

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO SÓCIO-FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMELINE APOLÔNIA DE MELO

LEI 11 645/08: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE DESDE O MITO DE MALUNGUINHO

Recife, maio de 2017

EMELINE APOLÔNIA DE MELO

**LEI 11 645/08: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE DESDE O MITO DE MALUNGUINHO**

**Dissertação apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco
para obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Orientador: Rui Gomes de Mattos de
Mesquita.**

Recife, maio de 2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M528l

Melo, Emeline Apolônia de.

Lei 11645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho / Emeline Apolônia de Melo. – Recife, 2017.

133 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Rui Gomes de Mattos de Mesquita.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Anexos.

1. Currículos. 2. Escolas públicas. 3. Brasil [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 4. Negros. 5. Índios. 6. UFPE - Pós-graduação.
I. Mesquita, Rui Gomes de Mattos de. II. Título.

375 CDD (23. ed.)

UFPE (CE2017-60)

EMELINE APOLÔNIA DE MELO

LEI 11645/08: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE DESDE O MITO DE MALUNGUINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 04/05/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandro Silva de Jesus (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Fernandes de Macedo (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gustavo Gilson de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a todos os povos da mata, que continuam sua jornada acreditando sempre em dias melhores. A todos que direta e indiretamente me ajudaram a realizar esta pesquisa. Aos seres de luz que me guiaram por estas linhas. Possam todos os seres ser beneficiados!

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos seres encantados pela força mística que gera potência para realizar sonhos e desbravar matas desconhecidas. Gratidão à fonte geradora de tudo isso: minha mãe, por seu amor incondicional. Também agradeço aos amigos que se fizeram presentes nas horas mais difíceis e às pessoas que se tornaram companheiras durante a jornada: Cybelle, Alexandre L'omi L'odo, Jota de Sabá, André Ares. Faço um agradecimento especial a meu amigo e confidente Maviael por sempre estar ao meu lado. Não posso me esquecer de todos que ajudaram na obtenção das informações e re-estabelecimentos de contatos para que eu pudesse realizar as entrevistas e coletar outros dados.

A esta universidade, seu corpo docente, direção, administração, que oportunizaram a janela através da qual hoje vislumbro um amplo horizonte de possibilidades eivados pela confiança no mérito e ética aqui presentes. Agradeço mais especificamente aos professores do PPGE, a todos que direta e indiretamente acompanharam esta caminhada e me deram suporte com seus maravilhosos conselhos. Às funcionárias do PPGE Morgana e Karla pelo profissionalismo, gentileza e boa vontade tão importante para a existência do programa.

Por fim, agradeço ao professor orientador Rui Mesquita que sempre foi atencioso, presente e paciente nos momentos que mais precisei. Ele é o maior incentivador desta pesquisa por sempre e reforço dizer sempre acreditou em mim, em meu potencial e capacidade de subjetivação. Exemplo que buscarei seguir em minhas práticas como educadora. Sua postura de aprendiz me comove e contribui para refletir o papel do educador na relação ensino-aprendizagem.

RESUMO

As raízes históricas de vida e resistência do povo de matriz cultural africana e indígena marcam de diversos modos o que se tem construído como a “identidade” de Pernambuco. Trata-se de um processo eivado de antagonismos que, para nós, impediu a concretização de um ideal europeu de homem (discurso do colonizador) e possibilitou rupturas no sistema educacional ao longo dos anos, abrindo espaços para o reconhecimento da pluralidade existente em nosso país. Um exemplo dessa politização está circunscrito na história da escravidão aqui em Pernambuco com o Quilombo de Catucá, localizado nas terras conhecidas atualmente como Engenho Utinga, no município de Abreu e Lima entre 1817 e o final da década de 1830. Segundo registros documentais encontrados no centro cultural Kipupa Malunguinho, seu líder ficou conhecido por sua bravura e luta, ajudando os povos negros e indígenas a sobreviver “livres” dos seus senhores, tornando-se referência para a história da ancestralidade negra e indígena. Acreditamos que estudar esses povos e sua ancestralidade nos exige uma postura aberta sobre nossas posições dentro da sociedade; não é uma questão de incluir a história dos povos negros e indígenas, mas sim uma questão de igualdade, de reconhecimento, de legitimar a emergência das subjetividades negras e indígenas desde seus valores e lógicas particulares. Nessa esteira, percebendo a necessidade de romper com as lógicas hegemônicas constitutivas de certa forma escolar, objetivamos sugerir princípios geradores de práticas curriculares que ampliem os horizontes de aplicabilidade da lei 11.645/08. Nesse sentido, utilizamos Ernesto Laclau (1987; 1993; 2001; 2004; 2008; 2013; 2011) na perspectiva da Teoria do Discurso para pensar em como o currículo hegemônico gera identidades e fixações de particularidades que não raro entram em colapso. Assim, seguindo essa linha de pensamento teórico-metodológica, buscamos elucidar e/ou nos aproximar de uma resposta para a seguinte questão: Que princípios pedagógicos poderiam favorecer uma educação para as relações étnico-raciais que considerasse efetivamente os valores das matrizes civilizacionais africanas e indígenas? Para responder tal questão, selecionamos dois objetivos gerais: desenvolver potencialidades de articulação entre o cotidiano escolar e os princípios regidos na Lei 11 645/08 e gerar princípios de práticas educativas no sentido de reeducar para as relações étnico-raciais. Nesses termos consideramos que a escola deveria ter suas bases assentadas na igualdade de inteligências, rompendo com a estrutura que promove uma hierarquia de saberes, colocando lado a lado educando, educadores, comunidades entre outros. Uma escola assim permitiria aos atores em formação romper como o velho e instruírem-se como iguais homens iguais em uma sociedade desigual.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Discurso. Igualdade de inteligências. Mito. Cultura negra e indígena. Malunguinho. Lei 11.645/08

ABSTRACT

The historical roots of life and resistance of the people of African and indigenous cultural matrix mark in various ways what has been built as the "identity" of Pernambuco. It is a process of antagonisms that, for us, prevented derealization of a European ideal of man (the colonizer's discourse), and allowed ruptures in the educational system over the years, opening spaces for their cognition of the plurality that exists in our parents. An example of this politicization is circumscribed in the history of slavery here in Pernambuco with the Quilombo de Catucá, located in the lands known today as Engenho Utinga, in the municipality of Abreu e Lima between 1817 and the end of the 1830s. According to documentary records found in the center Cultural leader Kipupa Malunguinho, his leader was known for his bravery and struggle, helping black and indigenous peoples to survive "free" from their masters, becoming a reference for the history of black and indigenous ancestry. We believe that studying these peoples and their ancestry demands an open stance on our position within society; Is not a question of including the history of black and indigenous peoples, but rather a question of equality, of recognition, of legitimizing their emergence of black and indigenous subjectivities from their particular values and logics. In this wake, receiving the needle break with the constitute hegemonic logics of a certain school form, we aim to suggest principle that generate curricular practice that broaden the horizons of applicability of law 11.645 / 08. In this sense, we use Ernesto Laclau (1987, 1993, 2001, 2004, 2008, 2013, 2011), from the perspective of Discourse Theory, to think about how the hegemonic curriculum generate identities and fixations of particularities that often collapse. Thus, follow in this theoretical- methodological line of thought, we seek to elucidate and / or approach an answer to the following question: What pedagogical principles could favor an education for ethnic-racial relations that effectively considered the values of African and indigenous civilizational matrices? In order to answer this question, we have selected two general objectives: to develop potentialities of articulation between daily school life and the principles governed by Law 11,645 / 08 and to generate principles of educational practices in the sense of re-educating for ethnic-racial relations. In these terms we consider that the school should have its bases base don equality of intelligences, breaking with the structure that promotes a hierarchy of knowledge, putting side by side, educating, educators, communities among others. Such a school would allow the actors in formation to break up like the old and educate themselves as equalmen in an unequal society.

KEY WORDS: Curricular practices. Speech. Equal intelligences. Myth. Black and indigenous culture. Malunguinho. Law 11.645 / 08.

LISTA DE FIGURAS

Figura -1 Produção dos alunos: Dia da ciência negra.....	80
Figura- 2 Imagem nos murais da escola.....	80
Figura- 3 Imagem sobre o dia da consciência negra.....	81
Figura- 4 Saci-pererê.....	81
Figura- 5 Curupira.....	82
Figura- 6 Imagem durante atividade na oficina.....	84
Figura- 7 Imagem durante oficina.....	84
Figura- 8 Imagem durante aula sobre o racismo.....	85
Figura- 9 Produção dos alunos sobre o Quilombo de Catucá.....	86
Figura- 10 Produção de cartazes sobre a oficina.....	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 MALUNGUINHO: ANCESTRALIDADE, CURRÍCULO E MITO	24
2.1 QUILOMBO DE CATUCÁ E MALUNGUINHO: OS PERIGOS “MALICIOSOS” DA INCLUSÃO	26
2.2 O CURRÍCULO E A LEI 11645/08: ENTRE TEORIAS E POSSIBILIDADES DE ABERTURA	34
2.3 ANÁLISE DO DISCURSO: MITO NO CAMPO DISCURSIVO	41
3 AS CONTRIBUIÇÕES DE ERNESTO LACLAU E JACQUES RANCIÈRE PARA UMA FACTIBILIDADE DA LEI 11.645/08	47
3.1 SUBJETIVIDADE E ARTICULAÇÃO PARA ALÉM DAS POLÍTICAS IDENTITÁRIAS DE CURRÍCULO	48
3.2 IGUALDADE DE INTELIGÊNCIAS, DANO E POLÍTICA: TENSÃO COM A FORMA ESCOLAR HEGEMÔNICA	56
3.3 ÉTICA MILITANTE E ESTÉTICAS OUTRAS	64
4 ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE: LIMITES E POSSIBILIDADES	72
4.1 UMA METODOLOGIA PARA O AQUI E AGORA: A CAMINHADA	72
4.2 CONHECENDO E/OU ESTRANHANDO A ESCOLA	77
4.3 OFICINA: QUILOMBO DE CATUCÁ UMA POSSIBILIDADE DA IMPOSSIBILIDADE	83
4.4 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS: OS MALUNGOS DO COTIDIANO E EMANCIPAÇÃO	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A-ENTREVISTA COM MESTRES JUREMEIROS	107
ANEXO B-ENTREVISTA NA ESCOLA	122
ANEXO C-PLANO DE AULA	130

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos nossa história, podemos ver que, mesmo após a escravidão, o negro continuou e continua excluído dos sistemas/discursos institucionais (FERNANDES, 1965), principalmente nas instituições educacionais, as quais, influenciadas pela lógica progressista e iluminista, mantiveram uma educação “elitista” tradicional, vista “como uma agência centrada no professor, a qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 1991, p. 6). Essa educação, voltada para as elites, contribuiu para uma marginalização de determinados grupos na geometria social¹, provocando movimentos políticos em busca de reconhecimento e acesso/possibilidade de consumir e/ou produzir os bens materiais e culturais da nossa sociedade.

A antropóloga social Rachel Bakke (2011), doutora pela Universidade de São Paulo, aponta em sua tese que a existência de leis abolicionistas, tais como a lei Bill Aberdeen (1844), a lei Eusébio de Queiroz (1850), a lei do Ventre Livre (1871) entre outras, não promoveram a participação do negro no processo de escolarização. A exemplo disso, temos leis como a nº 14 de 22 de setembro de 1837, da então província do Rio Grande do Sul, o aviso imperial 144 de 1864 e o decreto nº 1331 de 1854 - todos proibindo a entrada dos negros nas escolas públicas. Junto aos negros, no referido decreto, estavam os portadores de doença infecto contagiosa, demonstrando claramente o caráter historicamente excludente e eugenista dos discursos acerca do negro na sociedade brasileira.

A antropóloga aponta ainda que com a promulgação da Lei Áurea em 1888, os processos legais de discriminação foram abolidos, não sendo mais possível negar constitucionalmente a cidadania ao negro. No entanto, sabemos que esta lei não veio acompanhada de políticas públicas e ações afirmativas para as populações negras, o que nos faz questionar se estas realmente eram parte integrante do Estado Nação em consolidação. Não lhes foi garantido

¹ A geometria social segundo Rancière (1996) se dá da seguinte forma: a lógica social é a submissão da igualdade aritmética que preside as trocas mercantis e as penas judiciárias, à igualdade geométrica que, para harmonia comum, coloca em proporção as parcelas da coisa comum possuídas por cada parte da comunidade à parcela que ela traz ao bem comum. A geometria ideal implica, num estranho compromisso com a empiria, uma singular contagem das parcelas da comunidade.

nenhum *direito humano*: sem terra, sem trabalho, sem escolarização, o que fariam os negros? Como dar sequência e aprofundar seus modos diferenciados de vida quando o próprio Estado, desde sempre, sequer reconhece sua cidadania efetiva? Acontece que, no limite, o próprio conceito de cidadania euro-centrado, já implica em si uma exclusão de outras matrizes civilizacionais constitutivas do povo brasileiro.

Mesmo um autor como Joaquim Nabuco, que tomava o continente europeu como modelo civilizacional a ser atingido, em seu livro *Abolicionismo* (2003), chama a atenção para a injusta relação da distribuição de terras no período "pós-escravidão". Como os povos de matrizes africanas - questionava-se o autor, ainda que, como dissemos, desde uma mirada colonial - poderiam utilizar a terra e nela produzir sem uma "orientação", sem uma "comunhão social"? Não devemos esquecer, nesse contexto, a *relação* do colonizador com o colonizado, como os primeiros viam e consideravam os últimos. Sobre essa questão destacamos do livro do referido autor o seguinte trecho:

A verdade é que as vastas regiões exploradas pela escravidão colonial têm um aspecto único de tristeza e abandono: não há nelas o consórcio do homem com a terra, as feições da habitação permanente, sinais do crescimento natural. O passado está aí visível, mas não há prenúncio do futuro: o presente é o definhamento gradual que precede a morte. (2003, p.178).

É possível se pensar uma sociedade cujo princípio estruturante seja a comunhão e que se sustente, ao mesmo tempo, no tipo de relação ressaltada por Nabuco? Como pensar hoje em inclusão social quando nos sabemos herdeiros de uma tradição colonialista na qual o presente se anuncia, desde tempos remotos, como "o definhamento gradual que precede a morte"?

Definitivamente não fazia parte do projeto de colonização das Américas permitir que os povos oriundos do continente africano possuíssem a parte que lhes cabia para viver. Tendo excluída a possibilidade de produzir para si próprio, esses povos estavam condenados não apenas a plantar para o proprietário, "vivendo ao azar do capricho alheio", mas também forçados a ver o mundo segundo "as palavras da oração dominical 'o pão nosso de cada dia nos dai hoje' tendo para eles uma significação concreta e real" (NABUCO, 2003, p. 197). Isso demonstra que para atingir o objetivo colonial de explorar

até exaurir todos os recursos advindos da terra e das mãos daqueles que, na condição de escravos, atendiam aos seus proprietários, o colonizador preocupava-se em "civilizar" o africano e o indígena escravizados.

Logo terminada oficialmente a escravidão, a terra é abandonada, uma terra fria, estragada e exausta, terra em que se imperou uma única vontade/voz, a(s) do explorador europeu. Ainda hoje nossas terras continuam "abandonadas"; as marcas civilizacionais da escravidão e da colonialidade se mostram visíveis quando olhamos grandes arranha céus onde um dia havia árvores imensas, como, por exemplo, o Baobá² que - na cosmovisão africana - tudo provê, se fazendo presente, efetivamente, na vida das comunidades. Os atuais arranha céus denunciam o abafamento de matrizes culturais cujas vozes se mantêm de diversas formas silenciadas, evidenciando que apenas formalmente, mas não efetivamente, se tenha ido aquele período sombrio da nossa história. Como "escravos domesticados", a população negra e indígena ainda busca ter sua voz atendida/ouvida, agora não por Deus, através da oração na cerimônia dominical, mas pela Lei e pelas "estratégias" políticas, pela ruptura da voz da hegemonia³ que manteve por séculos uma força incomensurável presa pelas correntes do silenciamento, da impotência, do medo e do extermínio.

Esse quadro não pode ser perdido de vista, quando, contemporaneamente, sabemos que as diversas pedagogias progressistas e as propostas de igualdade social para negros e índios sempre estiveram atreladas às saídas universalistas, perseguindo os ideais do iluminismo europeu tais como liberdade e progresso (MPPE, 2014). O valor do progressismo, tão presente na articulação de nosso sistema nacional de ensino, desde pelo menos a década de 1930, não desafia em absoluto a histórica *exclusão radical* do negro e dos povos originários em nossa

² ***Adansonia digitata***, árvore popularmente conhecida como Baobá, tem instituído pela Lei 17.099, de 2005, o dia 19 de junho como o dia do Baobá no calendário oficial do Município do Recife. O fato de esta data ser dedicada às entidades da terra nos cultos afro-brasileiros aponta, significativamente, para a inextricabilidade da dimensão religiosa dos discursos em torno da ***Adansonia***.

³ Hegemonia é simplesmente um tipo de relacionamento político; que dá forma a política. Em uma dada formação social pode ser uma variedade de pontos nodais hegemônicos. Se hegemonia é um tipo de relacionamento político e não um conceito topográfico, é evidente que nem pode ser concebida como um efeito da irradiação de um ponto de vista. Poderíamos dizer, nesse sentido, que a hegemonia é essencialmente metonímica: sempre com efeitos decorrentes da excessiva construção de sentido resultante de uma operação de deslocamento do social. (LACLAU e MOUFFE, 1985).

sociedade, fazendo entrever, minimamente, o que Fanon (1986) chamava, em *Os Condenados da Terra*, de *descontinuidade* entre os mundos do colonizador e do colonizado. É então importante salientarmos a dinâmica desses discursos “progressistas e universalistas” que pressupõem uma naturalização das hierarquias étnicas sociais, para reconhecermos os discursos nem sempre visíveis quanto ao preconceito expresso no cotidiano das relações humanas.

A naturalização dos discursos universalistas é um processo perigoso porque nos coloniza direcionando e limitando as nossas possibilidades de subjetivação, o que para nós configura ideais e/ou modos de se pensar as relações sociais, reforça estereótipos e condiciona os parâmetros e maneiras como combatemos as misérias humanas. Naturalizamos, por exemplo, pressupostos ontológicos que operam em nosso cotidiano nas diversas esferas do social (MESQUITA, mimeo) - é como se seguissemos aquele ditado popular que ao dizer "Foi Deus quem quis assim", reforça a existência dos seres independentemente das disposições que ocupam em uma estrutura. Nesse sentido, embora menos fácil de notar, devido a seu *ethos* crítico, temos a crença marxista no papel histórico de vanguarda da classe operária e a subsequente crença na necessidade de conscientização segundo os valores civilizacionais eurocêntricos que interpelam esse discurso. Trata-se de uma crença que igualmente reforça, no imaginário social, uma noção de fixação das posições do sujeito na sociedade.

O sociólogo Florestan Fernandes (2007) - sendo claramente influenciado pelos esforços de José Carlos Mariátegui (1983) para promover uma articulação entre marxismo e a realidade latino-americana - parecia sensível a esta questão, quando investigava o processo de integração do negro na sociedade brasileira. Indicava então o que, com outro léxico, chamamos acima de uma *exclusão radical*. Isso porque o sistema capitalista em emergência no final do século XIX se mantinha através das relações de trabalho em que os negros - e indígenas - estavam na condição antagonística (LACLAU e MOUFFE, 1985) de forte marginalização, ou seja, de negação de sua própria existência enquanto matriz civilizacional.

Por muitos anos, o negro aspirou ter, em boa medida, o que se lhe tinham negado. Seu “ideal de liberdade” parecia estar condicionado a alcançar uma segunda abolição, que, de acordo com o autor em tela, o induzia a reclamar, primeiramente, por uma igualdade de oportunidades. Foi, com efeito,

essa questão da exclusão radical dos negros e de outros sujeitos sociais que marcaram os debates durante a década de 1990. Fortalece-se nessa década um movimento que passou a questionar o sistema democrático hegemônico, chamando a atenção para a “diversidade cultural” e a necessidade de “inclusão” - significante que galvanizou em torno de si muitas das demandas políticas públicas educacionais e, especificamente, curriculares. Promoveram-se, nesse sentido, diversos movimentos de transformações nos diferentes setores institucionais, inclusive na educação, sendo significativas as alterações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

De acordo com o MPPE no livro intitulado *O Racismo Institucional* (2014) são nos anos 2000 que as políticas de ações afirmativas ganham força no setor judiciário, quando os movimentos negros no país já haviam conseguido leis locais contra o crime de racismo e discriminação social. Em alguns estados, como, por exemplo na Bahia, já havia a preocupação de incluir em seus currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira, como também em Teresina, Belo Horizonte entre outros. A Lei 10.639/2003 foi uma destas ações afirmativas que instituíram as políticas de inclusão, com a alteração da LDB/1996, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todo país. A Lei reza que:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'"

Cinco anos mais tarde, em março de 2008, esta lei foi alterada para lei 11.645, como resultado das reivindicações dos movimentos sociais indígenas.

Os povos da mata - matriz civilizacional afro-indígena dispersa, mas que constituem um ambiente cultural vinculado à figura de Malunguinho (os Caboclos, Encantados, Pretos Velhos e Pombas Giras da Jurema Sagrada) e que não coincidem exatamente com os movimentos sociais negros - são de alguma maneira articulados à obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, passando a vigorar os seguintes artigos:

1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Um ano após a promulgação da Lei, foram elaboradas as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, caso em que as diretrizes regulamentam a Lei definindo conteúdos e dando direcionamentos para sua melhor execução. O que nos chama a atenção é saber que mesmo após leis e decretos as escolas e os currículos que as estruturam encontram dificuldades no seu proveito efetivo.

Os povos de matrizes indígena e africana ainda não se sentem contemplados quando se trata de uma “educação para as relações étnico-raciais” uma vez que esta - incluída dentro de um sistema escolar conformado por aqueles ideais e valores iluministas a que nos referimos acima - é transformada em mero "tema", uma educação "para" e não "na" matriz civilizacional em tela. Não é difícil de perceber que esses "temas" via de regra ficam reduzidos a uma data comemorativa (20 de novembro, o dia da consciência negra) ou a informações "passadas" num paradigma meramente cognitivo de conhecimento. Isso evidencia que estas matrizes civilizacionais são, ainda, vistas como parte de um discurso de inclusão que de uma forma

visivelmente subalterna às lógicas sociais hegemônicas são, como vimos anteriormente, essencialmente colonizadas e colonizantes.

Partindo desta preocupação, dentre outras que dela decorrem, tentaremos responder ao seguinte questionamento: *Que princípios pedagógicos poderiam favorecer uma educação para as relações étnico-raciais que considerassem, efetivamente, os valores das matrizes civilizacionais africana e indígena?* Nessa esteira, percebendo a necessidade de romper com as lógicas hegemônicas (LACLAU, 2000) constitutivas de certa forma escolar (CANÁRIO, 2005), *objetivamos* sugerir princípios geradores de práticas curriculares que ampliem os horizontes de aplicabilidade da lei 11.645/08.

A construção de um projeto de unidade ética ou de racionalidades e valores humanos universalmente válidos, a partir de uma perspectiva colonizadora, tem se constituído como discurso hegemônico ao longo dos anos. Este projeto desconsidera os valores e conhecimentos construídos por outros grupos étnicos e culturais - seus estilos de vida e modos de estar no mundo - reproduzindo constantemente um currículo escolar padrão nacionalizado e assente no discurso europeu de modernidade. Isso reforça o investimento da educação na formação de identidades formalmente concebidas, que se coaduna a práticas pedagógicas homogeneizantes e cujo caráter eminentemente institucional/formal tem o efeito deletério de as apartarem da vida. A monoculturalidade (MACEDO, 2011) presente nos currículos, pressupõe uma essencialidade identitária que na contemporaneidade, principalmente pós-globalização, não consegue explicar a pluralidade cultural que vem emergindo nos diferentes setores da vida social.

Para compreendermos, alternativamente, os fenômenos de emergência de subjetividades e deslocamentos de identidades, é importante perceber como a hegemonia se constitui e fixa os sujeitos na estrutura, abordando-os desde uma perspectiva essencialista, posto que pressupõe a estabilidade das suas *relações* constitutivas - relações estas que, para superar aquele caráter colonial, necessitam de algo além da mera identificação e denuncia críticas da subalternidade. Essa condição perpetua no indivíduo a necessidade de buscar sua realização com bases em uma identidade mestra que seria, supostamente, o melhor que o ser humano poderia se tornar, mas que continua fixada por valores e afetos de subalternidade.

Nesse sentido, utilizaremos Ernesto Laclau (1987; 1993; 2004; 2008; 2013; 2011) na perspectiva da Teoria do Discurso para pensar em como o currículo hegemônico gera identidades e fixações de particularidades que não raro entram em colapso. Isso porque, na contemporaneidade, identidades formalmente concebidas não explicam os deslocamentos e subsequente emergência de subjetividades não reguladas por nenhum discurso objetivo ou "conscientizador". Isso aponta para o fato de que nenhum arranjo democrático dá conta de atender a todas as demandas sociais/coletivas. Ou seja, haverá sempre exclusão - um real⁴ não simbolizado nos sistemas de significação - a qual assombrará nossas instituições, insinuando a necessidade de profaná-las, trazendo para dentro delas valores excluídos de sua racionalidade. É esta, fundamentalmente, a problematização que tem nos movido na presente pesquisa.

Os arranjos hegemônicos "funcionam" de maneira a fixar identidades num sistema estruturado de hierarquias, o que leva Laclau a criticar uma visão essencialista de classe advinda da tradição marxista. O reducionismo de classe, por essa lógica, em que o econômico - entendido como dimensão fundante do social - ganha centralidade, não é mais suficiente para explicar a questão do sujeito. Para tanto, mostraremos a distinção feita por Laclau (2008) entre os movimentos sociais clássicos e os ditos "novos movimentos sociais", observando a crítica feita por ele ao conceito de lutas de classes que estruturaria a sociedade em duas metades supostamente antagônicas.

Temos que estar atentos, nesse contexto, à dimensão ideológica de toda tentativa de fechamento do social. Tais tentativas são percebidas como uma necessidade a ser atingida (LACLAU, 1993), mas também como algo que nunca se realiza. Ao chamar a atenção para a impossibilidade do fechamento, sublinhamos o fato de que as identidades, por mais naturalizadas e estáveis

⁴ Para Lacan o real, em sua forma mais radical, tem de ser totalmente dessubstancializado. Ele não é uma coisa externa que resista a se deixar apanhar na rede simbólica, mas as fissuras dentro dessa própria rede simbólica exigem uma reintegração e uma reinserção social nos remete ao conceito de fechamento, ou seja, reconstruir a narrativa do sujeito dando-lhe um novo sentido para que este possa fazer parte da estrutura. Se reintegrar é recontar a sua história de vida, fechando as lacunas que o fizeram perder o sentido de viver no contexto social. Vale ressaltar que, no nível psíquico do ser humano, haverá sempre a tentativa de fechamento, como um impulso energético e fantasmático que sempre está lá, buscando tecer a racionalidade sobre os objetos de desejo. A teoria do discurso propõe que resgatemos esse suposto "eu" que foi mortificado, amortecido pelo capitalismo. Esse eu mais amplo, insubstancial, que está sempre disposto a criar e recriar sua existência (KIZEK e SLAVOJ, 2010, p.46).

que possam parecer, não são fixas em determinada estrutura social. É neste ponto que se configura para nós a importância de estudar a teoria do discurso vinculada à teoria curricular, visto que a Lei - quando percebida para além de uma noção liberal de inclusão - demanda uma ruptura com o discurso hegemônico essencialista. Questionar, assim, para Laclau, as relações de dominação numa totalidade social implica, necessariamente, em indagar as essências identitárias das partes que compõem o todo. Podemos ver assim a Lei 11.645 como uma demanda popular, aquela que, para Laclau, não pode ser atendida nos limites de determinado arranjo democrático e suas relações/instituições (no nosso caso, a escola).

É nessa perspectiva de valorização do popular, da consideração de que sempre há exclusões radicais em detrimento da inércia das instituições em regimes democráticos, supostamente necessárias à conservação da unidade social (o fechamento do social acima mencionado), que articularemos os conceitos de Ernesto Laclau com os de outro filósofo importante para a contemporaneidade, a saber, Jacques Rancière (1996; 2002; 2010, 2011). Este último nos mostra como a filosofia política promoveu ao longo da história conflitos e separações que trouxeram desigualdades no campo discursivo do saber. Para ele, a política só se torna filosofia quando esta acolhe as incertezas ou, em suas palavras “o embaraço próprio do campo político” (RANCIÈRE, 1996, p.11). Para ele este embaraço próprio é necessário, pois dele advém o desentendimento, ou seja, o ponto de discordância em que o que está em jogo não é o argumento de forma positiva (dentro de um logos hegemônico), mas o que é ou não da ordem do argumentável. É esse desentendimento que possibilita a construção de outros logos para além de uma mera voz num campo comunicacional comum às partes.

Outro conceito deste mesmo autor que iremos trabalhar em nossa pesquisa será a igualdade de inteligências cabível a qualquer um que partilhe do sensível, ou seja, que compreenda que num debate de argumentos o que está em jogo, não é o significado da palavra/conceito em si, mas quem tem o poder de definir a “verdade” anterior sobre tal objeto. Para ele, esse é o ponto crucial: a negação do exercício político autêntico, o afirmar que certos sujeitos contam, quando eles (“negros e índios”, no caso em questão) não têm o poder efetivo da fala/ação. Assim Rancière faz uma denúncia, demonstrando que a factualidade democrática pede à filosofia que considere o processo de

contagem/equivalência como o fundamento do político. A política nesse sentido seria o reconhecimento do negro e do branco como iguais, não iguais em direitos (apenas), mas iguais em inteligências - em possibilidade de que seus enunciados discursivos tenham efetividade social para além de uma geometria hegemônica.

Podemos, nesses termos, pensar sobre a palavra "inclusão" que tem sido por anos utilizada no discurso sobre o negro na sociedade. A inclusão advém da compreensão de que todas as pessoas que possuem alguma "desvantagem" não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Os excluídos socialmente são também os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas, como cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e mentais. É para esse discurso que coloca o negro em condição subalterna, "deficiente", que chamamos a atenção, pois longe de simplesmente incluir, queremos igualdade de inteligências. Essa inclusão, além de nunca ter sido efetiva, contém em si uma máscara social que busca esconder a ideia de superioridade contida nos projetos de colonização e civilização por parte do colonizador - já que o "negro/índio" teria que, nesse terreno social, galgar posições hierarquicamente superiores. O diálogo entre iguais em inteligências, pode, de forma contrária, promover o desentendimento e/ou estranhamento a esse discurso, ou seja, promover mudanças de sentido que não caibam na totalidade estruturada que naturaliza - simbolicamente - a hierarquia das diferenças sociais. Segundo Rancière (1996, p. 11):

O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura.

A fim de exemplificar, podemos pensar na posição do branco e do negro em nossa sociedade; para haver igualdade política seria necessário romper com esses discursos hegemônicos que constituem o branco e o negro na sociedade. Ainda que ambos abandonassem suas posições e realizassem deslocamentos, justamente no modo como se imaginam dentro da estrutura, no mínimo seria necessário respeito mútuo pela "humanidade" que lhes fazem comuns. Mas a disputa é pelo universal "humano" que delimita o escopo de

suas movimentações por melhoras em dada estrutura social, cuja estruturalidade deve, não raro, ser objeto de disputa. Segundo Fannon (2008, p.66):

O preto é escravo de sua inferioridade, o branco é escravo de sua superioridade, ambos se comportam segundo uma linha de orientação neurótica (...). Há no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar seu estar-aqui. Todas as vezes que um homem de cor protesta, há alienação. Todas as vezes que um homem de cor reprova, há alienação

Ou seja, para rompermos com o processo de colonização ainda existente nas relações sociais atuais, brancos e negros têm que abandonar suas posições fixas de sujeito porque são exatamente essas posições que estruturam relações coloniais neuróticas de dominação. Para Rancière (1996, p. 32) esse abandono causaria o dano/rompimento na estrutura discursiva hegemônica e promoveria uma introdução a uma nova política: "é a introdução de um incomensurável no seio da distribuição dos corpos falantes. Esse incomensurável... Arruína... O projeto da polis ordenada segundo a proporção do *cosmos*, baseada na *arkhé* da comunidade".

