2019).

De acordo com Nunes (2020, p. 14-15), pesquisar e estudar a Escrevivência de Conceição Evaristo é urgente e compreende uma complexidade que se expressa nos espaços literário, político, histórico; não necessariamente nessa ordem e escreve o protagonismo das mulheres negras, colocando em questão as desigualdades e preconceitos raciais e de gênero. É ato de defesa de

direitos, de formação. É acreditar que toda pessoa tem algo para compartilhar; e que, ao registrar ou publicar, promove sentidos, reconhecimentos e uma compreensão de vida livre e ampla, essencial para que se conheça e se respeite uma sociedade tão diversa.

Para Evaristo a “Escrevivência” se dá pelo o ato de escrever as experiências próprias e as histórias contadas pelas mulheres que a cercam. Sobre isso, a autora explica que:

Portanto, essas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (com)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Mesmo as reais, quando são contadas. [...]. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (EVARISTO, 2016, p. 07).

Sob esse entendimento, as narrativas de Conceição Evaristo emergem desde um lugar de enunciação solidário e identificado com o contexto da periferia, principalmente no que diz respeito às mulheres negras. No papel, preto no branco, a voz de Conceição Evaristo carrega e propaga os sentimentos, as dores, as alegrias, os gritos e os sussurros de uma multidão de pessoas – de homens e, sobretudo, mulheres cujas vozes são insistentemente caladas. Com base no que chama de “Escrevivência” – ou a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo –, ela compõe romances, contos e poemas que revelam a condição do afrodescendente no Brasil. “Pode-se concluir que na (escre)vivência das mulheres negras, encontramos o desenho de novos perfis na literatura brasileira, tanto no ponto de vista do conteúdo, como no da autoria” (EVARISTO, 2005, p. 54). Declara ainda a autora que a gênese da sua escrita “está no acúmulo de tudo que ouvi desde a minha infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências” (EVARISTO, 2020, p. 52). Em Ponciá Vicêncio, vamos encontrar várias representações ligadas ao feminino que se voltam antes de

tudo a uma busca de si mesma por isto reconstruir identidade na sociedade pós-moderna é um fato vivido por muitos indivíduos, no entanto, para os afrodescendentes, particularmente, este movimento ganha uma dimensão ainda maior por tudo que a história, tanto oficial quanto oral tem nos mostrado (GARCIA; PINTO; MICHELLI, (2009).

Escrevivência, nesse sentido, é “um fenômeno diaspórico e universal” (EVARISTO, 2020, p. 29) que possui a sua gênese na “figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande” (idem, p. 30). A voz dessa mãe ecoa ao longo de toda a formação da população brasileira. Assim, como afirma Conceição Evaristo (2020, p. 54), sua escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.

Acordar a casa grande implica combater determinados conceitos cristalizados sobre a inferiorização e a objetificação das mulheres negras e o enredamento presente na infantilização e preconceitos que recaem sobre elas, pois, uma vez que colocadas no lugar de objetos, como discute Gonzáles (1984, p. 225), não é possível se autodefinir ou falar sobre si mesmo. González (1984) analisa de forma bastante crítica esses processos de infantilização das mulheres negras que têm como objetivo o silenciamento e domesticação sobre elas, sendo colocadas sempre no lugar das faladas por todos, mas sem o direito de falarem de si mesmas, exatamente porque infantilizadas, não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos (GONZÁLEZ, 1984, p. 225).

Nesse contexto, Lélia González (1984 apud NEVES e HECKERT) analisa o mito da democracia racial como uma forma de ocultamento das opressões. E ocultamento exerce violências que atingem especialmente a mulher negra, porque ao mesmo tempo que temos a glamourização da mulher negra no carnaval, como a figura da globeleza que também corresponde à imagem de controle da mulata, temos a imagem de controle da puta. E, fora desse contexto, quando voltamos para o cotidiano, ela se transforma na

imagem de controle da empregada doméstica. Podemos afirmar que as imagens de controle da mulata e da doméstica “são atribuições de um mesmo sujeito” (GONZÁLEZ, 1984, p. 228) e o que as diferenciara será seu contexto. Sobre esse tema, também destaca Evaristo (2020, p. 32):

Construo personagens humanas ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam. Busco a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão. Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens que crio. E o que falar da solidão e do desejo do encontro? São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. São personagens ficcionalizados que se com(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em nosso lugar ou vivendo com(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença.

A partir dessa percepção, a autora escreve sobre pessoas reais, particularmente mulheres negras, que vivem dramas e conflitos também reais sem julgamento, mas sob o olhar empático de uma escritora, mulher, negras que se identifica com essa realidade. Uma literatura que, conforme defende a autora que:

[...] inovam o projeto literário nacional, a autoria de mulher negra coloca textos marcantes em um sistema anteriormente erigido, notadamente, pela autoria de homens e mulheres brancas. Creio que a autoria de mulheres negras, pois não sou a única que estou escrevendo, tende a dar outros sentidos à Literatura Brasileira. Mas não sei se a minha literatura inaugura um projeto literário nacional, agradeço a quem responder por mim e para mim (EVARISTO, 2020, p. 37).

Nessa perspectiva, pela *Escrevivência*, conforme os pressupostos de Conceição Evaristo, a mulher negra retoma a narrativa em primeira a partir da recuperação das memórias individuais e coletivas trazidas histórica e socialmente por seus antepassados. Pelo protagonismo como escritora está estabelecida a insubmissão em contraponto à marginalização, o preconceito, o sexismo, o racismo ou às representações eurocêntricas e visão de mundo masculinas que promovem sistematicamente o apagamento da cultura dos povos africanos. Pela *escrevivência* a mulher negra recupera sua ancestralidade, suas memórias coletivas e individuais e a sua identidade. Pela *escrevivência*, a mulher negra fala por si. Nessa perspectiva, com Ponciá Vicêncio, Conceição Evaristo busca retirar a mulher negra, e suas demandas passadas e atuais, da invisibilidade historicamente construída, dando-lhe o espaço e status de protagonismo necessários.

Em Ponciá Vicêncio, Conceição Evaristo, usando de sua sensibilidade poética, tece uma narrativa que busca romper com os estereótipos negativos atribuídos ao negro, e, em especial à mulher negra, pois estes são resquícios de toda ideologia preconceituosa propalada por meio da literatura e da sociedade, de forma velada ou explícita, tanto no passado quanto na contemporaneidade (ABREU, 2012, p.1-2). Nesse contexto, a voz feminina negra presente na “*escrevivência*” de Conceição Evaristo, expressa os sentimentos de tantas mulheres que têm dúvidas existenciais e que precisam tomar decisões cotidianas todos os dias.

Nesse contexto, a obra dá um contorno de protagonismo a partir da trajetória de Ponciá e sua mãe: “Fora criada sozinha, só com a mãe. Tinha mais um irmão que pouco brincava com ela, pois acompanhava o pai no trabalho da roça, nas terras dos brancos. Ela e a mãe ficavam dias e dias sem ver os dois” (EVARISTO, 2003, p.21). Em um outro momento, marca o protagonismo de Ponciá, ao assumir os rumos de sua trajetória de vida partindo do interior para a área urbana, buscando, assim, romper com o determinismo e traçar seu próprio destino em busca de melhores condições de vida:

O inspirado coração de Ponciá ditava futuros sucessos para a vida da moça. A crença era o único bem que ela havia trazido para enfrentar uma viagem que durou três dias e três noites. Apesar do desconforto, da fome, da broa de fubá que acabara ainda no primeiro dia, do café ralo guardado na garrafinha, dos pedaços de rapadura que apenas lambia, sem ao menos chupar, para que eles durassem até ao final do trajeto, ela trazia a esperança como bilhete de passagem. Haveria, sim, de traçar o seu destino (EVARISTO, 2003, p.36).

