

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**EPISTEMOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
CANTOS DE MEMÓRIAS E ANCESTRALIDADES RACIAIS TECENDO
DECOLONIALIDADE NO ENSINO**

ALIANE CORREA DE ALENCAR

**MARABÁ-PA
2018**

**EPISTEMOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
CANTOS DE MEMÓRIAS E ANCESTRALIDADES RACIAIS TECENDO
DECOLONIALIDADE NO ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do Título de Mestre, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

**MARABÁ - PA
2018**

DISSERTAÇÃO:

**EPISTEMOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
CANTOS DE MEMÓRIAS E ANCESTRALIDADES RACIAIS TECENDO
DECOLONIALIDADE NO ENSINO**

AUTORIA:

ALIANE CORREA DE ALENCAR

BANCA EXAMINADORA:

Presidente - 1556176 - ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES

Interno – GILSON PENALVA

Externo à Instituição – HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

Marabá/PA, 22 de março de 2018

SUMÁRIO

Introdução	09
EU, SUBALTERNA, POSSO FALAR?	12
Canto, meu cântico negro	25
Baobá- raízes e alicerces	28
SER PROFESSORA NEGRA E DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARADIGMA DECOLONIAL	33
Epistemologia: caminho inverso	39
Eu que não sei língua portuguesa – o que me ensinaram na escola?	44
EU CANTO, TU CANTA, NÓS CANTAMOS NOSSAS LÍNGUAS, ANCESTRAIS E IDENTITÁRIAS	58
Formação são fachos de memórias jogados no tempo	60
Contexto histórico: da língua para disciplina	71
“Tanta teoria e eu parece que não Tô aprendendo nada”	79
Identities e Linguagem – Sob rasura	83
EDUCAÇÃO TEM COR?	90
Mito da democracia racial para quê?	92
Lei 10.639/03 - Relação e desigualdade	96
Negra, negra, negra, negra eu sou!	100
Quanto vale o quilo de carne negra?	105
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA INTERVENÇÃO DECOLONIAL?	111
Estudo das relações étnico-raciais	113
Aprendizagem do gênero memória:	115
Exposição os resultados na escola	123
Seminário de Língua Portuguesa e decolonialidade: tecendo memórias de identificação	124
O diário e autoria	125
CANTO AS MEMÓRIAS NESTE CANTO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

Agradecimentos

A professora **Dr. Ana Clédina Gomes Rodrigues** que assumiu juntamente comigo os desafios que essa caminhada impunha na eleição das leituras necessárias para cada eixo, especialmente o que corresponde a epistemologia. Assumir-me e assumir essa pesquisa como colaboradora foi necessário (e sublime) para chegarmos nos resultados esperados e os não esperados.

Aos professores-pesquisadores **Herisson Lessa e Gilson Penalva** por emprestarem-me seus ouvidos atentos para ouvir minhas memórias permeadas de africanidade e ancestralidades.

A **Vanda Melo e Marília Fernanda Leite** pela colaboração e interesse de caminhar juntamente comigo nessa jornada, e, sobretudo, por serem minhas referências de professoras pesquisadoras negras.

As professoras **M^a Elena Borges, Manoel Izaque Amorim, Gracinete Rosário dos Santos, M^a Neulma Bassani, Everaldo da Silva Marinho e Josafá Ladeira da Silva** pelo apoio e pelas tantas vezes que emprestaram-me seus ouvidos atentos em papos filosóficos e políticos regados de músicas, bebidas e alegria.

Agradeço, especialmente, meu companheiro **Ailton dos Santos** pelo apoio, paciência e força.

Ao meu filho **Maikon Emanuel** e filhas **Ana Lívia e Eloane Sofia** fontes eternas de estímulo e motivação.

“Se quer ir rápido vai sozinho, se quer ir longe vai acompanhado.”

(Provérbio africano)

Dedico...

Aos estudantes das turmas do 9º ano pela participação, contribuição e produção. São para mim verdadeiros escavadores de memórias.

Aos negros e as negras que participaram dessa pesquisa emprestando suas memórias, verdadeiros arquivos orais de conhecimento e africanidade.

A escola São Félix pela abertura necessária na promoção da Educação para Relações Étnico-raciais.

*“A poesia está nas palavras – é tudo que eu sei
meu fado – é de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias
(do mundo e nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.”*

(Manoel de Barros)

Resumo:

Na presente pesquisa busquei refletir elementos estruturais da minha Formação Inicial e Continuada e do Currículo de Língua Portuguesa a partir de pressupostos epistêmicos que subsidiam minha prática de ensino entremeada com o pretérito e o futuro. Esse percurso levou-me a visitar minhas Memórias identitárias e ancestrais. Essa visita realizou-se acompanhada do paradigma Decolonial e Pós-crítico, necessários, para perceber e ao mesmo tempo (des)construir o que há de Colonial em mim. Como resultado já consigo questionar quem eu sou num caleidoscópio identitário - negra, mulher, professora, e sobretudo questionar quais alicerces fundamentam minha prática educativa. Caminho necessário para mediar Memórias produzidas pelos alunos do 9º ano por meio de encontros com moradores da comunidade, atividade promotora de ancestralidades e identidades para a educação das/e nas Relações Étnico-raciais.