A lei 11 645/08, vista deste modo, pode se configurar como uma oportunidade de desconstruir o projeto iluminista/colonizador, do qual nos referimos acima, revelando um potencial de causar tais danos. Ela pode desestabilizar o discurso da hierarquia do saber, colocando lado a lado as diferentes etnias existentes em nosso país. Mas para tal seria necessária uma proposta curricular que, tendo como princípio uma construção horizontal de saberes, pressupusesse uma *igualdade de inteligências*. Seria a promoção deste tipo de encontro algo possível? Qual o paradigma de relação entre educação e política que ensejaria tal encontro? Mesmo que não possamos responder essa pergunta nos limites desta pesquisa, consideramos que o debate deve ser enfrentado e topamos o desafio tentando levar sinceramente a sério esse "outro" que teimamos em considerar desde nossos próprios sistemas de significação.

Supomos então que o ponto de tensão para aplicabilidade desta Lei seja assumirmos a existência de um conflito político mais ou menos explícito entre os povos negros e indígenas - significados aqui de uma maneira ampla como "povos da mata" em alusão ao Quilombo de Catucá - e certa interpelação

ideológica impetrada pelo discurso “monocultural”, conforme inferimos corresponder à proposição de Macedo (2006). Entendidos dessa maneira, esses agentes sociais podem vir a reivindicar mudanças estruturais nas práticas curriculares que proporcionem diálogos interculturais horizontalizados, de acordo com o pressuposto daquela igualdade de inteligências.

Nesse caso, não apostamos na mera “inclusão”, pois, do ponto de vista do antagonismo (LACLAU, 2011) a inclusão não causa dano, se tratando de uma adequação dentro dos limites hegemônicos de relação com o saber. Acreditamos em práticas que busquem romper e abrir novas possibilidades de subjetivação e que realmente garantam o respeito à diferença/múltiplo/heterogêneo e valorize outros modos de se pensar o estar no mundo.

Desse modo, encontramos na LDB/96 diretrizes pertinentes ao diálogo que aqui nos propomos. Com o objetivo de descaracterizar o discurso da hierarquia nas relações entre raças e promover uma equidade e valorização das diferentes raízes étnicas existentes em nosso país, encontramos no artigo 2º o seguinte parágrafo:

&- o ensino de história e cultura afro brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Mesmo com a diretriz acima reconhecendo a “igualdade de valorização” o que está em jogo, para nós, são as lógicas curriculares hegemônicas, o modo como se efetiva determinada diretriz política. Desta feita, refletimos sobre a reprodução desigual dos conteúdos curriculares e como esta reprodução afeta a formação da subjetividade. É o currículo que oferece uma forma hegemônica do que seja o pensamento, circunscrevendo as práticas curriculares, pré-determinando o que seja um sujeito que pensa. O que torna, supomos, a escola uma máquina de subjetivação padrão, esbarrando historicamente na não completude do indivíduo e na impossibilidade de um sujeito coeso, auto referente. Em Florestan Fernandes, no seu livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1965, p. 58), vemos que:

As estruturas sociais da sociedade de classes não conseguiram, até o presente, eliminar normalmente as estruturas preexistentes na esfera das relações raciais, fazendo com que a ordem social competitiva não alcance plena vigência na motivação, na coordenação e no controle de tais relações.

Seguindo este raciocínio, em seu outro livro *O negro no mundo dos brancos* (2007), vemos que o negro passou a questionar as deformações decorrentes do sistema escravista, os mecanismos de sustentação de privilégios, o preconceito de cor como instrumento de dominação, e, mais importante, o “complexo” pelo qual o branco invade e debilita a subjetividade do negro. Esse questionamento gerou e ainda gera, potencialmente, aberturas para a construção de novos discursos, tencionando principalmente com os limites estruturais existentes em nossas instituições.

Um exemplo dessa politização está circunscrito na história da escravidão aqui em Pernambuco, com o Quilombo de Catucá, entre 1817 e o final da década de 1830, localizado nas terras conhecidas atualmente como Engenho Utinga, no município de Abreu e Lima. Segundo registros documentais, encontrados no centro cultural Kipupa Malunguinho, seu líder ficou conhecido por sua bravura e luta, ajudando os povos negros e indígenas a sobreviver “livres” dos seus senhores, se tornando referência para a história da ancestralidade negra e indígena. Malunguinho é de fato ou “Os Malunguinhos” são de fato, líderes quilombolas do Catucá que existiram e existem, sendo que tal existência atravessa nossa história para além do amplo registro documental.

Queremos ressaltar que a cultura desses povos sempre esteve ligada às práticas religiosas; nesse sentido, encontramos a religião da Jurema Sagrada, capaz de unir estes dois povos em sua prática cultural/religiosa manifestada no culto às suas ancestralidades. Tanto a cultura indígena quanto a africana fazem louvor aos seus ancestrais, desde que estes tenham, ainda em vida, deixado contribuições significativas à comunidade. Quando esses sujeitos morrem continuam, mesmo no plano espiritual, contribuindo como Encantados para o crescimento e desenvolvimento da comunidade. Acreditamos que estudar esses povos e sua ancestralidade nos exige uma postura aberta sobre nossas posições dentro da sociedade. Não é uma questão de simplesmente incluir a história dos povos negros e indígenas, mas também de igualdade, de reconhecimento, de legitimar as emergências das subjetividades negras e indígenas desde seus valores e lógicas particulares.

Levando em conta os argumentos até aqui desenvolvidos, iremos abordar no primeiro capítulo a história do Quilombo de Catucá e Malunguinho, sua relação com a Lei 11 645/08, o currículo e sua influência na construção dos discursos sobre educação e construção do sujeito moderno, observando a importância desses discursos na organização e seleção daquilo que é “válido ensinar” (MACEDO, 2011). Por fim teremos a análise do discurso em que aprofundaremos a construção de mitos e sua importância para o surgimento de novas identidades.

Já no segundo capítulo apresentaremos as contribuições conceituais de Ernesto Laclau e Jacques Rancière no que tangem aos processos de "emancipação" e construção de novas subjetividades; faremos ainda uma análise sobre a educação desde uma perspectiva ética, política e militante. No terceiro capítulo pensaremos princípios pedagógicos para as relações étnico-raciais desde nossa experiência numa Escola Municipal do Recife, localizada no Coque, comunidade historicamente conhecida por sua prática coletiva de encontros políticos na luta pelo reconhecimento e por igualdade. Assim, seguindo essa linha de pensamento teórico-metodológica buscaremos elucidar e/ou nos aproximar de uma resposta para a seguinte questão: *Que princípios pedagógicos poderiam favorecer uma educação para as relações étnico-raciais que considerasse, efetivamente, os valores das matrizes civilizacionais africanas e indígenas?* Para responder tal questão selecionamos dois objetivos: Desenvolver potencialidades de articulação entre o cotidiano escolar e os princípios regidos na Lei 11 645/08 e gerar princípios de práticas educativas no sentido de reeducar para as relações étnico-raciais.

2 MALUNGUINHO: MITO, ANCESTRALIDADE E CURRÍCULO

Tanto a cultura indígena quanto a africana fazem louvor aos seus antepassados, os quais, com o passar dos anos, tornam-se verdadeiros mitos na experiência espiritual e política afro-indígena. Mito colocado aqui na perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau nos possibilita uma forma específica de compreender a construção de sentidos em torno dos símbolos culturais dessas matrizes articuladas. Assim, Malunguinho não se permite capturar pela pretensa objetividade da história ou mesmo dos agentes sociais envolvidos em suas tramas. Malunguinho é aquele que passa, deixa rastros de sua passagem, mas nunca é (literalmente) capturado ou visto como tal no momento mesmo de sua passagem. Mantido hoje na condição de Mito vivo, não "cristalizado", ele não morre como "princípio de leitura", promovendo infindáveis aberturas para o novo. O "sujeito" Malunguinho não é, portanto, parte objetiva de uma estrutura.

É interessante notar, que todo o *sujeito* é um sujeito mítico, (LACLAU, 1990, p. 10):

O mito é um espaço de representação que não guarda nenhuma relação de continuidade com a objetividade estrutural dominante. A condição objetiva de emergência de um mito é o deslocamento estrutural. O trabalho de um mito consiste em suturar um espaço deslocado através da constituição de um novo espaço de representação. Trata-se de uma operação de eficácia hegemônica: construção de um princípio de leitura de uma situação dada.

Ao tratarmos de Malunguinho e Catucá, estaremos lidando com duas dimensões sociais distintas e inseparáveis: o mítico e o místico. Na presente pesquisa estaremos com o foco voltado para o Mito de Malunguinho por nos interessar o sentido ontológico do político e suas implicações para a educação. Mas de forma alguma estamos desconsiderando que o místico - o amplo e pulsante espaço que abre com o culto à Jurema Sagrada⁵ - é parte constitutiva do contexto em que emerge o Mito que ora estudamos. O místico vai dando forma ao Mito, contribuindo significativamente nos vários âmbitos da existência

⁵ Jurema sagrada como tradição "mágica" religiosa, ainda é um assunto pouco estudado. É uma tradição nordestina que se iniciou com o uso desta planta pelos indígenas da região norte e nordeste do Brasil, mas que, atualmente possui influências variadas e que vão desde a feitiçaria europeia, à pajelança, xamanismo indígena, passando pelas religiões africanas, pelo catolicismo popular e até mesmo pelo esoterismo moderno, psicoterapia psicodélica e pelo cristianismo esotérico.

humana, tais como o espiritual, o político, o social, o científico, o medicinal, o relacional-afetivo. Neste capítulo aprofundaremos também o conceito de *ancestralidade* como uma categoria que, de acordo com Oliveira (2012), ultrapassa a mera noção de relações consanguíneas ou parentescos simbólicos, religiosos. Mais que isso, a ancestralidade articula de maneira inextricável as dimensões éticas, políticas e epistemológicas, fazendo entrever uma ação educativa e filosófica que, desde a tradição das matrizes culturais indígenas e africanas e em tensão com a escola moderna, legitima e estimula um pensar contextualizado.

Essa discussão é crucial para levar a cabo uma crítica ao currículo tradicional nos termos de Macedo e Lopes (2011). Tal currículo visto hegemonicamente como um processo estável, progressivo e linear, tende a transmitir de modo folclorizado as matrizes afro-indígenas que ora nos ocupa. Ao contrário disso, para a promoção de um diálogo pedagógico que leve a sério a cosmovisão afro-indígena, como se vislumbra na Lei 11. 645/08, temos que rever os termos ou bases etnocêntricas desde as quais costumamos refletir sobre e se relacionar com as diferentes culturas/etnias.

Ao invés de nos limitar a uma pedagogia para os movimentos estáveis/lineares de uma história supostamente unificada, propomos uma abordagem que possa arcar com processos descontínuos em nossa sociedade. Nesse sentido, operaremos com *Malunguinho e o Quilombo de Catucá* como eixos centrais que guiarão os rumos deste capítulo. Estes processos descontínuos não reguláveis, advogam contra uma racionalidade formal - universal - e são percebidos por Ernesto Laclau como fenômenos presentes em toda nossa vida - ou seja, há uma negatividade do social que é constitutiva do sujeito. São portanto esses processos descontínuos que operam quando da construção de sentidos não teleológicos na história da humanidade.

Assim, aprofundaremos a relação entre mito (LACLAU, 1990) e a incessante busca pela racionalidade do homem moderno, acreditando que esta tensão é constitutiva da experiência na contemporaneidade. Na primeira secção trataremos Malunguinho como uma emergência de subjetividade, tendo o Quilombo de Catucá como o ambiente descontínuo ao mundo do colonizador. Na segunda secção veremos o currículo, a construção histórica das relações de poder inerentes à educação e uma análise desde a perspectiva da teoria do discurso em Ernesto Laclau. E, por fim, numa terceira secção, traremos a

análise do discurso como uma perspectiva metodológica, focando no conceito de Mito e mostrando sua relação com a construção de sentidos e significados sociais.

2.1 QUILOMBO DE CATUCÁ E MALUNGUINHO: OS PERIGOS “MALICIOSOS” DA INCLUSÃO

O que acham de começarmos a contar a história do negro/afrodescendente a partir da África? O que sentem quando não falamos mais de escravos e sim de negros africanos, afrodescendentes, e indígenas que foram escravizados? O que ora propomos, com proposital tom escolar, parece óbvio, mas infelizmente não o é. Ainda temos reduzido esses sujeitos, em nosso currículo escolar, à condição de povos primitivos ou incivilizados que devem ser integrados, por compaixão, a nossa sociedade; a escola transformou sua história em folclore, colocando os índios como “seres encantados” que usam arco e flecha e dançam para que a chuva caia em suas lavouras e os negros como “animais” que aceitaram passivamente a escravidão ou puderam resistir apenas quando chancelados pelo discurso abolicionista, de tonalidade política branca. Então mais uma vez perguntamos: podemos falar com e não destes povos? Como romper com estes estereótipos e reconhecer que eles foram/são sujeitos ativos em nossa história e muito temos a aprender com eles?

Essas perguntas são em si mesmas, a provocação tanto político-social quanto moral e ética que nos move nessa pesquisa. Queremos ou não, nós, educadores, romper com essa narrativa sobre estes povos? Para responder tal questão, temos que levar em conta que esse rompimento pode configurar um dano⁶ estrutural (RANCIÈRE, 1996) ao discurso hegemônica. Se estudarmos a história da escravidão não só em nosso país, mas em outras épocas e civilizações, veremos os diferentes discursos que justificavam e legitimavam tais atos. O perigo, acreditamos, está no discurso que valida os atos, tornando

⁶ Dano parte do princípio que compreende que o dominador, que coincide, em nosso caso, com a figura do colonizador - se utiliza do meio comunicação para impor sua linguagem. “Compreendemos que vocês mentem ao colocar como comum a língua de suas ordens” (2010 p. 57/58). Assim se dá a razão do dano, ainda: Percebemos que vocês fazem isso para dividir o mundo entre os que mandam e os que obedecem (...) nós compreendemos vocês mesmo que vocês não queiram (RANCIÈRE, 2010, p.58).

digno o que é indigno e reais as fantasias mais obscuras e auto-referentes do Ser.

Romper com estes estereótipos significa, na perspectiva da Teoria do discurso, romper com a categoria de “sujeito” auto-referente. A remoção desta centralidade na sociologia contemporânea teve como consequência uma inversão da noção clássica de subjetividade. O sujeito já não é mais a fonte de significação do mundo, mas um conjunto de significações e relações que ocupam diferentes posições no corpo social.

Quando olhamos para a história dos povos indígenas e negros, vemos grupos étnicos buscando legitimar suas falas, validar sua cultura, suas práticas religiosas e seus códigos morais. Em outras palavras, nunca houve paz, vivemos em constante tensão e, segundo Laclau (2008), essa tensão é necessária, pois é o antagonismo que dá passagem para o "novo" - no sentido de sua imprevisibilidade. Portanto, pensamos que a “doença” começa a se instalar em nível coletivo quando negamos o direito do outro de luta por sua existência descontínua, quando afirmamos que só existe uma história “verdadeira”, ao silenciarmos as diferentes vozes e dizermos quem conta e quem não conta tanto social quanto politicamente.

A escravidão, seja indígena ou negra, aqui no Brasil é considerada historicamente uma catástrofe social. Chegamos aos extremos da desumanidade e agora temos que assumir o compromisso político de reparar os males persistentes causados aos povos de matriz cultural indígena e africana. Mas isso, conforme afirmamos anteriormente, não pode ser feito aos modos de uma inclusão colonizadora, que relega aos povos em tela um lugar de subalternidade. É interessante, nesse contexto, lembrar o que Marcus de Carvalho, em seu livro *Liberdade: Rotinas e rupturas do escravismo* (2002, p. 03), nos fala sobre a escravidão:

A escravidão e o tráfico são assuntos próximos ao estudo do holocausto judeu, ou da grande catástrofe demográfica da era dos descobrimentos - temas impregnados de problemas morais e éticos (...) que ainda não foram resolvidos pela humanidade.

Realmente, caso acessemos os índices⁷ atuais de violência contra esses povos, veremos com clareza que a escravidão *ainda não foi resolvida* no Brasil.

⁷O Mapa da Violência também aponta um paradoxo nas taxas de homicídio por armas entre negros e brancos, de 2003 e 2014. Enquanto o número de vítimas negras desse tipo de violência subiu 9,9% no período, o de vítimas brancas caiu 27,1%. Os dados mostram que os

Quando estudamos a história dos povos afro-descendente e dos africanos que vivem nos Quilombos, observamos que suas lutas sempre foram em busca de manter/preservar seus princípios, suas matrizes culturais fora da lógica dominante - o que nem sempre é percebido pelos próprios movimentos sociais contemporâneos. O pouco que lhes foi permitido trazer de suas terras se tornou, entretanto, "sementes" que teimam em germinar em "solo verde e amarelo", um terreno infértil para plantar, posto que seus frutos parecem exceder os limites do Estado-nação brasileiro. Das sementes que se confundiram com aquelas cultivadas pelas mãos dos indígenas, hoje temos grandes árvores enraizadas, Baobás entre Juremas⁸ atravessadas no solo brasileiro, sacramentando culturas descontínuas dos povos da mata, eternizando as memórias dos "nossos" ancestrais. A história de luta negra e indígena deve nos orgulhar porque nos demonstra que, mesmo sob a condição de escravizados, esses povos já lutavam por dignidade e justiça social sem abrir mão de seus valores e tradições. Traduzimos essa insistência pelo que Rancière (2011, p. 49) chama de igualdade de inteligências:

A mesma inteligência faz os nomes e os signos matemáticos. A mesma inteligência faz os signos e os raciocínios. Não há dois tipos de espíritos. Há desigualdades nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber.

O negro fugia e chegando aos Quilombos encontrava-se com seus semelhantes; isso os fortalecia e renovava seus ideais porque criavam um ambiente fértil para que pudessem seguir sua luta para "descobrir e combinar relações novas". Os Quilombos se tornavam assim grandes centros econômico-culturais, locais que promoviam momentos significativos para sua

negros morrem 2,6 vezes mais que os brancos por armas de fogo e que 94% das vítimas são homens.

⁸A Jurema (*Acacia Jurema mart.*) é uma das muitas espécies das quais a Acácia é o gênero. Várias espécies de Acácia nativas do nordeste brasileiro recebem o nome popular de Jurema. Jurema sagrada como tradição *mágica* religiosa é uma tradição nordestina que se iniciou com o uso da jurema pelos indígenas da região norte e nordeste do Brasil, tendo sofrido influências de variadas origens, da feitiçaria europeia à pajelança, xamanismo indígena, passando pelas religiões africanas, pelo catolicismo popular, e até mesmo pelo esoterismo moderno, psicoterapia psicodélica e pelo cristianismo esotérico.

comunidade, dando-lhes condições políticas e epistemológicas de se "emanciparem" em relação ao que lhes estava acontecendo. Aqui se ganhava autonomia relativamente à matriz civilizacional europeia e seus sistemas coloniais de significação e não a partir dessa matriz.

Durante nossa pesquisa encontramos alguns quilombos aqui em Pernambuco e o Quilombo de Catucá, nos chamou a atenção por ter um líder conhecido como Malunguinho que se tornou um herói para sua comunidade e também uma entidade presente no culto da religião de bases indígenas: a Jurema Sagrada. Este quilombo estava localizado nos matagais e morros da saída de Recife e Olinda para o interior, seguindo no sentido norte até Goiana, já na divisa com a Paraíba. Neste caminho havia mais de 100 engenhos, inclusive os maiores e mais antigos da Província. Eram considerados locais de esconderijo dos "escravos" fugidos e de muitas lutas entre negros, indígenas e brancos.

Entre os anos de 1814 a 1837, os revoltosos implementaram diversas ações contra o poder local constituído, que naquele momento estava fragilizado pelos conflitos internos (Cabanagem, Insurreição entre outros), disputas pelo poder e hegemonia. Neste Quilombo se desenvolveram técnicas de guerrilha, conhecidas até hoje como estrepes⁹. Apesar dos constantes ataques das tropas senhoriais, o Quilombo do Catucá manteve-se relativamente estável como afirma o historiador Carvalho (2002, p. 06):

O documento mais revelador a respeito da tentativa de formação de uma hierarquia estável, contudo, é o que trata da diligência mais destrutiva contra o quilombo, datada de 1835. Dois dos líderes foram capturados, um deles filho do chefe anterior, morto em combate. A autoridade havia, portanto passado de pai para filho, o que confirma a relativa estabilidade do quilombo.

O líder mais "famoso" do Quilombo de Catucá foi João Batista; morto em combate em 1835, ficou conhecido como Malunguinho, famoso a tal ponto que na diáspora negra também costuma ser referido como Quilombo de Malunguinho. Todos que viviam nos Quilombos eram chamados de malunguinhos, mas o líder João Batista se destacou pelas contingências de sua vida, por ser forte, inteligente e acima de tudo corajoso. Por outro lado os

⁹ No artigo Quilombo de Catucá em Pernambuco (CARVALHO, 1991), encontramos que estrepes eram paus pontudos fincados no chão, em armadilhas ou expostos para impedir os ataques dos soldados aos Quilombos. "Muitos soldados caíam nas armadilhas ao perseguir os negros. Vem daí a atual expressão 'se estrepar'.

senhores de engenho o chamavam de Malunguinho rebelde, o “tinhoso”, pois eles tinham medo da bravura do negro, associando suas conquistas ao lado místico da sua cultura. Ainda sobre Catucá, Carvalho (1991, p. 07) afirma que existia uma predominância de africanos até 1827, mas com o passar dos anos os líderes já eram nascidos no Brasil:

Se Malunguinho não foi uma única pessoa, mas qualquer chefe na visão daqueles que escreveram os documentos, o último Malunguinho foi João Batista, morto em combate em 1835 (APEPE, 1835). As fontes não dizem se era africano ou crioulo (e o seu nome cristão pode ter sido dado pelo senhor), mas podemos inferir que seu filho e sucessor provavelmente deve ter nascido no Brasil.

Em nossas pesquisas, tanto documentais quanto orais sobre a escravidão, podemos observar como os negros de uma maneira bastante singular encontravam formas de escapar das mãos dos senhores de engenhos. Conta-se que eles aproveitavam momentos do dia bem corriqueiros como buscar água na fonte para fugir ou mesmo articular com outros escravos a fuga para os Quilombos, sendo que muitos costumavam mudar de nome para confundir o seu dono e as autoridades. Malunguinho era, portanto, incapturável porque era muitos e de muitos nomes, o indivíduo capturado, assim, era e nunca seria "Malunguinho". Ao chegarem aos Quilombos, os negros, imediatamente, organizavam-se em ataques aos engenhos da região bem como a casa de moradores próximos, comerciantes, com o objetivo de resgatar outros escravos e se abastecerem com comidas e utensílios domésticos.

É interessante perceber que o Quilombo não estava isolado e sim articulado com diferentes grupos sociais, tais como comerciantes, políticos e os próprios negros escravizados que ainda se encontravam nos engenhos, estando fora, o Quilombo era também dentro do Recife. Com isso eles conseguiam se manter informados de tudo o que estava acontecendo na sociedade pernambucana e utilizavam estas informações para organizar suas estratégias de luta. Assim:

Na zona rural mais populosa da província, o contato entre rebeldes e libertos, e mesmo escravos dos engenhos da região, era fundamental para a existência do quilombo. Essa cooperação ocorreu inclusive nos ataques dos quilombolas. O Catucá, portanto, está entre os quilombos do Brasil oitocentista, que tinham por base essa cumplicidade entre escravos de engenho, quilombolas e a população

livre e liberta local, mormente os não proprietários dos meios de produção (CARVALHO, 1991, p. 8).

Essa articulação para o enfrentamento da opressão mostra que eles nunca foram passivos e que possuíam um alto nível de compreensão de mundo, que ultrapassava a sua inserção no mundo organizado pelo branco. Essa inteligência não foi guiada nem conduzida por um mestre dentro de uma sala de aula, eles se descobriram capazes de lutar por sua liberdade na vida e desde sua tradição - a maioria tinha títulos de nobreza na África. Não houve um "Sócrates" ou manuais socráticos lhes fazendo enxergar sua sabedoria/luz:

O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento. Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro (RANCIÈRE, 2002. p.52).

Esse sentido de emancipação em Rancière rompe, acreditamos, com a formalidade escolar, que sempre quis nos fazer acreditar que o negro e o índio não tinham autonomia, e/ou não buscavam "superar" sua condição social. Os Malungos, ao buscarem sua liberdade, causavam *dano* aos seus senhores: além de não aceitarem o discurso hegemônico da naturalização da escravidão, instruíram a si mesmo, criando seu próprio discurso sobre ser social e político.

Catucá era um Quilombo dinâmico e estrategicamente estruturado; era dividido em vários grupos no meio da floresta e tinha por meio de vida não só a agricultura de subsistência, mas também furtos aos engenhos e assaltos aos comerciantes que passavam nas estradas. A mercadoria roubada era vendida aos mesmos comerciantes saqueados como também a alguns donos de engenhos e famílias abastadas que queriam comprar produtos mais baratos. Havia uma lógica de articulação, ou seja, uma rede de contatos com diferentes grupos sociais, que contribuíam para que os quilombolas formassem verdadeiras quadrilhas e organizações que contrabandeavam com o incentivo dos próprios mercadores da época. Segundo arquivos documentais do diário da administração pública encontrados por Carvalho (1991, p. 08):

Havia também homens brancos cooperando com os quilombolas. (...) O Oficial que comandou a já mencionada diligência de fevereiro de 1828 estava então muito decepcionado com os homens brancos da região. Não só os moradores dos engenhos, mas mesmo os senhores recusavam-se a ajudar as tropas do Estado por temerem a vingança dos quilombolas.

Essa articulação evidencia que os negros compreendiam a linguagem e sabiam utilizá-la a seu favor no sentido de construir uma rede de relações ou ambiente que os favorecia. Além disto, eles conquistaram armamentos e o apoio de pessoas com grande influência social utilizando-se da relação de troca de favores com os comerciantes locais. Mas a vida dos Malungos não era só de luta armada, temos relatos que nesses Quilombos costumavam ter momentos de descontração, grandes festas que promoviam a integração do Quilombo com a sociedade. Nessas festas eles mostravam os valores de sua cultura através de danças (capoeira), comidas, ritos, bebidas e roupas que lembravam ancestrais cultuados em suas religiões, estabelecendo, assim, uma aliança com a população pobre, rica e branca local.

O líder Malunguinho conquistou o respeito da comunidade; tinha consciência de sua força, coragem e inteligência. Malunguinho tornou a vida no Quilombo rica e próspera cultivando a liberdade de expressão de seu povo. Sua tradição/ancestralidade foi mantida pelas matrizes afro-indígenas, deixando de ser puramente uma tentativa de reprodução cultural e política das sociedades africanas, ou seja, passou a ser uma maravilhosa relação de sincretismo cultural e religioso, na qual a união com os povos indígenas se revelou em construção de força política e social efetiva. Encontramos esse sincretismo na religião da Jurema, onde são preservados os símbolos místicos, a história de luta e a sabedoria dos Malungos. Dada sua importância podemos registrar aqui o reconhecimento do Quilombo de Catucá e de Malunguinho pela Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco, que no dia 21 de setembro de 2007 instituiu no calendário oficial a Semana Estadual da Vivência e Prática da Cultura Afro-Pernambucana:

Art. 1º Fica instituída a semana do dia 18 de setembro como a Semana Estadual da Vivência e Prática da Cultura Afro-Pernambucana, como reconhecimento do resgate histórico do líder quilombola Malunguinho, morto em combate em 18 de setembro de 1835.

Art. 2º As comemorações da Semana Estadual da Vivência e Prática da Cultura Afro-Pernambucana, ocorrerão no período de 12 a 18 de setembro.

Art. 3º A Semana Estadual da Vivência e Prática da Cultura Afro-Pernambucana poderá ser comemorada através da realização de atividades sobre a História da África e História Afro-Brasileira; Cultura de resistência do povo negro no Brasil; História das religiões de

matriz africanas; História dos Quilombos no Brasil e em Pernambuco; Relações de Gênero e Transgêneros; discriminação e preconceito racial.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Dada a sua singularidade, Malunguinho ganhou espaço e reconhecimento social, sendo cultuado há mais de 200 anos por seus descendentes; a chegada da Lei dá possibilidades para se conquistar novos territórios como a escola formal e o currículo que aqui nos interessa. Cultuado na Jurema pelos seus descendentes, ele abençoa todos que partilham de sua fé e coragem. Malunguinho é Rei, Herói, abre os caminhos, desbravando matas até então desconhecidas, orientando aqueles que hoje o buscam com fé e que acreditam na sua força espiritual, política e social. Sua capacidade de promover deslocamentos sociais e unir diferentes tradições em um sincretismo religioso, o transforma em mito, princípio de leitura que é descontínuo e referência para os povos de matrizes africana e indígena.

A Jurema acolhe a todos, não há discriminações; até brancos abastados e heteronormativos quando entram na Jurema, geralmente saem transformados e se tornam Malungos. A palavra Malungo, acreditamos, já se tornou sinônimo de guerreiro, pois já não é uma luta local e racial, compreendemos hoje que é um movimento pela liberdade e dignidade, por justiça e democracia e nisso todos partilham desse comum, todos são Malungos que aí circulam incapturáveis; um povo que tem o potencial de fazer emergir novas subjetividades, rompendo, com a hegemonia do colonizador.

Por isso compreendemos o quilombo do Catucá como um ambiente descontínuo ao mundo do colonizador, que constitui suas relações (econômicas, políticas, espirituais) de maneira única. Dada sua singularidade, nos parece que este é um ambiente impossível de acontecer nos limites do mundo colonizado, tal qual aquela "superfície de inscrição", um espaço mítico. Malunguinho então, na medida em que é vários, pode ser entendido como a emergência de uma subjetividade coletiva, que só faz sentido no referido espaço.

Como pensar em currículo na perspectiva da igualdade e dignidade? Como romper com as lógicas estruturantes que determinam o campo do

saber? Como as diversas teorias foram contribuindo ao longo dos anos para que chegássemos a tais demandas sociais hoje? É sobre isso que iremos refletir na próxima seção: a luta pelo poder presente na construção do currículo e nos discursos que selecionam uns conteúdos em detrimento de outros, sempre considerando a possibilidade de abertura desta estrutura escolar para a aplicabilidade da Lei 11 645/08.

2.1 CURRÍCULO E A LEI 11645/08: ENTRE TEORIAS E POSSIBILIDADES DE ABERTURA

Historicamente, as teorias do currículo se constituíram conservadoras¹⁰ sob uma ordem política e buscaram cristalizar uma verdade parcial sobre o que o ser humano deve ser, constituindo um discurso universal que negou as subjetividades negras e indígenas. Essa relação de poder entre o universal e o particular é o que estabelece o conflito social em que vivemos. Essa tensão entre a particularidade e o discurso universal se dá justamente pela negação de um para a existência do outro. É sobre essa negação/invisibilidade que estamos falando quando abordamos a Lei 11 645/08.

A hegemonia dos discursos, ou seja, as diversas tentativas de sedimentação do sujeito e fechamento do social são investimentos precários e contingentes que não se sustentam eternamente. A prova disso é que temos várias teorias curriculares para cada momento que vivemos na sociedade. Isso já é, para nós, uma denúncia da impossibilidade de fechamento do social, mas para esclarecer melhor essas diversas tentativas de construções de verdades universais, mostraremos aqui algumas teorias que em sua época, nos fizeram acreditar que resolveriam todos os problemas humanos e produziriam pessoas melhores e felizes.

Na teoria curricular de Bobbit (1918), por exemplo, em seu livro *The Curriculum*, a visão era a de um processo de racionalização de resultados educacionais, que poderiam ser medidos e especificados em tabelas numéricas e técnicas. Claro que sua concepção teórica tinha bases numa visão administrativa e científica inspirada em Taylor; esse regime de partilha, que se

¹⁰ Estamos considerando, nesse sentido, que toda ordem além de funcionar como um sistema autorreferente tem por princípio manter-se. Um sistema conservador nesses casos, é um processo natural de auto preservação, uma inteligência mecânica natural do ser-humano, que se reflete nas questões sociais dessa maneira.

fundamentava em hierarquias próprias do regime industrial, era estruturado segundo uma visão do homem como um produto fabril. Segundo seu sistema de subjetivação, era só realizar alguns procedimentos e métodos que teríamos o produto desejado ao final do percurso educativo. Bobbit operava desde uma visão tradicional até uma fordista, a fim de certa noção de homogeneidade e planificação social. A sua ambição de querer definir o que "verdadeiramente" é um currículo, o fazia enxergar a si mesmo como um descobridor de algo objetivo, limitando o seu trabalho a descrever como deve ser.