Entretanto, esse movimento de desterritorização traz a sensação de perda e também os questionamentos existenciais que fazem com que Ponciá reflita sobre sua decisão e sobre as consequências de se afastar de suas raízes:

E, avançando sobre o futuro, Ponciá partiu de trem no outro dia [...]. E agora ali deitada de olhos arregalados, penetrados no nada, perguntava se valera apenas ter deixado sua terra. O que acontecera com os sonhos tão certos de uma vida melhor? Não eram somente sonhos, eram certezas! Certezas que haviam sido esvaziadas no momento em que perdera contato com os seus. E agora feito morta-viva, vivia. (EVARISTO, 2003, p. 30)

Em numa trajetória de vida, Ponciá sofria a dor da violência sexual, do abandono psicológico e, sem empatia do companheiro, diante de mais um aborto, somando-se à percepção de seu companheiro, que via seu corpo apenas como objeto para mais uma tentativa de ter um filho e para a qual ela não tinha mais esperança.

O homem de Ponciá Vicêncio se mostrava também acabrunhado com a perda dos meninos. A cada gravidez sem sucesso, ele bebia por longo tempo e evitava contato com ela. Depois voltava dizendo que iria fazer outro filho e que aquele haveria de nascer, crescer e virar homem. Ponciá já andava meio desolada. Abria as pernas, abdicando do prazer e desesperançosa de ver se salvar o filho. (EVARISTO, 2003, p. 46)

Nessa experiência de “escrevivência”, o sentimento de solidão e de abandono experimentados por Ponciá, também são revelados pela falta de comunicação entre ela e seu companheiro. Do relacionamento deles, apenas físico, como percebera Ponciá, restaram somente os sentimentos de raiva e desapontamento.

Ponciá Vicêncio achava que os homens falavam pouco. O pai e o irmão tinham sido exemplos do estado de quase mudez dos homens no espaço doméstico. Agora, aquele, o dela, ali calado, confirmava tudo. Ele também só falava o necessário. Só que o necessário dele era bem pouco, bem menos do que a precisão dela. Quantas vezes quis ouvir, por exemplo, se o dia dele tinha sido difícil, se o pequeno machucado que ele trazia na testa tinha sido causado por algum tijolo, ou mesmo saber quando começaria nova obra. Muitas das vezes quis dizer das tonturas e do desejo de comer estrelas de que era acometida todas as vezes que sai grávida. Quis confidenciar a respeito de um medo antigo que sentia, às vezes. [...]. Porém o que mais havia, era o desejo de encontro. E então, um misto de raiva e desaprovação tomava conta dela, ao perceber que ela e ele nunca iam além do corpo, que não se tocavam para além da pele (EVARISTO, 2003, p. 57-58).

Raiva que se agravava na voz silenciada de Ponciá, que não buscava mais se expressar, com medo de mais ataques físicos do companheiro. Realidade ainda bastante presente na sociedade brasileira e denunciada pela autora:

Um dia ele chegou cansado a garganta ardendo por um gole de pinga e sem um centavo para realizar tão pouco desejo. Quando viu Ponciá parada, alheia, morta-viva, longe de tudo, precisou fazê-la doer também e começou a agredi-la. Batia-lhe, chutava-lhe, puxava-lhe os cabelos. Ela não tinha um gesto de defesa. [...]. E desde esse dia, em que o homem lhe batera violentamente, ela se tornou quase muda. (EVARISTO, 2017, p.82-83).

Em contraponto às experiências de Ponciá, a autora traz uma referência de mulher que pode ser forte e psicológica e

afetivamente independente, como Maria Vicêncio, mãe de Ponciá, uma mulher que controlava os homens da casa, diferente de Ponciá, que era totalmente dominada pelo companheiro.

A mãe nunca reclamava da ausência do homem. Vivia entretida cantando com suas vasilhas de barro. Quando ele chegava, era ela quem determinava o que o homem faria em casa naqueles dias. O que deveria fazer quando regressasse lá nas terras dos brancos. O que deveria dizer a eles. O que deveria trazer da próxima vez que voltasse em casa. [...] O pai era forte, o irmão quase um homem, a mãe mandava e eles obedeciam. (EVARISTO, 2003, p.24-25)

Sensível, Maria Vicêncio sentira, solitária, a partida de Ponciá e de seu irmão Luandi para a cidade, que migraram para a cidade no desafio de encontrarem uma vida melhor, deixando para trás a mãe que já tinha perdido o marido.

A mãe de Ponciá Vicêncio pensava em seus filhos, mas relutava em tomar o rumo da cidade. [...]. Os cabelos dela embranqueceram da noite para o dia. [...]. Ela trazia o coração dolorido. Era como estivesse dentro do peito um grande pote de barro, no qual armazenasse todas as pessoas queridas, e esta vasilha um dia tivesse quebrado, partido. (EVARISTO, 2005, p.65)

Conceição Evaristo, em sua “escrevivência” faz ecoar os ecos das vozes femininas das mulheres negras, pobres e periféricas, silenciadas desde o passado. Situação que se perpetuou e se mantém até a atualidade. Inferido nesse contexto, pode-se perceber que, em Ponciá Vivêncio, além do contexto socioeconômico e cultural da personagem, a questão do gênero aprofunda a realidade opressora e excludente a que ela está submetida.

Ancestralidade, memória e escravidão em Ponciá Vicêncio

O culto aos ancestrais e a preservação das memórias dos antepassados são aspectos importantes na cultura africana e que se mostra bastante evidente em Ponciá Vicêncio que, através de sua

habilidade com o barro, materializa a imagem e recupera a memória de seu avô:

O pai de Ponciá Vicêncio olhou o homem de barro que a menina havia feito e reconheceu nele o seu próprio pai. Pegou o trabalho e examinou bem. Os olhos, a boca, as costas encurvadinhas, a magreza, o bracinho cotoco, tudo era igualzinho. A boca ensaiava sorrisos, mas no rosto, a expressão era de dor. Teve a sensação de que o homem de barro fosse rir ou chorar como era feito do seu pai. (EVARISTO, 2003, p, 22).

Na arte, produzida com o barro, e pela arte, que aprendera com a mãe, a protagonista materializou e recuperou a imagem de seu avô, trazendo à memória a figura de seu antepassado através do elemento mítico para a criação do homem que o barro representa para a cultura africana (PRANDI, 2003). Ponciá resgata, por meio da memória e a sua ancestralidade. Pode-se perceber, pelos fragmentos que a ligação de Ponciá com o barro durou por toda a sua vida e a manteve conectada às memórias de seus ancestrais.

Ponciá Vicêncio também sabia trabalhar muito bem o barro. Um dia ela fez um homem baixinho, curvado, magrinho, graveto e com o bracinho cotoco para trás. A mãe pegou o trabalho e teve vontade de espatifá-lo, mas se conteve, como também conteve o grito. [...]. A mãe andava com o coração aflito e indagador. O que havia com aquela menina? Primeiro andou de repente e com todo o jeito do avô... agora havia feito aquele homenzinho de barro, tão igual ao velho. (EVARISTO, 2003, p. 21).

[...]