Palavra-chave: Língua Portuguesa; Práticas de ensino; Educação para Relações Étnico-raciais; Epistemologias Coloniais e Decoloniais.

Introdução

A presente pesquisa é resultado da minha inserção no Mestrado Profissional em Letras, essa inserção deixa um *lócus* de pesquisa bem definido, pesquisar sobre ensino aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura. Considerando esse aspecto, senti-me provocada a pensar minha prática, a partir de alguns eixos: epistemologia, a prática de ensino de Língua Portuguesa e relações étnico-raciais.

Produzir essa pesquisa a partir desses eixos e outros que simultaneamente foram se harmonizando tiraram-me da zona de conforto, pois estava acostumada a pesquisar métodos ou melhor dizendo, procedimentos para resolver problemas técnicos ou cognitivos que envolvem a leitura, a escrita ou a oralidade no processo de aprender e ensinar gêneros textuais. Nesta, a proposta era outra - refletir sobre a minha prática e como ela vinha e vem colaborando para uma Educação para Relações étnico-raciais respeitosa e politizada.

Dentre os objetivos explícitos e subjacentes nessa pesquisa destaco que através do estudo da Língua Portuguesa busco mediar memórias produzidas pelos moradores da comunidade. Estas, promotoras de ancestralidades e identidades para a educação das/e nas relações ético-raciais, para uma educação decolonizada, na escola nas turmas do 9º ano. Assim como, reflito elementos estruturais da Educação e do ensino de Língua Portuguesa a partir de pressupostos epistêmicos que subsidiaram minha prática.

Desenvolver esses objetivos ajudou-me a problematizar alguns elementos condutores das ações: Quais bases epistemológicas norteiam as práticas que vinha desenvolvendo? Quais teorias podem embasar práticas diferentes? O que ensinar e para quê ensinar? Como projetar práticas de ensino da linguagem numa perspectiva decolonial?

No intuito de refletir sobre essas questões, adoto um percurso nessa pesquisa que na minha opinião é bastante espinhoso, por confortar em seu âmago mais conflitos do que harmonia. É espinhoso porque proponho desconstruir os pressupostos epistêmicos coloniais que embasam a formação das minhas identidades étnico-raciais e profissionais, processo de desconstrução que me provoca a uma imersão nas minhas memórias, assim como imersão em pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos que estão em harmonia com decolonialidade.

Sobre isso é importante ressaltar que as pesquisas das quais estava habituada a realizar ou ter acesso a uma literatura extensa, quando se trata de ensino-aprendizagem da linguagem,

predominam as metodologias: quantitativa, etnográficas e ou estudo de caso sendo que grande parte dessas pesquisas se afirmam contra cientificidade positivista. Somado a isso, essa proposta desenvolve-se na pesquisa-ação e memórias apoiando-se no *lócus* científicos pós-crítico, pós-colonial e assume o paradigma decolonial. Essas decisões foram importantes - devem ser tomadas logo no início - para que eu pudesse enxergar melhor as direções e as pedras no caminho geradas por ser algo novo no meu processo formativo de professora-pesquisadora.

Como propunha-me à ação-reflexão-ação, as práticas sociais, institucionais e culturais que participei e que diretamente estavam ligadas aos eixos, sobretudo ao étnico-racial, tiveram importância na produção dessa pesquisa, assim como na minha formação e provocaram-me, sobremaneira a sensibilidade, subjetividade e minha identidade em política.

A escrita, nesse percurso, torna-se um importante instrumento para construir de forma palpável as reflexões que fui dissolvendo, nesse aspecto deu-se a importância de escolher a Memória e o Diário, dois gêneros textuais que apresentam em seus âmagos - a personalidade. Essa personalidade, intrínseca aos gêneros, provoca-me a usar a primeira pessoa do singular e isso ajudou-me a sistematizar esse trabalho de forma objetiva e didática sem perder as subjetividades, e especialmente, suas dimensões científica, poética, filosófica e política foi, portanto, um desafio necessário.

No primeiro percurso, ensaio a justificativa dessa pesquisa apresentando minha relação e conseqüentemente meu interesse pela temática étnico-racial, interrogando minha formação inicial, minha prática em sala de aula e seguidamente como esses processos condicionam meu fazer docente e minhas identidades, mas por ter alguns elementos que escapem a esse condicionamento como negra, mulher, atuo de forma ativa ao agir pelas lacunas que são deixadas, a partir dessas lacunas pontuo os elementos que irão fazer parte do meu percurso, e dessa forma, fundamentando-os.

Já no segundo, ensaio meu percurso memorando meu caminho pessoal e educacional para refletir a constituição das minhas identidades em que estão cindidas a educação, relações étnico-raciais e paradigma colonial e decolonial. Assim percorro pelas minhas memórias desde a infância, focando os fatos que ora afirmavam, ora negavam minha origem negra e como esses discursos constituíram minhas identidades. Essa reflexão possibilitou-me reconhecer o quanto meus alunos são atingidos por esses discursos, especialmente no ambiente escolar e pelo currículo formal de Língua Portuguesa.

No terceiro, ensaio discussões e compreensões acerca dos processos de construção da língua, enquanto objeto de ensino. São as memórias do campo profissional e formativo que me acompanham nesse percurso, no qual a partir das vivências refaço minhas reflexões, como professora de Língua Portuguesa, no intuito de perceber as implicações da fragmentação da Formação Inicial e Continuada e conseqüentemente projetar uma construção formativa holística.