Tanto Bobbit quanto outros teóricos do currículo criaram, nessa perspectiva tradicionalista, uma noção particular de currículo, o que correspondia a um modelo capitalista ocidental de sociedade: um currículo amplamente executado em escolas de diferentes países e culturas, tendo como pano de fundo interesses capitalistas em obter eficientemente o tal "produto" ao final do processo de escolarização; um currículo que, nesse caso, atendia às demandas do chamado desenvolvimento capitalista em escala mundial.

A partir daqui, queremos problematizar um pressuposto epistemológico que sempre esteve presente nos debates sobre a relação da ciência com a vida, importante para pensarmos as construções discursivas sobre a teoria curricular: a dicotomia teoria/prática. Há nessa dicotomia uma tensão de forças supostamente opostas que nos parecem estar disputando para dizer o que a realidade é para que possamos então nela agir. Essas supostas verdades, mesmo que temporárias, evidenciam a relação de poder entre o discurso científico e a experiência cotidiana.

Em Butler, Laclau e Žižek (2003), vemos que sistemas binários já não mais abarcam as novas subjetividades e que este modelo dicotômico entre teoria e prática não é suficiente para responder questões tais como quem ou o que somos e quem deveríamos ser. O problema não é a existência dessas categorias, mas é pensá-las como partes essenciais e fundantes de um todo relacional, colocá-las como a luta central, do ponto de vista político e deixar outros discursos na periferia da estrutura. Laclau (2003) diz que a proposta do pós-estruturalismo é sensível à construção de processos de identificação que não estão dados ou previstos pelos discursos hegemônicos do social.

A estrutura da sociedade não se reduz a pares binários; sendo ela múltipla e plural, há várias lutas e identidades que emergem e buscam se consolidar (obter o poder de dizer o que é a verdade) desde os espaços

discursivos descontínuos, heterogêneos. Por isso se faz uma crítica à modernidade, por ter feito dessa dicotomia um valor basilar de construções subjetivas. A teoria desse modo, vista como a representante da verdade, impede outras realidades de ser e ter espaço para se dizerem, contarem desde diferentes tradições "sua" versão da história.

Compreendemos que não existe um "ente" a ser descoberto e que precisaria vir à luz da razão. É precisamente o viés representacional da racionalidade instrumental que torna o conceito de teoria um problema. Considerando que é impossível separar a descrição simbólica e linguística da realidade de seu ordenamento normativo, a teoria não é a responsável por descobertas objetivas, mas é também, ela própria, um produto construído. A teoria, ao mesmo tempo em que diz sobre um objeto, ela o cria; por isso, a criação de um currículo é, além de tudo, um ato de poder. As narrativas/discursos sobre a realidade constroem e destroem coisas o tempo todo, é para esse papel político na constituição da realidade que chamamos a atenção quando abordamos o currículo.

Em um discurso, ao referir-nos a um objeto, estamos evocando uma entidade que é inseparável da trama discursiva na qual está inserida. Currículo é poder e para que este poder possa ser consolidado há toda uma construção de discursos e narrativas que justificam a sua existência. Esses discursos e narrativas são para Laclau (2008) inseparáveis em suas dimensões linguísticas e extralinguísticas; no momento em que um discurso curricular descreve o vir a ser do educando (dimensão normativa) também determina que posição ele deve ocupar dentro da estrutura social (dimensão descritiva).

Assim, ao separar estas dimensões, nada estamos fazendo além de criar uma dicotomia entre o sujeito e o objeto. Essa dicotomia realiza um movimento discursivo totalizante, pois são duas forças que se complementam, são partes necessárias da estrutura social, constituídas segundo Laclau (2011, p. 26) através da lógica de diferenciação:

O outro só pode ser o resultado de uma diferenciação interna do mesmo e, conseqüentemente, é inteiramente subordinado a este último. [...] não haveria nenhuma ruptura, nenhuma verdadeira emancipação, se o ato constitutivo desta fosse apenas o resultado da diferenciação interna do sistema opressor.

Como vimos, a Teoria do Discurso vai além destas dicotomias e nos leva a pensar na possibilidade de "emancipar" para além da lógica binária posta em questão, emancipar no sentido de perceber o espaço descontínuo como outras lógicas discursivas e outros campos do saber que estão presentes em nossa sociedade. No exemplo do Quilombo de Catucá, Malunguinho não estava lutando pelo mero confronto ou pela tomada de poder subordinada a uma lógica linear ou teleológica da história. Não se tratava, assim, de mera oposição aos senhores de engenho (contradição entre partes plenamente existentes na sociedade), a luta era pela dignidade de uma existência que era/é negada pelo regime escravocrata/capitalista. Sua existência antagonística, dessa maneira, nega e disputa, ainda hoje, o que se pode entender por "democracia". O "direito" dos povos da mata de contar sua história não corresponde a um direito positivo que, sendo universalmente válido, viesse a estabelecer uma base racional desde a qual pudéssemos operar unissonamente normas e descrições.

Para salientarmos o que foi dito anteriormente, tomemos agora o tratamento que Rancière dá ao mesmo tema em *O Desentendimento* (1996). Partimos então do antagonismo existente entre aqueles que estão à margem da estrutura, lutando por dignidade e justiça (negros e indígenas) e os que estão dentro, que supostamente realizam em si o discurso universal de homem moderno. Para Rancière, o desentendimento então se dará justamente na tensão dos que rondam a sociedade, por não aceitarem o discurso universal como legítimo e verdadeiro. Nesse caso, só há o desentendimento porque há a compreensão de que todos são iguais em inteligências, visto que os subalternos entendem que é preciso obedecer para que a ordem se realize.

Rancière, nesse momento, nos leva ao interessante paradoxo de que só há desigualdade pela possibilidade de igualdade. Sendo a igualdade produtora da desigualdade, torna-se ela mesma um *a priori* para o rompimento dessa situação de injustiças sociais. Assim encontramos na Lei 11 645 uma abertura para discutir a possibilidade de deslocar a educação da mera lógica binária ou sistêmica e criar/fomentar lógicas discursivas que partam do princípio posto acima da igualdade de inteligências.

Desta feita, queremos mostrar a precariedade política de uma educação circunscrita à noção científica e descobertas. Queremos, também, defender que a educação, ao invés de limitar-se a descrever ou identificar como o

mundo é, poderia estar aberta e sensível à existência de diferentes ambientes metonímicos¹¹ (RICOUER, 2010; LACLAU, 2011) desde os quais se podem abrir mundos e diferentes realidades. Essa noção de abertura de mundos nos convida a exercer nosso potencial de se engajar ativa e politicamente na construção e reconstrução de valores sociais, morais e éticos.

Mas pensar em possibilidades de aberturas nos espaços educacionais não funcionais à modernidade capitalista, nos exige pensar em subjetividades que excedam os pressupostos ontológicos hegemônicos de cidadania e classe social. Um currículo que assume tal abertura pressupõe uma radicalidade que podemos dizer amorosa ao outro, um amor que se expressa no fato da possibilidade de passar a ver/fazer a experiência educativa como uma vida orientada pelo princípio da igualdade de inteligências - escapando à individualidade.

As teorias críticas do currículo geralmente focam seus discursos nas seleções dos conteúdos retratando o poder que esta seleção tem na constituição da identidade do educando. Mais adiante, o currículo tem um papel ativo na construção de subjetividades, pois trabalha com a formação de identidades (descritivo), determinando os diferentes papéis sociais (normativo). A nossa identidade durante o percurso de formação da escola moderna está, por exemplo, interpelada pelo e comprometida com o projeto democrático-liberal de construção da cidadania. Ao aplicarmos efetivamente a Lei 11 645, estaremos possibilitando que as subjetividades indígenas e negras já em curso sejam colocadas lado a lado das outras etnias. Não podemos mais negar a pluralidade do social, a escola precisa ser indagada desde demandas que a ela possam ser impetradas.

As autoras Lopes e Macedo (2011) destacam que a sociedade capitalista tem promovido uma separação entre um projeto construído epistemologicamente e sua validade. Essa separação por vezes se constitui

¹¹ De acordo com Ricouer (2010) compreendemos que a metáfora é, por sua vez, a imaginação que nos remete para o mundo outro. Em outras palavras, remodelando nosso campo semântico e nos desenraizando de nossas práticas linguísticas habituais, a metáfora do discurso poético desloca-nos para a pura facticidade ontológica de nossa pertença ao mundo. O modelo científico, pensa Ricouer, seria paralelo às ficções do discurso poético, no seu caráter heurístico de abrir novas interpretações do mundo. Ricouer afirma existir um paradoxo na ficção, que, ao mesmo tempo em que anula a percepção do mundo condiciona um aumento da nossa visão das coisas. Decorre daí que o discurso simbólico ou ficcional tem sempre pretensões de refazer a realidade e construir diferentes ambientes metonímicos.

como um problema, pois permanecem na dicotomia sujeito/objeto que citamos acima. As autoras chamam a atenção para a necessidade de se ver a teoria como uma construção política ontológica, questionando seu funcionamento e os discursos que estão por trás das práticas institucionais. Desta forma, acreditamos que as diferentes teorias do currículo não estão situadas “puramente” num campo epistemológico de competição entre “saberes”, mas estão, ao contrário, envolvidas numa atividade política ontológica de garantir a hegemonia, tornando o próprio currículo um território unificado de disputas.

Althusser, em seu livro *Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* (1985), já lançava críticas aos modelos marxistas, mostrando a conexão existente entre educação e ideologia. A educação para ele serviria ao estado capitalista como manutenção das bases de produção e força de trabalho, reproduzindo constantemente seus componentes ideológicos, conseguindo através dos discursos convencer, reprimir e “converter” as pessoas ao modo de vida capitalista. Para ele, a ideologia se ocuparia em construir crenças que persuadiriam todos a aceitar as estruturas sociais desse sistema como boas, naturais e desejáveis. Desta maneira a escola seria, para Althusser, o aparelho ideológico mais importante do Estado, cumprindo a função de transmitir sua ideologia através dos currículos, atingindo a maior parte da população por um período prolongado de tempo.

Essa ligação entre a escola e a economia é o ponto crítico para este autor. A ideologia não estaria necessariamente no conteúdo das matérias em si, mas no que podemos chamar de normas e rotinas do espaço escolar. A escola, sendo vista como uma preparação para o convívio social faria exigências aos seus educandos que envolvessem as relações que se estabeleceriam futuramente dentro da sociedade. A escola ficaria responsável por ensinar certas atitudes que o “futuro trabalhador” deveria ter ao chegar em seu local de trabalho, tais como: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, entre outras. O funcionamento institucional educativo seria um reflexo das relações sociais de trabalho, as escolas teriam o papel fundamental de formar trabalhadores e ensiná-los a serem subordinados e obedientes.

Ainda hoje podemos perceber a abordagem althusseriana no atual formato escolar, posto que, infelizmente, o ambiente educativo valoriza mais os aspectos normativos e descritivos em detrimento da formação de subjetividades tal como expusemos até então. Segundo a concepção de

Rancière (2014), do dissenso esses momentos de formação de subjetividades podem também ser os responsáveis por promover e possibilitar a emancipação, nos termos em que comentamos acima. Se há pessoas sendo confinadas em um espaço, tal como Althusser coloca, sendo estes ensinados a obedecer, significa que se um grupo - desde uma igualdade em inteligência da que partem - começar a estranhar tal formato e provocar um conflito nesta escola estaria ele, minimamente, se emancipando em relação ao consenso social em que estão inseridos.

Mas podemos absorver alguns aspectos da teoria fenomenológica que tira a tônica da estrutura que constitui tais binarismos e remete à possibilidade de abertura de mundos ou espaços míticos. São alguns autores desta perspectiva Heidegger e Merleau-Ponty, propondo inicialmente uma valorização dos significados ordinários do cotidiano, questionando as categorias do senso comum e focando sua análise nas experiências de vida dos sujeitos em formação, nos significados construídos subjetiva e intersubjetivamente. O significado para a fenomenologia não poderia simplesmente ser determinado por seu valor objetivo; o significado, ao contrário, seria algo profundamente pessoal e subjetivo. O currículo, nesta perspectiva, dá ênfase à experiência do mundo vivido, o cotidiano, à subjetividade de cada sujeito em formação.

O currículo (MACEDO, 2011), por mais influenciado que tenha sido pelos diferentes filósofos e pensadores no que diz respeito à superação da dicotomia entre sujeito e objeto, não potencializou os significados do cotidiano e as diferentes subjetividades, contribuindo para a manutenção dos processos de dominação, uma vez que tal postura nos levaria a se limitar aos binários da estrutura social hegemônica. Assim nos parece que a Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau se arrisca e vai um pouco mais longe quando aponta a possibilidade da experiência subjetiva ser parte das discussões curriculares, mostrando-nos que a experiência não seria uma essência precedente ou pré-existente e que conhecer é viver e não simplesmente "teorizar" sobre a vida.

A TD nos aponta um caminho possível para romper com a dicotomia e começar a valorizar os aspectos mais "simples" da vida dos educandos: rompendo com os ditos conhecimentos universais para se pensar em ambientes férteis que possibilitam dar vida aos atores dentro e fora das escolas. Essa tarefa criativa não cabe apenas a um aspecto cognitivo do Ser, sendo este político ou socio-relacional; somos múltiplos e um currículo para

comprovar essa multiplicidade precisa estar atento às diferentes estratégias de interpretações de mundo, abrindo mais espaço para a aparição dessas “novas” subjetividades. Todas essas possibilidades de interpretações de mundo contribuem para uma reflexão mais profunda sobre o que é ou deveria ser o currículo, ampliando a compreensão de que a escola está para além dos conteúdos e que, para que nela possamos incluir a vida humana de forma integral e ampla, devemos indagar seus pressupostos mais naturalizados. Diante de tudo que foi mencionado, pensamos em um currículo que possa de alguma maneira tornar factível a aplicação da Lei 11 645/08, superando os paradigmas curriculares sucintamente mencionados, rompendo com as dicotomias/binarismos nele presentes ao abrir espaço para a alteridade.

Na próxima secção exploraremos a análise do discurso e a construção de mito. Veremos como estratégia metodológica já adiantada nessa seção o processo de construção dos mitos e sua importância para a formação de subjetividades a partir de posturas militantes como, por exemplo, a de Malunguinho.

2.3 ANÁLISE DO DISCURSO: MITO NO CAMPO DISCURSIVO

Esta é uma tarefa complexa, pois advém da impossibilidade de se considerar a existência de discursos fechados em torno de si mesmos, ou seja, que correspondam a uma identidade de um grupo social espontaneamente construída. Por isso, emerge a importância do conceito de *interdiscurso*, conforme encontrado em Maingueneau (2008; 2010). Este conceito aponta para o caráter discursivo metafórico fundante do mito e das práticas articulatórias, o que nos impulsiona a observar o Malunguinho como ser em rel (ação). Sua capacidade de articular diferentes grupos sociais, o coloca em uma superfície de inscrição no campo discursivo:

Esse campo discursivo, onde os diversos posicionamentos estéticos investem cada um à sua maneira, não é uma estrutura estática, mas um *jogo de equilíbrio instável*. [...] Os diversos posicionamentos estão em relação de concorrência em sentido amplo, isto é, sua delimitação recíproca não passa necessariamente por um confronto aberto. [...] A unidade de análise pertinente não é o discurso em si, mas o sistema de relação com outros discursos por meio do qual ele se constitui e se mantém (MAINGUENEAU, 2010, p.50).

Esses sistemas de relação com outros discursos por sua possibilidade de articulação entre "identidades" para além das dicotomias em uma estrutura, é a condição para a existência do mito. Essa articulação em um "jogo de equilíbrio instável" abre a possibilidade para novos mundos - espaços míticos - de que tanto falamos na secção anterior, pois é ela que promove o surgimento de sujeitos capazes de construir novos significados. Nessa acepção, se faz necessário aprofundarmos o conceito de interdiscursividade, que para nós, é de grande importância por ser o palco de tensões políticas e de disputas pelas fixações de significados de palavras importantes da constituição social, tais como democracia, justiça e igualdade. Longe de definir aqui tais palavras, queremos mostrar como essas práticas articulatórias contribuem para a existência de diferentes formações discursivas, posto que estas últimas não são máquinas fechadas ou autônomas de produção de sentido.

Os significados dos símbolos tanto linguísticos quanto extralinguísticos se sedimentam no inconsciente/horizonte discursivo e constituem a visão de mundo de determinado grupo social. Essa estabilidade relativa se dá, segundo Maingueneau (2010), através de um conjunto de regras e produções de sentidos que articulam os discursos, constituindo o universo discursivo. Assim, esses conceitos (interdiscurso, articulação, mito) se revelam de grande valor metodológico para nosso estudo, uma vez que nos possibilitam entender mais detidamente a emergência/sedimentação dos mitos.

O mito traz consigo o potencial de inaugurar novas lógicas narrativas, e mesmo sendo ele tendencialmente hegemônico, articula como princípio de leitura a construção de novas formações discursivas dentro de um campo discursivo. Nenhum discurso constituído hegemonicamente é estático; eles estão sempre lutando para permanecer com seu caráter universal. O que nos chama a atenção aqui é a possibilidade de rompimento desses discursos; ao considerarmos a dimensão constitutiva dos sujeitos, a precariedade dos discursos e as práticas articulatórias, podemos dizer que qualquer classificação metodológica deve ser entendida como um recorte no tempo e espaço de certos "trajetos interdiscursivos". Segundo Maingueneau (2008), não existe uma "invariante universal", pois corroborando com a Teoria do Discurso de Laclau, a fixação de sentidos deve ser vista como algo instável, e é essa instabilidade que orienta as estratégias metodológicas desta pesquisa.

Também queremos apontar para a impossibilidade de neutralidade na análise nos campos discursivos. Ao levantarmos uma hipótese já estamos estabelecendo um conjunto de formações discursivas, demonstrando que não há um recorte espontâneo do universo discursivo, como por vezes desejamos na posição de pesquisadores; pelo contrário, temos consciência de que são as práticas articulatórias entre os agentes sociais - e como o pesquisador ver e/ou interage com tais práticas - que darão forma à existência de tais campos. Vale lembrar que, ao trabalharmos com a inexistência de identidades fixas ou naturalizadas (LACLAU, 2011), possibilitamos uma metodologia que se mostra sensível aos movimentos e ritmo da própria experiência empírica. Assim, o pesquisador deve estar aberto para a verificação de diferentes articulações que possam surgir durante a construção do seu objeto de pesquisa, redefinindo a construção do mesmo em conexão com certo verdor da vida que nunca se reduz ou subsume ao conceito.

O caráter relacional das práticas articulatórias, ao evidenciar a contingência das disputas políticas e dos interesses que aí se forjam, nos permite perceber a opressão antagonística imposta aos mitos; isso porque determinados "interesses", valores ou lógicas discursivas têm suas existências negadas na espacialidade hegemônica do social. Desta forma, ao nos depararmos com a luta pelo fim da escravidão, podemos identificar empiricamente elementos míticos que se articulam marginalmente, como espectros que rondam os ditos espaços hegemônicos - revelando seu caráter heterogêneo e descontínuo.

A espacialidade dominante, sendo simbolicamente estruturada, constitui as formas e limita o escopo das enunciações discursivas, impondo verdades tão universais que com o passar do tempo ficam tão sedimentadas, que é quase impossível estabelecer a formação original de tal campo (os atos políticos que os constituíram), assim como os afetos que nele circulam. A exemplo disto temos o discurso da eugenia que, como vimos na introdução, colocava os negros junto aos portadores de doença contagiosa; ali estava um dos elementos da construção do campo discurso sobre o negro na sociedade brasileira: um valor discursivo que possibilitou por muitos anos uma visão de que a pele negra era uma doença, logo deveriam todos se manter longe dos "homens de cor". Com o passar dos anos, ficou no inconsciente coletivo a ideia de que os brancos não devem se misturar com os negros.

Destarte, as práticas articulatórias podem estabelecer equivalências entre elementos não articulados pelas formações discursivas hegemônicas, de maneira a desestabilizar as lógicas da diferença, rompendo com a objetividade dos discursos hegemônicos. Essas equivalências são compreendidas por relações de oposição dentro da estrutura, as quais são para a TD o inverso negativo da outra. À medida em que dividimos o campo político em dois lados opostos, impedimos necessariamente que ambos se constituam por determinação, diferença e positividade, já que a identidade de cada um é definida como negação da outra. Assim as lógicas diferenciais internas de cada identidade se formam em uma cadeia de equivalência que possibilita a existência de oposições.

Dada a factualidade da impossibilidade de fechamento social consideremos a existências de identidades que não estão articuladas pelas formações discursivas hegemônicas. Essas identidades rondam a estrutura e ameaçam suas lógicas por conterem em si a tendência de se constituírem como universos hegemônicos. O Malunginho, por exemplo, é cultuado há mais de 200 anos; durante todo esse tempo ele ronda a estrutura por não ser captado pelo discurso do colonizador. Não abrir mão de sua igualdade o torna mito e o coloca lado a lado dos outros discursos sociais.

Em Maingueneau (2008) o conceito de interdiscurso compreende que na construção de significados e sentidos existe algo chamado de memória, que é responsável por conferir a falsa noção de linearidade temporal no discurso. Essa memória se imbrica no interdiscurso, pois é no acesso à memória que se revelam os limites (criativos na medida em que se podem expandir de maneira não regulada) às formações discursivas. Esses limites, tanto das formações discursivas como dos espaços discursivos, são premissas inseparáveis que precisam estar claras para o pesquisador do mito, posto que este busca apreender a articulação desses dois fenômenos.

Contudo, o pesquisador que busca capturar os fenômenos descritos acima, deve objetivar, *em um primeiro momento*, identificar os *elementos* discursivos que se relacionam com os discursos míticos de forma produtiva, isto é, aqueles elementos que não estão articulados ou estão em franca disputa nos discursos hegemônicos - entendidos aqui, à maneira de Laclau, como totalidades simbolicamente estruturadas. Aqui também o autor não pode deixar de considerar a particularidade das forças que lhes são impostas e que

funcionam como *momentos* supostamente necessários à espacialidade social hegemônica.

Em um segundo momento, ao delimitar o espaço discursivo, o pesquisador deve procurar visualizar empiricamente, através das práticas articulatórias, como se dá a busca política do mito por uma hegemonia. Esse passo metodológico é particularmente importante na nossa pesquisa porque nos faz apreender sua dimensão educativa, ou seja, o que podemos aprender com o mito no que tange às maneiras ou "estratégias" utilizadas para produção de sentido. Assim, percorremos caminhos que podem nos levar ao estranhamento de formações discursivas modernas ocidentais e ocidentalizantes no campo discursivo da educação. Acreditamos que desta forma podemos pensar a emergência de "novas" práticas curriculares que potencializem a efetividade da Lei 11 645/08.

Considerando os conceitos expostos até então, queremos ressaltar as contribuições de Ernesto Laclau para nossa metodologia. Pensamos sua Teoria do Discurso como suporte metodológico, articulando a mesma à análise do discurso em Maingueneau. Estamos também assumindo que o método da pesquisa é um ato criativo, pois não será um modelo fechado que determina previamente os resultados a alcançar; de outra forma, ela nos possibilita um caminho guiado pelas emergências do problema empírico. Desse modo, não estamos aqui nos desvinculando dos pressupostos que fundamentam tal atividade; sabemos que nenhuma pesquisa é imparcial e que por ser uma construção em um campo discursivo é essencialmente ambígua e tal ambiguidade está na base dos conflitos que pode gerar.

Não se trata da organização de um método próprio unificado para pesquisas científicas, posto que não assumimos aqui esse desafio e nem acreditamos em sua legitimidade. Apenas, ao trabalhar os conceitos a partir dos escritos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987), podemos inferir alguns princípios metodológicos que contribuem decisivamente com nossa estratégia de pesquisa. Como forma de sistematização do que já foi aqui exposto, podemos destacar alguns:

- 1) A crítica epistemológica à concepção de empiria na perspectiva moderna, pois é necessário se pensar numa ruptura com a ideia de correspondência teórica e prática, onde a teoria faz o papel de representante da realidade/verdade;

- 2) A TD rompe com a ideia da realidade extradiscursiva, pois esta teoria defende o princípio da inseparabilidade entre as dimensões linguística e extralinguística do discurso;
- 3) A TD também propõe um abandono da lógica positivista do fazer científico, que estabelece uma criação objetiva de leis universais para “verificar” um fenômeno;
- 4) Nesse caso, o problema da pesquisa indicará o caminho a ser percorrido metodologicamente, pois será a partir do que emerge do campo empírico que as condições de análises do discurso se fundamentarão.

No próximo capítulo veremos mais a fundo as contribuições de Ernesto Laclau e Jacques Rancière para uma factibilidade da lei 11.645/08, como também aspectos éticos que nos ajudarão a pensar em práticas que valorizem as matrizes civilizacionais afro-indígenas, não perdendo de vista o referido caráter provisório das formações discursivas.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DE ERNESTO LACLAU E JACQUES RANCIÈRE PARA UMA FACTIBILIDADE DA LEI 11.645/08

Neste segundo capítulo iremos refletir sobre a possibilidade de aplicabilidade efetiva da Lei, tendo como suporte alguns princípios teóricos defendidos por Ernesto Laclau e Jacques Rancière. Isso, conforme anunciamos, com o objetivo de construir e/ou possibilitar “novas” práticas curriculares que deem conta, minimamente, do que está posto na Lei. Sendo assim, iremos analisar a categoria de emancipação e suas contribuições na busca por responder a nossa questão.

O conceito de emancipação trabalhado nas escolas formais, para os autores acima citados, guardadas suas especificidades, ainda se localiza dentro das estruturas discursivas clássicas da modernidade. Tais estruturas, com efeito, são basilares do fazer educativo e da forma como pensamos o currículo. Neste capítulo mostraremos algumas dimensões, propostas por Ernesto Laclau, que nos permitem perceber como essa noção clássica de emancipação nos provoca tantos conflitos na hora de educar, e muitas vezes nos dão uma sensação de que não alcançamos nossos objetivos, enquanto responsáveis por emancipar o outro. É justamente essa postura de “responsável por” que nossos autores criticam e nos propõe outra forma de se pensar a emancipação.

De acordo com a perspectiva pós-estruturalista, o conceito de emancipação muda se considerarmos que não há mais a fixação das identidades que pressupõe um sujeito uno, auto-centrado. Ainda, temos, de acordo com Rancière (1996), um sujeito que não existe antes da ação política, pois ele se constitui nela e por ela. Dessa forma, compreendemos que não há um projeto emancipatório único ou um sujeito a ser unificado, há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório.

Destarte, chamamos a atenção para o perigo de se pensar um currículo fechado. Longe de querer propor um projeto positivo social emancipatório, ansiamos pensar em um projeto que considere imediatamente as demandas efetivas do seu tempo, tendo em mente seu caráter provisório e contingencial. Como já deixamos claro no capítulo anterior não pretendemos revelar ou mesmo desvelar a realidade tal como o paradigma positivista sempre tentou

fazer. Não somos, portanto, representantes - vanguardas políticas, intelectuais ou artísticas - que têm a missão crítica de descobrir e dizer verdades. Mas queremos dizer que a realidade está sempre pronta para ser contingencialmente construída, por meio de lutas políticas, através de processos de identificação e subjetivação dos sujeitos sociais.

Também aprofundaremos a categoria de subjetividade, propondo, nesse sentido, pensá-la a partir de posturas militantes, de conflitos entre pessoas que se reconhecem como iguais a partir do princípio de igualdades de inteligências já mencionado anteriormente. Queremos discutir como podemos nos constituímos política (auto-emancipação) e subjetivamente, pensando em uma ética que dê conta dessas novas identidades que estão emergindo no contexto social atual. A partir daí é que exploraremos os sentidos da educação e do currículo para uma sociedade múltipla e diversa como a nossa.

3.1 SUBJETIVIDADE E ARTICULAÇÃO PARA ALÉM DAS POLÍTICAS IDENTITÁRIAS E EMANCIPATÓRIAS DE CURRÍCULO

Em Laclau (2000) vemos que o sujeito não é mais um representante político que interage e defende os “direitos” de um grupo, a partir de uma visão universal de homem. É ele um militante, que construiu seus ideais sobre democracia, dignidade e justiça social e que está lutando para realizá-los no seu cotidiano. Laclau faz um aprofundamento mais detalhado de como a democracia se fixa como um discurso hegemônico se tornando um significante vazio¹². Essa fixação se dá num campo de disputas narrativas sobre o que a democracia deve ser provocando uma série de tensões no campo político/social.

Quando se estudam as revoluções na tradição marxista se buscam, em um primeiro momento, distinguir as relações sociais ocorridas entre os homens e as condições econômicas de produção em que os mesmos estão inseridos. Na perspectiva da TD já não é mais possível explicar os “novos movimentos sociais” por este viés, posto que não há uma consciência, ideologia ou política

¹² O universal não tem nenhum conteúdo próprio, mas é uma plenitude ausente, ou melhor, o significante de plenitude em si, da própria ideia de plenitude [...] o universal tomado em si mesmo é o significante vazio, qual o conteúdo particular simbolizará é algo que não pode ser determinado por uma análise do particular em si em do universal em si (LACLAU, 2011, p. 40,41).

representativa que fundamentem as referidas relações. Mais importante, nessa perspectiva, seria pensar em que aspectos esses movimentos são “novos”? Seguindo essa intuição de Laclau, nos propomos a captar o mito de Malunguinho como emergência de subjetividade que (ainda) não está fixada como um movimento identitário específico, com lugar definido na estrutura social e no seu complexo relacional.

Laclau (2008) tenta nos dar uma resposta ao relacionar o caráter de mudança no contexto social com o contexto histórico, que levou, acima de tudo, a uma crise no paradigma epistemológico das ciências sociais. Essa crise nos levou a questionar a unidade referente de homem, o que caracteriza os agentes sociais e os conflitos assumidos por eles. Ele analisa essa questão a partir de três categorias que são primordiais nas conceituações tradicionais: a primeira se refere à *determinação da identidade dos agentes* que nesse campo era feita através de categorias pertencentes à estrutura social; a segunda seria a forma como os agentes se relacionam com os conflitos em que estão envolvidos, chamando a atenção para os *efeitos políticos deletérios de “um paradigma diacrônico-evolucionário”*; e a terceira, dada à redução da pluralidade a um espaço político unificado onde só era possível conceber agentes como representação dos interesses de grupos ou classes sociais.

O que, para ele, caracteriza os novos movimentos sociais é o rompimento com a unidade desses três aspectos colocados acima. Pois se torna cada vez mais impossível identificar o grupo dentro de um sistema ordenado e coerente de “posições de sujeito”. Na visão tradicional as identidades poderiam se limitar às relações de trabalho, onde existia, essencialmente, o capitalista e o proletariado. Mas há outras relações identitárias como, por exemplo, a posição que o trabalhador ocupa como consumidor, ou mesmo habitante de uma área específica, ou ainda um participante ativo em um sistema político. Ainda em Laclau (2008), vemos que estas posições estão longe de ser óbvias e permanentes, pois elas se constituem em um processo complexo de construções políticas baseadas na totalidade que não podem decorrer unilateralmente das relações de produção.

Contemporaneamente, essa posição fixa de agentes sociais vem se enfraquecendo, esses agentes tornaram-se "autônomos" e essa autonomia é o que configura a especificidade que ele analisou dos "novos" movimentos sociais. As diferentes articulações existentes entre essas posições tornariam

esses grupos cada vez mais indeterminados e contingentes. Assim, o conceito de luta de classe não é correto nem incorreto, ele é simplesmente insuficiente para descrever os conflitos sociais dos tempos atuais.