A conexão de Ponciá com o barro era tão forte que, ao retornar para a cidade depois da primeira ida ao povoado, ela vivencia uma manifestação física que a intriga: “Na primeira manhã em que Ponciá Vicêncio amanheceu novamente no emprego depois do retorno à terra natal, levantou-se com uma coceira insistente entre os dedos das mãos. Coçou tanto até sangrar” (EVARISTO, 2003, p.

74, grifo nosso). Ponciá estranha aquela ocorrência porque se lembra de quando criança ter sido banhada com sangue de tatu, que a imunizaria contra qualquer mal de pele e pelas suas indagações: “Então, por que agora, quando já grande, o surgimento daquele incômodo que coçava tanto entre os dedos? Ponciá Vicêncio cheirou a mão e sentiu o cheiro de barro” (EVARISTO, 2003, p. 74).

Assim como o barro, tão elementar e simbólico na narrativa pessoal e coletiva da personagem, a escravidão, outro elemento bastante significativo, emerge nas reminiscências de Ponciá e que se manifestam nas lembranças e na fala de seu pai:

Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era pajem do sinhô-moço. Tinha obrigação de brincar com ele. Era cavalo onde o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai. Tinham a mesma idade. Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por toda sua goela e pelo canto de sua boca. [...] Naquela noite teve mais ódio ainda do pai. Se eram livres, por que continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas negras na senzala? Por que todos não se arribavam à procura de outros lugares e trabalhos? [...] O homem não encarou o menino. Olhou o tempo como se buscasse no passado, no presente e no futuro uma resposta precisa, mas que estava a lhe fugir sempre. (EVARISTO, 2003, p. 14-15)

Tristes memórias da escravidão que levava o avô de Ponciá à loucura e que num ato de desespero matou a mulher e tentou acabar com a própria vida no intuito de com o sofrimento de todos, em uma forma desesperada de resistência:

No tempo do fato acontecido, como sempre os homens e muitas mulheres trabalhavam na terra. O canavial crescia dando prosperidade ao dono. Os engenhos de açúcar enriqueciam e fortaleciam o senhor. Sangue e garapa podiam ser um líquido só. Vô Vicêncio com a mulher e os filhos viviam anos e anos nessa lida. Três ou quatro dos seus, nascidos do “ventre livre”, entretanto,

como muitos outros, tinham sido vendidos. Numa noite, o desespero venceu. Vô Vicêncio matou a mulher e tentou acabar com a própria vida. Armado com a mesma foice que lançara contra a mulher, começou a se autoflagelar decepando a mão. Acudido, é impedido de continuar o intento. Estava louco, chorando e rindo. Não morreu o Vô Vicêncio, a vida continuou com ele, independentemente de seu querer. Quiseram vendê-lo. Mas quem compraria um escravo louco e com o braço cotó? Tornou-se um estorvo para os senhores. Alimentava-se das sobras. Catava os restos dos cães, quando não era assistido por nenhum dos seus (EVARISTO, 2003, p. 51).

Dor e sofrimento que levaram Vô Vicêncio à loucura, que só deixara a condição de escravo após promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que abolia a escravidão no Brasil, e de seus filhos que nasceram após a publicação da Lei do Ventre Livre, mas que não livraram ele ou sua família do racismo e da condição de servidão: “Vô Vicêncio com a mulher e os filhos viviam anos e anos nessa lida. Três ou quatro dos seus, nascidos do “ventre livre”, entretanto, como muitos outros, tinham sido vendidos.”, (EVARISTO, 2003, p. 51), como lembrava Ponciá. Memórias que remetem ao horror da escravidão e que provocam a revolta do pai de Ponciá, ainda menino, que, mesmo depois da abolição, permanecia nas condições de vida da família, que iria se perpetuar no tempo. Memórias que atravessaram as gerações da família de Ponciá e que suscitam questionamentos sobre os sacrifícios que seus antepassados fizeram para enfrentar a escravidão. Em sua reflexão, constata que a herança escravocrata se perpetuara através do tempo, fazendo-a questionar se as lutas de seus antepassados teriam compensado uma vez que as condições de vida só ofereciam novos desafios, novas batalhas e sofrimento.

De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara uns dos seus e quisera se matar também.

O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida (EVARISTO, 2003, p. 71-72).

As mesmas memórias que não geravam sonhos ou quaisquer expectativas para o futuro de Ponciá, cujos devaneios, ao revisitar o passado, também estavam repletos de desesperança para o futuro.

Ponciá Vicêncio gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada. Às vezes se distraía tanto, que até esquecia da janta e quando via o seu homem estava chegando do trabalho. Ela gastava todo o tempo com o pensar, com o recordar. Relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro. O amanhã de Ponciá era feito de esquecimento (EVARISTO, 2003, p. 18).

Ao nos trazer a história de Ponciá, Conceição nos faz refletir que Ponciá, então, mais do que a sua própria dor, representa a dor de seu povo. E, são os restos desse povo que o leitor vai encontrando pelo caminho em que ela passa: terrenos abandonados, tomados pelo mato e pelos brancos; os objetos de barro feito por ele e expostos em museus sem qualquer identificação; os sobrenomes que traziam ainda a marca dos coronéis, proprietários de terras e de gente (DALCASTAGNÈ, 2011, p.329). E, através da saga vivida pela protagonista, a autora traz à discussão uma história coletiva marcada pela escravidão, pela coisificação do indivíduo, pela humilhação e pelas condições degradantes a que os negros foram submetidos no passado e que se perpetuam no presente.

Ancestralidade e identidade de Ponciá Vicêncio

Ponciá está em busca de si mesma. Inicialmente, mostrava-se feliz, pois sua infância estava repleta de satisfação com sua identidade feminina e com sua relação com o espaço onde vivia.

Entretanto, à medida em que o tempo passa, começa a viver a angústia de não se identificar com o seu nome ou mesmo encontrar um outro que a defina. Seu sofrimento revela a crise vivida pela ausência do sentimento de pertencimento e identidade:

Naquela época Ponciá Vicêncio gostava de ser menina. Gostava de ser ela própria. Gostava de tudo. Gostava. Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de coco-catarro, das canas e do milharal. Divertia-se brincando com as bonecas de milho ainda no pé. Elas eram altas e, quando dava o vento, dançavam. Ponciá corria e brincava com elas. O tempo corria também. Ela nem via. O vento soprava no milharal, as bonecas dobravam até o chão. Ponciá Vicêncio ria.

[...]

Quando mais nova, sonhara até um outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina, tinha o hábito de ir para a beira do rio e lá, se mirando nas águas, gritava o seu próprio nome. Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. (EVARISTO, 2003, p. 13-19)

Esse desejo de se transformar em outra pessoa reflete o desconforto e de Ponciá com o seu nome. Sem se conectar com ele, Ponciá sabia que o sobrenome Vicêncio, que fora herdado de seu pai e avô, viera do antigo dono de terras e de escravos. Costume bastante comum utilizado pelos donos de escravos como forma de perpetuar seu poder sobre os cativos. Dessa forma, os questionamentos da protagonista apontam uma crítica e denúncia à ausência de direitos de cidadania de terem um nome que não refletisse a coisificação de seus corpos e vidas como propriedade de outras pessoas:

O tempo passava, a menina crescia e não se acostumava com o próprio nome. Continuava achando o nome vazio, distante. Quando aprendeu a ler e a escrever, foi pior ainda, ao descobrir o acento agudo de Ponciá. Às vezes, num exercício de autoflagelo ficava a

copiar o nome e a repeti-lo, na tentativa de se achar, de encontrar o seu eco. E era tão doloroso quando grafava o acento. Era como se estivesse lançando sobre si mesma uma lâmina afiada a torturar-lhe o corpo. Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô do seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro e que a mãe não gostava de encarar. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela a reminiscência do poderio do senhor, um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. E Ponciá? De onde teria surgido Ponciá? (...) Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono. (EVARISTO, 2003, p. 26 e 27)