O quarto ensaio é para mim enigmático, pois os estudos, as reflexões, a imersão na discussão promovida por diferentes saberes e subjetividades levam-me a olhar com mais atenção as relações étnico-raciais e dentro dessa discussão olhar para o Mito da democracia racial que gerou conseqüências sociais e políticas tão maléficas para os negros. Destaco alguns elementos que estão implicados nesse quadro como: o próprio Mito da democracia racial, a construção da identidade negra e as medidas educacionais que estão sendo implementadas para minorar essas desigualdades e as implicações disso, na prática, como a Lei 10.639/2003.

No quinto ensaio, reflito sobre o projeto que desenvolvi na escola, destaco a composição das atividades projetadas a partir da pesquisa-ação, especialmente as que problematizaram as Relações étnico-raciais e as que possibilitaram mediar os conhecimentos produzidos pelos moradores da comunidade. Conhecimentos esses, promotores de ancestralidade e identidades para a educação das/e nas relações étnico-raciais, no qual as turmas em cooperação e comunitarismo com esses moradores puderam produzir Memórias.

No último, canto as Memórias no canto de considerações finais enquanto percurso metodológico e ao escrevê-lo parto do interesse de refletir sobre esse percurso, de como ele foi essencial para negar e denunciar a forma e a fôrma de fazer ciência, também foi o meio que encontrei de aproximar pesquisa científica com a minha vida, com a vida do aluno, da escola e da comunidade, ou seja, pensar como a Memória foi e é uma estratégia para constituir meu processo formativo, no qual, escrevo minhas memórias em reminiscências a partir de dois campos: memórias étnico-raciais e memórias de formações profissionais.

EU, SUBALTERNA, POSSO FALAR?



(Arquivo da escola São Félix - 2017)

Cântico negro

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)

E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca princípio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,

Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

(José Régio)

Não, nesta pesquisa *não vou por aí*, é isso que quero deixar avisado a você que esse texto não é uma leitura confortável e colonizada que forma padrões científicos de pensar e escrever, que encaixotam nossas subjetividades dentro de seu modo de enxergar o mundo e que acha fácil dizer-me *vem por aqui*. Todas as dimensões desse trabalho levaram-me a caminho inverso daquilo que está posto, em grande parte, como: Ciência, Identidades, Raça, Currículo, Língua, Ensino e Práticas de Ensino.

Não nego que há ainda, muito que (des)construir, pois séculos de colonização, não se desfazem em curto prazo, desse modo há de encontrar rastros coloniais como elementos constitutivos nesse trabalho e nas minhas identidades, isso já é uma verdade dissolvida, mas *eu olho-os com olhos lassos, (Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)* para o que tem de colonial em mim *e cruzo os braços, E nunca vou por ali...*

O uso do termo identidades possibilita-me trilhar a ideia de que sou atravessada por várias identidades por estar inserida em contextos sociais e culturais e também históricos, e isso, vai gestando processos de identificações, tecendo cantos de memórias que tanto podem agregar-se as minhas identidades como não, como também a ideia de que algumas são intrínsecas a mim como mulher, negra, por mais que essas identidades sejam por si só, processos de construção social.

Seria prepotência dizer que não servi a colonialidade, e que nunca fui por ali, pois servi. Comecei meu caminho seguindo padrões para as mulheres impostos para minha comunidade – início da vida sexual na adolescência, gravidez e desistência dos estudos para trabalhar (memórias que desenvolvo no segundo ensaio) que no final desse caminho eu seria apenas mais um número estatístico das mazelas sociais na periferia. Inserida na colonialidade que impõe elementos como esses para depois afirmar dizendo que foi minha escolha apresentando tal caminho de forma naturalizada parecia que não havia mais nada a fazer – é o que se espera quando dizem “vem por aqui”.

Percebi que esse caminho não era o meu e em desobediência comecei a construir um

outro caminho, paralelo, negando esse padrão de mulher e carregando comigo suas marcas, como meus filhos que são para mim elementos condicionantes, mas que também me motivam a caminhar. Esse caminho paralelo leva-me para universidade onde tenho a oportunidade de quebrar um outro padrão - entrar pobre, negra e mãe solteira no espaço destinado para branco e rico (numa universidade federal) em tempos que isso ainda era e ainda é uma afronta.

Construir caminhos paralelos ao imposto pela colonialidade provocou-me a fazer questões de toda ordem e dimensões da minha vida e enxergar que muito do que fazia e faço são imposições naturalizadas e não, de fato minhas escolhas, enxergar isso foi um divisor de águas. Construir esse caminho é necessário para questionar-me e questionar a sociedade juntamente com seus aspectos culturais, econômicos e histórico, para construir - Meu Caminho. Nesse percurso tenho como exercício diário cantar meu Cântico Negro por não aceitar essa colonialidade.

Se venho construindo caminhos paralelos ao que está imposto não seria diferente no exercício da minha docência, mas construí-lo é muito mais desafiador e maçante, pois há nos espaços educacionais uma valorização da colonialidade do saber como forma de controle das dimensões da educação da sua episteme, antropologia e axiologia.