Essa *autonomia* emergente revela uma emancipação diferente daquela que conhecemos nos moldes clássicos. Mas para compreendermos esses “novos” movimentos é importante salientarmos o que é emancipação e Ernesto Laclau coloca de uma forma bastante clara as dimensões que esta categoria envolve. A *primeira dimensão* é a dicotomia, que já falamos no capítulo anterior; a *segunda* é uma dimensão holística que considera que o ato de emancipar envolve e afeta todas às áreas da vida social; a *terceira* é a dimensão da transparência, e se trata de uma suposta relação autêntica consigo mesmo, onde não haveria nenhum espaço para qualquer relação de poder ou representação. Nesse caso, a emancipação seria uma eliminação do poder, uma abolição radical da distinção entre sujeito e objeto, dimensão presente nas teorias marxistas entre outras. A *quarta dimensão* é a da pré-existência que considera a existência de um ser que precisa ser libertado e que precede ao ato do libertador. Essa quarta dimensão está presente nos projetos educativos, currículos entre outros, pois consideram a existência de um sujeito auto-referente. A *quinta dimensão* é a fundação, também, presente nos discursos sobre educação, desde onde se acredita que é necessário um fundamento para seguir o caminho que levará o sujeito à emancipação. E, por fim; a *sexta dimensão* é a da racionalidade, que considera a razão como um ente absoluto, real, e que, portanto há uma verdade que deve guiar todas as pessoas, uma espécie de luz a ser encontrada.

Tais dimensões, quando observadas do ponto de vista da teoria do discurso, nos levam a querer abandonar o conceito de emancipação pela antinomia que estas compreensões provocaram ao longo da história. Mas Laclau (2011) defende que são justamente essas antinomias e/ou incompatibilidade lógica que pode abrir caminhos para novos discursos que promovam liberação, discursos livres dessas antinomias (antagonismos) que nos prendiam ao mesmo tempo em que tentavam “libertar”. Desta feita, nos questionamos: que noções de emancipação poderiam fugir a certa lógica hegemônica e promover o surgimento de novas subjetividades dentro do ambiente escolar?

Mas quem é o sujeito que emerge no contexto social e que nos parece transbordar os limites institucionais que ora analisamos? Qual a proximidade que essa questão guarda com os Malungos de nossa pesquisa? Estes últimos nos parecem "militantes" ativos que não seguem um projeto emancipador de sociedade nos moldes clássicos, apenas buscam ser o que eles mesmos vão construindo em seu imaginário a partir de uma realidade que se lhes configura como hostil, dado que radicalmente excludente. Parece-nos que estamos vivendo um momento que pede uma atenção especial à *maneira não dicotômica* como as particularidades se relacionam com dado sistema de diferenças, pois é a partir dessas relações - conforme vimos na nossa discussão sobre o mítico - que "novos" discursos, no sentido de sua não pré-existência, sobre a realidade poderão surgir. Se é no bojo mesmo da diferencialidade que essas particularidades promovem seus efeitos, um projeto holístico e fundante de emancipação é radicalmente questionado. É daí que vem a importância de se estudar esses processos marginais de subjetivação como o de Malunguinho, pois eles nos dizem outras coisas, coisas descontínuas que precisamos ouvir porque, eivadas do inusitado e inaudito a nossas mentes colonizadas, põem em cheque uma racionalidade euro centrada na qual estão assentes nossas escolas.

Partindo dessas reflexões, começamos a perceber que a identidade dos agentes sociais não pode mais ser concebida num sentido de pertinência a uma unidade social. Também não podemos mais conceber os grupos como representantes de um interesse específico a ser defendido objetivamente na *arena política*. Nesse caso o modelo representacional subjacente à noção de formação em nosso sistema escolar perde sua validade; o político deixa de ser um único nível na estrutura social e passa a ser uma dimensão mais ampla, abrangendo a prática cotidiana com seus processos inauditos de subjetivação. Essa discussão remete a formas outras possíveis da existência social, posto que desloca um paradigma de relação social imerso naquela noção clássica de emancipação que Laclau combate.

O sujeito já não é mais uma fonte pré-existente de significação do mundo, ele é visto como uma pluralidade radical, partes que ao se articularem com as várias posições sociais alteram tanto suas identidades como a lógica relacional que as aproximam ou afastam. Essas diferentes posições sociais também transversalizam o sujeito e influenciam sua história o tempo todo. O

quilombo de Catucá, por exemplo, estava em constante articulação com os demais grupos sociais e influenciados por eles; sozinhos e isolados, muitos morreriam de fome ou voltariam para a condição de seres escravizados. Nesse caso, todas as dimensões em que o sujeito atua, estão interligadas discursivamente; elas se influenciam mutuamente e se transformam a todo instante. Assim, as diferentes manifestações advindas desses “novos” movimentos nos dão uma noção de sujeito como um agente descentrado e “destotalizado”. É a partir dessa compreensão que assumimos o desafio de elaborar princípios de práticas educativas para as relações étnico-raciais, isto é, temos em mente que, numa perspectiva mítica, trata-se de reinventar essas relações e não apenas de identificar o escopo relacional hegemônico.

Esse espaço interdiscursivo não se separa: os sujeitos podem mudar de articulação, mas nunca ficar isolados dentro de um contexto social; estamos lidando com a impossibilidade de se estabelecer uma conexão prévia, e o que temos são esforços constantes (hegemonia) em fazer ressaltar o caráter contingente dessas conexões historicamente construídas. As práticas articulatórias são, nesse sentido, pontos diferentes de partida que se subvertem e se transformam sempre em algo “novo”, ou seja, tem um caráter provisório e (diríamos) imprevisível na estrutura social.

Em última instância, o social para Laclau não tem fundamento; os discursos apresentados são resultantes de conexões contingentes e precárias, estabelecidas pelas práticas articulatórias. Nesse caso, a visão teleológica da sociedade como uma entidade racional e inteligível torna-se impossível; a positividade do social, nunca compreenderá o ser humano inteiramente. Desta forma, as práticas articulatórias operarão sempre num campo cruzado por projetos articulatórios antagônicos, o que Laclau vai chamar de práticas hegemônicas.

Já não podemos negar a pluralidade de exigências concretas, o que nos leva a uma proliferação de espaços políticos e subjetividades outras. Essas novas mobilizações rompem com o imaginário totalizante e se emancipam à medida em que diminuem a distância entre representante e representado. O próprio projeto hegemônico tem um caráter de incompletude e contingência e, ao impor-se, ele também gera ambiguidades que lhe são inerentes. Ainda, a própria existência de um sujeito posicionado e articulado na estrutura social já é a possibilidade de deslocamento e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de

uma objetividade/centramento, sendo este o ponto que tem o potencial de promover a "emancipação".

Ao analisar a palavra "discurso" no sentido de Laclau e Mouffe (1987), podemos destacar "o fato de que toda configuração social é significativa" (1990 p.100). Em outras palavras, o sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade, ou ainda de forma que o sentido dos objetos do mundo físico não lhes seja inerente. Fica claro ainda que tal concepção de discurso antecede à distinção entre linguístico e extralinguístico, sendo ele mesmo sua condição de possibilidade. "O discursivo é co-extensivo ao ser dos objetos - o horizonte, portanto, da constituição do ser de todo objeto" (1990, p.105). Não se trata, portanto, de outro nível ou região da realidade, um objeto entre outros; a subjetividade seria o ato de constituir uma identidade que não existe previamente à sua articulação e que se transforma no contato/confronto com outras identidades, sendo contingente o fazer histórico de sua vida.

Explorar o campo de emergência do sujeito nas sociedades contemporâneas é examinar as marcas que a contingência inscreveu nas estruturas aparentemente objetivas das sociedades em que vivemos. O esforço de Laclau, especialmente na sua obra em colaboração com Chantal Mouffe (1989), tem sido a fim de mostrar como diversos discursos emergiram no interior do marxismo, nos quais as relações entre o "interior" e o "exterior" tornaram-se complexas o bastante para irem, pouco a pouco, desconstruindo o marxismo (cf. 1992, p.139-141).

Em seu relato, os autores supracitados nos convidam a perceber que o espaço da hegemonia abre caminho para toda uma nova lógica do social. Compreender como se constrói um discurso hegemônico nos permite potencialmente "brincar" com as diferentes possibilidades de dizer a realidade. Sendo esta uma "prática articulatória que *constitui e organiza relações sociais*" (1987, p.96), articulamos aqui a possibilidade de Malunginho dizer sobre a realidade, como sua comunidade se organiza e ainda como eles pensam a educação para suas gerações; ouvir Malunginho demanda abertura, e é para isso que chamamos a atenção.

As narrativas sociais estão o tempo todo delimitando o que são as coisas e deixando fora aquilo que não está legitimado pelo discurso. O livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os

rituais escolares e as datas comemorativas são narrativas que celebram os mitos nacionais, privilegiam identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas, pertencentes a um passado longínquo e folclóricas. Não podemos, na perspectiva que estamos defendendo aqui, ao discutir currículo, desvinculá-lo dos temas de raça e etnia.

Consideramos que a construção de subjetividades é algo que parte de uma criação atravessada pelo local, no sentido de sua espontaneidade cotidiana, pois é fato que não se acorda de manhã e se descobre ser “fulano de tal”. O ato de emancipar, na perspectiva que aqui defendemos, não é responsabilidade de um único agente universal, é uma tarefa coletiva e, diríamos, não regulável. É fundamental, então, desenvolver a percepção de que estamos articulados desde sempre, que somos influenciados e influenciados uns aos outros e que por isso não estamos fixos, podemos e devemos mudar os rumos de nossas vidas de uma forma menos tutelada.

Estamos vivendo em um mundo que permite e/ou possibilita escolher tantas alternativas de ser que não há mais o interesse em seguir uma suposta verdade, segundo um modelo ideal de homem. Mesmo assim, o sujeito ainda tem que lidar com certa tendência contemporânea de ter "sua" identidade (entendida como particularidade) suprimida e ocultada em meio a tantas articulações que se operam no campo político.

Acreditamos que esta seja uma dificuldade de nossos tempos: determinar identidades fixas, pois já não é mais possível esconder o caráter provisório delas. Essa contingência e precariedade social não pode mais ficar às sombras dos discursos hegemônicos. É necessário enfrentar este dilema para lidar com este fato relativamente novo, inclusive no campo da educação. Podemos começar o enfrentamento, por exemplo, com atitudes simples como ouvir os Malungos do cotidiano. Eles estão constantemente enfrentando seus dissabores de forma criativa, mas precisamos alertar que há um perigo se começarmos a ouvi-los, o perigo de começar a nos descolonizar convivendo com os povos de matrizes indígenas e negras.

A partir do dilema apresentando anteriormente, perguntamos: *como lidar com as lógicas relacionais típicas de uma sociedade racista?* Como romper com este *discurso* que é tão presente nas instituições de ensino e nos diversos âmbitos do convívio social? Se pensarmos que o racismo se resolve com ações pedagógicas coercitivas dentro da sala de aula, estaríamos reduzindo o

currículo a uma grade de conteúdos e temas, ou seja, a uma mera proposta “terapêutica” em lidar com comportamentos inadequados no âmbito social. Agir dessa forma seria dissociar o sujeito dos discursos que o atravessam e o constitui subjetivamente, não promovendo mudanças efetivas.

Por isso, acreditamos que para findar com o discurso racista é necessário sabotar a própria dinâmica inercial das relações sociais, o que implica em compreender e desafiar os binários que materializam tais relações. Para assim proceder, precisamos fazer ver os antagonismos que, marginais, não se subsumem às relações de poder existentes no interior da estrutura. É a partir daí que podemos começar a pensar em novas formas e estratégias de nos relacionarmos com as diferentes etnias, com a pluralidade e multiplicidade cultural existente em nosso país.

Um currículo que parte desta perspectiva evita as formas essencialistas mais evidentes; mesmo assim, ainda há formas sutis a serem superadas, as quais se manifestam através da construção de discursos que constituem um conjunto de valores culturais de determinados grupos étnicos. Por exemplo: a lógica capitalista, ao desenvolver seus discursos sobre os produtos de consumo sociais, pode atribuir valores objetivos que seriam intrínsecos para esses grupos (negros e indígenas), fixando suas identidades pelo desejo de consumo em correspondência à padrões culturais, religiosos e sociais que não raro lhes foram impostos pela própria naturalização de sua identidade.

Portanto, é preciso questionar e desconfiar das pretensões totalizantes do saber, desses discursos capitalistas sobre o que é ser branco, o que é ser negro e o que é ser indígena; nos parece mais uma tentativa de controlar e ordenar tudo o que existe, nos levando a uma falsa ideia de sociedade em que as coisas estão nos seus devidos lugares. A TD vai chamar essas tentativas de saber tudo, de tudo englobar ou conter os significados de metanarrativas ou narrativas mestras. Estas, ao invés de nos levar à realização do sonho iluminista, nos conduz a um pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada.

Na próxima seção, veremos como o filósofo Jacques Rancière (1996; 2002; 2008; 2010; 2014), compreende tais fenômenos e sua crítica ao projeto de civilização do homem moderno. Nesse ponto ele nos mostra, como já antecipamos, o potencial da igualdade de inteligências que, partindo de uma concepção ontológica do político, provoca dano à estrutura hegemônica. Esse

dano é o que iremos chamar também de rompimento com o discurso hegemônico, o qual possibilita a criação de novas narrativas sobre a vida e promove novos princípios para se pensar uma ética para a diversidade e pluralidade. Partindo destes novos princípios, acreditamos ser possível construir uma noção de currículo que assuma a responsabilidade com a pluralidade e a diversidade social; que reconheça a possibilidade de as particularidades se articularem e construírem seus próprios discursos sobre a realidade.

3.2 IGUALDADE DE INTELIGÊNCIAS, DANO E POLÍTICA: TENSÃO COM A FORMA ESCOLAR HEGEMÔNICA

Rancière (1996) também faz uma crítica ao discurso hegemônico da modernidade que coloca o homem (auto-referente) como o representante do ideal platônico de iluminação, discurso esse que cria um abismo entre o que o homem é e aquilo que ele deve ser. Um bom exemplo desse discurso é durante o período da escravidão, quando a ciência (eugenia) e a filosofia (Platão) diziam que não só os negros, como também os deficientes, doentes, entre outros não eram capazes de ser representantes desse ideal de homem posto pela filosofia platônica. Ao serem radicalmente excluídos do discurso hegemônico, os negros, durante o período da escravidão, foram colocados na mesma condição que os animais.

Para compreender como isto se deu pelo discurso hegemônico da época e que infelizmente se faz presente de múltiplas e escamoteadas formas nos discursos e narrativas atuais, sendo, para nós, essa permanência sub-reptícia um dos elementos fundantes do racismo, aprofundaremos sucintamente a história da filosofia para distinguirmos dois conceitos importantes para nossa análise do discurso na perspectiva de Rancière. Essa análise nos possibilitará compreender como podemos causar danos estruturais tendo como princípio a igualdade de inteligências.

O primeiro conceito é o *Blaberon*, que remete à relação com o outro; significa o desagrado que cabe a um indivíduo por um dano que lhe foi causado ou um retorno ao que fez, como uma consequência negativa de seu ato. O segundo conceito é o *Symphérom* que, não implicando uma relação com o outro, remete tão somente à vantagem que um indivíduo ou coletividade

obtém com sua ação. Rancière critica, a partir desses conceitos, a noção utilitarista de justiça; isso porque a ordem política da justiça no âmbito de uma comunidade é determinada por quem é tacitamente portador de logos, ou seja, capaz de distinguir moralmente - no âmbito da *Blaberon* - entre um desagrado que é mero sofrimento e o que representa uma nocividade. Entretanto, quando consideramos a igualdade de inteligências, um determinado logos pode sentir uma utilidade como justa e isso se chocar com a referida ordem comunitária. Conclui-se daí que *Blaberon* e *Sympherom* são falsos opostos: "a boa distribuição das 'vantagens' [SYMPHERON, EM] pressupõe a supressão prévia de certo dano [BLABERON, EM] e de certo regime de dano" (1996, p. 20).

A noção de justiça se constituiria, por esse raciocínio, na disputa pela ordem ou lógica de divisão do comum, e é justamente nessa última que se dá o sentido de justiça. Nesse contexto, o julgamento moral relativo à vantagem que se obtém desde sua ação (*Sympherom*) está sempre contaminada pela relação geométrica no seio de uma estrutura, a qual supostamente estabelece a posição dos sujeitos na sociedade. Vejamos essa estrutura hierárquica sob a ótica de Rancière.

Podemos pensar a relação aritmética (de trocas por danos) do *Blaberon* nas escolas, chamando a atenção para o fato de que aí, normalmente na relação pedagógica, se desconsidera a geometria das relações; essa atitude nega o caráter ontológico do político que causa o dano/desentendimento, negligenciando as subjetividades em formação. Suponhamos que o sujeito fixo comece a questionar a "naturalidade" das posições de sujeito e a estranhar os discursos sobre o que é ser bom, belo e justo dentro da sociedade; ao fazer esse tipo de questionamento os sujeitos já estão em ação política, abandonando suas posições fixas para perceber as diferentes formas de ser bom, belo e justo. Assim, esse sujeito já está inaugurando relações que escapam à certa lógica geométrica que estabelece o consenso na partilha do comum.

O dano não é simplesmente uma contradição numa totalidade dialética - conforme a formulação de Laclau é a dimensão interna da estrutura da Pólis (totalidade) a ser corrigida. Sabemos que nos discursos políticos, principalmente em épocas de campanhas políticas, estes grupos sociais estão presentes nos discursos dos representantes; os pobres, não é difícil perceber, contam na linguagem, mas na prática continuam à margem da estrutura, sua

condição social não muda antes da eleição e muito menos depois desta. Para Rancière, esse é o ponto "crítico" a ser aprofundado, posto que identifica a negação do exercício político autêntico tão comum nos vários quadrantes da sociedade.

Falar pelos outros e dizer que eles são parte de uma parcela quando, na verdade, eles realmente não contam dentro da estrutura, não é e nunca foi política em seus termos; acontece que, na contemporaneidade, estamos disputando no campo da linguagem uma contagem política ontológica dos pobres como povo e do povo como comunidade. Por fim, acreditamos que seja esse o escândalo inicial que Rancière denuncia, demonstrando que a factualidade democrática pede à filosofia que (re)considere o processo de contagem/equivalência como o fundamento da política.

Rancière também irá dizer que não existe um fundamento do social, e que “o fundamento da política, se não é natureza, não é tampouco convenção: é ausência de fundamento, é pura contingência de toda a ordem social” (1996, p.30). Esse contingente é eventual, incerto, pode ou não ocorrer dentro das “unidades” comunitárias; essa suposta noção de ordem social e estrutural só existe porque o povo entende que é preciso obedecer, pois se assim não fizerem, a ordem não se estabelece. E para obedecer a uma ordem, são necessárias pelo menos duas coisas: “compreender a ordem e compreender que é preciso obedecer” (1996, p.31); ao estabelecer esta relação é preciso considerar primeiramente uma igualdade, que o autor chama de igualdade do inteligível.

É essa igualdade que rompe com a suposta ordem natural, pois sempre que houver compreensão haverá a abertura para o desentendimento; isso quer dizer que raramente acontecerá política, pois esta, para existir, necessitará de alguém que cause o dissenso na lógica do argumento. O dano na estrutura será o conflito que separa dois tipos de visões do sensível e cria um “novo” princípio relacional sobre o estar juntos:

Há um modo de estar junto que situa os corpos em seu lugar e nas suas funções *segundo suas propriedades*, segundo seu nome ou sua ausência de nome, o caráter lógico ou fônico dos sons que saem da boca. O princípio de estar junto dá a cada um a *parcela que lhe cabe segundo a evidencia do que ele é* (RANCIÈRE, p.40, 1996).

Assim pela contingência/equivalência, os grupos constituem suas identidades, pois é através do conflito que suas subjetividades emergem no social, desnaturalizando a geometria social - ou lógica da diferença em Laclau - que insiste em estabelecer e naturalizar a posição/lugar que as coisas ocupam dentro da estrutura e com suas supostas "propriedades" *evidenciam o que se é*. Para que esta diferença permaneça distribuída nos seus lugares e posições sociais, se cria um modo de política sobre a condição de vigilância e punição; Rancière nomeia essa condição de polícia, pois esta se ocupa em manter os sujeitos, que não contam na estrutura, fixos em suas posições, vigiando qualquer movimento que pretenda subverter a lógica dominante.

A polícia nesse sentido vai fazer parecer o modo correto de estar junto, a pacificação das comunidades; uma paz ausente, pois ao menor movimento político revolucionário os sujeitos serão violentados sob a condição de estarem contra a paz e a ordem do Estado. A constituição policial da comunidade tem como função não dar abertura para a diferença, mas, ainda assim, o processo de subjetivação do múltiplo irá criar identidades que se manifestarão em um afastamento da unidade.

A política será sempre uma lógica contrária à lógica hegemônica, causando rupturas na Pólis através de *encontros violentos* pelo princípio da igualdade do logos. Em um diálogo político, que tem por princípio a igualdade de inteligências, o interlocutor confere sua capacidade de racionalizar a palavra no encontro, o qual diminui a distância entre as relações sociais, estabelecendo parcerias, que num mesmo movimento entendem o enunciado, compreendem o ato que o fez enunciar e torna a relação intersubjetiva sustentada pela "partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2010).

A gramática utilizada nos discursos é necessária para que tenhamos condições de compreender o argumento e fornece o telos para uma troca razoável e justa de símbolos e sentidos. Quem tem a fala, tem o poder de gerar a compreensão, ou seja, o logos escuta e compreende a partilha na mesma condição cognitiva, pois: "Compreendemos que vocês utilizam o meio da comunicação para impor sua linguagem. Compreendemos que vocês mentem ao colocar como comum a língua de suas ordens" (RANCIÈRE, 2010, p. 57, 58). Assim se dá a razão do desentendimento: "Percebemos que vocês fazem isso para dividir o mundo entre os que mandam e os que obedecem (...) nós

compreendemos vocês mesmo que vocês não queiram” (RANCIÈRE, 2010, p.58).

De acordo com os argumentos acima, acreditamos que a desigualdade social atual só está em pleno funcionamento porque primeiramente há uma igualdade de inteligências. O discurso hegemônico gera uma falsa noção de incapacidade racional; a estrutura como foi abordada por Althusser funciona como manutenção da ordem e embrutece o sujeito, fazendo-o acreditar que só é capaz de reproduzir um único som. Seguindo este raciocínio, podemos dizer que os que detêm o poder determinam a ordem, criam a ilusão da homogeneização/unidade, julgando que o outro não pensa porque não possui a mesma inteligência.

Esse julgamento construiu uma narrativa política que separa o igual colocando-o em condições de inferioridade no campo dos jogos simbólicos, criando uma cena com os mesmos acessórios e atores, utilizando a mesma fórmula, resultando em ausência de política. É este universal (discurso hegemônico) que está em jogo, pois ao mesmo tempo em que nos obriga sem obrigar, escraviza e nos reduz a posições fixas dentro da estrutura.

Infelizmente estamos acomodados acreditando em uma suposta naturalidade das relações de poder. A Lei política que se fundamenta no princípio da igualdade se opõe a toda pretensa universalidade do discurso e não irá se conter, pois esta força (igualdade de inteligências) sempre estará em tensão com a ordem.

Na república de Platão, a universalidade (RANCIÈRE, 1996) configura a democracia política e direciona seus cidadãos a um sentimento de integralidade e unidade para que, no final, ao realizarem o fundamento do social alcancem a tão sonhada “liberdade” humana. Os que não estão exercitando este modelo, seja por que não quiserem, por não se adaptarem a esse discurso ou por estarem em condições físicas, sociais, culturais, religiosas diferentes do padrão da Pólis, serão considerados homens na multidão, submissos à ordem segundo a qual são apenas o que são e fazem o que fazem. Assim:

A centralidade da Paidéia na república é também o primado da harmonização dos caracteres individuais e dos costumes coletivos sobre toda a distribuição de poder. [...] a substituição de um título vazio- a liberdade do povo- por uma virtude igualmente vazia- é o ponto nodal desse processo. A supressão total da política enquanto atividade específica é seu resultado. [...] sem dúvida, declara ele,

seria preferível que os melhores mandassem na Pólis e que mandassem sempre. Mas essa ordem natural das coisas é impossível quando se está numa Pólis onde “todos são iguais por natureza”. [...] a partir do momento que a igualdade existe e configura-se como liberdade do povo, o justo não poderia ser sinônimo do bem e não poderia ser o desdobramento de sua tautologia. [...] só existe política porque há iguais e porque é sobre eles que o mando se exerce (RANCIÈRE, 1996, p. 78-79).

A construção de um mito universalizante projeta um mundo e cria uma estrutura que, para modificá-la, seria necessário uma nova invenção/criação de mitos; desse modo nos perguntamos: o que seria democracia? Seria defender a ordem instituída e tudo o que a faz funcionar, tal como na Paidéia? Ou seria causar dano na estrutura? Segundo Rancière (2014), política é a expressão de certo modo do social e é o desenvolvimento das forças produtivas que faz o conteúdo substancial de suas formas relacionais; o problema para ele é o reducionismo, limitar (fixar) o ser político a certo estado de relações sociais.

E democracia, o que seria? Uma vivência, ou seja, uma forma de experiência do sensível, uma paixão somente pela ausência, como se a democracia, tal como o amor, só conseguisse efeito no esvaziar de seu sentimento próprio, a falta como afirmação da existência do amor; assim sendo, o problema está em querer preencher a ausência com conteúdos que fixam a sua forma. Por exemplo: aparece um grupo fixado na estrutura, como um corpo uno; esse conteúdo fechado, vivendo o que se acredita ser democracia, é na verdade uma aparência que mascara as relações de poder.

A máscara/aparência é uma ilusão, é uma introdução no campo da experiência de um invisível que modifica o regime visível, ou seja, visível no sentido que tudo se vê e em que não se permite mais espaço para a máscara. Uma pós-democracia seria esse espaço vazio preenchido com o fazer política, com o sentimento/paixão pelo democrático (ausência) e pelo sensível, que provoca deslocamentos naqueles que não contam - como no mito em Laclau - na geometria do social.

A partir disso, reconhecemos elementos importantes nos discursos filosóficos fundamentalistas que sustentaram por séculos um projeto eurocêntrico de humanidade, sendo que este projeto, além de ter negado historicamente a existência de logos/alma de negros e indígenas, foi usado como justificativa para o exercício da escravidão nas Américas. Diante desta construção de humanidade, vimos nascer o consensual, o mundo do não

direito, pois aqueles que não ocupam a posição de seres humanizados foram excluídos, jogados às margens do social; esse projeto precisa de consenso para funcionar e onde há consenso, não há política. Já o dissenso seria a política, a garantia da existência de subjetivações singulares que estão para além dessa ideia de humanização, ultrapassando essas noções fixas de sujeito e garantindo o direito das particularidades construir suas narrativas; isso, como vimos, implica em reinventar o próprio jogo de diferencialidade em que estão inseridos.

Para esta “nova” forma de se relacionar, é necessário uma “nova” ética que atenda a esses processos descontínuos de subjetivação; esta ética, além de garantir o direito da particularidade de emergir, deve também assumir o risco e a responsabilidade desta abertura, posto que afeta o contexto relacional em que se vive. Veremos esta questão de risco e ética na próxima seção deste capítulo; por enquanto podemos refletir sobre estas “novas” subjetividades que estão sendo anunciadas e pensar em um currículo que tenha abertura para o dissenso nos termos de Rancière.

Malunguinho não estava lutando para tomar o poder e ocupar a posição do branco, mas sim por subjetivação, por dignidade, justiça, pelo seu direito à vida que punha em questão o conjunto das relações animadas pelo racismo. Malunguinho ou os malunguinhos do cotidiano continuam sua luta criando ambientes formativos que promovem empoderamento político, "emancipação". Esses grupos que forjam sua formação para além dos muros das escolas formais estando à margem das instituições, instruem-se politicamente e emergem como subjetividades tensionando com o espaço escolar formal:

O fim das grandes subjetivações do dano não é o fim do tempo da vítima universal. É, ao contrário, seu começo. Os tempos da democracia militante declinaram toda uma série de formas polêmicas dos homens nascidos livres e iguais em direito (RANCIÈRE, 2014, p.125).

A ética na filosofia política inverte seu projeto inicial de humanização, de realização de uma essência verdadeira, assumindo a desumanidade do homem que é a face sombria do excesso da estrutura, o espectro que ronda e ameaça a lógica da unidade. O que a ética pós-estrutural nos propõe é remediar o apagamento das figuras políticas da alteridade pela alteridade infinita do outro. Nesse caso, é um diálogo face-a-face entre o bem e o mal; o que os diferencia é o ponto inicial para que esta “nova” ética se torne real.

Assim, a ética dos universais morre e assume seu “luto” frente ao diferente e na alteridade do diferente renasce reconhecendo o rosto do Outro; o princípio maior seria quebrar o círculo da consensualidade feliz, essa ideia de realização plena do ser, para se pensar na possibilidade da realização humana não predisível nem decidível. Todavia a ética seria uma experiência profunda de desumanizar o humano e convocá-lo a vivenciar a diferença radical, se tornando subjetivo e singular ao romper com o projeto ocidental, histórico e filosófico de realização.

A "arte" - entendida como ação criadora e não como disciplina ou área profissional - seria um ambiente fértil para esse exercício criador de (re) inventar e (re) organizar o sensível, de dar a entender construindo constantemente a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos. Como vimos nas experiências de campo, as escolas ainda encontram dificuldades em trabalhar com os valores das matrizes culturais indígenas e africanas e pior ainda: não valorizam as estéticas negras ou indígenas, não tornam visíveis sua cor, sua forma de sensível, sua vida. Para se pensar a praticidade da Lei 11 645, é preciso prever aberturas para que estes povos tenham no espaço formal de educação um ambiente fértil para a construção de “novas” subjetividades.

É importante pensar a estética e a arte como possibilidades de se criar algo novo, modos diferentes de percepções e sensibilidades; é um processo artístico repleto de metáforas vivas, que abre espaço e desloca os dados da trama para uma cena diferente da outra. Há nesse processo artístico o potencial de emancipar, pois na relação direta com o processo criativo se tornam capazes de pensar em práticas discursivas que ainda não existiam; política e estética se unem e de forma divertida podem criar “jogos simbólicos” que carregam em si o potencial de causar dano e transformar a realidade.

Na próxima seção daremos continuidade à questão da ética e suas contribuições para se pensar uma educação “para as relações étnico- raciais” prevista na Lei 11 645/08. Aprofundaremos o conceito de Ética Militante em Laclau (2004) e Estética em Rancière (2010), com o objetivo de compreender como se constroem ambientes férteis para causar danos, sem que isso se torne um ato contrário à vida e que ao mesmo tempo promova uma realização política e social aos educandos. Com isto desejamos sugerir elementos que sirvam de nortes para atingirmos nosso objetivo geral, que é pensar em

práticas curriculares que assumam o risco e a responsabilidade de possibilitar a emergência de “novas” subjetividades de acordo com a referida lei.

3.3 ÉTICA MILITANTE E ESTÉTICAS OUTRAS

Dada às argumentações até então apresentadas, levantamos os seguintes questionamentos: é possível que nos falte uma ética que abarque as relações inter-raciais? Que tipo de ligação pode ser estabelecida entre a pluralidade de ordens normativas existentes e a ética pautada na perspectiva da alteridade que considera o outro como esse sujeito descentralizado e eternamente inconcluso? Se considerarmos a relação entre a ética e a ordem normativa como equivalentes, essa equivalência daria à ética um valor universal de autodeterminação.

Essa autodeterminação, para Laclau (2004), tem como princípio a noção de inferioridade restrita à sobreposição entre a normatividade e a ética; nesse sentido a instituição da lei exigiria uma base, ou seja, estaria a lei acima da ética determinando positivamente como as relações devem ser. Pensar na ética como um espaço de abertura para a criação de “novas” Leis e discursos parte da compreensão de uma dimensão da heteronomia, surgindo aí como consequência uma lacuna entre o que é ético e o que diz a normatividade.

No artigo *Ethics, Normativity and the Heteronomy of Law* (LACLAU, 2004), o autor faz uma distinção prévia relativa à normatividade, desconstruindo este conceito antes de explorar o campo da ética. Num primeiro momento devemos conceber a ligação fundamental entre o normativo e o descritivo, ou seja, entre ser e dever ser. A clássica distinção entre o ser e o dever ser vem de Kant e - conforme vimos chamando a atenção ao longo dessa pesquisa - de sua tentativa de separar rigorosamente a razão teórica e a prática, visto que até então não tínhamos uma divisão tão relevante na tradição filosófica.