Sob essa perspectiva, pode-se perceber que a busca de identidade de Ponciá perpassa a identidade coletiva e herdada que passara de seus antepassados até ela. Um nome herdado de uma vida herdada, mas que ainda não lhe respondiam a inquietação que a afligia:

Ela inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. Tinha então vontade de choros e risos (...). Uma noite ela passou todo o tempo diante do espelho chamando por ela mesma. Chamava, chamava e não respondia. (...). Pediu ao homem que não a chamasse mais de Ponciá Vicêncio. Ele espantado perguntou-lhe como a chamaria então. Olhando fundo e desesperadamente nos olhos dele, ela respondeu que lhe poderia chamar de nada. (EVARISTO, 2003, p. 19)

Nesse contexto, sem um nome com o qual possa se identificar e se colocar nesse mundo, porque reconhece, ainda que de forma inconsciente, que ele foi imposto pela condição de escravidão de sua família, percebe-se a fragilidade de Ponciá diante de sua própria existência. Também na busca de si mesma, Ponciá vive a recuperar suas memórias ancestrais, particularmente de seu avô, figura importante para a sua formação na infância e de quem guardava fortes lembranças.

O primeiro homem que Ponciá Vicêncio conhecera fora o avô. Guardava mais a imagem dele do que a do próprio pai. Vô Vicêncio era muito velho. Andava encurvadinho com o rosto quase no chão. Era miudinho como um graveto. Ela era menina, de colo ainda, quando ele morreu [...]. (EVARISTO, 2003, p. 15).

Do avô herdara a aparência física, o inconformismo com a escravidão e a instabilidade emocional.

Ponciá Vicêncio estava muito perturbada naqueles dias. Levantara do banquinho em que estivera sentada nos últimos anos, na beira da janela, e dera de andar em círculos dentro do pequeno espaço do barraco. Falava muito sozinha, ora chorava, ora ria. Pedia barro, queria voltar ao rio. (EVARISTO, 2007, p. 98)

Durante toda sua trajetória, Ponciá busca construir uma identidade. Nesse percurso, busca suas memórias na infância, rememorando suas vivências, e nas suas relações com seus familiares e, particularmente, com seu avô e o passado de escravidão a que todas as gerações de sua família estiveram submetidas. Mais tarde, deixa a casa de sua mãe e parte para a cidade em busca de tecer uma nova história, entretanto, Ponciá descobre a desilusão de uma vida de violência, dores, humilhações e novas formas de escravidão e exploração que aparecem sob novas nuances na vida de pobreza e sacrifícios que vive na área urbana.

Finalmente, Ponciá (re)encontra a sua identidade em seu retorno à vila Vicêncio. Lá, ao voltar para buscar sua mãe e o irmão Luandi, na casa vazia, pode se lembrar nos momentos vividos no passado com sua família:

[...] Na noite em que aconteceu o regresso, Ponciá Vicêncio não dormiu. Viveu o tempo em que era tomada pela ausência e quando retornou a si, ficou apenas deitada escutando. Escutou na cozinha os passos dos seus. Sentiu o cheiro de café fresco e de broa de fubá feitos pela mãe. Escutou o barulho do irmão [...]. Escutou as toadas que o pai cantava. [...] e o que profundamente escutou foram os

choros-risos do homem-barro que ele havia feito um dia.
(EVARISTO, 2003, p. 57)

Retornou ao início para encontrar a si mesma naquelas imagens e sons que estavam guardados desde sempre, mas a que foram acrescidas as experiências vividas ao longo de sua vida. Com sua Ponciá Vivêncio, Conceição Evaristo propõe uma reflexão bastante profunda sobre a condição da mulher negra e pobre e que traz em si as marcas históricas cristalizadas pela cultura construída por uma sociedade patriarcal e escravocrata que coisifica os indivíduos e particularmente a mulher.

Enunciação e diáspora africana em Ponciá Vicêncio

Diáspora é uma palavra de origem grega significando “dispersão”. Designando, de início, principalmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, hoje aplica-se também à desagregação que, compulsoriamente por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes. O termo serve também para designar, por extensão de sentido, os descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram (LOPES, 2004). Beatriz Nascimento, ao abordar a questão da diáspora africana, destaca a gênese dos aspectos culturais próprios dos povos negros oriundos da África e das suas relações com os colonizadores. De acordo com a autora:

É comum dizer que o negro tem uma cultura própria. É claro que tem. E essa cultura é vinda de nossa origem africana. Então, tem-se o candomblé, umbanda e determinadas formas de comportamento, maneiras de se organizar, modos de habitar e uma série de outras coisas... Existe uma cultura realmente histórica e tradicional que seria a cultura de origem africana e uma outra cultura também histórica, mas que foi forjada nas relações entre brancos e negros, no Brasil. [...] o negro tem uma história tradicional onde subsistem ainda resíduos das sociedades africanas, mas tem, também, uma

cultura forjada aqui dentro e que esta cultura, na medida em que foi forjada num processo de dominação, é perniciososa e bastante difícil e que mantém o grupo no lugar onde o poder dominante acha que deve estar. Isto é o que eu chamo de 'Cultura da Discriminação'. (NASCIMENTO, 1976, p. 04)

Os pressupostos de Nascimento (1976) e Alves (2010) tecem muitos aspectos presentes na obra de Conceição Evaristo nas retomadas às trajetórias da cultura africana e afro-brasileiras de sua protagonista Ponciá Vicêncio. As tradições familiares, a produção de objetos de barro, a religião seguida pela família e até mesmo as crenças de origem africana são comprovações de que a cultura da terra natal é passada pelas gerações e mantém viva uma memória imaterial do passado ancestral (TEIXEIRA, 2020, p. 9). Evaristo (2003) traz em destaque a importância da coletividade e do barro ao resgatar os pensamentos de Luandi, irmão de Ponciá:

Luandi deixa claro este fato ao final da obra, no reencontro emocionante dos três entes, quando, em um momento de profunda reflexão sobre si e sobre os seus, ele atenta para a importância do fazer artístico da irmã: Desde pequena trabalhava tão bem o barro, tinha as artes de modelar a terra bruta nas mãos. Um dia ele voltaria ao povoado e tentaria recolher alguns trabalhos dela e da mãe. Eram trabalhos que contavam partes de uma história. A história dos negros talvez. (EVARISTO, 2003, p. 130)

Em outro momento, por Ponciá, reconhecemos a representação do conhecimento, da ancestralidade e da espiritualidade africanas em Nêngua Kainda, uma senhora reverenciada por todos que podia adivinhar o futuro, trazer a cura para os doentes e que portava os segredos da língua dos antepassados:

[...] a garrafada para o mau da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade.

[...] falando uma língua que só os mais velhos entendiam, abençoou Luandi. Falou que a mãe do rapaz estava viva e que eles se encontrariam um dia. Falou de Ponciá Vicêncio também. A irmã estava na cidade, não muito longe dele. Carecia de encontrá-la urgente, acolhê-la antes que a herança se fizesse presente. (EVARISTO, 2003, p. 25-96).