No início eu não enxerguei uma voz colonial que dizia: *-Ide! Tendes estradas, tendes jardins, tendes canteiros, tendes pátria, tendes tetos, E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...* e eu fui por muito tempo, não questionei se haviam outros. Estava tudo pronto, o livro didático, a aula planejada, os objetivos, os métodos, o aluno ideal e o professor ideal. Bastava aplicar, bastava ser. Ambas as perspectivas não são suficientes para mim e como eu tenho *somente a minha loucura* não vou fazê-lo e muito menos sê-lo.

Justificar para quê? É o primeiro passo decolonial. Eu me coloco na importância de justificar as coisas, por ser para mim um ato político, caminho que nos ajuda a desnaturalização ao dizer para onde vou e por que não vou por aí - *caminhos já definidos e fáceis*. Essa é a primeira questão que eu levanto *com o mesmo sem-vontade com que rasguei o ventre à minha mãe*. Portanto vou fazê-la, por acreditar que é uma parte essencial nesse caminho. Antes de tentar respondê-la, interroguiei-me: Porque não enxergara antes a relação entre educação, colonização e minorias sociais? Porque deixei que colonialidade do poder dissesse-me: - Vem por aqui!

Por paradigma epistemológico decolonial entendo que:

A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. “Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta” (MIGNOLO, 2008, p. 315).

Quais bases epistemológicas embasam as práticas que vinha desenvolvendo? Quando eu começo a questionar-me, eu olho para minha prática e vejo que as representações coloniais estão presentes determinando padrões sociais a serem seguidos – homem, mulher, raça, religião, orientação sexual, classe, língua e tantos outros. Quando eu questionei, enxerguei-me como Professora e disse: - Não, eu não vou por aí, eu não estou a serviço da colonialidade do poder e a *minha glória é esta: Criar desumanidades! Não acompanhar ninguém...* Então sigo com as seguintes questões: Quais teorias podem embasar práticas diferentes das que venho desenvolvendo? O que ensinar e para quê ensinar? Como projetar práticas de ensino da linguagem numa perspectiva decolonial?

Essas questões ajudaram-me a olhar para exercício da docência como um ato político e filosófico, e compreender isso, foi importante para entender que a Educação por ter dimensões: histórica, cultural e social ela pode ser colonizada ou decolonizada. Eu por também ter essas dimensões posso seguir colonizada ou decolonizar-me. O caminho decolonial, ainda em construção perpassa inicialmente por minhas memórias e reflexões sobre as práticas na constituição das minhas identidades e minha prática docente.

Gostaria de iniciar esse caminho dizendo que não tem muito tempo que ando professorando e que andei observando a prática de professores mais experientes, numa espécie de residência forçada. No início da minha profissão assumi oito turmas, em média 360 educandos. Nesse desafio que sufoca e provoca, por ser uma realidade e responsabilidade que nunca tivera contato antes. Várias interrogações inicialmente questionaram meus processos de identificações com o ato de dar aula, portanto questionaram minhas identidades. Não nego, ainda são espectros.

O primeiro ato que legitimou a minha ação de professorar foi uma grade curricular de Língua Portuguesa dividida por séries e habilidades a serem adquiridas, distribuídas em três categorias – produção de texto: orais e escritos, leitura e gramática – que foram organizadas a partir de planejamentos em sequências didáticas e apresentadas como uma cartilha ou mesmo um manual que deveria seguir.

Com o decorrer do tempo percebi que essas sequências didáticas¹ tanto organizavam (organizam) o livro didático como são estratégias de ensino indicadas na formação continuada como elemento condutor para aprendizagem e o avanço dos educandos, assim como são vistas impreterivelmente como caminho para resultados visíveis e palpáveis a ser diagnosticado pela Prova Brasil. Assim caiu por terra a ideia inicial de que eu organizaria minhas aulas para meus educandos, mas não, já estava tudo pronto.

Tudo pronto? Sabemos que o sistema de ensino nos oferece muitos elementos, definições e normas prontas. O Currículo Formal é um desses elementos. Comecei a segui-lo e, seguidamente compreender que na prática não é possível aplicá-lo, como norma, mas como Currículo Vivo, pois ele constrói-se nas relações - educador, educando e comunidade, mesmo ele tendo essa dimensão de currículo vivo nos é apresentado como norma, por isso currículo formal – ao professor só cabe aplicá-lo.

O conteúdo do currículo formal vem como forma de orientação com suas bases epistêmica, axiológica e antropológica, já definida e isso pode ser observado de forma explícita especialmente no livro didático, principal recurso utilizado pelo professor, o qual orienta também que tipo de educando ideal e do futuro se quer constituir.

Foi assim que percebi o foco no método e nos resultados e apesar da aula girar em torno dos educandos, eles não eram (são) o centro do processo educativo. E isso deveria incomodar. E incomodava-me. As observações e reflexões levaram-me a conclusão: os educandos, principais sujeitos da escola, para quem deve ser pensado os objetivos de cada ação escolar, motivo da existência profissional de professorar. Eles deveriam ser sujeitos protagonistas do enredo. Mas não, foram transformados em um elemento composicional secundário da trama/cultura escolar. Pois, a individualidade elemento que compõe a heterogeneidade se perde na forma como a escola se organiza, homogênea, unilateral, neoliberal e os educandos tornam-se uno, ou seja, o educando ideal. Como bem expõe Emília Ferreiro (2001)

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX e herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

¹ O uso dessa palavra dar-se-á não no sentido de unicamente ou norma, mas no sentido de que a metodologia - Sequência Didática (SD) tem predominado no ensino do gênero textual.