Para Laclau, essa distinção não pode ser estritamente mantida porque nem todos os fatos do mundo racional/das ideias podem ser fundamentados na relação direta com o mundo prático. Ele nos dá um exemplo: “Se eu tentar me mover para uma porta no final da sala, a mesa à minha frente é um obstáculo; mas se eu tentar me proteger de um ataque, ela pode se tornar um meio de

defesa” (LACLAU, 2004, p.02). Portanto, é somente na vida prática – nos momentos de tomadas de decisão - que os fatos podem surgir como tais.

Assim como uma atitude puramente contemplativa vê o que vê, porque de acordo com o que citamos em outros momentos, a ética depende de um sistema de significações; este, para a Teoria do Discurso, nada mais é do que a sedimentação de experiências praticadas anteriormente que resultaram em regras de convivência, visto que não há fatos sem significação e não há nenhuma significação sem compromissos práticos que exigem normas que regem o nosso comportamento.

Assim sendo, podemos afirmar que não existem duas ordens - a normativa e a descritiva -; o que existe para Laclau são sistemas complexos normativos/descritivos em que os fatos e os valores interpenetram entre si de forma inextricável. A estes chamamos de moralidade, um conjunto sedimentado de decisões que foram tomadas anteriormente e que tiveram resultados por ventura desastrosos para um determinado grupo social, mas que não há nada que fundamente a existência permanente de um único resultado e é para isso que Laclau chama a atenção em seu artigo.

Mas o que é inerente a uma experiência ética? Não é fácil responder a esta pergunta porque a nossa primeira reação é ver as leis e regras como um fundamento universal; essa primeira reação nos bloqueia para enxergar a existência de uma pluralidade de normas a serem encontradas nos diversos códigos de moralidade de acordo com as diferentes culturas existentes. Mais ainda: a resposta desta pergunta está condicionada ao discurso hegemônico, motivo pelo qual precisamos de um começo, uma origem, uma raiz que ordena todas as coisas; essa noção de ordem tem como pressuposto um modelo explicativo do mundo de caráter universal. Desse modo não podemos encontrar o constitutivo da experiência ética se estivermos observando na perspectiva de uma normatividade.

Será que podemos ir além desta visão de mundo (normativo e descritivo)? Se o caráter positivo da norma é a fonte das nossas dificuldades em compreender a especificidade da experiência ética, talvez a maneira de proceder seja ir além da positividade do social e detectar os pontos em que essa positividade deixa de se constituir. Como conceber a distância entre a experiência ética e a normatividade? É importante perceber que essa distância é um conteúdo ignorado na visão positiva da normatividade; essa distância

entre esses dois conteúdos positivos só pode ser concebida como diferença e toda a identidade como sendo diferencial, a identidade de um dos lados da oposição irá tornar como pré-requisito a identidade do outro. Não é um conteúdo do qual deve opor-se ao conteúdo do comportamento real, mas o fato é que este conteúdo deveria expressar uma plenitude que em última instância não corresponde à realidade.

O devir (presente na noção de projeto que combatemos) seria a expressão plena do ser, enquanto o comportamento real mostra um ser sempre “deficiente”, aquém/além do ideal humano projetado. Assim estaríamos mais próximos de caracterizar o comportamento real em termos de contingência e finitude, efeito que somos das nossas relações. Para Laclau (2004) é exatamente nessa distância entre o ser completo e o ser “deficiente” que está à raiz da experiência ética.

Consideremos, no entanto, insiste o autor, a experiência da distância entre o ser e o dever ser em mais detalhes; se a distância entre ser e dever ser não é o conteúdo diferencial entre duas positivities, mas um momento existencial entre a deficiência e a plenitude do ser, haverá uma falta (ou abundância, diríamos, no sentido de sujeitos que não cabem em determinadas estruturas) em ser real que é a fonte da distância. Não é a particularidade do conteúdo que é por si só ético, mas que o conteúdo, na medida em que ele assume a representação de uma plenitude, se torna incomensurável; é por isso que a experiência ética tende a expressar-se através de termos como "verdade", "justiça", "bondade", etc. Assim, a experiência ética é a experiência do incondicionado em um universo totalmente condicionado; ela tem que ser necessariamente vazia e desprovida de qualquer conteúdo normativo.

Há nesse ponto uma aproximação entre a experiência ética (nesses termos) e a experiência mística, que aqui nos interessa pela interseção com o mito de Malunguinho; esta última é uma experiência do incomensurável. Segundo L'omi L'odo (2011), a Jurema é vista como espaço sagrado, espaço este que não está regido por um código de normas pré-estabelecidas, mas que possui uma ética no momento de abertura entre o mundo sagrado e o profano. Laclau (2014) faz essa relação entre o místico e a experiência ética, analisando profundamente os sentidos e os significados da palavra “Deus”, que para ele seriam a representação do absoluto. Sendo que “Deus” só poder ser alcançado por uma experiência além de qualquer determinação mundana e que só pode

ser expresso ao longo das linhas de uma teologia negativa (ou mítica, nos termos anteriormente definidos acerca desse conceito). Sendo “Deus” o *locus* de uma plenitude incomensurável torna-se sinônimo de vazio.

É importante ressaltar o fato de que esse vazio, essa ausência de qualquer conteúdo concreto/normativo não tem nada a ver com qualquer formalismo. O vazio acerca do qual estamos falando não é simplesmente a ausência de conteúdo, mas é em si um conteúdo, é uma plenitude que se manifesta por meio de sua própria ausência. Nesse caso, o ponto importante é que a experiência mística aqui apresentada não leva aqueles que já passaram por ela para viver a vida reclusa de um monge ou ermitão, mas a empenharem-se no mundo de uma forma mais militante e com uma densidade ética que outras pessoas não têm.

A partir deste ponto podemos pensar no místico como alguém que está apaixonado. Laclau (2004) nos traz o exemplo de Eckhart; ele continuará a imergir na atividade diária, mas a sensação de estar no amor vai acompanhar todas as suas ações. Ele é, paradoxalmente, a retirada do místico da fixação e seriedade que a ética fundacionista o impôs, para um engajamento militante pelo que ainda pode ser. Algo semelhante pode ser dito sobre o militante revolucionário; o objetivo revolucionário funciona como um transcendente "além" de toda a experiência particular e é esse sentido de identificação que nos permite retirar o caráter particular de toda a experiência concreta.

É nessa dialética da retirada/acoplamento que o traço distintivo de uma vida ética reside; a experiência da ética é a experiência de um momento de transcendência que nos leva além de toda norma ou ação. O que na experiência mística podemos ver de forma extrema é realmente algo pertencente à estrutura de toda a experiência. A partir da Teoria do Discurso podemos pensar o seguinte: Se a experiência ética é realmente a experiência do incondicionado em um mundo totalmente condicionado, de uma plenitude - como o fundamento do dever - que está além de toda determinação, não há nenhuma maneira de mover-se de uma forma linear a partir dessa experiência com uma norma, a menos que a normatividade se torne o símbolo de algo essencialmente heterogêneo para si mesmo, que em uma relação entre a ética e a normatividade pode ser estabelecida em tudo. Isso nos confronta, no entanto, com um conjunto de dificuldades teóricas que temos de enfrentar se a natureza desta relação é realmente trazida à luz.

A primeira dimensão é a seguinte questão: se a ética só pode existir inerente ao conteúdo normativo, como podemos realmente distinguir os dois? Não seria mais simples falar sobre complexos ético-normativos em que a distinção entre os dois lados se torna puramente analítica? Sendo a estrutura normativa indiferente à presença ou ausência de uma ética sedimentada, a dualidade entre o ético e o normativo permanece se a norma se fundamenta como o universal, usando o nome de ética.

A qualidade da vida ética existente em uma dada sociedade está longe de ser indiferente à distinção entre o ético e o normativo; por exemplo: se a ética for equivalente ao normativo, podemos inferir que não há distinção entre a justiça e a ética, o que torna o cumprimento da lei um ato legítimo. Essa construção discursiva serve de elemento básico para uma sociedade totalitária, impossibilitando o exercício pleno da ética como uma abertura para novas subjetividades; é por isso que a redução da política para o conteúdo de uma normatividade e também a identificação direta da ética com a normativa são hostis à democracia.

Um currículo nessa perspectiva considera a descontinuidade do ser como um momento ético na vida de seus educandos; tomar decisões nunca foi fácil pra ninguém, mas se ao menos pudéssemos ter mais condições de lidar com esses momentos, sem estar presos a determinadas normas que muitas vezes nos impedem de fazer aquilo que nós mesmos consideramos certo, a decisão nesses termos se tornaria algo existencial e subjetivo, um momento em que as leis/seres divinos não estariam ditando as regras, só o sujeito saberia que caminho escolher. Mas nesse caso estamos sempre já dentro de uma determinada ordem normativa e tudo o que podemos fazer é nos deslocar objetivamente através de nossas decisões no que Laclau chama de momento ético.

O mundo que conhecemos já está sedimentado e suas práticas sociais promovem limites sobre o que é pensável e o que é decidível; tal sedimentação das práticas sociais é existencial e, no sentido heideggeriano, é constitutiva de toda a experiência possível e/ou cognoscível. Laclau vê na experiência mística o potencial de superarmos essa sedimentação do saber, da ética e das práticas sociais à medida em que façamos deslocamentos estruturais. No momento em que temos que tomar nossas decisões, precisamos nos guiar por nossa própria inteligência, acreditarmos em nosso potencial político de nos articular com

diferentes discursos e nos perceber livres para assumir qualquer posição social.

Ao agirmos assim, estamos provocando deslocamentos e nos constituindo subjetivamente, ou seja, *emancipando-nos* em relação ao discurso hegemônico. Nesse caso, a militância pode ser vivida através de uma experiência mística a exemplo dos Malunginhos que cultuam a Jurema sagrada, o que permite, acreditamos, um engajamento histórico de lutas e reconhecimento do potencial transformador dos terreiros, dando visibilidade às suas práticas e saberes tradicionais, marginalizadas pelo racismo institucional.

Contribuindo com este pensamento, Rancière (2010) vai nos mostrar a arte como ambiente fértil para esse momento ético de transformação do social. Há vários espaços que nos possibilitam isso: a literatura, a poética, o teatro são aberturas para ampliar os horizontes de percepção do mundo e da comunidade. Hoje temos a internet, o cinema, a televisão entre outros meios de comunicação que adotam diferentes linguagens partindo da criação de diferentes lógicas de interpretação de mundo. Essas diferentes linguagens são potencialmente “desentendimentos”, pois são linguagens que escapam à ordem, estão fora da estrutura e provocam rompimentos com os padrões impostos pelo capitalismo.

Para se efetivar a Lei 11 645/08 precisa de abertura, e os currículos da escola formal ainda não dão conta desse potencial transformador do qual estamos falando. Temos inúmeras experiências no dia-a-dia da escola que potencializam essa abertura, tais como a organização política das comunidades em que estão inseridas, as músicas com as quais os educandos se identificam, as poesias dos mestres de capoeira quando visitam as escolas e também dos próprios alunos que já estão se formando nos grupos de capoeira de seu bairro, nas experiências místicas espirituais que os educandos trazem consigo, entre outras que relataremos no próximo capítulo.

Portanto, quanto menos subjetivação, mais pobre o homem se torna num sentido político, linguístico e simbólico; propomos uma ética capaz de abranger esta falta e romper com a lógica fundacionista/essencialista que reprime e/ou oprime o ser. Defendemos uma ética que o possibilite criar e cultivar sua paixão pelas lutas, pela vida e o impulsione a buscar sua plenitude, sem pré-determinar o que esta plenitude deve ser. É uma ruptura com a ideia de

“verdade” universal e uma abertura para a construção de novos princípios que não visam domesticar ou estabilizar um campo de significações.

Assim, a ética como uma função ontológica do político e a estética como diferentes modos de percepção do mundo sensível entregam nas mãos dos educandos o “poder” para construir “novos” mitos. A Lei 11 645/08 carrega em si, como já mencionamos anteriormente, uma possibilidade de construirmos práticas educativas mais amplas que tenham como princípio a alteridade nas relações étnico-raciais; apostamos nessas práticas educativas que respeitam a subjetividade do outro e que antes de pensar em dizer como ele deve ser, valorize quem ele realmente é.

Por fim, acreditamos no potencial democrático dessas novas narrativas em curso, as quais trazem consigo uma visão indeterminada de sociedade e, portanto, radicalmente aberta; quando pensamos em práticas curriculares, vislumbramos o grande potencial que têm considerar as diferentes articulações como nortes para a construção curricular e fazer do ambiente educativo um espaço de construção do múltiplo.

Partindo destas reflexões, supomos que enquanto não considerarmos a abertura para essas “novas” subjetividades, a Lei não poderá ser efetivada; não se trata de um projeto pedagógico emancipatório, mas de uma mudança na forma como pensamos/fundamentamos este campo. É urgente que se comece a refletir “criticamente” estas questões que reforçam a lógica essencialista e criar condições para rompermos com a normatividade, com os estigmas, os dogmas entre outros modelos de fixação/prisão educacionais.

É possível que o caminho para os educadores, responsáveis pelas práticas curriculares, seja o de promover diferentes ambientes para a formação de diferentes subjetividades. Talvez o mais chocante disso tudo seja perceber que toda a hegemonia está constituída pelo medo, o medo de que os pobres, negros, indígenas entre outros saibam que eles podem se emancipar por suas próprias capacidades, e nesse caso, a escola tanto pode negar como pode possibilitar, basta sabermos a quem a escola está servindo e para quem a escola existe.

Apesar de todos os conflitos já existentes no espaço escolar, durante a pesquisa de campo conhecemos pessoas que estão engajadas politicamente em promover essas aberturas, mesmo que de maneira não formal e é sobre isso que iremos falar no próximo capítulo. Pareceu-nos o tempo todo durante

nossas visitas que a escola formal estava em constante tensão (medo) com os educadores e alunos, como se houvesse uma força “oculta” que tolhe o surgimento das subjetividades, algo que acreditamos ainda ser muito discutido nos próximos trabalhos e por outros pesquisadores. Por enquanto, neste trabalho, faremos alguns apontamentos sobre o que a experiência direta com a escola formal nos proporcionou em termos de abertura para se pensar em “novos” princípios curriculares e práticas educativas.

4 ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, conduziremos a análise da experiência em uma escola municipal do Recife, tomando-a como base para as discussões tratadas nos capítulos anteriores. Conforme citado na introdução desse trabalho, nos preocupamos em focar nas experiências curriculares propostas em sala de aula que tratam das questões de racismo com vistas a analisar a aplicabilidade da Lei 11 645/08. Além da observação, tínhamos como proposta inicial uma intervenção que fosse construída de acordo com a abertura dos atores em seu cotidiano; tal escolha se deu em virtude de compreendermos a importância de superarmos os limites impostos pelos discursos hegemônicos para que o “novo” possa surgir.

Na primeira seção apresentaremos mais detalhes da metodologia e o caminho que trilhamos; na segunda seção faremos a apresentação da escola e a análise desse espaço formal; na terceira seção teremos a experiência da oficina ‘história do Quilombo de Catucá’, quando analisaremos a fala das pessoas que entrevistamos na escola; na quarta seção analisaremos as entrevistas com o mestre Juremeiro, o Babalorixá e suas contribuições para se pensar o Malunguinho como um personagem ativo em nossa sociedade e assim poder auscultá-las para refletir a emancipação nos termos de Rancière. Tudo isso sempre transversalizando as discussões com o objetivo de se pensar em práticas curriculares que possam promover a igualdade de inteligências (Rancière) como princípio de leitura curricular. Por fim, numa seção final, apontaremos possíveis respostas à questão inicial: *Que princípios pedagógicos poderiam favorecer uma educação para as relações étnico-raciais que considerassem, efetivamente, os valores das matrizes civilizacionais africana e indígena?*

4.1 UMA METODOLOGIA PARA O AQUI E AGORA: A CAMINHADA

Como esboçado no primeiro capítulo, escolhemos a investigação-ação por nos possibilitar abertura para a experiência presente, conduzindo os métodos de acordo com as necessidades dos agentes envolvidos. A dinâmica da pesquisa-ação nos possibilitou utilizar processos diferentes (diário de campo, entrevistas, filmagens, oficinas) em cada etapa e assim poder atingir

resultados relativos ao fenômeno em ação; dependendo das circunstâncias, os métodos foram se aprimorando de maneira que passou a ser uma construção coletiva. Acreditamos que esta abertura não apenas promoveu uma maior participação e integração dos agentes envolvidos, como possibilitou que a própria pesquisa se alimentasse do saber efetivo dessas pessoas; sendo assim, outro ponto importante é que a pesquisa-ação nos possibilitou uma aprendizagem maior no campo da investigação e não apenas verificar ou promover coerências conceituais ao modo moderno positivo de se fazer ciência.

Entrevistamos muitas pessoas de maneira formal e informal durante as visitas na escola e, dentre elas, selecionamos três que nos provocaram por terem um histórico muito forte com os movimentos sociais e com a matriz afro-indígena em *latu sensu*; além disso, lutam diariamente contra o preconceito por se assumirem negros e negras na sociedade, mesmo não possuindo a cor negra em suas peles. Foram elas: uma professora que acompanhamos no dia a dia da sala de aula, a contadora de história/bibliotecária da própria escola e uma funcionária; escolher pessoas comprometidas foi, enfim, uma forma que encontramos de não estancar nossa análise no quesito "falta de preparo" ou formação adequada dos educadores na escola.

Logo, este se tornou um critério de seleção para participação da pesquisa: pessoas que tivessem histórico de militância negra e/ou indígena, além de buscarem em suas práticas pedagógicas realizar os princípios regidos pela Lei 11 645/08 e disponibilidade para participar da pesquisa durante o período necessário.

Pela necessidade de conhecer a história de Malunguinho, fomos visitar o mestre juremeiro Alexandre L'omi L'odo que nos concedeu uma entrevista sobre militância e mística envolvidas na Jurema e o terreiro de um Babalorixá que também nos mostrou como a história de Malunguinho o fez além de mestre espiritual um militante de sua causa.

Utilizamos entrevistas semi-estruturadas devido à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado; queremos esclarecer de acordo com Triviños (1987) o que entendemos por entrevista semi-estruturada. A relevância desta escolha se dá por ter como característica principal desenvolver questionamentos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, além de que o foco principal

seria colocado pelo investigador-entrevistador; essa característica permite o surgimento de novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. Esse tipo de entrevista não favorece só a descrição dos fenômenos sociais, mas também os explica de forma mais completa, além de manter a atenção consciente e interventiva do pesquisador durante o processo de coleta das informações.

As entrevistas aconteceram em um clima descontraído e seguiram diferentes caminhos, mas quando surgidas as oportunidades, exploramos as seguintes abordagens:

- 1) O que o entrevistado compreende e/ou sugere por práticas pedagógicas que poderiam favorecer o uso da Lei 11 645?;
- 2) O que poderia estar impedindo a escola de colocar os conteúdos de história e cultura afro-descendente nos currículos?;
- 3) Qual é a relação da escola com o racismo?

Durante as entrevistas, essas questões eram complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas; esse tipo de entrevista promoveu o surgimento de informações mais livres e respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas, o que contribuiu para nossa análise do discurso. Escolhemos um roteiro mínimo para que além de coletar as informações básicas, pudessemos também interagir com o entrevistado.

Acreditamos que esse tipo de entrevista ajuda a chegar ao objetivo que seria analisar contextualmente os esforços de produção de sentido pelos agentes investigados, levando em conta o próprio ambiente institucional da escola. Assim, as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados e dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais (TRIVIÑOS, 1987). O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social. Por outro lado esse é o tipo de entrevista mais utilizado na área de educação por todos os motivos que já elencamos acima. Alguns cuidados que nós como pesquisadores procuramos ter ao observar e formular as questões foram:

- 1) cuidados quanto à linguagem;
- 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e
- 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros.

Queremos comentar sobre um momento relevante que vivenciamos durante o desenvolvimento desta pesquisa, que foi uma alteração significativa

do nosso objeto, pois iniciamos com o estudo da Lei 10 639, mas com o decorrer da pesquisa percebemos ser de grande relevância o fato de esta lei ter sido alterada, cabendo também aos indígenas o direito de ter sua história contada nos currículos escolares. Foi assim que surgiu Malunguinho e o Quilombo de Catucá, nos levando hoje à Jurema Sagrada pelo seu forte sincretismo cultural entre os negros e os indígenas, um potencial de aplicabilidade da Lei que favorece as duas matrizes civilizacionais ao mesmo tempo.

Com o objetivo de termos experiências para além da sala de aula e entrar em contato com uma cultura viva e dinâmica, visitamos alguns terreiros e selecionamos dois pelas condições que nos apresentaram de militância política e trabalho social-educativo. Entrevistamos um babalorixá e um mestre juremeiro, que nos contou sobre a Jurema e sobre a sua relação de militância política para manter suas práticas religiosas; esses mestres espirituais também são referência no estado de Pernambuco no enfrentamento político que busca o reconhecimento de sua religião nos espaços institucionais e na luta contra o racismo. Aprofundaremos a relação da política com a Jurema na terceira seção deste capítulo; por ora, queremos mostrar os caminhos que percorremos para chegar até aqui.

Destarte, a escola que escolhemos está localizada na ilha Joana Bezerra e atende crianças do ensino fundamental I e supletivo do ensino fundamental para jovens e adultos. O Coque é uma comunidade considerada socialmente vulnerável, de baixa renda e com altos índices de criminalidade. Segundo relatos orais dos moradores mais antigos da comunidade, o local já teria em seu histórico um agrupamento de indivíduos armados que foram contratados pelos donos de engenho para “fiscalizar” o transporte do comércio de produtos no Porto do Recife. Essas pessoas começaram a se reunir perto do Porto, na região dos Coqueiros – daí o nome Coque. Os moradores dos Coqueiros foram chamados inicialmente de “cocudos” e ficaram conhecidos por ser gente brava e que andava armada.

O Coque, desde então, é conhecido como foco de conflito e atos violentos; de acordo com a tese de doutorado de Alexandre Simões de Freitas, intitulada *Fundamentos da Sociologia Crítica da formação humana* (2005), esse discurso de violência na comunidade permaneceu e criou uma “barreira invisível” ao redor da comunidade. O fato é que o preconceito tomou

proporções enormes, tanto que os próprios moradores receiam revelar, por exemplo, em público ou entrevistas de emprego, que residem no Coque, preferindo informar que moram em Joana Bezerra ou em Afogados. Dizer que é habitante do Coque levaria a discriminação, os moradores vivem enredados em um ciclo vicioso: “ninguém colabora porque a região é violenta, e a comunidade é violenta porque ninguém contribui com o desenvolvimento da localidade” (FREITAS, 2005, p. 258).

Atualmente a comunidade vive em constantes conflitos e disputas pelo tráfico de drogas e armas, sendo estas algumas das principais causas de homicídios nessa região. “Reagir a um assalto ou simplesmente ‘mexer com a mulher dos outros’ pode acabar em homicídio” (FREITAS, 2005, p. 260). Portanto, escolhemos esse bairro como parte do objeto de estudo por saber que no Brasil a maior parte da população em situação de vulnerabilidade social e envolvidas de alguma maneira com o crime é negra, não sendo esta em nossa concepção uma decisão arbitrária.

Encontramos durante conversas com os moradores informações sobre vários projetos sociais que buscam diminuir a criminalidade e mostrar uma possibilidade diferente de vida, tais como o *Natal das crianças do Coque* realizado na quadra da Escola Municipal José da Costa Porto, uma festa para as crianças consideradas mais carentes na comunidade. Temos também o *Coque Vive*, uma rede de intervenção social formada pelo Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis (MABI), um coletivo de jovens da comunidade. Conhecemos também o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), associação presente no bairro há mais de 20 anos, liderado pelo pesquisador Alexandre Simão de Freitas, da Universidade Federal de Pernambuco e que atua há 25 anos na comunidade do Coque - área central de Recife/PE; é uma organização sem fins lucrativos orientada por objetivos sócio educacionais e ético-morais, formada por professores, estudantes universitários, pedagogos, médicos, psicólogos e moradores do bairro. Criado em 1986, o NEIMFA atende hoje mais de 300 famílias do Coque através da educação complementar, cursos e capacitações, projetos de desenvolvimento comunitário, formação de lideranças, orientação psicológica e assistência social.

Encontramos, ainda, o projeto *Orquestra criança cidadã*, realizado pelo desembargador Nildo Nery da Fonseca e o maestro Cussy de Almeida; este

último retira crianças da potencial marginalidade e revela talentos musicais; além das aulas de música, os alunos também recebem três refeições diárias, apoio psicológico para os familiares, reforço escolar, bem como aulas de asseio pessoal, hábitos de higiene e etiqueta, disciplina e comportamento em grupo. É uma comunidade que tem uma população predominantemente negra, que enfrenta todos os dias o racismo, o preconceito e a discriminação social com dignidade e força; um povo que segue desejando e lutando por dias melhores para as próximas gerações.

4.2. CONHECENDO E/OU ESTRANHANDO A ESCOLA

A escola que escolhemos está estruturada da seguinte maneira:

- 17 salas de aulas
- 88 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório
- Despensa
- Almoxarifado
- Pátio coberto
- Pátio descoberto

As visitas à sala de aula foram organizadas para o quinto ano do ensino fundamental I da seguinte maneira: três dias na semana durante o período de três semanas, tempo necessário para que o planejamento de um ciclo de atividades pudesse ser concluído. Esse recorte no tempo foi realizado em virtude da proposta curricular de nas escolas serem tratados temas como racismo e atividades que promovam a finalidade da Lei 11 645.

Infelizmente a escola e o currículo separam momentos específicos do ano para lidar com este tema, o que revela em si o fato de que a Lei em tela é tratada como um adendo (um tema) em datas lógicas estruturantes do cotidiano escolar. A professora foi escolhida, como já mencionado anteriormente, por seu perfil militante, sempre envolvida em movimentos sociais e tendo comprometida a própria vida com a proposta da referida Lei. Atua, assim, o ano inteiro, e não apenas nas datas comemorativas.

Verificamos com pesar que a escola está impregnada de práticas racistas, nos parecendo que o discurso sobre a inferioridade do negro está presente no cotidiano escolar, posto que tem uma dimensão inconsciente; em conversa informal com a professora, ela nos explicou que estava em constante luta, combatendo às práticas racistas entre seus pares e educandos, abrindo assim possibilidades e situações de reflexão sobre tais questões. Vale relatar, nesse sentido, que presenciamos uma conversa na sala dos professores que deixou claro a naturalização que existe em torno do preconceito e do racismo ligados à cor da pele e à etnia. Por esta conversa ter sido captada informalmente e registrada de forma apenas genérica no diário de campo, não podemos colocar todas as falas na íntegra, mas foi possível registrá-la indiretamente.

Em um momento de relaxamento na sala dos professores durante o intervalo das aulas, as professoras conversavam sobre a *chikungunya* e o zika vírus. Nesse instante, uma funcionária (negra) chega na sala para fazer a limpeza e entra na conversa comentando que seu filho também estava com os sintomas dessa doença. Em seguida a **professora** (branca) num suposto tom de revolta faz o seguinte comentário: “essas doenças só podem vir da África, não é de lá que tudo de ruim vem?”. Percebi que neste momento a funcionária ficou constrangida e não conseguindo dizer mais nada, voltou ao seu trabalho e permaneceu em silêncio, enquanto isso as outras professoras retomam a conversa, sem o menor constrangimento.

Realmente esses supostos “educadores” não sabem quem são os negros, não acessam a riqueza de seus saberes que tanto podem contribuir com nossa educação e, arriscamo-nos a dizer, eles nunca sequer enxergaram os negros e os indígenas. Isso nos remete ao discurso sobre a eugenia falado na introdução, que coloca os negros na mesma condição de “deficientes” na sociedade, discurso que ficou até hoje, talvez inconsciente, de que os negros não têm alma, portanto são inferiores, tal qual os animais.

Essa é uma típica naturalização dos discursos universalistas dos quais falávamos inicialmente, pois é um processo perigoso que nos coloniza; esses discursos direcionam e limitam nossas possibilidades de subjetivação, posto que silenciam matrizes constitutivas da vida que se forjaram em terras que hoje costumamos chamar "Brasil". Da mesma forma que a funcionária negra silenciou, a maioria dos negros o fez buscando se adaptar ao discurso hegemônico do colonizador, certamente porque era o único discurso legitimado pela sociedade e aí precisavam se estabelecer. Mas essa é uma força que não pode ser silenciada completamente por muito tempo, sempre haverá aqueles que, como Malunginho, enfrentarão essa peleja a sua maneira, pelas margens, alimentando mundos que assombra os brancos, que não os acessa ou identifica objetivamente como *posição política* na estrutura social.

Nós, como educadores, devemos combater tais falas e atos (ser Malungos do cotidiano), estando atentos para o uso de nossa linguagem a fim de não reproduzir tamanha ignorância; atitudes como a relatada, infelizmente, só reforçam estereótipos e condicionam a maneira como combatemos as misérias humanas. Devemos, entretanto, pensar no desentendimento que só uma igualdade de inteligências pode evidenciar, causando danos ao racismo estrutural e estruturante em nossa sociedade.

Há, nesse sentido, uma naturalização de pressupostos ontológicos, como a de "cidadão" que, estando viva e operante em nosso cotidiano nas diversas esferas do social, ajuda na exclusão de ambientes onde vivem as culturas afro-indígenas (MESQUITA, mimeo); nessa instância, a escola não vê o negro como um sujeito de plena força, muito menos aos povos originários como sujeitos a serem levados a sério, sendo este um processo violento de invisibilidade e destruição, que limita/impede os sujeitos de se subjetivarem dentro do espaço escolar. A violência existe, mas só se torna visível aos olhos atentos de uma mente que busca se descolonizar.

Considerando nesse contexto que o discurso também é extralinguístico, procuramos perceber as diversas representações dos negros em desenhos, pinturas e artes produzidas pelos educandos. Nessa busca encontramos algumas imagens nas paredes das escolas que nos chamou a atenção pela forma folclórica como estas matrizes culturais são representados, uma maneira claramente subalterna em relação a imagens reproduzidas sobre os brancos por eles mesmos:

Figura 1: Produção dos alunos sobre o dia da consciência negra



FONTE: EMELINE MELO (2016)

Figura 2: Imagem nos murais da escola



FONTE: EMELINE MELO (2016)

O fato de existirem imagens/desenhos de pessoas negras nas paredes da escola não significa que estão buscando superar o racismo, muitas vezes só reforçam a existência dele, como nos parece nestas figuras. Acreditamos que essa prática advém do conceito de inclusão trabalhado no primeiro capítulo. A inclusão pela ótica do discurso hegemônico, os negros são “incluídos”, mas sempre de acordo com o projeto moderno de civilização. Observem que a criança na figura 1 está com um aspecto triste e retraído, como se estivesse “domesticada”; já na figura 2 a criança está retratada em um ambiente mais alegre e sua postura completamente relaxada, ativa e feliz. Essas figuras formam subjetividades, elas também estão ensinando as nossas crianças negras como elas devem ser, muito longe de como elas realmente são. Vejamos outra figura:

Figura 3: Imagem sobre o dia da consciência negra



FONTE: EMELINE MELO (2016)

O que Malunguinho diria dessa figura em “comemoração” ao dia da consciência negra? Não será possível emancipar nos termos de Rancière dentro desse formato escolar/curricular; daí podemos pensar que a escola é uma máquina que (re) produz desigualdade entre homens e cria uma falsa ideia de igualdade social através do discurso do respeito às diferenças. O princípio da igualdade de inteligências nos aponta um movimento inverso e nos diz que todos os homens partem, desde já, de uma posição de igualdade. As diferentes particularidades quando consideradas por este princípio se tornam um potencial para romper com a lógica geométrica dominante; pelo visto, não é isso que nossos governantes querem.

Outra figura que nos chamou a atenção:

Figura 4: Saci pererê



FONTE: EMELINE MELO (2016)

Figura 5: Curupira



FONTE: EMELINE MELO (2016)

Diante destas imagens questionamos: Qual é a abertura que os povos da mata e afro-descendentes têm para contar as suas histórias? Percebemos que esta forma de reproduzir folcloricamente estas matrizes culturais legitimam dicotomias que separam os sujeitos da realidade, reforçando, como parte constitutiva, uma lógica estrutural colonizadora. Essa representação dos povos da mata e dos negros está muito longe de possibilitar qualquer tipo de subjetivação que venha favorecer os processos de emancipação tal como Rancière nos sugere em seu livro *O mestre ignorante* (2011).