À moda dos griots, Ponciá assume, em alguns momentos, a função de contador de histórias e de responsável por guardar as memórias de seus antepassados e pela transmissão dos aspectos históricos e culturais de sua comunidade, ao assinalar que “Nêngua Kainda, aquela que tudo sabia, mesmo se não lhe dissessem nada” (EVARISTO, 2003, p. 128). Função de guardiã das tradições africanas também delegada a Nêngua Kainda (A Grande Mãe d’Água, em quicongo) que, de acordo com Lopes (2003 apud DIONÍSIO e ADOLFO, 2009, p. 73),

Assume todos esses papéis, não se separam; passando a se constituir na grande contadora de histórias, a curandeira, a conselheira, a arauto de sua comunidade. Utilizando a intuição ancestral, percebe com olhares o que não é revelado e, através de ditados que resgatam a oralidade, reorganiza as incertezas do caminhar, do percurso do viver, reorganizando os males e acontecimentos que afligem os que a cercam. Entendendo que a cultura afrodescendente é de importância fulcral, o papel simbólico de Nêngua Kainda é significativo.

Ao trazer para o centro da narrativa o protagonismo feminino, em Ponciá, pode-se perceber, como bem destaca Alves (2010, p. 67) que

A enunciação como a produção textual das mulheres negras é relevante, pois põe a descoberto muitos aspectos de nossa vivência e condição que não estão presentes nas definições dominantes de realidade e das pesquisas históricas”. Destaca ainda a autora que, partindo de um outro olhar, debatendo-se contra as amarras ideológicas e as imposições históricas, propicia uma reflexão revelando a face de um Brasil Afro feminino, diferente do que se

padronizou, humanizando esta mulher negra, imprimindo um rosto, um corpo e um sentir mulher com características próprias. (ALVES, 2010, p. 67)

Esse olhar sobre o feminino negro também está presente nas palavras de Duarte (2006, p. 308) quando analisa que “ O texto de Ponciá Vicêncio se destaca também pelo território feminino de onde emana um olhar outro e uma discursividade específica. É desse lugar marcado, sim, pela etnicidade que provém a voz e as vozes ecos das correntes arrastadas”, marcadas pelo tom de testemunho. Nesse sentido, além da memória, deslocado e desterritorializado, destaca Rattes (2007, p. 65) que

É o corpo negro que se redefine e determina o que é ser negro diante da “perda da imagem’ que atingia os (as) escravizados (as) e da busca dessa (ou de outra) imagem perdida na diáspora [...] “corpo-documento: identidade [...] pelos quais negros e negras são identificados e discriminados. Não somente o corpo como aparência – cor da pele, textura do cabelo, feições do rosto – pelas quais negras e negros são identificados e discriminados, mas se constituem enquanto significados e memórias. (RATTS, 2007, p. 65-68)

No caso da diáspora africana, destacam Freitas e Santos (2018), que Ponciá Vicêncio “apresenta o corpo-negro brasileiro talhado pelos mitos de matrizes africanas, através do desenho de Ponciá menina. É um corpo em plena performance de memória, relacionado com o seu território, com a sua ancestralidade, com a sua família e que não se delimita às razões eurocêtricas”. (FREITAS e SANTOS, 2018, p. 140)

Ainda em Ratts (2006, p. 65) “para Beatriz Nascimento, o corpo negro se constitui e se redefine na experiência da diáspora e na transmigração (por exemplo, da senzala para o quilombo, do campo para a cidade, do Nordeste para o Sudeste) “. Em Ponciá Vicêncio, as marcas de movimento contra a escravidão que já não existia segundo a lei, mas que persistia e se manifestava nas injustiças presentes em seu cotidiano. A enunciação presente na diáspora

territorial reflete a angústia da impossibilidade de mudar o rumo de sua vida “A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança e da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida”. (EVARISTO, 2003, p.83-84)

O tempo passou, mas as condições semelhantes ao tempo da escravidão permanecem presentes na vida de Ponciá, que reconhece e declara sua descendência escrava. Nesse sentido, a luta e a resistência do povo afrodescendente não se atenuaram com o passar do tempo e exigirá dela assim como exigiu de seus antepassados. Em consequências das condições socioeconômicas, Ponciá é obrigada a passar por um processo de desterritorialização dentro de seu próprio país, migrando da área rural para a urbana, em um processo de “diáspora interna” (ARRUDA, 2021):

O inspirado coração de Ponciá ditava futuros sucessos para a vida da moça. A crença era o único bem que ela havia trazido para enfrentar uma viagem que durou três dias e três noites. Apesar do desconforto, da fome, da broa de fubá que acabara ainda no primeiro dia, do café ralo guardado na garrafinha, dos pedaços de rapadura que apenas lambia, sem ao menos chupar, para que eles durassem até ao final do trajeto, ela trazia a esperança como bilhete de passagem. Haveria, sim, de traçar o seu destino (EVARISTO, 2003, p. 35).

Esse trecho aborda o resgate de lembranças que trata da história dos negros oriundos da África, nesse caso extrapolando uma referência apenas à família de Ponciá e reportando-se à transmissão de valores culturais de geração para geração desde o continente africano e revelando essa tradição na cultura afrodescendente brasileira.

Cantou alto uma cantiga que aprendera com o pai, quando eles trabalhavam na terra dos brancos. Era uma canção que os negros mais velhos ensinavam aos mais novos. Eles diziam ser uma cantiga de voltar que os homens, lá na África, entoavam sempre quando estavam regressando da pesca, da caça ou de algum lugar.

O pai de Luandi, no dia em que queria agradar à mulher, costumava entoar aquela cantiga ao se aproximar de casa. Luandi não entendia as palavras do canto, sabia, porém, que era uma língua que alguns negros falavam ainda, principalmente os velhos. Era uma cantiga alegre. Luandi, além de cantar, acompanhava o ritmo batendo com as palmas das mãos em um atabaque imaginário. Estava de regresso à terra. Voltava à casa. Chegava cantando, dançando a doce e vitoriosa cantiga de regressar (EVARISTO, 2003, p. 87).

Na trajetória de vida de Ponciá e em suas experiências vividas, seus conhecimentos ancestrais resguardados e nas marcas da escravidão e dos abusos e falta de oportunidades, preconceito e exclusão perpetuados no tempo e narrados no presente por ela, podemos reconhecer a enunciação e a diáspora africana através da transmissão de informação da comunidade a qual pertence. Ponciá representa, assim, o elo entre o passado e o presente. O passado presentificado em todas as suas riquezas e mazelas, e que propõe uma reflexão sobre o futuro de um povo que viveu submetido à exploração de seus corpos, de sua mão de obra e que foi vítima da exclusão, da violência, do preconceito e do racismo.

Ancestralidade, memória e o ensino da Arte

Chegar ao vigésimo ano da publicação da Lei 10.639, de 2003, que tornava obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e que o 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) e, embora sejam inegáveis os avanços sobre a presença da História, da cultura e das contribuições africanas na cultura brasileira, a partir da publicação da Lei 10. 639/03, ainda é possível se perceber certos estereótipos culturais, e mesmo fenótipos, na representação do povo africano negro nas práticas na escola, além de, frequentemente, a temática

estar relegada à comemorações em datas específicas como o Dia da Consciência Negra. Reconhecendo-se que a leitura literária é um fator de extrema importância na formação humana, afirma Antonio Candido que ela reserva em si um caráter humanizador e, de acordo com o autor, “a literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2004). Ainda de acordo com o autor, a literatura é

Um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna, mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nessa perspectiva, entendendo a importância na humanização, sob a concepção de Antonio Candido, logo na formação dos indivíduos, buscar através de práticas de leitura, humanizar os alunos, particularmente na percepção e representações dos povos e indivíduos africanos e afro-brasileiros na nossa sociedade brasileira poderá contribuir para uma sociedade livre de estereótipos e menos preconceituosa e socialmente mais justa.