(FERREIRO, 2001 p. 7)

Sobre isso Gilberto Silva (2011), pesquisando a rede pública de ensino de Porto Alegre, verifica que a escola é apontada pelos estudantes como um território de vivência de situações discriminatórias em maior grau que o espaço da rua, do trabalho e da própria comunidade. A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele.

Para Fleuri (2001), a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientando a afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os estudantes. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, a diferença é invisibilizada, negada e silenciada, apresentando nos processos pedagógicos um caráter monocultural.

As afirmações acima, animam-me ao evidenciar que não era (sou) a única a perceber essa uniformização, assim como não era (sou) a única incomodada com essa situação, várias pesquisas e autores renomados discutem essa questão, sobretudo no cerne da teoria Crítico-social. Outros sujeitos bem incomodados parecem-me ser os educandos, pois não são passivos e é evidente a negação desse processo homogêneo com sintomas constantes no cotidiano escolar retificado pela sua inércia ao processo de ensino-aprendizagem e negação ao que é posto como ensino-aprendizagem.

A inércia e negação no contexto escolar é um elemento constante e isso até então parecia-me velado, distante ou eu que ainda não o percebera. O deslocamento para essa percepção me assustou. Quando (in)felizmente apresentou-se de forma latejante. Os estudantes mostraram (mostram) uma total falta de interesse e rejeição que não disfarçavam durante as aulas - não só de português – estavam (estão) sempre com conversas paralelas, brincadeiras, dispersão, uso do celular, notas vermelhas, faltas injustificadas, evasão e violência. Essas atitudes podem ser vistas por duas vias:

A primeira via responsabiliza os estudantes, por considerá-los sem compromisso com a escola e com seu próprio futuro, essa afirmativa é mais usada e o culpado pelo fracasso escolar é o Aluno - e nas entrelinhas confirma que o educando não é o fio condutor, o protagonista da escola. A segunda via credita a responsabilidade na negação e reivindicação

ao processo de escolarização, essa afirmativa significa questionar o ambiente escolar, o ritual de professorar e o ritual de alunar, questiona que sentido a educação tem na vida desses estudantes, sobretudo das escolas da periferia.

Eu posso afirmar que na minha formação na Educação Básica aceitei os padrões coloniais e dessa forma tive sucesso escolar. Configurei-me como a Aluna ideal e do futuro. Ideal porque me esforcei para receber todos os depósitos conteudistas e seus padrões de representação social, por meio da inculcação, ou seja, estudar para pertencer a classe média, e estudando também fui embranquecendo e afirmando-me como mulher machista. Fui Aluna do futuro por estudar para provas futuras como vestibular e provas de concurso, futuro com ascensão social. O mais importante nesse contexto é que eu tinha sucesso escolar, do qual meus irmãos negaram e como esses resultados eram bem-vindos socialmente.

Pensar nessa prática educacional mostra-me como a colonialidade agiu e constituiu minhas identidades, compreender isso aponta-me, que na verdade, eu me perdi ao aceitar esses padrões e meus irmãos é que estavam certos ao negá-lo. Mas ao negar a escola que tem como base a colonialidade do poder significou para os meus irmãos e significa, ainda para estudantes da periferia permanecer dentro de um quadro de mazelas sociais que são impostos e construídos pelas relações de colonialidade social, cultural e econômica.

A universidade na minha formação inicial e continuada ratificou essas bases coloniais da educação? É uma pergunta que coloca em evidência minha formação e minha prática, coloca em evidência, sobretudo esse caminho que quero percorrer, a sua abrangência e suas bases epistemológicas decoloniais.

Observo que pesquisas, em décadas, uma das mais recentes é do Silva (1993), vêm arguindo qual é, de fato, o papel da escola, qual é de fato, a função primeira do professor, como resposta construída sócio-político e historicamente naturalizada – portanto óbvia - é ensinar, instruir, em outras palavras a escola e o professor é a ponte entre o Aluno e o Conhecimento sistematizado em disciplinas. Por conseguinte, construção do Aluno ideal e do futuro, não importando para esse processo quantos irão ficar na margem.

Portanto, não cabe à escola, o educando sócio-político histórico e ideológico como aponta Paulo Freire (1993). Nesse quadro o que a escola faz é pedir para ele abandonar tudo e deixar do lado de fora do muro suas identidades e juntamente com elas seus conflitos, seus enfrentamentos, sua vida presente, para receber o conhecimento (no caso das minorias a salvação). Atuando como docente na mesma escola e comunidade em que um dia tive que me

negar, vejo nos meus educandos a minha história se repetir.

Nesse sentido, para escola colonial a terminologia da palavra *aluno*, em latim *luno*, significa *luz*, e o prefixo *a* significa *não*. Assim, *aluno*, significa *sem luz*, por sua vez metaforicamente, o professor é a luz ou a iluminação, terminologia que reflete bem essa concepção de educação que molda, mistifica a realidade, domestica e nega o diálogo, que se mostra auto-suficiente e caminho viável para mudança (futura) de classe social. A escola nesse sentido é uma promessa de futuro próspero e todos os seus processos afirmam-se nessa promessa. O que fica exposto é que a educação está voltada para o Aluno ideal e do futuro, mas não é qualquer aluno, pois esse processo favorece mais ao aluno que consegue receber como depósito todo o conhecimento disciplinarizado e o alunos que já estão imersos nos padrões coloniais e que são apresentados como ideal – alunos da classe média.