Nessa perspectiva, a escola teria suas bases assentadas na igualdade de inteligências, rompendo com a estrutura hierárquica de saberes, colocando lado a lado educando, educadores, comunidades entre outros. Uma escola assim permitiria aos atores em formação superar o velho paradigma escolar da tutela e instruírem-se como homens e mulheres iguais em uma sociedade desigual. Parece simples, mas não é; nossa sociedade foi constituída por séculos com o discurso da hierarquia dos saberes, das relações de poder, da inferioridade do negro em relação ao branco e do indígena que nem humanos em civilidade o são para o colonizador. Todos esses discursos foram criados para forçar e/ou formar uma padronização social, uma tentativa perversa de tornar a sociedade igual segundo critérios particulares que se pretendem naturalmente universais.

Essa padronização limitou os indivíduos a reproduzirem o que estava sendo dito sobre o que o "ser humano" deveria ser e impediu que diferentes formas de expressão da inteligência humana fossem valorizadas e reconhecidas como potencialmente iguais. Não deveria haver diferença entre um pedreiro e um líder governamental, pois o princípio de inteligência que os rege é o mesmo. Mas ainda há muito preconceito e discriminação quando tratamos do senso

comum; nosso papel enquanto educadores seria provocar o dissenso no ambiente educativo, promovendo desentendimento/reflexão aos sujeitos em formação e abrir o espaço para as possíveis descontinuidades que emergem dos grupos sociais.

Acreditamos que para as crianças que pintaram as figuras apresentadas acima, não se foi perguntado como elas se percebiam na sociedade e/ou não lhes foi dado espaço para criarem/imaginarem símbolos/imagens sobre seu povo/cultura. É isso que tentamos fazer com a oficina que organizamos com vistas a discutir a o exercício da Lei 11.645. Na próxima seção mostraremos a referida oficina em detalhes, no seu passo-a-passo.

4.3 OFICINA: QUILOMBO DE CATUCÁ: UMA POSSIBILIDADE DA IMPOSSIBILIDADE

Partimos do pressuposto de que o uso de oficinas como estratégia de pesquisa favorece a construção de espaços com o potencial político e estético de "negociação" de sentidos. Esse espaço, segundo Medrado e Menegon (2014), permite uma maior visibilidade de argumentos e posicionamentos dos sujeitos durante a construção e atuação dos mesmos na oficina. Acreditamos que este recurso também proporciona deslocamentos estruturais e ricos debates sobre as diferentes formas de se realizar uma oficina. Esse momento de construção é muito importante para o pesquisador da análise do discurso, pois o possibilita perceber a produção de jogos de verdades (explicaremos mais adiante), sentidos e significados - constitutivos dos processos de subjetivação - em relação direta com o ambiente que se logra construir contextualmente.

Nesse caso, a oficina se revela para nós como um potencial político que envolve estratégias discursivas diversas, tais como expressões artísticas, movimentos corporais e outras formas discursivas, além da própria fala. Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, pensamos a oficina como estratégia facilitadora da percepção de que a "troca dialógica" e consequente construção de sentidos depende dos valores e afetos que fazamos ou não circular em dado ambiente. Foi com esse espírito que escolhemos a roda de diálogo por nos parecer pertinente ao tema em questão; ficou estabelecido como objetivo inicial colocar os educandos em contato com a história do

Quilombo de Catucá e de Malunguinho. Dado este objetivo, preparamos o *ambiente* para compartilhar histórias contadas por sujeitos que efetivamente a vivem, contextualizando para fomentar as discussões e curiosidades dos alunos. Vejamos algumas fotos:

Figura 6: Imagem durante atividade na oficina



FONTE: EMELINE MELO (2016)

Figura 7: Roda de diálogos



FONTE: EMELINE MELO (2016)

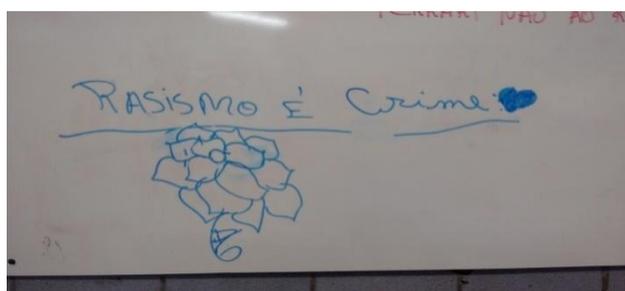
Nossa intenção não era criar consensos, mas perceber a multiplicidade das práticas discursivas no contexto em que se há uma interação face a face. Nossa oficina durou aproximadamente duas horas e foi dividida da seguinte forma:

- 1- 15 minutos para o acolhimento e roda de conversa para apresentação da proposta. Momento para os educandos se apresentarem e/ou posicionarem referente ao que foi exposto.
- 2- 15 minutos para a apresentação do Quilombo de Catucá pela contadora de história da escola.

- 3- 30 minutos para a apresentação de Malunguinho e debates sobre os Malungos do cotidiano.
- 4- 30 minutos para cantos e danças culturais das matrizes em tela.
- 5- 30 minutos para a produção de cartazes sobre a vivência da oficina e socialização em murais da escola.

Contamos com a participação de 15 pessoas: a professora da turma, a contadora de história, o pesquisador e mais 12 estudantes. Durante o 3º momento, deixamos os educandos livres para produzir suas narrativas particulares e se posicionarem em contraste com o que estava sendo apresentando. Momento de muita riqueza cultural, um processo de produção de sentidos que se desenvolveu em grupo, resultando em prováveis deslocamentos, tensões e contrastes. Em nenhum momento estávamos dizendo o que os educandos deveriam pensar sobre o tema, mas provocando-lhes uma reflexão sobre porque temos uma história de Quilombos e como hoje essa história nos influencia. Será que podemos nos tornar Malungos do cotidiano ou talvez já somos e não nos damos conta? As lutas que enfrentamos todos os dias para sermos "quem somos" e nos assumirmos como descendentes de negros e indígenas na sociedade não nos faz Malungos? O que definiria, nesse sentido, um Malungo?

Figura 8: Imagem durante aula sobre o racismo



FONTE: EMELINE MELO (2016)

Mesmo com tanta riqueza de detalhes, sabemos que não somos capazes de apreender plenamente a dinâmica do grupo e seus diversos jogos simbólicos que são gerados no momento da interação; por isso sugerimos uma produção artesanal. Como são crianças entre 8 e 9 anos, pedimos que formassem grupos e construíssem cartazes com imagens que lembrasse a

paisagem dos quilombos, a luta contra a escravidão e que elementos eles imaginam que tinham por lá. Durante os debates tivemos muitos depoimentos dos educandos que tiveram experiências com discriminação racial e mesmo os xingamentos dos seus colegas em sala de aula sobre o cabelo e/ou a cor da pele. As crianças já estavam conscientes de que sofriam racismo todos os dias e contaram como se sentem em relação a essas práticas. Vejamos o momento da produção:

Figura 9: Produção dos alunos sobre de o Quilombo de Catucá



FONTE: EMELINE MELO (2016)

Figura 10: Produção de cartazes sobre a oficina



FONTE: EMELINE MELO (2016)

Apesar de todas as dificuldades¹³ encontradas para a realização desta oficina, queremos ressaltar que foi possível alcançar nossos objetivos iniciais, mesmo tensionando de alguma forma com a estrutura curricular e sua rotina. Assim, a escola abriu - graças a participação ativa da professora e da contadora de histórias - um pequeno espaço na sua rotina para que a história e cultura afro-indígena pudesse ser vivenciada, mais do que simplesmente trabalhada como um tema, com os educandos. Isso possibilitou uma construção de metodologias com tendências a produzir transformações simbólicas, as quais, pensamos a partir de nosso *corpus*, tem o potencial de ultrapassar o momento da realização e ecoar tempos depois na vida dos nossos educandos.

A análise do discurso nos permitiu perceber que, no contexto da oficina há sempre uma negociação de sentidos compreendida aqui por um processo de interação dialógica interpessoal das identidades num constante jogo de posicionamentos. Essa interação faz fluir a multiplicidade de versões sobre o tema que são transversalizados por várias narrativas. Cada um é o que é, pois existe um outro que interpela, acolhe, ou disputa a nossa versão de nós mesmos. Assim é a construção de subjetividade, nós enquanto educadores devemos ser sensíveis para esta questão e levar a sério nossa responsabilidade ético-política quando nos propomos a abrir espaços de reflexão sobre os processos descontínuos de subjetivação dentro dos espaços formais educativos.

Compreendemos que esta pesquisa-ação é marcada por dinâmicas ético-políticas. Logo, não podemos ignorar que, ao promover uma intervenção desse naipe em um espaço formal marcado pelo incentivo a invisibilidade do diferente (negro e índio), temos que assumir o risco de possíveis tensões e conflitos. Acreditamos que são esses conflitos e tensões necessários para rompermos com o discurso do colonizador que nos silencia, um discurso que está presente em nós mesmos; o racismo começa em nós e quando chega ao outro machuca, prejudica e retorna com mais violência.

O potencial de produção de uma oficina escapa à mente isolada de um indivíduo ou à produção singular de um falante. De acordo com o que podemos

¹³ Horários disponíveis da biblioteca, agendamento com a contadora de história, burocracia com a diretora e o mais chocante saber que os educadores daquela escola municipal do Recife não conhecem a história de Malunguinho e que não sabiam da existência do Quilombo de Catucá.

inferir desde Laclau e Rancière, essa produção estimula práticas discursivas que tomam corpo no coletivo e ganham força na sua dinâmica com o grupo, tensionando com os diferentes discursos hegemônicos na sociedade. Acreditamos que estas produções discursivas não tem o compromisso com experiências prévias ou mesmo com determinada norma sobre o que deve ser o produto final. Nesse caso, essas produções consistem em negociações nem sempre consensuais de versões sobre o mundo e sobre nós mesmos. Essas argumentações/negociações configuram, antes de tudo, jogos de linguagens de base retórica, orientados pelo poder, ou seja, “jogos de verdade”, segundo Massena e Castro (2012):

Jogos de verdade são um conjunto de regras de produção de verdade, um conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado que pode ser considerado- em função de seus princípios e de suas regras de procedimentos- como válido ou não. [...] é também o lugar de enfrentamento social e debate político, encarado sobre formas de “lutas ideológicas”, cada lado defendendo seu ponto de vista sem se interrogarem sobre como cada discurso, lado do debate. (p.1)

Portanto, as “práticas discursivas” (LACLAU, 2008) afetam “os jogos de verdade” por promoverem formas diferentes de ler e dizer sobre a realidade; essas práticas também são enfrentamentos sociais que “resistem” à cristalização de sentidos e rompem com as tentativas de engessamentos das identidades idealizadas pelos currículos. Por isso, emerge a importância do conceito de *interdiscurso* (MAINGUENEAU, 2008; 2010) por sua potência que aponta para o caráter discursivo metafórico fundante do mito e das práticas articulatórias, o que nos impulsiona a observar o Malunguinho como ser em rel (ação).

Por fim, na próxima seção, temos a análise das falas dos entrevistados sobre Malunguinho e Jurema, buscando apresentar o potencial político e ético deste sincretismo. Serão analisadas as experiências místicas que, de certa forma, são elementos inseparáveis da construção do mito de Malunguinho, sendo ele, para nós, a materialidade de um princípio de leitura descontínuo ao mundo do colonizador e com potencial de ruptura com o discurso hegemônico. Vejamos quem são os atualmente conhecidos por “malungos do cotidiano”.

4.4 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS: OS MALUNGOS DO COTIDIANO E EMANCIPAÇÃO

Quando os povos da mata “invocam” sua ancestralidade, a roda gira, o mundo entra em movimento, alinhamos nosso corpo, mente e espírito com o movimento da terra, a energia das florestas, cachoeiras, a força da natureza. Nesse instante estamos prontos para nos conectar com o místico, expressando a potência que nos move e nos impulsiona a dar passagem, permitindo que “nossos ancestrais” expressem o místico, o que nem sempre se coaduna às racionalidades hegemônicas em nossas instituições ou mesmo às crenças que nos movem cotidianamente.

A articulação entre o místico e a vida comum nos desloca de uma realidade factual, tal como vista cotidianamente. Abrimo-nos a lugares sagrados que guardam os segredos espirituais, as mandingas, os rituais que coexistem. Malunguinho abre os caminhos, abençoa os seus filhos para as pelejas e lutas do cotidiano, cura pessoas, potencializando a mística dos rituais. Na ciência¹⁴ da Jurema encontramos vários elementos/símbolos que ligam a dimensão espiritual com a dimensão material, como, por exemplo, o cachimbo dos mestres juremeiros, cuja fumaça que sai dele conta-se ser sagrada e conter em si propriedades curativas.

O cachimbo também tem o objetivo de fazer a ligação entre estas duas dimensões, possibilitando aos caboclos e aos pretos velhos (entidades de cura no culto da Jurema Sagrada) realizarem seus trabalhos espirituais, isso porque, através da fumaça dos cachimbos, elemento que comunica a força/divindade da Jurema, se cria certa “realidade mágica”. O ponto importante da *experiência mística* é que ela pode nos levar a uma descontinuidade mítica, à medida em que seja capaz de mover no interior da estrutura diferentes forças até então desconhecidas. Opera-se aqui uma descontinuidade de matriz civilizacional que dificilmente poderia sobreviver ao ser “tematizada” numa escola, inclusive quando aí propomos nossa oficina.

Isso acontece porque os pressupostos curriculares buscam construir continuidades entre teoria e vida (sujeito e objeto), as quais fecham as

¹⁴ A palavra ciência engloba uma ideia totalizante em que se encontra a amplitude do seu conhecimento. A ciência da Jurema praticada pelos cientistas (mestres e mestras juremeiros) são assim chamados pelo notório saber dentro do culto e por aplicarem curas físicas e espirituais em seus atendimentos. Essa prática de cura é chamada por eles atualmente de trabalho de ciência (LIMA, 2006).

possibilidades para a construção de novos mitos. O princípio mesmo de articulação sujeito-objeto, no sentido de sua superação, é conformado pelo desejo - ainda que se reconheça ideológico - de construção de unidades. O sujeito, no seu dia a dia, é um eterno descontínuo, ele está o tempo todo se articulando na estrutura, ou seja, em constante transformação. Mas ao chegar à escola encontra um discurso sobre o que ele deve ser, tolhendo sua possibilidade de escolha em uma realidade múltipla e diversa que é a sociedade brasileira. Supomos que o fracasso escolar, visto como o mal da modernidade ocidental, mora nessa ideia de continuidade e fechamento do Ser. Enquanto não nos abirmos para ver o humano tal como ele é, considerando sua subjetividade, seu ritmo, seus conjuntos de valores éticos e morais, não superaremos tais fracassos na educação. Seríamos reféns incontestes do desejo de produzir unidades/continuidades?

Considerando a descontinuidade como forma inescapável da vida humana, sendo ela mesma a tônica desejável de nossa maneira de estar no mundo, deixando pois de desejar a anulação dos jogos de verdade, não seria uma forma mais sincera de nos entregarmos ao próprio jogo, ou seja, a relação em si mais do que as partes que jogam? Sendo assim, não anularíamos radicalmente a pedagogia tradicional, orientada por um princípio de continuidade, de formação, exatamente, das partes que se relacionam? É relevante, nesse diapasão, pensarmos a formação para além dessas estruturas “escolares”, num sentido antropológico do conhecer do homem em sua realidade mais íntima, desdobrando diante dos jovens formandos possibilidades em abundância, permitindo que estes possam se constituir subjetivamente na sociedade.

O mito, tal como um espaço de representação, não se dá pela *relação* de continuidade; como as teorias da construção do conhecimento nos fizeram acreditar e a teoria de Laclau (1990) corrobora, o mito é deslocamento estrutural. O trabalho de um mito consiste em suturar um espaço deslocado através da constituição de um *novo espaço de representação* e isso requer que novas relações sejam inauguradas para além das relações hegemônicas em nossa sociedade. Trata-se de uma operação tendencialmente hegemônica, mas que sendo, ao mesmo tempo, um princípio de leitura de mundos que se mantêm aberto às diferentes possibilidades, aberto ao jogo pelo jogo, à relação pela relação, indaga profundamente o próprio desejo de fixação de sentidos. A

objetividade/fechamento até então vivenciados por nós dentro do espaço formal de educação cristaliza o mito, fazendo o sujeito desaparecer e fixando sua identidade na estrutura, o que acreditamos o impossibilita de ser mais.

Como vimos no primeiro capítulo, o currículo tradicional impossibilita aos sujeitos incorporarem em sua formação escolar elementos da vida cotidiana como, por exemplo, a vivência entre os Malungos. Ernesto Laclau (2006) vai nos dizer que a continuidade trata-se de uma ilusão, pois não há garantias de uma construção de sentido pleno. As dimensões linguística e extralinguística do discurso formam os aparelhos ideológicos do Estado, e estes, por outro lado, têm a função de garantir a suposta continuidade, segura, previsível, que atenda aos anseios do povo/comunidade política. Mas são todos instáveis e sujeitos à mudanças periodicamente; *compreender a existência dos fenômenos descontínuos sociais é para nós um princípio pedagógico de leitura de mundo que poderia ampliar os horizontes de aplicabilidade da lei*. Se quisermos obter provas da descontinuidade, podemos olhar para a história do homem e ver que em todo o tempo tivemos algo como "movimentos sociais". Os homens vivem em constante tensão com os aparelhos do Estado, reivindicando mudanças nos diferentes discursos políticos hegemônicos de acordo com sua época.

Mas então qual é o potencial mítico (educativo) da Jurema e do Malunguinho? Primeiro por ser, além de religião, um espaço cultural que está constantemente tensionando com a estrutura; segundo, por considerarmos esse movimento um processo descontínuo e um ato potencialmente educativo. Há uma grande possibilidade de se educar/emancipar através do mito, e é para essa possibilidade que chamamos a atenção de Malunguinho para as escolas formais. A Jurema é para os afro-descendentes e indígenas uma forma de união que transcende as questões individuais e amplia a consciência de um eu individualizado - constitutivo da educação moderna - para um eu coletivo que não tem lugar específico numa estrutura - como acontece com "classe" na tradição marxista.

Em um sentido político e revolucionário, a espiritualidade para estes povos da mata é a prática da alteridade que supera toda a experiência individual, sem, contudo, negá-la; ampliam-se assim os horizontes de compreensão de mundos e auxiliam na superação do autocentramento e egoísmos exacerbados. Esta experiência mística, no entanto, é apenas o prelúdio para o engajamento militante coletivo, mostrando que não há uma

única voz a ser ouvida (uma episteme que represente esse coletivo que é em essência fluido, entregue às relações que constrói afetando e sendo afetado pelas mesmas); são tantos os Malungos que chega a ser incomensurável como um nome, pois o discurso sempre se faz encantado - descontínuo - quando o povo da Jurema desce nos terreiros.

De acordo com o que podemos observar durante a pesquisa, os mestres juremeiros, os Babalorixás¹⁵ e as Yalorixás¹⁶ consideram que a abertura do campo espiritual está ligada à abertura para a vida; nesse sentido, um Ser que busca sua evolução espiritual estaria igualmente evoluindo em outros aspectos/dimensões, tais como na vida emocional, política, material entre outras. Essa "evolução" de que falamos está relacionada com diversidade e ampliação de conhecimentos e não no sentido linear e progressista tal qual estamos acostumados a pensar sobre evolução na matriz civilizacional europeia. O sentido que pensamos aqui também inclui as experiências descontínuas da vida como parte evolutiva dos homens, talvez mais fundamental do que outras; nesse caso, o desenvolvimento espiritual, tal como a ética pensada nos termos de Laclau, vista no segundo capítulo, seria uma abertura radical para a construção incansável de novos mitos e, com isso, relações outras. Vejamos a fala de Alexandre L'omi L'odo sobre sua experiência com Malunguinho:

Falar sobre Malunguinho é falar da minha vida, porque são 15 anos de luta pelo reconhecimento da história de Malunguinho e a gente iniciou assim do nada dentro do arquivo público estadual, fazendo um movimento que a gente acreditava ser importante pra o povo negro. Ter referências de heróis negros da sua tradição, coisa que não temos muito, conhecemos o Zumbi dos Palmares, mas não sabemos outro. Os outros são mais difíceis de serem lembrados. Então Malunguinho foi um personagem que brotou desse sonho nosso de construir um mundo melhor, né. Mas a importância dele foi tão grande e antecede a gente em no mínimo 180 anos porque o último morreu, João Batista, em 18 de setembro de 1835, isto sendo um registro oficial, mas provavelmente ele morreu muito antes. Temos essa documentação no arquivo, que nos traz o fundamento principal da existência de Malunguinho, ele não é apenas um "mito" ou um personagem existente somente na religião. *Só quem resguardou a história de Malunguinho e manteve-o vivo pela importância que ele teve, foi o povo da Jurema. Por que ele virou uma entidade, uma divindade da Jurema sagrada e baixa nas pessoas ainda hoje, se comunica ainda hoje, e nossa luta todinha ela é regida pela presença de Malunguinho mesmo. A gente faz tudo porque ele autoriza, ele é quem coordena, ele é quem ainda, mesmo pós-morte, está fazendo*

¹⁵ Conhecidos popularmente como pais de santos.

¹⁶ Conhecidas popularmente como mães de santos.

todas as coisas acontecerem pra que a luta do povo negro e indígena se consolide e se fortaleça.

Nesse sentido, percebemos que o místico na Jurema não está separado do político: Malunguinho, mesmo não estando vivo, "autoriza", "coordena", "faz as coisas acontecerem". Trata-se da presença de uma ausência; são as experiências místicas que tem movido o povo da Jurema, pois são elementos que mesmo invisíveis para os olhos da carne, circulam há séculos em nossa sociedade como princípio de leitura. Essa conexão do místico com a vida cotidiana, política e social transforma Malunguinho em potencial mito (LACLAU, 2008), por isso ele está "fora" da estrutura, tensionando o tempo todo com os discursos hegemônicos, interpelando por mudanças e aberturas.

Podemos dizer que a existência da Jurema não se resume a uma luta local e particular pontuada na história: é um "movimento" cuja tônica sendo a própria descontinuidade que não pode perecer; esse "movimento" diz algo muito importante sobre o que se pode pensar por uma sociedade mais "justa" e "democrática". Malunguinho é uma força militante, é exatamente não ser facilmente identificado como posição de sujeito numa estrutura. Vejamos o que o Babalorixá Jota de Sabá nos conta sobre sua experiência com Malunguinho:

Eu já sofri todo tipo de preconceito, sou de uma família pobre, sou negro, sou homossexual, sou candomblecista e Juremeiro. Minha mãe teve 9 filhos, éramos muito pobres, muitas vezes tínhamos que dividir uma caixa de biscoitos para os 9 e tinha que durar o mês inteiro. Foram tempos muito difíceis não sei se era um momento social que o Brasil estava passando ou se era minha família que era pobre mesmo. Eu cresci ficando feliz quando Malunguinho comia, *as oferendas que os clientes da minha vó deixavam para Malunguinho eram a nossa refeição, era uma felicidade quando Malunguinho ganhava uma galinha.* (risos) Então posso dizer que Malunguinho matou a minha fome, essa entidade, matou a fome da minha família e nos trouxe sua alegria com sua cachaça e seu vinho. Malunguinho pra mim é santo, por que matou a minha fome! [...] Hoje cultuo Malunguinho na minha casa (terreiro) com uma força tão magnífica porque ele não está só ligado à fome que passei quando era criança, mas também está relacionado à minha vó, que incorporou ele a vida toda, *eu cresci vendo Malunguinho trabalhar.* "Essa entidade pra mim é vida e não morte."

Sendo Malunguinho vida, ele se torna o potencial para a promoção da igualdade de inteligências, pois ele não se deixa capturar pelo discurso de seu senhor e luta constantemente por sua liberdade de ser o que ele é e não o que os outros querem que ele seja. Malunguinho é quem come a galinha que lhe é

ofertada e com ela se fortalece e ganha vida. Ou seja, não existe episteme, "ideologia" entendida como conjunto sistêmico de preceitos teóricos a serem verificados e/ou aplicados. Não existe, portanto, um "Malungo" a ser formado pela pedagogia porque o Malungo se forma no ambiente de sua avó, comendo galinha, rindo! Não se ensina e nem se aprende a ser Malungo, e se sendo Malungo se é "igual" a qualquer outro sujeito - igual na possibilidade e dignidade de produzir sentido, de manifestar inteligência.

Quando pensamos em igualdade, logo nos vem à noção de igualdade de oportunidades, de condições materiais; pensamos que igualdade tem a ver com a meritocracia. Os sujeitos sociais ficam condenados a lutarem por sua igualdade de uma forma liberal, capitalista, pensando em ter "acesso" e consumir os bens produzidos socialmente. Para Rancière (2011), essa noção de igualdade embrutece a alma, tornando os sujeitos ainda mais ignorantes de si mesmo. Pensar em emancipação de acordo com as bases capitalistas de igualdade seria antes de tudo, uma "competência do ignorante" (RANCIÈRE, 2011, p.61).

Nesse caso, o sujeito que se encontra emancipado dentro do discurso hegemônico *domina a linguagem* para saber interrogar aqueles que ele acredita saber mais que ele; conhece os instrumentos para usá-los com a maior eficiência, mas ainda assim se vê em uma condição subalterna em relação aos mestres. A emancipação (nos termos de Rancière) não se trata de um mestre que verifica a quantidade de conteúdos que seus educandos foram capazes de apreender/absorver, nem de colocar os sujeitos em oposição entre os saberes científicos e os saberes do povo.

O princípio da igualdade de inteligências vai nos dizer exatamente o contrário: não há duas inteligências, não há a inteligência do homem rico, branco e abastado e a inteligência do negro, do índio, entre outros. Há simplesmente inteligências; o mesmo princípio que gera artes humanas e realiza o ser em diferentes esferas sociais, "a fabricação de nuvens é uma obra de arte que exige, nem mais, nem menos, tanto trabalho tanta atenção intelectual quanto a fabricação de calçados e de maçanetas" (RANCIÈRE, 2011, p. 61).

A perspectiva da igualdade de inteligências como um princípio de leitura de mundos nos fornece as chaves que precisamos para a mudança que queremos. Este princípio permite a compreensão de que não será o resultado

das produções humanas que determinará suas capacidades, mas sim, desde já, somos capazes pela natureza que possuímos. A inteligência que já é parte do ser e que se manifesta em todas as ações humanas, desde um reboco de uma casa ou a costura de uma roupa até a composição de uma sinfonia e mesmo um trabalho acadêmico científico. Ao reconhecermos a multiplicidade das inteligências e suas variadas expressões, seremos capazes de reconhecer o trabalho como *manifestação de inteligências*.

A hierarquia de saberes vinculada ao produto resultado da força de trabalho, ou a quantidade de palavras que o sujeito é capaz de falar e/ou reproduzir é o que impede de reconhecermos o outro como igual; o mundo das aparências nos cega e não nos permite ver as inteligências existentes em tudo que o ser humano faz. Cada um manifesta sua potência de igualdade de acordo as necessidades impostas pela vida; são os embaraços próprios do dia a dia que rompem potencialmente com nossas opiniões e verdades e nos põem à prova da criatividade e improvisação.

Um pedagogo/educador não precisa se ocupar em verificar se todas as inteligências são iguais; partindo da leitura de que há uma igualdade de inteligências, olhemos para nossos educandos não como superiores, mas como efetivamente iguais e nesse ponto o mestre aprende com o seu educando, realizando a máxima de que “somos mestres, ensinando e aprendendo com outros mestres” (autor desconhecido). Por mais que sejamos diferentes em fisiologia e manifestação de logos, a desigualdade não nos parece uma manifestação natural, pois se assim fosse não haveria ninguém no mundo que a contestasse. Se houvesse uma superioridade intelectual em detrimento da superioridade física, não haveria qualquer obstáculo para os homens governarem seus “inferiores”.

Considerando essa desigualdade como algo natural não haveria necessidade de Leis, de escolas e instituições governamentais, pois os superiores em inteligência dominariam tão naturalmente os homens como dominam os animais, sem maiores dificuldades; mas não é isso o que acontece: nossa história social é feita de lutas e guerras, constantemente temos grupos disputando para dizerem como a sociedade deve ser. A história dos negros e dos povos originários é marcada por lutas violentas, pois esses povos compreendem o que outro fala e percebem que é essa capacidade de

compreender que os tornam iguais, essa é a razão da igualdade que tomamos por ora como princípio de leitura para o currículo escolar.

Acreditamos que este princípio de leitura possibilite a realização da lei 11 645 por romper com a lógica da hierarquia dos saberes, colocando lado a lado os diferentes e reconhecendo seus potenciais. Não há inteligência maior nem menor; seria uma perda de tempo tentarmos julgar nossos educandos por suas obras. As inteligências se desenvolvem a depender das circunstâncias que diversificam sua manifestação que desenvolve capacidades intelectuais que lhes são solicitadas.

A abertura que pensamos ao propor horizontes de prática efetiva está nesse olhar para os potenciais e não para a objetividade (re) produtiva dos conteúdos curriculares. Defendemos a noção de que a inteligência não é apenas combinações de ideias com palavras, mas ela é ontológica, posto que essa inteligência se manifesta na busca constante e esta precede a correspondência entre o pensamento e a ação. Chamamos isso, desde Nietzsche de “vontade de potência” (2011), de vontade de mover e agir segundo seu próprio movimento que antecede a instância da decisão e da racionalização das escolhas. Nesses termos convidamos as teorias curriculares a pensar no homem como uma “vontade de servir-se da inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 83) e, nesse sentido, é inerente à condição humana a potência de realização; “tenho sensações quando me apraz: ordeno a meus sentidos fornecê-las. Tenho ideias quando quero: ordeno a minha inteligência busca-las, tatear. A mão e a inteligência são escravos, cada uma com suas atribuições” (RANCIÈRE, 2011, p. 84).

Tomemos desde já o princípio da igualdade não como um objetivo a atingir, mas um ponto de partida que deveria ser mantida em toda e qualquer circunstância da formação dos sujeitos nos diversos ambientes educativos. Aceitamos o “fracasso” da distância entre o ser que é e o que ele deveria ser; aceitamos também que não há fechamento/fundamento do social. Alegrem-se, educadores, pois eis que surge a boa nova de que é através da aceitação (reconhecimento) que as portas para um mundo novo se abrem. A aprendizagem se encontra na busca; no encontro aprendemos a fazer, aprendemos a ser, a sentir, a criar. Podemos renunciar ao trono, mas nunca cessaremos as buscas.

Aprender nada tem a ver com resultados objetivos, mas com o prazer da imaginação, da construção de sentidos, sem ter que prestar conta a supostas verdades. Assim, pensamos ser possível ampliar os horizontes curriculares; chega de agir como se só existisse um único meio de nos instruímos. Em todo tempo deste trabalho interpelamos a emergência do fim da igualdade dos universais e o início da igualdade de inteligência e emancipação do homem. Na próxima seção aprofundaremos as contribuições destes conceitos para se pensar na Lei 11 645 e sua aplicação dentro do espaço formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa abordamos as possibilidades de ação da Lei 11 645/08, tendo como pano de fundo as matrizes civilizacionais negras e indígenas. Queremos começar reafirmando a importância de se estudar o conceito de mito na perspectiva Laclauniana que aqui foi apresentada; visto que o discurso mítico investe em um sujeito capaz de erigir-se agente antagônico a uma estrutura discursiva hegemônica, esse investimento amplia as possibilidades de reconhecimento do negro e do branco como iguais, não iguais em direitos (apenas), mas iguais em potências, significando uma ampliação da concepção de currículo, abrangendo seus enunciados discursivos como efetividade social para além de uma geometria social hegemônica. Isso porque o sujeito mítico (Malunguinho) subverte à estrutura discursiva dominante e os sentidos nela fixados.

Desta forma podemos pensar em um currículo como um espaço de experimentações de direitos, arte, política, articulações... Tudo isso correspondendo à criações que estão inexoravelmente vinculadas à construção de novos ambientes, cujo sistema de significações estivesse sempre aberto à subversão e a contestação de seus próprios termos. Esse currículo estaria atento ao que escapa da lógica do sistema, observando sempre que há algo que ele não consegue abarcar e que está fora. Com isso, os deslocamentos estruturais tornam-se oportunidades contingenciais de articulações com novas cadeias de equivalências. Os processos descontínuos que deles advêm, ao serem considerados como crises mais ou menos visíveis dos sistemas de significações, podem se tornar possibilidades desejáveis de transformação do ser, de forma que o jogo e a relação ganham proeminência em relação às políticas identitárias de currículo.