Com a leitura da obra Ponciá Vicêncio, observa-se que a narrativa, em vários momentos gira em torno da questão da arte e do artista, que, por sua vez, remete à história de seu povo. No romance, a Arte aparece pelo canto e pela cerâmica que se manifestavam como símbolo da diáspora, ancestralidade, memória, expressão de sentimentos e de criatividade. Através dela e da produção das peças de cerâmica a protagonista encontra na Arte o meio de empoderamento e formas de expressar sua identidade e da

sua comunidade negra e excluída. Nesse sentido, através das peças de barro produzidas por ela e sua mãe, ambas produzem essas “coisinhas [...] duras, fortes, custosas de quebrar” (EVARISTO, 2003, p. 21), e cujas peças, se constituíam em um trabalho executado por uma mão de obra cuja autoria é reconhecida, mas não a propriedade. Afinal, “tudo tinha dono, os brancos” (EVARISTO, 2003, p. 70), além de simbolizarem a resistência de um povo que submetido ao fogo, tornam-se duros e fortes.

Sob esse ponto de vista, pode-se reafirmar a importância do ensino da Arte, a partir do reconhecimento do seu papel redentor e a concepção de uma estética negra, em que a produção de beleza está intimamente associada a história vital e enraíza-se em espaço conquistado e criado é, assim, claramente exposto na obra (SILVA, 2011).

A arte na obra se manifesta como a busca por uma forma de humanização, não se esquecendo – do fato que foi, por três séculos, apenas mercadoria a população negra retoma a ancestralidade e a cultura, mantidas vivas por meio de uma tradição oral. Dessa forma, a memória é um tema muito importante, perpassando todo o romance de Evaristo, percebido principalmente na figura do boneco de barro: um artefato semelhante ao Vô Vicêncio. Apesar de Ponciá ter tido pouco contato com o avô, ele acompanha toda a trajetória da heroína, como uma espécie de amuleto. A Arte também está presente no canto entoado como forma de expressar sentimentos e para acompanhar e dar ritmo ao dia de labuta do pai e os demais trabalhadores enquanto trabalhavam na colheita “entoavam cantigas ritmadas com o movimento do corpo na função do trabalho” (EVARISTO, 2018, p. 28). Seu pai também cantava com o filho e “[...] entoava umas cantigas bonitas e o filho acompanhava sempre. Às vezes o pai cantava uns versos e ele respondia cantando outros” (EVARISTO, 2018, p. 49). Mais tarde, Maria Vicêncio, mãe de Ponciá, sentindo saudade de cantar com a filha, depois que essa migrou do campo para a cidade, “cantava as cantigas de sua infância, aquelas que tinha aprendido dos mais velhos, no tempo em que era criança. [...]” (EVARISTO, 2018, p. 72-73).

Mas, sobretudo, o romance *Ponciá Vicêncio* se constitui em uma obra de arte literária. Uma literatura negra como arte de resistência, como uma das possibilidades de registrar as injustiças sociais. Assim, ao integrar a enunciação cultural africana na prática de ensino de artes, os educadores podem estimular a apreciação e o entendimento da riqueza e complexidade das culturas afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que fomentam o respeito e a valorização da diversidade étnico-cultural. Nessa perspectiva, a obra “*Ponciá Vicêncio*” de Conceição Evaristo oferece uma oportunidade ímpar para explorar e discutir a enunciação cultural africana no contexto educacional, permitindo aos estudantes uma apreciação mais ampla e consciente de suas próprias identidades, assim como expressou a autora, ao declarar: “As histórias, por sua vez, guardam vidas” (EVARISTO, 2003, p. 87).

Ao trazer para a análise uma autora e uma obra comprometidas com a etnicidade e marcada pela enunciação cultural africana, como a presente em “*Ponciá Vicêncio*”, de Conceição Evaristo, espera-se contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e abertos à diversidade cultural, reconhecendo que o conhecimento e a apreciação das expressões artísticas e culturais afrodescendentes, como retratado por Evaristo, podem desempenhar um papel transformador no processo educacional, permitindo aos estudantes uma compreensão mais ampla do mundo e de suas próprias identidades.

Considerações finais

Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo é uma obra complexa e multifacetada e que propõe uma reflexão profunda sobre a vida dos afrodescendentes no Brasil.

Ao tecer a trajetória através das memórias da protagonista que dá nome à obra, Conceição Evaristo não trata apenas da individualidade de uma personagem, mas da coletividade de um povo que foi sequestrado e que teve seus direitos mais essenciais

negados. Das memórias da escravidão à vida de exclusão, Ponciá Vicêncio apresenta-se como um manifesto, ao trazer à luz do debate questões atuais de raça, de classe social e de gênero, de raça e classe social, denunciando o apagamento cultural e identitário, o silenciamento das vozes, a opressão e a violência contra a população negra e afrodescendente no Brasil.

Nas memórias de Ponciá residem a herança, não apenas pessoal, mas coletiva de um povo, particularmente representada por Vô Vicêncio, sua verdadeira reminiscência de ancestralidade e seu elo com seus antepassados africanos. Ponciá Vicêncio, através da enunciação africana, presente em vários aspectos culturais individuais e coletivos, na diáspora africana, representada no passado pelos navios negreiros que trouxeram seus antepassados, e no presente, no trem que leva Ponciá para a área urbana, como mais um signo de desterritorização e da diáspora africana que trará mais uma vez o sentimento de não-pertencimento que já afligiu seus antepassados.

Assim, Conceição Evaristo, através de sua “Escrevivências” e de sua Ponciá Vicêncio, nos traz uma literatura de resistência e de representações que revertem a predominância eurocêntrica para as temáticas africanas e afro-brasileiras e que trazem a história e a ancestralidade silenciadas para o centro da discussão, desconstruindo estereótipos e dando novos significados às representações de preconceito e racismo construídas historicamente.

Nessa perspectiva, conforme proposto pela Lei 10.639, de 2003 modificada pela Lei 11.645, de 2008, a partir da leitura e da exploração da Arte do barro e da dança presente em Ponciá Vicêncio, impõe-se como uma voz e forma de expressão e de valorização da cultura africana e afro-brasileira presente no cotidiano da sociedade, o ensino da Arte, sob a perspectiva da ancestralidade e da expressão cultural de um povo, se apresenta como um fio condutor entre o passado, o presente e o futuro e para uma profunda reflexão sobre as questões raciais brasileiras que ainda parecem longe de serem solucionadas.

Nesse sentido, ao trazer a temática afro-brasileira para o cotidiano de seus alunos, além de exercer sua função na formação de indivíduos mais conscientes, críticos e abertos à diversidade, reconhecendo que o conhecimento e a apreciação das expressões artísticas e culturais afrodescendentes, como retratados em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, a escola poderá desempenhar um papel transformador no processo educacional, permitindo aos estudantes uma compreensão mais ampla do mundo, de suas próprias identidades e da diversidade étnico-racial e cultural brasileira, construindo, assim, uma sociedade mais justa e livre do preconceito e do racismo.

Referências

ARAÚJO, Rosângela de O. S. (2012). A “Escrevivência” de Conceição Evaristo em Ponciá Vicêncio: encontros e desencontros culturais entre as versões do romance em português e em inglês. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2012. – Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>. Acessado em jun. de 2023.