O sujeito das escolas pública, da periferia - apesar de ser eles o público mais atingido pelas mazelas sociais para quem a Educação é essencial lhes é negado. É negado porque eles não cabem no currículo e assim são colocados a margem, tanto esses sujeitos, como sua produção simbólica. Isso não significa que paramos de construir nossos enfrentamentos e conflitos em forma de resistência em que ora mantemos, ora inventamos e reinventamos formas de existir, seja através da cultura, da arte, da linguagem, da religiosidade, sexualidade, de nossos saberes tradicionais, sempre produzindo nossos bens simbólicos. São quinhentos anos de produção de conhecimento, resistência e silenciamento. Porque não cabemos no currículo? Ferreira Gullar responde isso poeticamente:

Não há Vagas

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão

O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada
em arquivos.
Como não cabe no poema

o operário
que esmerila seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras

- porque o poema, senhores,
está fechado:
"não há vagas"

Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço

O poema, senhores,
não fede nem cheira.

Os parâmetros epistemológicos da Formação Inicial e Continuada juntamente com grande parte dos professores, nessa engrenagem, assumem com mais veemência o elo reprodutor entre a sociedade e educação, na formação de Aluno ideal e do futuro. E talvez, por isso, seja tão lento e maçante (des)construir o currículo e ou pelo menos refleti-lo como um potente instrumento da colonialidade do poder que fede e cheira.

Refletir sobre essas questões são necessárias, não como já fazemos, mas ao ponto de chegar a ações mais efetivas na Formação Inicial com reflexos na Educação Básica. Essa foi à maior descoberta da minha vida. Tomar consciência disso é tomar consciência das amarras sociais. Isso significa que a educação tem em seu âmago a libertação. Mas atuação da educação colonial sobre mim serviu para aprisionar, então resta saber: Onde estão às pontas ou folga dos nós? Onde estão as rasuras e brechas para não ser esse elo? Para não desenvolver práticas educacionais de reprodução colonial. Como fazer educação a contra pêlo²?

Depois de uma auto-avaliação e ainda querendo descobrir como decolonizar o currículo de Língua Portuguesa, como isso não é possível, ainda, por ser um documento normativo o que resta é apegar-me ao currículo vivido onde eu posso projetar uma prática que tenha como base uma outra episteme, dessa forma, a brecha está entre o currículo formal e o currículo vivido.

Sobre o currículo sabemos que há décadas, pesquisas têm se debruçado sobre esse instrumento, como Freire (1996), Silva (2014), Macedo (2006) têm questionado essa engrenagem e assim o ensino, a função do professor e defendido o estudante sócio, histórico e ideológico, ou seja, vem propondo um currículo que abranja as outras dimensões de ensino-

aprendizagem, que está para além dos aspectos cognitivos.

Considerando essa brecha que os estudos sobre o Currículo Pós-colonial abriram, pensei em rever minhas identidades. Refletir sobre meu currículo vivido significa rever e quem sabe ressignificar minhas identidades - negra, mulher, periférica/ribeirinha, professora, amazônida - minhas práticas educacionais e quais concepções epistemológicas estão embasando-as.

Mas pensei também em não me preocupar e fingir que os “alunos” estavam estudando e aprendendo, pensei, sobretudo em desistir (não nego). Entre anseios e devaneios cheguei à conclusão de que devo ficar com a primeira afirmativa - rever a Escola, rever o Currículo de Língua Portuguesa, visitar minhas memórias. Afinal, eu, meus educandos, a comunidade precisava (e precisa) se perceber nesse processo, assim como rever as relações que estou tecendo com a escola, com a aprendizagem, com o ensino e a comunidade. Junto à decisão veio à resposta que foi a segunda maior descoberta - eu não precisava ser professora reprodutora e sim professora pesquisadora.

Então, resolvi retomar algumas leituras como “tarefa de casa” uma delas foi reconhecer as questões relativas às diferenças sociais, econômicas e culturais apresentadas pelos estudantes e representadas pela escola. A consciência dessa realidade é evidente no espaço escolar. À vista que tinha sempre presente os sinais que aconteciam na sala de aula, na escola, na comunidade, na sociedade em diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bulling*, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, preconceito racial, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras. Todos esses aspectos tomavam (tomam) conta do ambiente escolar que ora outra explodia (explode) em violência, mas era preferível fingir que estava velado e punir o “aluno”, agora quero enxergar.

Dentre tantas questões, algumas delas discutidas no Projeto Político Pedagógico da Escola³, a que mais me sensibilizou foi sobre as relações étnico-raciais, por ser uma categoria que atinge grande parte da comunidade escolar e a mim mesma. Além disso, várias dessa manifestação estão relacionadas com a questão étnico-racial, como religiosidade e violência.