Defendemos ao longo deste trabalho Malunguinho como um mito revolucionário, o místico que move a paixão nos corações do povo da Jurema e de todos que se identificam com ele. Esse povo luta pela "causa" politicamente "vazia", de que na sua luta (busca por dignidade) conseguem construir suas narrativas sobre um mundo melhor, mas sem que venham a projetar positivamente este mundo. Vimos com a história do Quilombo de Catucá como Malunguinho foi capaz de se articular aos vários seguimentos sociais para

promover a "emancipação" do seu grupo em relação aos senhores de engenho; em nenhum momento este grupo se considerou subalterno em relação aos donos dos escravos.

Viam-se, ao contrário, como iguais em inteligência; essa é a materialidade de sua capacidade em causar *dano* aos seus senhores: além de não aceitarem o discurso hegemônico da naturalização da escravidão, instruíram a si mesmos, como um princípio de leitura que não deriva das dicotomias estruturantes de uma sociedade escravocrata. Criando seu "próprio" discurso, descontínuo, alteravam/danificavam a geometria social e política do racismo; o ensinamento vem do fato de que essa descontinuidade não apenas deve ser verificada, mas desejada como substrato da igualdade de inteligências a que se refere Rancière.

A factualidade da concepção do mito em conseguir romper com uma visão essencialista do sujeito, possibilita às práticas articulatórias transformarem as cadeias de equivalência; dessa forma, as identidades passam por redefinições, constantes transformações que tornam a construção de um currículo fechado algo pouco confiável. Supor o que o sujeito deve ser e dizer, já nos parece um ato de violência que limita as potencialidades humanas a um único discurso sobre a vida; é sobre isso que alertamos o tempo todo durante esta pesquisa. Por isso compreendemos o potencial do Quilombo de Catucá como um ambiente descontínuo ao mundo do colonizador, que concebe suas relações interdiscursivas de maneira "única" - mas que se forja no calor do próprio jogo e não previamente ao mesmo.

Dada sua singularidade, nos parece que este é um ambiente impossível de acontecer nos limites do mundo colonizado; a escola ainda não reconheceu Malunguinho não por falta de apresentações dada a nossa investida no campo, mas por falta de abertura. Sua estrutura ainda compreende o sujeito como uno, concluso e linear; o máximo que as escolas nos moldes atuais fariam com Malunguinho seria tentar humanizá-lo nos termos hegemônicos. Sendo assim, Malunguinho não entra na escola: ele rompe com ela; por isso acreditamos em versões outras da escola que possibilitem novos ambientes férteis para dar conta da multiplicidade e diversidade existente em nosso país.

Pensamos que é urgente indagar radicalmente a escola formal hegemônica; pelo que pudemos ver, esta escola reforça a lógica essencialista, as crianças ainda estão sendo formadas para servir ao Estado. Ter em mente

essa concepção nos ajuda a (re)pensar as práticas curriculares desde outra lógica que possa criar condições para rompermos com a heteronomia, com os preconceitos, com o racismo, com a hierarquia do saber entre outros modelos de fixação dos sujeitos. É possível que o caminho para os educadores responsáveis pelas práticas curriculares seja o de primeiro se dar conta dessa situação, pensar que talvez eles mesmos tenham sofrido em sua própria infância tais fixações e por isso se faz urgente para eles - os educadores - se descolonizarem e se tornarem militantes ou quem sabe “Malungos do cotidiano”.

Não podemos deixar que os pobres, os negros, os indígenas continuem, desde uma lógica hegemônica de educação, sendo negados e/ou invisibilizados socialmente; é preciso pensar em momentos de aprendizagens não direcionadas, como timidamente experimentamos com nossa oficina. Essa experiência nos proporcionou uma variedade de discursos que enriquecem a todos, cada ponto de vista contribui na formação da subjetividade dos educandos; foi um momento em que eles mesmos se ensinavam ao compartilharem suas experiências de enfrentamento ao racismo no dia a dia de suas vidas.

Acreditamos que experiências abertas tem o potencial de promover emancipação nos termos de Rancière (2011), reconhecendo as potencialidades e capacidades que lhes são negadas diariamente pelo discurso do colonizador; tal potência se demonstrou na dimensão do mito como capaz de romper com estes padrões formais de educação. Contudo, a impossibilidade de se domesticar o social e o caráter precário de toda a estrutura discursiva já nos revela que a solução, talvez, seja abandonar todas as prescrições, fórmulas e métodos para se pensar a experiência humana como algo incomensurável, assumindo que não teremos condições de compreender e pré-dizer sobre todo o seu potencial.

O outro que evidenciamos aqui, negros e indígenas, excluídos ou não é o critério da ação ética, pois nele reside o elemento ontológico intangível que nos vincula ao mundo e que nos subtrai dele. O outro é o diferente de mim! Esse deveria ser todo o “fundamento” ontológico da experiência ética em questão. Esse outro, negro e indígena, tem na ancestralidade africana, na Jurema, no Malunguinho sua forma cultural, sua tradição. E esse, acreditamos,

também deveria ser o fundamento antirracista de uma educação com bases na matriz cultural africana e indígena no Brasil e América Latina.

Pensamos na alteridade como uma descontinuidade, pois o outro, diferente de mim, evidencia aquilo que ainda não sou; o rosto do outro denuncia minha incomensurabilidade. Este é um diálogo fecundo e criativo para nós educadores que, ao pensar na educação das relações étnico-raciais, podemos nos basear na experiência africana e indígena ressignificada no "Brasil" e, desde o Brasil colônia promover a esses povos da mata uma outra conexão com um mundo descolonizado, aberto e fértil para a produção de novas subjetividades.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado.** 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Traduzido por V. Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman.** Ed. Jorge Zahar, 2005.

BAKKER, Rachel, R.B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10/639.** Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2011.

BHABHA, H. **O Local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BOBBITT, J. F. **The curriculum.** New York: Arno Press, 1971.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um "olhar" sociológico.** Porto: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, Marcus J.M. **Liberdade- Rotinas e Rupturas do Escravismo no Recife, 1822-1850.** Ed. Universitária: Recife, 2002, 353p.

_____. **O Quilombo de Cicutá em Pernambuco.** Caderno CRH, n. 15, p. 5-28, jul./dez., 1991.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001b, p. 141 -160.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Tradução de E. A. Rocha e L. Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difel, 1972.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Dominus/Edusp, 1965. 2v.

_____. **Os dilemas da democracia no Brasil.** São Paulo: Perspectivas, 2007.

FREITAS, Alexandre S. **Fundamentos par um sociologia crítica da formação humana**: Um estudo sobre o papel das redes associacionistas. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2005.

GOMES, N. L. **Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos**. UFMG, 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

_____. **Diversidade étnico-racial-Por um projeto educativo emancipatório**. 95Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

_____, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. 2ª edição. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

_____, Ernesto. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, Anpocs, v. 1, nº2, p.41-47, 1986.

_____, Ernesto. **Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización dela democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1985.

_____, Ernesto. **Antagonismo, subjetividad y política**. In: (org.). Los fundamentos retóricos de la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014a.

_____, Ernesto. **Articulación y los límites de la metáfora**. In: (org.). Los fundamentos retóricos de la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014c.

_____, Ernesto. **A razão populista**. Tradução de C. E. M. de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

Laclau, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LACLAU, BUTLER, ZIZEK. **Contingencia, hegemonía, universalidad: Diálogos contemporáneos em la izquierda**. FONDO DE CULTURA ECONOMICA DE ARGENTINA, S.A: Argentina, 2000.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Lei 10.639/03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

LEI 11.645/08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

MACEDO, E. **Por uma política da diferença: o que está em pauta em nossas políticas educacionais?** (2006, no prelo), Cadernos de Pesquisa.

MACEDO, E. LOPES, A. C. **Currículos: Debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, E. LOPES, A. C. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** Educação e Sociedade, XXIII, 79, ago. (2002), 15-38.

MAINGUENEAU, Dominique . **Discurso e análise do discurso.** In: SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008d. p. 135-156.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso.** Tradução Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELIS, A. (Org.) **José Carlos Mariátegui: Correspondência.** Lima: Biblioteca Amauta, 1984. t.II.

MESQUITA, Rui G.M. (org.) **Projeto Didático para a construção de documentário: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. 119p.

MESQUITA, Rui G.M. **Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação.** Argentina, 2017. No prelo.

MORAIS, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT racismo no MPPE.** Ed. 2ª- Procuradoria Geral de Justiça; Recife, 2014.

MOUFFE, C. **"Democratic politics today"**. In: MOUFFE, C. London: Verso, 1992.

OLIVEIRA, Alexandre. **“A Jurema Manda!”: A Jurema Sagrada e sua decisiva representatividade territorial em Recife e Região Metropolitana**. Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. Congresso (25.: 2012, Belo Horizonte, MG) Cadernos de resumos: mobilidade religiosa: linguagens, juventude e Política. 2. ed. rev. aum. / organizador: Geraldo Luiz De Mori ... [et al.]. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

_____. **Teologia da jurema: existe alguma?** In: **Anais Eletrônicos do V Colóquio de História “Perspectivas Históricas: historiografia, pesquisa e patrimônio”**. Luiz C. L. Marques (Org.). Recife, 16 a 18 de novembro de 2011. p.xx-yy. ISSN: 2176-9060. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/> [ver abaixo o final do link correspondente ao seu texto]. Acesso em [06/05/2016].

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: **Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento - política e filosofia**; Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996,144p.

_____. **O mestre e o ignorante-** Cinco lições sobre a emancipação intelectual; Tradução de Lilian do Vale- Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 144p.

_____. **Estética e Política - A partilha do sensível**; Tradução de Vanessa Brito. –Porto: Ed. Dafne Editora, 2010, 98p.

_____. **O espectador Emancipado**; Tradução de José Mirando Justo- Lisboa: Orfeu Negro, 2010, 190p.

_____. **O Ódio à Democracia**. trad. Mariana Echalar, São Paulo: Ed. Boitempo, 2014 (2014).

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução de D. Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

Semana Estadual da Vivência e Prática da Cultura Afro-Pernambucana. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=13298&complemento=0&ano=2007&tipo>. Acessado em 15 de janeiro de 2016 às 23 horas e 55 minutos.

Sobre a história do Coque, comunidade da cidade do Recife, pesquisa encontrada no site: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Coque_\(Recife\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Coque_(Recife)). Acessado em 20 de abril de 2016 às 14 horas e 30 minutos.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

ZIZEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: brasileira, 2010.

ANEXOS

ANEXO A- ENTREVISTAS COM MESTRES JUREMEIROS

Entrevistado: Alexandre L'omi L'odo, historiador, atualmente cursando mestrado nas ciências da religião pela UNICAP.

- Falar sobre Malunguinho é o mesmo que falar sobre minha vida, porque são 15 anos, que estamos nessa luta pelo reconhecimento a Malunguinho. Na perspectiva de reconhecê-lo e é uma luta que acarretou de forma bem mística para a nossa caminhada de vida, tanto a minha quanto a de João Monteiro, que são as duas pessoas de fato que fundaram a fundação do Quilombo de Malunguinho. Também tivemos o envolvimento de outras pessoas como Hildo Leal, do arquivo público, o próprio professor Marcus de Carvalho que é quem nos inspirou, que na verdade fez essa pesquisa primeiro e nos revelou a figura de Malunguinho histórico. Pois Malunguinho sempre foi preservado na história dos terreiros de Jurema, enquanto a historiografia oficial negou essa presença de Malunguinho na história, ele ficou esquecido nas documentações e só foi lembrado na redescoberta da documentação por Marcus de Carvalho, mas na verdade, primeiro foi Josemir Camilo o primeiro autor que escreveu sobre Malunguinho e segundo Marcus carvalho que fez uma pesquisa de fôlego, uma grande pesquisa de grande referência que foi o pós doutorado dele que foi sobre o Quilombo de Catucá e Malunguinho né, que foi uma tese que trata sobre a liberdade dos negros aqui no Recife na primeira metade do século dezenove. É um livro fundamental chamado Liberdade, rotinas e rupturas do escravismo no Recife 1822 a 1850. E um outro artigo de Josemir Camilo também sobre o Quilombo de Catucá.

-Falar sobre malunguinho é falar da minha vida, porque são 15 anos de luta pelo reconhecimento da história de Malunguinho e a gente iniciou assim do nada dentro do arquivo público estadual, fazendo um movimento que a gente acreditava ser importante pra o povo negro ter referências de heróis negros da sua tradição, coisa que não temos muito, conhecemos o Zumbi dos Palmares, mas não sabemos outro.

Hoje em dia algumas pessoas ainda lembram de Malunguinho, mesmo o movimento negro anda negando Malunguinho, porque o movimento negro ao que me parece só quer legitimar a imagem de Zumbi dos Palmares e não querem legitimar a imagem de um líder quilombola que virou uma divindade, sendo este o único caso no Brasil, só existe outro caso no Haiti, que aconteceu de um líder quilombola ter se tornado divindade. Infelizmente aqui no Brasil o movimento negro, mesmo tendo ainda uma forte luta em torno dessa questão o movimento negro não reconhece Malunguinho como tal. Talvez porque não tenha sido eles que descobriram esse Líder histórico, tenha sido a gente (Fundação do Quilombo cultural Malunguinho) seja esse o motivo deles não o terem incluído nos discursos deles. Estou coordenando este movimento e levando o quilombo cultural do Malunguinho a frente, com outros grupos de pessoas que já passaram por esse processo de formação dentro dessa instituição.

-Malunguinho foi um líder negro que nos deu condições de nos sentir valorizados historicamente em Pernambuco. Esse movimento começou a partir de mentalidade de historiadores mesmo, porque todos que compõem essa fundação somos historiadores. Foi na construção dessa fundação que conseguimos pensar em Malunguinho como um herói nacional, que ainda não conseguimos consolidar esse objetivo, que é coloca-lo no livro dos heróis nacionais tal como Zumbi do Palmares, entre outros heróis. Sabemos que 99% dos heróis que estão nesse livro são brancos, heróis que massacraram o povo negro, como por exemplo, existe um quadro dentro da câmara dos vereadores de Olinda de Bernardo Vieira de Melo que foi quem mandou matar o Zumbi dos Palmares. A nossa cultura ainda é de fazer louvor a assassinos e pessoas que não tem sequer condições de serem valorizadas, mas infelizmente a cultura do branco ela é assim. É uma cultura que ainda acredita na opressão e que valoriza as pessoas que oprimem, diferente da gente.

-Então Malunguinho foi um personagem que brotou desse sonho nosso de construir um mundo melhor né. É até errado isso que estou lhe dizendo sobre esse Malunguinho que a gente conhece nessa construção histórica dele enquanto herói. Mas a importância dele foi tão grande e antecede a gente em no mínimo 180 anos porque o último morreu, João Batista, em 18 de setembro de 1835, isto sendo um registro oficial, mas provavelmente ele morreu muito

antes. Temos essa documentação no arquivo, que nos traz o fundamento principal da existência de Malunguinho, ele não é apenas um mito ou um personagem existente somente na religião. Malunguinho é de fato ou Os Malunguinhos são de fato, líderes quilombolas do Catucá que existiu e estão amplamente registrados em documentos, não são um ou dois documentos, mas são sim vários tombos de papéis da melícia que perseguia Malunguinho e conta toda essa história. Obviamente é uma história contada sobre a ótica do opressor, porque os quilombolas não escreviam e se escreviam não chegamos a conhecer esses escritos.

-Então Malunguinho foi fortíssimo na história de Pernambuco, um líder quilombola que botou medo em Recife, aterrorizou a cidade, foram líder quilombolas saqueadores e que fizeram realmente da mata norte de Pernambuco um incêndio total durante o período que o quilombo esteve de pé.

-Só quem resguardou a história de Malunguinho e manteve-o vivo pela a importância que ele teve, foi o povo da Jurema. Por que ele virou uma entidade, uma divindade da Jurema sagrada e baixa nas pessoas ainda hoje, se comunica ainda hoje, e nossa luta todinha ela é regida pela presença de Malunguinho mesmo. A gente faz tudo porque ele autoriza, ele é quem coordena, ele é quem ainda, mesmo pós-morte, ainda está fazendo todas as coisas acontecerem pra que a luta do povo negro e indígena se consolide e se fortaleça.

-A Jurema é uma religião de matriz indígena, que já estava presente no Brasil antes da chegada dos portugueses e dos africanos. Ainda não há pesquisa sobre como o Malunguinho se tornou divindade no culto da Jurema, isso é uma questão muito complexa. Presumimos que a cultura indígena e africana sempre fazem louvor aos seus ancestrais, seu heróis, pessoas menos importantes nas tribos não se tornam divindades, o título de divindade na verdade ou "ente"dade é o cargo máximo que uma pessoa pode chegar a ter nas suas instâncias. Ela morre, e mesmo no pós morte ela se mantém viva na comunidade, em forma de espírito que baixa nas pessoas. Então esse aí é o cargo mais elevado, dentro das tradições africanas e indígenas isso é uma prática comum, por exemplo, xangô foi o terceiro rei de Oiô, foi uma pessoa que viveu e que devido a importância histórica que ele teve, ele virou um Orixá.

Mas só se tornou Orixá porque teve uma importância extremamente relevante. É como Lula por exemplo que tem uma importância profundamente relevante para a história do país, se ele fosse signatário das religiões de matrizes africanas ou indígenas, provavelmente se tornaria uma divindade, pela sua importância e sua contribuição real para sua comunidade.

-Então Malunguinho lutou pelo seu povo, povo esse que ainda é remanescente desse quilombo. Nos que moramos em peixinhos, Dois Unidos, Beberibe....segundo a mata norte até Goiana e até a cidade de Alhandra, toda essa região e suas favelas foram formadas após a queda do quilombo do Catucá, porque são resquícios dos mucamos e dos quilombolas que viviam por ali e que foram assentando nesses lugares e foram formando comunidades. Depois da abolição da escravatura, houve todo um processo de gerações que foram sucedendo com muito sacrifício para sobreviver nessa região, tão próxima da gente.

-Aí vem os terreiros já conhecendo Malunguinho, todos discípulos de Malunguinho, feitos na Jurema, tanto eu como João Monteiro somos discípulos dele. E quando nos deparamos com todo esse fenômeno de ter uma certeza que a entidade da Jurema existiu de fato e comprovado historicamente pra gente foi muito forte, foi o que revolucionou nosso pensamento e criamos esse movimento do quilombo cultural de Malunguinho que antigamente se chamava grupo de estudos Malunguinho. Era um grupo de estudos que fazíamos com pais e mães de santo, pois queríamos formar pais e mães de santos em juremeiros e jureimeiras nas temáticas, com o objetivo de fortalecer o nosso povo que é muito carente de informação. Fizemos muitas ações, até hoje são quinze anos de muito trabalho frequente e que não para, as pessoas até comentam "L'omi não tem outra coisa que tu não faça que não seja coisa ligada a religião?". Por que o tempo inteiro estou trabalhando nisso, porque temos uma missão de fazer o Malunguinho ser reconhecido e respeitado e a Jurema Sagrada, pois ela foi uma discussão que eu mesmo alavaquei nesse processo aproveitando a figura de Malunguinho reforçando a Jurema sagrada.

-Há uma necessidade urgente de se pesquisar essas coisas, pois não temos muita coisa escrita e ninguém conhece, é muita má informação. Fizemos muita coisa em torno de Malunguinho, por exemplo temos uma Lei estadual chamada

Lei 13 298/07 que fala da vivência e prática cultural Malunguinho, uma lei feita em homenagem a ele. A mesma Assembleia Legislativa em Pernambuco que mandou matar Malunguinho foi a que aprovou uma Lei em homenagem a ele. Mas mesmo assim esse Estado que é um Estado racista, é um Estado de olhos azuis, de partidos opressores, os olhos azuis, é me referindo ao estado coronelista, que seu último líder tinha esses olhos azuis e não permitiu, que os assuntos referentes as questões raciais andassem. Temos uma lei que praticamente não funciona porque não temos recursos do Estado para funcionar. É uma obrigação de o estado investir para que suas leis funcionem e a gente faz na medida do possível, só tem uma escola em Pernambuco que faz a aplicação da lei efetivamente que é a escola Mariano Teixeira lá em Areias, que é com a professora Célia Cabral que é uma das pessoas que leva a frente também a luta de Malunguinho muito forte.

-Nesse percurso a gente foi trazendo muitas pessoas pra perto, de babalorixás e olorixás a grandes pesquisadores do Brasil. Hoje a minha relação é muito estreita com o professor José Jorge de Carvalho, com o professor Camenguelunanda (nome de origem africana), com autores como, por exemplo, Cleo Martins, a própria Mãe Estela de Oxóssi, professor Sergio Duertes (nome que não ficou muito claro no áudio da entrevista), o professor Roberto Mota, a professora Zuleica Dantas e tantas outras pessoas que pesquisam essa área africana. A gente acabou criando, realmente, uma rede muito legal, alguns com mais proximidade outros com menos e mais e mais pessoas se interessando por estudar a Jurema e estudar Malunguinho, que é o grande interesse da gente, o que no fim é o nosso grande objetivo, que está sendo consolidado agora após muito tempo e tantas dificuldades, com tantas pesquisas que estão sendo feitas nas universidades, desde TCC a mestrados e a doutorados, tanto é que tem um doutorado, de Michel Rodrigues, já contando a nossa história, não a história do quilombo cultural de Malunguinho, mas sim contando como a Jurema saiu da invisibilidade que existia. Fora isso, temos muitas teses e artigos que já foram publicados, na tentativa de tapar essa lacuna histórica da ausência de informação sobre a jurema e sobre Malunguinho. O professor Marcos de Carvalho sempre é o maior parceiro nosso, nós no ano passado comemoramos os 180 anos da morte do último Malunguinho o Joao Batista, e fizemos um grande seminário a nível nacional

na fundação Joaquim Nabuco. Percebo que temos evoluído muito, crescido e se fortalecido tanto em termos intelectuais, com palestras no Brasil inteiro, muitos estudos e pesquisas, quanto em termos culturais. Quando tem uma escola pública em um quilombo ou em uma tribo indígena pra mim é o trabalho mais importante, ir lá dar palestras, pois acredito que essa informação tem que circular nesse meio, pra contribuir na luta contra o racismo.

-Logo no segundo ano da existência do grupo de estudos Malunguinho, que hoje é o quilombo cultural Malunguinho, eu decidi criar o kipupa Malunguinho, que é o maior encontro hoje do Brasil de Juremeiros e Jureimeiras, que acontece exatamente nas matas, onde outrora foi Maricota, que hoje é Abreu e Lima, onde foi assassinado o Malunguinho João Batista. Então a gente faz uma grande celebração da Jurema.

-Então conseguimos muitas coisas importantes, sobre a égide de Malunguinho espiritualmente e materialmente, e estamos nessa luta eterna e frequente por direitos iguais, por democracia, pelos direitos dos negros e afros descendentes, indígenas e seus descendentes também.

- Em relação à Lei 11 645, nós entendemos que a luta não é só pela cultura afro, mas que é afro indígena, pois o negro e o índio nesse país caminharam juntos nos quilombos, estiveram juntos em diversas perspectivas de lutas, em várias frentes de luta. A ideia de que só tinha quilombo afro, é mentira, pois até hoje existem quilombos indígenas. O que vemos é que a história sempre foi muito mal contada pra gente e como temos uma carência muito grande da história da África e da história dos afro descendentes e da própria história do Brasil, a gente ainda tá aprendendo a conhecer nossas origens, que não são fáceis de conhecer. Diga-se de passagem eu pra conhecer determinadas coisas, eu tive que me auto me formar, eu sou um autônomo na história da África, das religiões de matrizes africanas, da Jurema, dos indígenas, investi profundamente nisso por uma necessidade teleológica minha enquanto sacerdote da Jurema e do candomblé pra que eu pudesse saber como é minha religião. Hoje eu tenho uma biblioteca, que me favorece muito, com livros raros e maravilhosos, eu digo que minha biblioteca é o meu terreiro.

- Essa discussão nos animou a vida, deu sentido na vida. Vários movimentos de jurema que existem hoje no Brasil, foram todos movidos a partir da nossa

movimentação, do nosso estímulo, da nossa parceria. Isso é um motivo de muita felicidade pra gente e muita alegria porque mesmo sem ter financiamento nenhum de nenhuma instituição, nem prêmios, nada disso, fazemos tudo isso com a força da espiritualidade, às vezes me pergunto como foi que consegui resistir tanto tempo 15 anos, sem nenhum recurso financeiro.

-Chegamos a defender a Jurema como patrimônio material e cultural de Pernambuco, fui defender e fui fazer uma grande palestra em Brasília de quase 4 horas, e ainda acho que a gente fez quase nada, pois estamos muito longe de efetivar alguma coisa grandiosa mesmo, materialmente falando. Mas esse movimento todo fortaleceu muito a Jurema sagrada por que foi a partir de Malunguinho que a Jurema conseguiu imergir da sua invisibilidade e se reconhecer, já vi muitas pessoas na internet se auto declarando Juremeiros, tirando fotos com seus cachimbos, por outro lado ainda vemos muito besteiro de pessoas que não sabem e querem saber da Jurema sobre tudo no eixo Rio-são Paulo, vemos de tudo, mas isso é fruto de uma provocação que fizemos, fomentamos a discussão e até hoje seguramos o tombo, seguramos o baque dela como dá. -Nosso trabalho é todo ligada à questão educativa, pensamos em Malunguinho justamente pra fortalece-lo enquanto líder pra além, da gente ter auto estima, termos também mais um herói negro no currículo escolar. Para que as crianças pequenas pudessem sentir orgulho em saber que em Pernambuco teve vários homens e mulheres que lutaram pela liberdade do povo negro e indígena e que foram derrotados pelo poder dos dominantes, mas que se manteve viva, mesmo no pós morte continuam fazendo o trabalho do mesmo jeito.

-A articulação dos povos cativos negros e indígenas com os brancos foi importante e ainda hoje é. É importante também saber enganar o seu dominador, pra poder sobreviver se bater somente de frente não chegaremos a lugar nenhum, entendeu? Por isso a estratégia de aceitar por vezes a colaboração de brancos e até mesmo ajudar os brancos em algumas coisas, era estratégia de sobrevivência isso não significa que o movimento essencialmente negro, e ele é mais negro por conta disso mesmo, porque ele se articulou com os brancos e até hoje continuamos com essa estratégia. Chamamos de brancos aliados aqueles que de alguma maneira podem nos ajudar a caminhar e a chegar em algum lugar, como por exemplo o professor

José Jorge de Carvalho que é um grande teórico da universidade de Brasília, ele mesmo sabe e diz que é um branco aliado, porque foi ele inclusive que ajudou os movimentos a instituir a discussão das cotas no Brasil, ele é praticamente um dos criadores dessa discussão.

-Planejamos também fazer a formação de professores da rede pública estadual na temática afro, mas infelizmente o estado não tem interesse de fomentar a discussão em torno da cultura negra, infelizmente. Por que já erámos para estar muito mais avançados com a implementação da lei 10 369 e na verdade a lei já foi reformulada para Lei 11 645, mas o movimento diz que temos que falar na 10 mil para reafirmar a luta do povo negro que tiveram essa vitória, mas não podemos esquecer dos indígenas, penso que é um crime também a gente esquecer deles.

1.1 Sobre a identidade

-Malunguinho é uma entidade espiritual, é um ser que está se comunicando como pessoa com a gente, está dentro dos terreiros, a influencia dele em nossas vidas é muito anterior a toda essa discussão ele já estava nos abrindo os olhos muito antes e já estava nos fortalecendo e nos dando a força necessária para a luta e isso influência a nossa característica. Pois desde que descobrimos Malunguinho como ser histórico aproximando ele de uma luta quilombola, coisa que o povo de terreiro não sabia. Saber disso, fortaleceu o grupo, e levantou a nossa auto estima e obviamente isso fortaleceu nossa construção de subjetividade, a partir do orgulho que sentimos em Malunguinho, por ser um herói pernambucano, negro/índigena e que lutou de verdade pela liberdade e morreu lutando e não entregou os pontos.

1.2 Sobre o mito

-Malunguinho já é um mito nos terreiros a mais de 200 anos, tendo ele suas características próprias. Claro que sofreu transformações ao longo desses anos, porque a religião não é estática e ela está dialogando o tempo inteiro com a sociedade e Malunguinho se transformou em diversas coisas, inclusive a imagem de Malunguinho na jurema é uma imagem de uma criança totalmente absurda perante a história que ele tem, não dá pra comparar um líder quilombola que lutou e que matou com a imagem de uma criança pretinha

sentada numa posição indefesa. Isso é bem complexo temos várias explicações para isso, por exemplo, no final da palavra Malunguinho temos um diminutivo, pois Malungo significa amigo, companheiro, uma palavra de língua Quimbundo de Angola, então pelo diminutivo houve a associação com uma imagem de criança, mas essa é uma das explicações.

1.3 Sobre a aplicabilidade da Lei 11 645/08

-O que impede a efetividade da Lei pra mim é o racismo institucional do Estado, que não permite que a Lei se materialize. Alguns professores hoje fazem atividades autônomas buscando aplicar o que está postona Lei, mas financiada pelo estado não. Mas o racismo é o ponto fundamental, impede a aplicação da Lei, porque é coisa de negro, do diabo, de candomblé de juremeiros então as pessoas tem todo o preconceito do mundo, entendeu. Sobre tudo os professores e professoras evangélicas são os que mais prejudicam o andamento completo da implementação da Lei. Às vezes a escola até tem uma boa vontade de fazer um movimento de fazer a implementação, mas os professores dizem que é coisa do diabo e não dão as aulas e também os pais dos alunos atrapalham muito, pois quando o aluno chega em casa dizendo que estudou a história da África e mostra o caderno com algum desenho de orixá ou um livro contando a história da cultura afro o pai diz que a escola está ensinando macumba pros meninos e chega lá dando bale, reclamando, ameaçando a escola, os professores. Então é complicado, mas se nos qualificarmos em termos de conhecimentos a gente consegue vencer isso. O problema é que o estado não financia nenhum curso de formação pros professores, ele não forma o professor na temática, então como é que o professor vai dar conta? Até porque a temática pra todos nós é muito difícil de ser assimilada porque são conhecimentos que não temos, nunca tivemos, então se torna mais uma dificuldade para a implementação da Lei.

1.4 Sobre Malunguinho divindade

-Malunguinho baixa nos terreiros de Jurema como caboco, como mestre, como trunqueiro/exu e como Rei. São quatro categorias de entidades/divindades que tem dentro da Jurema, então ele é a única divindade da jurema que tem esse trânsito espiritual, de tantas faces, tantas formas de ser, nenhuma outra divindade tem.

Entrevistado: Jamersom Lopes de Araújo, Sacerdote da religião do candomblé e mestre Juremeiro

-O culto da pajelança da Jurema, do malunguinho, da pomba-gira, dos mestres, dos caboclos, que hoje ganhou uma fama diante desse universo para outros estados aqui do Brasil. Quando falo de nordeste falo de Pernambuco, pois a Bahia conhece muito pouco do nosso universo chamado Jurema. Na realidade o culto da Jurema já existia pela pajelança em aldeias indígenas, principalmente aqui no estado da Paraíba. Temos muitos documentos sobre esses cultos, sobre a existência dessas práticas culturais/religiosas.

Os portugueses quando chegaram aqui e entraram em contato com os índios, observaram que eles tinham uma bebida, essa bebida tinha muitas funções na comunidade indígena, eram cascas de uma árvore colocadas dentro de garrafas com água ardente. Além de ser usada em processos de curas, era usada também em processos litúrgicos, e por isso acredita-se que eles, os indígenas, tinham uma ligação astral com os antigos pajés e sacerdotes que conheciam as técnicas de plantio. Achava-se que era através dessa conexão astral que os índios obtinham os conhecimentos medicinais das plantas, e também incorporavam seus entes queridos já falecidos, trocando informações de grande importância para a sobrevivência da comunidade indígena. Assim a aldeia/comunidade indígena era organizada considerando todos, tanto os mortos como os vivos, pois para eles não havia separação total, como pensa os cristãos. Trazer seus entes queridos para festejar, aconselhar, curar, era e ainda é um motivo de muita felicidade para todos os índios.