ARRUDA, Aline Alves. A errância diaspórica como paródia da procura em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo e Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. Literafro – O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. – Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/189-a-errancia-diasporica-como-parodia-da-procura-em-poncia-vicencio-de-conceicao-evaristo-critica> . Acessado em 24 de jul. de 2023.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade, lembrança de Velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei Áurea, ou Lei Diamantina, Lei n. 3.353, de 13 de Maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm. Acessado em 15 de jun. 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na Literatura Brasileira Contemporânea. In: DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. S. (org.) Literatura e Afrodescendência no Brasil: Antologia crítica. Vol. 4. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011, p.309-337.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. História oral, v. 6, p. 9-25, 2003. – Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62/54> . Acessado em 15 de jun. de 2023.

DIONÍSIO, Dejour. Ancestralidade bantu na literatura afro-brasileira: reflexões sobre o romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

DIONÍSIO, Dejour; ADOLFO, Sérgio Paulo. O arauto e o destino de Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 17-B (dez. 2009) disponível em: < http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17B/TRvo117Bg.pdf > Acessado em 12 de jul. 2023.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. – Disponível em: <https://www.itauso.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf> . Acessado em 15 de mai. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. Revista Estudos Feministas. Vol.14. No.1 Florianópolis. Jan./Apr. 2006. [online] – Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/ref/a/g7gPJT4f9yzqMyFyLxR6HBb/?format=pdf&lang=pt. Acessado em 12 de abr. 2023.

EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

EVARISTO, Conceição. Resenha de Ponciá Vicêncio. – Disponível em: <https://www.historiasemmim.com.br/2021/04/27/resenha-poncia-vicencio/>. Acessado em 23 de mai. 2023.

FREITAS, Ricardo Oliveira de; SANTOS, Sandra Andrade dos. Ancestralidade negro-brasileira no romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. SOLETRAS, [S.l.], n. 36, p. 128-147, out. 2018. – Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/33686/26604>. Acesso em: 26 mai. 2023.

GARCIA, Flávio; PINTO, Marcelo de Oliveira; MICHELLI, Regina Silva. O insólito em questão. Anais do V Painel Reflexões sobre o Insólito na narrativa ficcional/ I Encontro Nacional Insólito como Questão na Narrativa Ficcional – Comunicações Livres / Flavio

García; Marcello de Oliveira Pinto. Regina Michelli (org.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009 – Disponível em: <https://docplayer.com.br/80641691-O-insolito-em-questao.html>. Acessado em: 20 de jul. de 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

HERMÍNIO, Beatriz. A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. – Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo> . Acessado em 24 de jul. de 2023.

LOPES, Maria Clara Teixeira; BELLOUBE, Yuri. Loucura e Ancestralidade em Ponciá Vicêncio. Mosaico. São José do Rio Preto, v. 21, n. 01, p. 323-341, 2022.

NEVES, Gabriela Silva; HECKERT, Ana Lucia Coelho. Escrivência: uma ferramenta metodológica de análise. Mnemosine Vol.17, nº1, p. 139-162 (2021) – Parte Especial – Artigos. – Disponível em: file:///C:/Users/profd/Downloads/61847-216255-2-PB%20(2).pdf . Acessado em: 26 mai. 2023.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo. Companhia das Letras. 2003.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004.

RATTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial. 2007.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. Ministério Público do Mato Grosso do Sul. 2017. – Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2017/01/feminismo-negro-para-um-novo-marco-civilizatorio#> – Acesso em 14 jul. de 2023.

SANTOS, Célia Regina dos; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Orgs.) Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2ª Edição. Maringá: UEM, 2005.

SANTOS, Roseane Delmiro dos. As memórias como construtoras da identidade em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. – João Pessoa, 2017. 51 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

SILVA, Denise Almeida. Notas em torno de uma arte negra, estranha e oposicional: espaço, memória e resistência em Ponciá Vicêncio. XII Congresso Internacional da ABRALIC. UFPR – Curitiba, Brasil, 2011. – Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0222-1.pdf>.. Acessado em: 26 mai. 2023.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Ver. *Psicol. Polít.*, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: [File:///C:/Users/profd/Downloads/61847-216255-2-PB%20\(5\).pdf](File:///C:/Users/profd/Downloads/61847-216255-2-PB%20(5).pdf)

SOUZA, Marinete Luzia Francisca de; SENA, Danielle Gonçalves; SANTOS, Mônica Maria dos. Elos simbólicos no romance Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo. *REVISTA ALERE – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – Ano 12, Vol. 20, Nº 02, dez. 2019.* – Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/4492/3547>- Acessado em: 26 mai. 2023.

TEIXEIRA, Mirvana Luz. Movimentos negros e a fragilização territorial: uma revisitação histórica no romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. *Revista Nau Literária: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa. PPG-LET UFRGS*, v. 17, N.1, 2020. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/104958> > - Acessado em: 15 de jul. 2023.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ANA PATRÍCIA DA SILVA – Pós-doutorado em Ciências Médicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Iniciação à Docência “Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica”. Coordenadora do Projeto de extensão “Práticas Pedagógicas em Educação Física escolar: Outras possibilidades”. Coordenadora do Prodocência, Projeto: “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)” e Coordenadora do PROEJAICAP-UERJ, Projeto: “Corpo Consciente, Inclusão em Educação e Práticas Pedagógicas: Aproximações e Distanciamentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. Pesquisadora do GESDI, Grupo de Estudo e Pesquisa “Gêneros, sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos”; (FFP/UERJ). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão em educação e educação física escolar.

CAMILLA RIBEIRO RAMOS ANTUNES – Graduanda em Licenciatura no curso de Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ). Bolsista no Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) – (CAp-Uerj). Membro do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades (CAp-Uerj). Membro do Projeto do Projeto de Iniciação à Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática

Pedagógica (CAp-Uerj). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI – Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ).

HILMA RIBEIRO DE MENDONÇA FERREIRA - Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), instituição onde também concluiu mestrado (2009) e doutorado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (2013). Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no ensino Básico no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), desde março de 2015. É orientadora de Iniciação Científica e coordenadora do projeto de extensão “Rodas de leitura Lélia Gonzalez”. Se dedica à divulgação de concepções interdisciplinares na área de Língua, Linguística e Literaturas, sobretudo a partir de questões de identidades socialmente apagadas. Trabalha, ainda, com produção de materiais didáticos para a comunidade interna e externa do CAP/UERJ, com vistas à preparação para o acesso ao Ensino Superior, por meio do ENEM, do vestibular da UERJ e de outros vestibulares nacionais. Como pesquisadora, possui como escopo teórico o “texto” e suas diferentes interfaces pragmáticas, gramaticais, estilísticas e dos estados da arte, sobretudo das experiências identitárias negras em suas literaturas. Foi bolsista de mestrado da FAPERJ, de doutorado da CAPES e fez parte do Programa Nacional de Pós Doutorado em 2014, com bolsa do CNPQ.

HILTON MARCOS COSTA DA SILVA JÚNIOR - É Graduado (UFRJ), Mestre (UFRJ) e Doutor (PUC-RIO) em Geografia. Atualmente, é professor de Geografia do Colégio de Aplicação da UERJ (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira) . Enquanto grupos de pesquisa, é membro do Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (CAp-UERJ) e do Grupo de Pesquisa Gestão Territorial no Estado do Rio de Janeiro (GeTERJ – PUC/RJ). Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: conhecimento

escolar, mediação didática em Geografia, currículo, espaço escolar e formação de professores em Geografia.