Senti-me provocada também, pois, a pouca experiência e formação não me confortavam. Nesse momento não sabia se as proposições que nascera em mim eram

³ Entre obstáculos, avanços e retrocessos que uma equipe converge e diverge, fico feliz em saber que muitos da equipe da escola São Félix, estão sensíveis a essas discussões e percebem a interferência desses elementos no processo de ensino-aprendizagem, assim como admitem e se preocupam por não ter soluções “imediatas” e nem há longo prazo.

afirmativas ou interrogações. Era a partir dessa “realidade” que eu deveria dar a partida!? Eu “sozinha” poderia desenvolver intervenção na base curricular de ensino e na prática de Língua Portuguesa? Essas interrogações projetaram em mim o desejo de fazer pós-graduação, possibilidade de estudar, de pesquisar, de intervir, campo aberto para discutir ensino, língua e relações étnico-raciais, sobretudo de construir minhas identidades em política.

Depois de muitas angústias, pesquisas, leituras, debates. Fui encontrando-me, reencontrando-me e percebendo que não estava sozinha, pois pesquisadores, professores, discentes, Movimento Negro, Grupo de Ação Cultural de São Félix, o núcleo de pesquisa N’umbutu e especialmente, alguns professores da minha escola, já refletiam e refletem sobre essa realidade, sobre a necessidade de construir uma intervenção na promoção da Educação para relações étnico-raciais. Além disso, a discussão étnico-racial transcende dimensão local para contribuir com a Década Internacional dos Afrodescendentes proclamada pelas Nações Unidas para o período 2015-2024.

Autora como Vera Maria Candau – Doutora em Educação com pós-doutorado – já há tempos resalta os altos índices de discriminação e preconceito nas escolas, em suas pesquisas e, além disso, já revelava que as escolas nas quais os escores que expressam os níveis com valores elevados de preconceito e práticas discriminatórias tendem a apresentar médias mais baixas. Não é por acaso, que muitos autores discutem o racismo individual, coletivo e institucional.

Esta realidade obrigou-me a repensar o processo de ensino-aprendizagem como possibilidade de uma mudança não artificial – metodológica somente. Isso não me aquecia (aquece) e nem motivava (motiva). Preferi um processo mais sólido. Pois, defendo “a tese de que é a lógica que configura a cultura escolar que temos de desconstruir e reconstruir, se queremos trabalhar em profundidade esta problemática” (CANDAUI, 2000).

Procurei olhar para meus educandos, seus gritos silenciados, sua cultura simbólica marginalizada e sua resistência diária. Esses elementos possibilitaram-me processos de aprendizagem escolar na perspectiva de pensar teorias que possam gestar práticas para garantir a todos/as o direito a educação, a constituição de identidades e as diferenças – direito esse que sempre negligenciei e que sempre a educação me negligenciou.

Percebi então, a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das relações étnico-raciais no contexto escolar. Para isso precisei colocar no cerne dessa discussão em processo as concepções sobre: educação; línguas; currículos e poder,

assim como discutir conceitos a pouco construídos como decolonialidade, relações étnico-raciais, identidades em política e interculturalidades⁴.

Nesse sentido, a proposta desse trabalho é refletir elementos estruturais da Educação e do ensino de Língua Portuguesa a partir de pressupostos epistêmicos, pois penso que propor somente atividades na prática educativa sem discutir quais pressupostos filosóficos embasam essa prática não altera a “narrativa hegemônica que resultou da exaltação acrítica do passado, apoiada na teoria da “Democracia racial” enunciada por Gilberto Freyre em consequência disso “propagou-se e continua a propagar a ideia de que Brasil teve um colonialismo suave e de que promoveu um harmonioso encontro de culturas” (DIAS, 2017). Nas palavras da autora:

Uma narrativa que constitui uma das principais marcas identitárias da nação e que impede o reconhecimento, não só da brutal violência sobre a qual foi erigido o projeto colonial, mas também da luta determinada e da persistente resistência que lhe opuseram os povos negros desde o início do jugo colonial. Ao negar a promoção de um olhar crítico e informado sobre as várias dimensões da História do Brasil, a recusa da aceitação da violência e opressão do colonialismo português impede o aprofundamento do debate em torno do racismo, ao evitar uma compreensão ampla das suas raízes, principalmente do racismo institucional que tem afastado da cidadania plena um grande número de negros (DIAS 2017 p.08).

Com isso pretendo dizer que o projeto de intervenção na escola é necessário e urgente, ao contribuir com práticas educacionais que se propõem a alterar as raízes seculares de negação das identidades negras escondidas no Mito da democracia racial e na proposta atual de tolerância e valorização da diversidade promovida, especialmente, pelo racismo institucional. Como bem normatiza a lei.

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil (GOMES 2001, p.40).

A intervenção em curto prazo pode possibilitar a superação tanto da atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da interculturalidade. Trata-se, na realidade, de um “novo” ponto de vista

⁴ Esses três últimos termos como são bastante complexos justificarei o motivo de usar com essa variação terminológica: étnico-racial, identidades, interculturalidade.

baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Devo considerar também que dando continuidade a uma diversidade de práticas decoloniais, e sendo fundamentadas pela ação-reflexão-ação por um período mais longo geram resultados mais complexos. Essa dar-se-á como caminho necessário para decolonizar o meu currículo vivido, e quem sabe do currículo formal, isso significa desconstruir os alicerces do processo educativo, para tanto precisamos assumir o exercício diário de refletir sobre questões filosóficas, históricas, sociológicas, econômicas, teóricas, linguísticas e pedagógicas da Educação na perspectiva pós-crítica e pós-colonial, com vista à atuação objetiva na realidade educacional. Significa dizer que para efetivar essa decolonização essas dimensões não podem ser compartimentadas como vemos fazendo, jeito eurocêntrico que nos colonizaram. Então precisamos decolonizar o saber e a forma de ensinar e aprender, e, sobretudo destituir o eu eurocentrado.