2.1 Por que o culto da Jurema foi confundido com o culto do negro escravo?

O culto do negro é o candomblé, um culto aos orixás. Os negros mais velhos que já não tinham força para exercer uma função específica nos engenhos, eles procuravam terra, um lugar para terminar seus dias de vida e eles encontraram os Índios. Os Índios acolheram os negros e assim houve uma troca de saberes, uma união religiosa. Os negros levavam para os Índios, seus credos, seus feitiços, suas orações e cânticos e os Índios também ofereceu tudo isso aos negros.

O culto da Jurema foi difundido, através dos caboclos e mestras/mestres, pessoas que passaram a cultuar o que seus ancestrais cultuavam, dando

continuidade aos rituais e as tradições deixadas pelos seus antepassados. Assim surgiu dentro da Jurema o Preto velho, que é uma entidade que foi muito bem abraçada pela Jurema, pois não pertencia a Jurema, também vieram dessa mistura as entidades de exu e pomba-gira. O negro trouxe o exu da África, essa crença nessa divindade, que é um mensageiro da natureza, ampliando ainda mais o culto da Jurema, deixando de ser um culto propriamente indígena e se tornando um culto brasileiro. Os pretos velhos cultuados na Jurema hoje, acreditamos que foram os velhos que conseguiram alcançar a velhice ainda em vida e que pelos anos de vida, tinham muitas histórias pra contar, desde os tempos antigos da escravidão eles vêm sendo cultuados nos rituais da Jurema.

2.2 Sobre a história pessoal de Jota de Sabá, como ele vivenciou essa tradição?

Nasceu dentro do culto da Jurema, sua vó Zefinha de nanã muito conhecida como quibandeira, bruxa, em bomba do Hemetério-Casa Amarela. Cresci vendo os rituais, os cultos, me criei dentro da tradição. Com o tempo, fui crescendo e compreendendo a importância desse culto para a cultura nordestina e como essa religião influenciava o modo como vivíamos e convivíamos no dia a dia. E no credo do catimbó, palavra que se refere ao ato de fumar um cachimbo é uma palavra que vem do tupi guarani, o cachimbo que solta a fumaça. Com o passar do tempo as diferentes tradições de religião matriz africana e indígena se uniram, para que tivessem mais representatividade social e garantissem o direito de cultuar seus ancestrais. Era bastante frequente os ataques dos policiais aos centros de candomblé e a casas de Jurema, nesses ataques, quebravam as estatuas dos orixás, os materiais usados nos ritos, batiam com chicotes nos mestres e mestras entre outras atrocidades que é melhor nem falar. Esse preconceito é muito forte, acredito que isso vem da igreja católica, pois a partir do momento que os negros começaram a se reunir, eles passaram a ter medo dos negros. Os negros formavam gangues, guerreiros, para lutarem por sua liberdade, fugir dos engenhos e defender suas famílias nos quilombos. Por isso, acredito, que a igreja, começou a associar tudo o que o negro fazia com o que não era bom, com o diabo. O negro, para mim, não era acorrentado por que ele era fujão, mas por que a bíblia do branco dizia que o diabo tinha que ser preso e

acorrentado e como eles acreditam que o diabo é preto, então o negro por ser preto era filho do diabo. “Filho de preto, pretinho é” logo, o discurso da igreja era vamos acorrentar eles , porque o diabo precisa ficar amarrado. Assim, logo apos a lei áurea, o conhecimento cultural dos negros, como música, dança, comidas, religião, passou a circular na sociedade com mais frequência. Ganhando novas formas, como por exemplo, o maracatu, vestindo os negros de reis e rainhas saudando a realeza e o império, para que os opressores vissem os negros como submissos a ele, mas na verdade eles estavam usando tudo isso, para cultuar seu credo, seu amor, sua fé, sua divindade Orixá.

2.3 Atualmente como estamos lidando com o preconceito?

Acredito que nada mudou, já enfrentei todos os tipos de preconceitos, mas sou uma pessoa, formada e sei me impor na sociedade. Nunca deixei que o preconceito me afetasse ou me deprimisse, todo o preconceito pra mim, tem um único objetivo, enfraquecer o ser humano para que ele não tenha condições de continuar a lutar. Eu já sofri todo tipo de preconceito, sou de uma família pobre, sou negro, sou homossexual, sou candoblecista e Juremeiro. Minha mãe teve 9 filhos, éramos muito pobres, muitas vezes tínhamos que dividir uma caixa de biscoitos para os 9 e tinha que durar o mês inteiro. Foram tempos muito difíceis não sei se era um momento social que o Brasil estava passando ou se era minha família que era pobre mesmo. Eu cresci ficando feliz quando Malunguinho comia, as oferendas que os clientes da minha vó deixavam para Malunguinho era a nossa refeição, era uma felicidade quando Malunguinho ganhava uma galinha. (risos) Então posso dizer que Malunguinho matou a minha fome, essa entidade, matou a fome da minha família e nos trouxe sua alegria com sua cachaça e seu vinho. Malunguinho pra mim é santo, por que matou a minha fome!

Hoje cultuo Malunguinho na minha casa (terreiro) como uma força tão magnífica porque ele não está só ligado a fome que passei quando era criança, mas também está relacionado a minha vó que incorporou ele a vida toda, eu cresci vendo Malunguinho trabalhar. Essa entidade pra mim é vida e não morte.

Na história temos documentado que Malunguinho era um bandido, muito procurado, colocou muito fogo em casas de senhores de engenho por ai,

“bandidou” demais, (risos). Se escondeu na mata, criou quilombos, protegeu quilombos e pessoas, Malunguinho é como se fosse o Hobbie Wood brasileiro.

Hoje com o falecimento da minha vó fui designado pelo próprio Malunguinho na matéria dela para cuidar do assentamento que era dela. Minha vó cultuava a mais de 70 anos e eu já vou em 15 anos de cultivo dessa religião. Esse assentamento, ou seja, a trunqueira da Jurema Santa/o tronco sagrado representa pra mim imagem, força, cultura, saudade, amor, religião, vida e história da minha família e da minha vida. Ele é rei e a gente canta assim; Eu estava no caminho meu chapéu é furadinho, eu estava no caminho esperando Malunguinho, Malunguinho na mata é rei....corta, corta Malunguinho tira a estrepe do caminho...corta, corta Malunguinho tira o atrapalho do caminho...

Eu ouvia isso quando era criança, e ficou na alma, cultuo Malunguinho na minha casa com muito amor, com muita devoção. Ele pode ser cultuado de três formas como ele conviveu com os índios aprendendo com eles a sabedoria das plantas ele se tornou um caboclo, como ele conviveu com mestres que lhe ensinaram sabedoria dos encantados ele se tornou mestre e como ele conviveu e aprendeu com os guerreiros se tornou um exú. Por alcançar esses três níveis/cargos espirituais ele ganhou as chaves das cidades encantadas podendo entrar e sair delas.

2.4 Sobre educação

Eu vejo a religião como uma forma de educação, eu tento desmistificar tudo. Nem tudo que acontece com a gente foi catimbó ou macumba. Eu tento diferenciar o que é religião, o que é fé, o que é atitude e o que é vida. Acredito que nasci pra isso, para orientar as pessoas a enxergar sua responsabilidade em seu sofrimento. Acredito que o carma espiritual de cada um ele é difundido de acordo com suas escolhas, com seu livre arbítrio. A nossa cultura nordestina prega que tudo é feitiço, que tudo é catiço, mas eu não acredito nisso não, eu sou crente da minha fé, mas sou descrente de muita cultura. Exemplo; endiabrar exú, eu não tenho uma estátua de exú, que simbolize ele como o diabo, por que na realidade exú é apenas um homem que bebe, que fuma que observa a rua, o mercado, o passar das pessoas o ir e vir do povo. Exú é mensageiro é uma força divina, a tradução do seu nome lembra muito a esfera, simbolizando aquilo que não tem começo nem fim, é comunicação entre

os mundos, mas não o vejo como o diabo e eu costumo desmistificar tudo isso. Mesmo assim sinto muita dificuldade, pois não é fácil mudar uma cultura de um povo, mas meu interesse não é mudar, meu interesse é educar.

Acredito que estes mitos foram criados em torno dessas entidades pelo medo que a própria classe social pobre que cultua a religião de matriz africana e indígena tinha da classe social rica. Por que eles eram muito oprimidos pelos ricos/brancos e para os negros e indígenas essas era uma forma de fazer medo a eles, associando algumas de suas divindades ao diabo que está na bíblia. Criaram musicalidades que associavam o diabo a suas divindades, com o objetivo de afugentar os policiais e alguns civis brancos que chegavam nos terreiros quebrando tudo. Para mim foi assim que começou o processo de demonização da nossa religião, os próprios pais e mães de santos continuam essa forma de culto sendo que hoje em dia não é mais necessário. O que para cria mais dificuldades no processo de aceitação e da quebra de preconceito. O exú que habita o imaginário cultural da sociedade, não corresponde a divindade, tal como ela é. Como as entidades são manifestações do seu interior e se as pessoas que ele incorporam acreditam e visualizam ele na forma de diabo, expressam dessa maneira, ele é traduzido dessa forma, pois é a forma limitada que a própria pessoa (médium) compreende ele assim. Exú pode ser doutrinado/educado mediante aquilo que a pessoa acredita, de acordo com a evolução mental do médium. Então o processo educativo se dá por esta percepção de que as realidades são co-dependentes, pois existe um conteúdo externo que vai se manifestar que depende do conteúdo interno da mente do médium. Muitos sacerdotes não costumam abrir esse diálogo com as pessoas que frequentam sua casa, pois para isso, ele teria que trabalhar em vários níveis de compreensão da mente humana, como o psicológico, o espiritual, o pedagógico, material, emocional entre outros e nem todos querem ter esse trabalho no seu dia a dia, logo eles partem do entendimento de que é mais fácil aceitar a pessoa tal como ela é, do que tentar combater as visões equivocadas que as pessoas carregam dentro de si sobre as entidades do candomblé. A evolução da entidade acontece junto com a evolução humana do médium, é responsabilidade do médium buscar evoluir para que suas entidades alcancem níveis mais elevados na espiritualidade. Pomba-gira é tudo aquilo que é magia que existe no ser e que naquele momento da

incorporação explodiu, veio a tona. Meu trabalho aqui nessa casa é educar as pessoas, e buscar elevar a compreensão delas sobre a vida. O ponto é viver bem, ser feliz, aprender com o sofrimento e não cair mais nele.

O governo ainda não compreendeu o papel do sacerdote na sociedade, nos somos curandeiros, somos conselheiros, psicólogos, psiquiatras, humanizador, defensores da cultura matriz cultural africana e indígena, defensores também do verde. Podemos dizer que sem folha não há orixá, sem a mata, sem as ervas, não consigo trazer o orixá a terra, não consigo trazer o orixá divindade, o santo a terra, ele só atende se chamado através da natureza. Um sacerdote bem preparado pode ir à uma escola dar aula sobre os orixás e sua relação com a natureza, ele sim seria a pessoa mais indicada para educar. O governo deveria/poderia oferecer uma base pedagógica, para que os sacerdotes entrassem nas escolas, ampliando e aprofundando os ensinamentos sobre história e cultura de matriz indígena e africana, comunicando o credo como uma religião comum, tão igual quanto as outras. Terreiros de matrizes culturais africanas e indígenas não tem o direito de ter sua casa livre de impostos tal como as igrejas têm seus direitos garantidos. Seria importante levar um projeto de lei que colocasse isso em pauta, se querem a igualdade comecem pelos tratamentos, e pelas garantias de direitos. Se existem cotas para igrejas, praças, hospitais, por que não existem para os terreiros

ANEXO- B

ENTREVISTA NA ESCOLA

Entrevistada: professora Cybelle Montenegro.

-Vamos falar sobre a questão do Racismo na escola e sobre a aplicabilidade da Lei 11 645. Essa lei que obriga que a gente trabalhe com a história tanto das pessoas negras, quanto das pessoas indígenas. E isso faz parte da nossa formação quanto sociedade, é a nossa história, a história do Brasil.

- Temos a exploração do povo indígena primeiro e depois dos negros, e essas pessoas vão passar por um processo muito violento, inclusive as índias e as negras foram estupradas. Se eu tenho meu cabelo crespo e essa pele clara, isso veio fruto de uma sociedade violenta e opressora principalmente para as mulheres.

- De repente você está vivendo em uma sociedade que tem uma dinâmica familiar e social, daí vem uma outra pessoa de outra cultura, determinando como e o que a pessoa tem que fazer, mesmo assim eles resistiram. O mais revoltante é que eles ainda foram chamados de preguiçosos. Foram mortos e dizimados e esquecidos, por que aqui nem, ouvimos falar das tribos indígenas que existiam. Depois trazem os negros escravizados para trabalhar para as mesmas pessoas que fizeram isso com os índios. Muitos dos negros se juntam com os indígenas resistem formam outras sociedades, os quilombolas né, misturando os negros com os indígenas.

- ali quem conhecia a terra eram os indígenas eles moravam ali, e na hora que alguém sai dessa dominação e vai se juntar, eles combinam, e se formam como uma comunidade de iguais. Não é a toa que hoje em dia que as pessoas que tem um cargo menor e que tem uma autoestima baixa são as pessoas negras. E ainda mais as pessoas socialmente negras, complicado por que sempre tocamos nessa tecla. Por exemplo, você Joana (funcionária do colégio responsável pela limpeza) que é negra de pele, por outro eu que sou socialmente negra por me considerar assim, percebo que as pessoas não me consideram como tal, pois tenho a pele clara. Sinto que há uma negação dessa questão. O processo histórico pelo qual a sociedade brasileira passou promoveu essa negação identitária. Você cresce escutando muitas piadas de

uma família extremamente racista, grande parte das famílias principalmente do interior, por existir uma colonização mais branca o racismo é mais descarado. Já aqui na cidade as pessoas fingem que não são racistas. As crianças que tem preferencia no ambiente escolar são as crianças brancas. Agora será que elas têm a consciência disso? Não tem elas reproduzem um discurso que está posto não só pelos pais, mas pela sociedade como um todo.

Se os negros sofrem esse racismo indiscriminado, imagina os indígenas? A gente não, sabe. Não conhecemos a história dos indígenas, atuais, né. Tenho uma amiga que está fazendo um trabalho com os indígenas lá do mato grosso, os Guarani Kaiowas, assim as mulheres são estupradas não há respeito pela humanidade que está presente em todos.

- Aqui na escola, percebo que existe muito racismo. A gente vê que as meninas negras geralmente, são alvos direto de outras crianças aqui. Aí elas buscam se defender de alguma forma. Já crescem escutando no dia a dia da escola dos próprios amiguinhos “seu cabelo é ruim”, “nego só é gente quando está no banheiro, pois quando batem e perguntam se tem gente ele responde: tem gente”, entendeu? Isso tudo para uma criança, faz com que ela não queira se identificar como negra na sociedade. Isso não é só entre os coleguinhas dele, mas entre os professores e funcionários. Podemos observar que dentro da sala de aula o professor dá mais atenção ao aluno que é mais branquinho, que possuem os fenótipos dos brancos...

-Geralmente escutamos os professores se referirem aos alunos negros como os que não prestam, os mais danados e por ai vai. Mas fica visível que essa forma de tratamento dos professores é mais pela cor. É como se o corpo negro, principalmente das mulheres, pudessem ser violados e violentados. Nossa juventude negra está sendo dizimada, os meninos negros estão sendo mortos assim... todo dia.

- A polícia quando entra nas comunidades, por exemplo no Rio de Janeiro, elas entram de metralhadora, chegam já atirando pra matar, não param nem pra perguntar nada. O corpo das pessoas negras são muito vulneráveis, as pessoas sentem que tem o poder sobre eles, de tocar, usar, abusar, bater... Isto está arraigado em nossa sociedade, é um processo histórico. O policial é o capitão do mato, né minha gente, pelo amor de Deus, está claro isso pra mim.

E pior são outros negros pegando negros, por favor!!!! Eu fiz um trabalho na FUNASE, os meninos que estão lá privados de suas liberdades, são vizinhos dos policiais que os mantêm lá. Significa dizer que estão dentro da favela, todos dois na mesma condição social.

-Quando coloca na Lei, se pensa que vai haver alguma mudança, mas para mim na prática ainda não mudou. Existe a Lei que criminaliza o racismo, mas eu nunca vi ninguém que foi preso por racismo. Também não conheço ninguém que denunciou o racismo, eu acho que precisamos ter mais atitude perante a Lei. É importante um processo de conscientização da lei, para que os negros tenham propriedade para denunciar e fazer a Lei ser cumprido. Por exemplo, a escola que é um dispositivo que forma e deforma o ser humano. As crianças estão todos os dias aqui e todos os dias elas sofrem o racismo. E elas são obrigadas a todos os dias passarem por isso, por que elas são obrigadas a estar na escola. Acredito que primeiro os professores deveriam reconhecer a importância de se tratar sobre o racismo na educação e se reconhecerem como autores desse processo e perceber o sofrimento das crianças. Acho que as pessoas se fazem de doidas, pois dizer que não existe racismo é um absurdo! Às vezes me pergunto se somente eu estou vendo essas coisas, será possível uma coisa dessas?

- Pelo menos ainda encontramos pessoas que falam abertamente de seus preconceitos, pois conseguimos identificá-la na sociedade. Mas tem pessoas, por causa dessa Lei camuflam isso, se escondem. Por isso acho muito importante os processos dos movimentos sociais negros, pois eu acho que esses movimentos ampliam essa visão em relação às práticas racistas em nossa sociedade. Quando você convive com pessoas que fazem o movimento, você se forma, muito mais consciente, durante toda minha vida social, procurei estar dentro dos movimentos sociais e hoje tenho uma visão bem diferente sobre o que é o racismo e como esses racistas se escondem no nosso dia a dia.

- Nós enquanto professores precisaram ter conhecimento da Lei, uma formação mais ampla que incluía esses movimentos sociais e todo o histórico de lutas. Mas quando o professor não tem formação apropriada e mesmo assim ele é obrigado a dar conta destes conteúdos, percebo que enfrentam

mais dificuldades em sala de aula, às vezes contribuem para a perpetuação do racismo, em vez de esclarecer sobre ele. Às vezes os professores não querem nem falar de macumba, ou das entidades do candomblé, por que acham que são coisas do satanás. Coisas que foram aprendidas no grupo social que conviveram, como família, igrejas, entre outros. Então como você vai trabalhar uma coisa que você não acredita? Pode até fazer por obrigação, mas se aquilo não estiver bem resolvido para mim, vai repercutir na forma como irei passar para meus alunos é claro que as crianças irão perceber. As crianças sabem, sentem, veem tudo, observam tudo e sabem exatamente quem gosta delas e quem não gosta.

-é importante termos um processo de vivência com as pessoas que formam aqui na escola, não só professores, pois quem forma aqui na escola é todo mundo. Desde o vigilante até o pessoal que está na cozinha. É o que podemos chamar de comunidade escolar. O professor dá o conteúdo, mas a formação de identidade, de se sentir respeitado, de se sentir pertencente é responsabilidade de todo mundo. Tem que crianças que quando não encontram acolhimento na sala de aula, encontram na hora da merenda com as cozinheiras. Um olhar, um afeto, abraço, são esses gestos afetivos que promovem o acolhimento dos alunos e pode acontecer em qualquer âmbito escolar.

-Pra lei se efetivar mesmo, sobre o negro e o indígena, e lembrando que não podemos esquecer dos índios, por que as vezes parece que eles não existem né, só no dia 19 de forma estereotipada é que se fala nele. Acho que as escolas não cumprem essa lei ainda, é muita demanda e a escola não dá conta. Acho que todo o espaço seja escolar ou formal ou não formal, dá conta dessa Lei não é fácil. Precisam de materiais, mudanças estruturais, precisa, mas acredito que a mudança maior é de dentro pra fora. Durante a nossa formação mesmo, no curso de pedagogia que eu fiz em 2008, a gente vê muito pouco sobre essa Lei e esse tema, os professores que estão se formando tem que buscar fora em eventos, palestras, outros cursos, para se apropriar melhor desta questão. Se a pessoa só faz as disciplinas mesmo, será que ela vai ser uma profissional com uma propriedade para trabalhar com essa Lei? Eu não sei, tenho minhas dúvidas. E mesmo que eu tivesse esse conhecimento, como irei aplicar? Geralmente um professor não ensina apenas um conteúdo ele

ensina um jeito de ser e o jeito de ser dele é a partir das crenças dele. As pessoas ainda tem a ilusão que a escola é laica, mas isso não existe no chão da escola, por que os professores no dia a dia expressam sua religião influenciando os alunos e as crianças entendem tudo que está acontecendo em sua volta.

- O problema é que os evangélicos demonizam a religião africana e indígena, e as crianças xingam umas as outras de macumbeira por causa do cabelo, da cor, pois associam o negro ao demônio, por isso muitas não querem ser identificadas como negras. Mas se por acaso colocarem uma estética mais branca, acham que já irão se “livrar” desse título “negro”, como se ele estivesse negando sua origem, se auto flagelando. (...)

- a igreja católica fez o que? Disse que os negros não tinham alma e isso vai ficando na formação das pessoas não é a toa que as pessoas associam a cor negra ao demônio. Eu já vi uma criança dizer que quem criou o negro foi o demônio. O mais interesse é que associar a escravidão aos negros é muito recente, por que a escravidão antigamente era de pessoas brancas, entendeu? Essa questão de se discutir a negritude em nossa sociedade é muito recente, essa coisa da escravidão ser associada a cor. Mas em outros países a escravidão não era pela cor, as pessoas brancas também eram escravizadas. A princesa Izabel lutou por isso, mas ela não estava sozinha, e mesmo após a abolição a negra não tendo pra onde ir nem como se sustentar, fizeram o que? Voltaram para casa dos brancos, voltaram à condição de subserviência. A condição de escravidão perdura até os dias atuais, por exemplo, nos shoppings a escravidão é visível, o fato da pessoa trabalhar de domingo a domingo, só porque ganham um salário não quer dizer que não sejam escravos. Claro que é a pessoa não tem nem o direito de ver o filho, quando volta o menino já está dormindo, sai de manhã muito cedo, por causa da péssima condição dos transportes. Geralmente essas crianças são criadas pela avó, pois são as mulheres que carregam a sociedade.

Entrevistada: funcionária antiga da escola.

- Antigamente tinha uma aluna aqui que ela sofreu muito bullying, ela era muito escurinha, negra e muito levada, mas acredito que ela era levada por causa disso. Por que ficavam chamando ela de negra, que ela não prestava, ainda por cima a família dela era muito preconceituosa, não só de cor mas também financeiro.

- ela vinha de uma família muito humilde, usava roupas doadas entre outras coisas. Ai não só as crianças, como também os professores deixavam ela lá no canto. Ela não participava das brincadeiras, nem das aulas, até que chegou em um ponto que ela foi espancada por um funcionário daqui da escola por ser negra. Até hoje eu fico indignada com esse acontecimento só que como os outros professores não aceitaram por que bateram nela, tentaram reparar o erro, comprando presente para a menina, com medo de serem denunciados. Depois de um tempo a menina ficou amiga dessa pessoa que bateu nela. Mas que essa pessoa bateu nela bateu por que eu vi.... Mas como eu preciso do meu emprego não me meti nessa história. Mesmo assim ainda falei, na hora que estavam batendo nela, "oxi isso não pode acontecer, você está batendo nela", mas aí as outras professoras chegaram e ficaram todas indignadas, reclamaram e foi aí que parou, por que se não teria espancado ela até.....

- Tenho meu primo trabalhador, mas um dia aconteceu que vinha ele (negro) e mais duas pessoas brancas colegas dele também. A polícia parou ele e foi logo em cima dele, os outros ficaram de lado. Com ele os policiais o encostaram na parede e foi logo cassando na roupa dele para ver se encontravam drogas, entre outras coisas. Não encontrando nada, a polícia ainda perguntou se ele tinha dinheiro, ele respondeu que só tinha 50 reais para comprar comida, mesmo assim os policiais pediram o dinheiro. Ele foi obrigado a dar como se estivesse pagando para os policiais liberarem ele. Ele foi ameaçado pelo policial se não dessa, o policial iria forjar um motivo para ele ser preso, dizendo que só pelo fato dele ser negro já seria considerado culpado. Ele chegou em casa chorando, com a maior raiva do mundo, dizendo que era melhor ser ladrão, pois sendo trabalhador passava pelo mesmo sofrimento, era tratado como um marginal. Só não levaram o dinheiro dos outros dois por que eram brancos e Felipe, meu primo, era negro.

- Não podemos deixar essas coisas nos impedirem de viver. Eu tento mostrar que não é assim como eles pensam, que negro não tem alma, não é inteligente, que negro não entra na universidade e muito menos se forma. Mas mesmo assim, estou correndo atrás, por que os próprios negros não se acham negros, às vezes só porque são um pouco mais claros.

- Aqui na escola o racismo é visível, por exemplo, quando tem uma festa na escola, eles querem logo, excluir o negro e o pobre das festividades. Dividindo por áreas de acesso... Assim estávamos organizando uma confraternização e uma das professoras falou: “pra que chamar o pessoal da limpeza, fica só a gente mesmo professores”, sabendo que a turma que cuida dos serviços gerais é em sua maioria negra. Uma vez essa mesma professora disse que filho dela não se casaria com negro.

-por isso eu não aceito quem xinga eles, diz nome com eles, antigamente tinha uma professora aqui que xingava e tudo... tinha até o Josias, chegou aqui com nove anos, a mãe era uma noiada, não tinha uma perna por conta da violência social uma bala perdida durante um assalto. Mas aqui ele encontrou acolhimento, apoio, todo mundo ajudava ele no que fosse preciso, dávamos a ele uma atenção especial e daí percebemos que Josias melhorou, enquanto estava aqui na escola ele ficou um menino ótimo, direitinho, jogava futebol, mas depois ele foi transferido para outro colégio, depois que ele chegou lá se envolveu com drogas, bandidos, criminalidade então o que foi que aconteceu Josias matou a mãe grávida queimada e o pai também. Só que tinha uma senhora aqui que estava me rendendo eu não sabia o que estava acontecendo, depois descobri que essa mulher, jogava a muleta dele fora, chamava ele de bandido, de noiado que não prestava, xingava ele e tudo. Como ele era forte e alto, pegava a muleta e batia nela, quando soube eu disse a que ela não poderia fazer isso, procurei saber por que não interviram, não fizeram nada, disse que ela estava errada que deveria ter sido denunciada, mas nada foi feito. No outro dia o menino veio me contar, muito triste, disse para a mulher que ela devia desculpas a ele, mas ela disse que não iria pedir desculpas pois para ele era um bandido, noiado e não sei o que... Ainda continuou dizendo que ele vai ser um marginal, eu disse que se ele for vai ser culpa deles que já estão dizendo a ele mesmo que identidade deve assumir na sociedade. Da última vez que o vi ele estava na casa de passagem, preso, sempre que me vê

faz a maior festa, ele é negro, a mãe negra, a família negra, humilde, pobre, quem iria se preocupar com essa criança? Ninguém!!!

- a vida da maioria dos meninos daqui é muito difícil porque são pobres e ninguém quer saber deles não, a família já é desestruturada, a maioria de viciados. Às vezes levo os alunos em casa e você quando chega lá tem até medo de entrar, bandido, mãe bandida, aí fico pensando o que será dessas crianças? Por isso que às vezes os mandamos irem pra casa e eles não querem ir, largam e ficam por aqui, por que sabemos que eles se sentem melhor aqui do que na própria casa deles. Em casa não tem nada, a não ser, pedir dinheiro no sinal, ou roubar. Conheço um aluno aqui que a mãe dele o mandava roubar, ele virou um bandido tão perigoso que até ela tem medo dele, eu falei pra ela que a culpa foi dela, por que ela incentivava o menino a roubar pra dar de comer a ela. Terminou que esse menino morreu aos 13 anos, é um ciclo vicioso aqui, melhorou um pouco mais por conta de muitos projetos que foram implantados aqui, mas ainda falta muito por fazer.

- trabalho nessa comunidade há 20 anos, 8 horas por dia de segunda a sexta, é o mesmo que dizer que eu moro aqui. E esse é o problema por que aqui não é as crianças, são os adultos. Seria interessante ter projetos aqui que reeducassem os adultos, para melhorar a cabeça deles, eles maltratam as crianças, e até matam elas. Por que são bandidos, começam a roubar os mercadinhos os próprios moradores daqui mandam matar. E aí?

- a mulher do mercadinho ali, tem um filho que estuda aqui, ele foi comprar um iogurte, e não deu o dinheiro, ele pegou pra ver se era daquele que ele queria, a dona do mercadinho começou a dizer que o menino só ia lá pra roubar, e chamar ele de nego safado, urubu, xingando ele de tudo quanto não presta. E esta mulher é evangélica, aí eu fui lá comprei dois iogurte a ele e paguei do meu bolso, ainda perguntei como é que a senhora uma mulher evangélica, faz isso com o menino, ele só estava tentando ver o preço. Só o fato de ser negro já pensam que o menino vai roubar, e isso acontece em todo os lugares.

ANEXO-C

PLANO DE AULAS

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

I ETAPA

Mediação

O Amigo do Rei – Ruth Rocha

Conteúdo: História de Zumbi dos Palmares

1 Momento (08h – 09h)

Contar a história de Zumbi – ler um trecho do livro: Serra de Dois irmãos – O refúgio de Zumbi. (Audemário Lins, Recife, 2003) ou separar grupos e dividir alguns trechos do livro – cada grupo faz a leitura em voz alta

2 Momento

Conteúdo: corpo, musicalidade, história do maracatu

Procurar na sala alguém que tenha as características de Zumbi e fazer a coroação

Falar sobre o maracatu e dançar com eles.

HISTÓRIA: EXISTE RACISMO NO BRASIL?

Dinâmica bonecas, vídeo e debate/ relato oral

Objetivo: refletir junto as crianças sobre o racismo que está arraigado em cada um/a de nós.

Processo:

1º momento:

Colocar as duas bonecas e fazer as perguntas: qual é a mais bonita? Qual é mal?

Ir anotando no quadro

Fazendo ao lado um gráfico

Depois passar o vídeo

2º momento:

Debate: No Brasil existe racismo?

E conversar sobre racismo e bullying

DEBATENDO SOBRE AS DIFERENÇAS

Dinâmica e debate

Objetivo: reforçar as características de cada um/a, as diferenças.

Processo:

1º momento:

1. Em dupla: Cada um/a irá olhar para o/a outro/a e depois falar o que acha mais bonita na outra pessoa, depois inverte-se.
2. Depois no grande grupo socializar o que cada um/a identificou.
3. Fotografar a parte de cada um/a relatou.

Tirar fotos para montar uma exposição: o que tenho de mais bonito segundo meus/minhas amigos/as

IDENTIDADE

Dinâmica e conversa

Objetivo: refletir sobre a construção da identidade

Processo:

1º momento:

Dinâmica: bafômetro

VOCÊ SE ACHA BONITO/A?

JÁ MANGARAM DE SEU CABELO?

VOCÊ JÁ SOFREU BULLYNG?

VOCÊ JÁ SOFREU RACISMO?

VOCÊ JÁ PRATICOU BULLYNG?

VOCÊ JÁ PRATICOU RACISMO?

Tirar fotos para na outra aula analisar.

2º momento:

Perguntas para conversa:

O que é ser negr@? Ser negr@ é só ter a pele negra? Ser negro é bonito?

Montar painel: Colar as fotos da aula anterior no quadro.

REFLETINDO SOBRE O MEU RACISMO

Análise de foto, conversa e produção textual escrita (ficha em anexo)

Objetivo: refletir sobre a construção da identidade

1º momento:

Mostrar as fotos tiradas e refletir sobre em conjunto sobre.

Escrever um texto sobre o que você acha do racismo?

Falar sobre suas experiências de racismos

O que você sofreu

SOBRE CABELO

Leitura deleite, imagens, conversa e produção visual

Objetivo: refletir sobre a construção da identidade

1º momento:

Leitura deleite: O cabelo de Lelé

TRAZER IMAGENS DE CABELOS AFRO (SLIDE)

DEPOIS CONVERSAR SOBRE O QUE ACHARAM

2º momento: Construção de auto retrato.