HILTON MELIANDE DE OLIVEIRA - É Professor Adjunto de História do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP-UERJ, da disciplina Estágio supervisionado II em história na UERJ e do Município do Rio de Janeiro, onde atua como Professor de Sala de Leitura. Coordena o Projeto de Extensão: A História dos Povos Originários no Brasil e o Ensino de História e participa do Projeto de Extensão sobre Letramento Racial, ambos no CAP-UERJ.

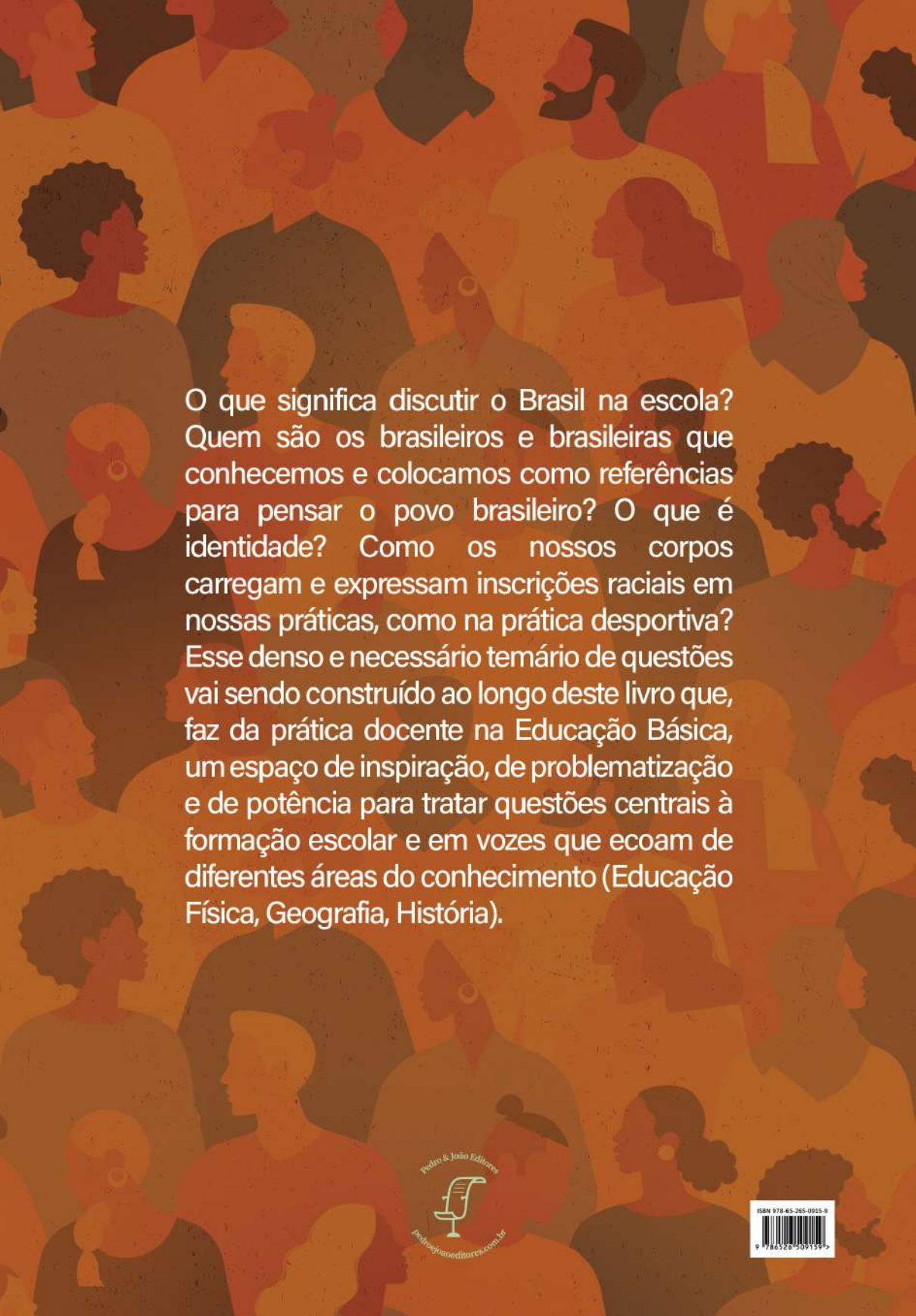
IZABELLY DOS SANTOS SANTANA – Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ). Membro do Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) – (CAP-Uerj). Membro do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades (CAP-Uerj). Bolsista do projeto de Iniciação à Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica (CAP-Uerj). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI – Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ).

JORGE MANOEL DA SILVA JUNIOR – Graduando em Licenciatura no curso de Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ). Bolsista no Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) – (CAP-Uerj). Membro do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades (CAP-Uerj). Membro do Projeto de Iniciação à Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica (CAP-Uerj). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI – Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ).

LUCIANA DAS GRAÇAS HONORATO COSTA - É professora de Artes na Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC) desde 2002, especializando-se em Artes com ênfase em Questões Raciais. Nascida no Rio de Janeiro, sua paixão pela arte a conduziu a graduar-se em Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Durante sua trajetória profissional, Luciana lecionou em escolas públicas do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, destacando-se por desenvolver projetos de arte voltados para a educação das relações étnico-raciais.

MÁRCIA MIRANDA – Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Brasília (UNB) e mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2004). Atualmente professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). Pesquisadora do Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) – (CAp-Uerj). Pesquisadora do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades (CAp-Uerj). Pesquisadora Projeto de pesquisa e Iniciação à Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica (CAp-Uerj). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI – Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ). E Coordenadora do PROEJAICAP-UERJ, Projeto: “Educação Física Escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Questões e Aproximações”. Tem experiência na área de Educação Física Escolar, com ênfase em ensino e aprendizagem das habilidades esportivas, atuando principalmente nos seguintes temas: tênis de campo, aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento motor. Atualmente atuando na área de Educação Física Escolar e Educação Inclusiva.

SUELLEM BARBOSA CORDEIRO - Doutorado (2014) e mestrado (2010) em Ciências, Ciência e Tecnologia de Polímeros, no IMA-UFRJ, Graduação em licenciatura e bacharel em Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2007). Professora associada no CAp-UERJ, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Ensino de Química no ensino médio e em estágio supervisionado da licenciatura em Química. Possui coordenação de projeto de extensão, projeto de iniciação à docência e projeto de iniciação científica júnior, relacionados ao Ensino de Química, com orientação, atualmente, de 3 bolsistas, sendo 2 alunos de graduação e 1, da educação básica. É colaboradora de outros projetos de extensão: “Colóquios e conversas sobre Ciências da Natureza no CAp-UERJ”; “Experimentação na rede pública de ensino e suas contribuições para a formação de professores” e “Ações integradas visando promoção e divulgação científica na Educação Básica”. É membro dos Grupos de Pesquisa: em Alfabetização Científica no ensino de Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática na Educação básica; linguagem e educação: ensino e ciência. É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Química e possui livros publicados nestas áreas.



O que significa discutir o Brasil na escola? Quem são os brasileiros e brasileiras que conhecemos e colocamos como referências para pensar o povo brasileiro? O que é identidade? Como os nossos corpos carregam e expressam inscrições raciais em nossas práticas, como na prática desportiva? Esse denso e necessário temário de questões vai sendo construído ao longo deste livro que, faz da prática docente na Educação Básica, um espaço de inspiração, de problematização e de potência para tratar questões centrais à formação escolar e em vozes que ecoam de diferentes áreas do conhecimento (Educação Física, Geografia, História).