Até agora vinha fundamentando minha justificativa apontando elementos de como eu precisei caminhar da colonialidade para a decolonialidade e como esse percurso teve ressonâncias na minha formação educacional, identitárias e profissional. É justamente por falar a partir do lugar que vi que retomo o título desse ensaio: “Eu, subalterna, posso falar? Aproveitarei as brechas - que a colonialidade do poder não consegui fechar e os sujeitos que dali emergem não conseguiu silenciar – para cantar.

Canto, meu cântico negro

A periferia é o lugar que nasci, trabalho, pesquiso. É desse lugar que escrevo minhas Memórias e Identidades. É desse espaço que falo de mim e que fala sobre mim que situo minhas reflexões. A comunidade dar-se especialmente pela riqueza ancestral de ter sido povoada inicialmente por descendentes afro-brasileiros e indígenas e sua cultura está no nosso modo de viver, de falar, de comer de cultuar entidades religiosas. Não esquecendo que paralelo a isso, carregamos como herança da colonização a vulnerabilidade social em que as famílias se encontram. São esses aspectos que refletem na escola, pois, são nessas comunidades que há um maior número de pessoas negras e pardas.

Partindo dessa consideração e juntamente com o que Spivak (2010) questiona (Pode, de fato, o subalterno falar?), reconheço o quanto é complexo essa (a)⁵ colonização, já que ela

⁵ O pronome demonstrativo situa a decolonização local, pontual e pessoal, como processos mais curtos. O uso

tem atuação em todos os campos e dimensões e atua historicamente no controle dos corpos, do saber, das identidades, da cultura, e da sociedade.

Por ser negra, mulher e pobre, por sentir na pele essas identidades cindidas e saber que essas categorias nunca estiveram separadas, tanto no seu sentido amplo - histórico e constitutivo, como em seu sentido micro na minha vida, correspondem a uma reflexão política, pois vejo como controlaram e controlam minhas falas, escolhas e identidades, meu corpo. São categorias naturalizadas historicamente a partir da ideia de racialização dos indivíduos, categorização que serviu a um propósito de inferiorizar e tornar todos elementos genéricos. Vê-las separadas serve tanto para fortalecer o Mito da Democracia Racial e não gerar mudanças estruturais, já que o problema é de classe e não de raça. Portanto pertenço a três categorias subalternas.

Para Spivak (2010), o termo subalterno deve ser resgatado, por não se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado. Para ela deve ser retomado o significado que Gramsci lhe atribuiu ao referir-se ao “proletariado”, ou seja, àquele cuja voz não pode ser ouvida. O termo subalterno descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no extrato social dominante.

É desse meio que considero oportuno dizer que esse trabalho é uma das oportunidades de propor outras bases epistemológicas e decoloniais. Pois, a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial (MIGNOLO, 2008). Pensamento decolonial significa também o fazer decolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos decoloniais.

Assim como esse trabalho é uma pequena brecha de libertar-me da colonização, ainda que seja um processo tardio e ínfimo. Pois, apesar das condições ofertadas não neguei a escola, (não) neguei minhas identidades, (não) neguei a mim mesma – a educação formal antes mecanismo de negação das minhas identidades, hoje é para mim uma forma de resistência e só agora percebo.

Isso remete-me a trecho do poema *Como, pois, sereis vós. Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem. Para eu derrubar os meus obstáculos?* Esse trecho leva-me a minha ancestralidade e sobre a importância disso, na minha vida. Esse processo colonial no início da meu processo educacional dando-me ferramentas não agiu pela negação como afirmara antes, do artigo em parêntese refere-se a colonização em toda as suas dimensões e amplitude.

na verdade não destituiu quem eu sou, pois *corre, nas (minhas) veias, sangue velho dos avós*, no qual sou extensão, como galhos ligados a raiz. Isso porque a colonialidade quando nos diz o que devemos ser, quando dar-me elementos para mim constituir faz isso de forma rasa. *Vós amais o que é fácil! Eu amo o Longe e a Miragem*. Ao assumir meu lugar de fala (aqui aproprio-me da escrita) que para história eurocêntrica sempre foi o lugar do homem, branco, rico e pesquisador, é desse lugar de autoridade (que também vou usar) que eu, subalterna quero falar.

Isso não significa que a colonialidade e seus mecanismos de exclusão nos silenciou, na verdade sempre falamos e usamos vários espaços e mecanismos como ciências, cultura, religião, educação, mas a colonialidade ao nos colocar na condição de subalternos também decidiu que espaços de fala não são considerados legítimos, científicos e institucionais.

Usar o espaço acadêmico para que eu Negra, Mulher, Professora-pesquisadora significa falar com ressonância institucional e científica e isso é de suma importância, para minha condição de subalterna. Sobre esse lugar de fala, Spivak (2010), acrescenta o conceito de agenciamento se ele não for emancipatório como aponta também Paulo Freire na desconstrução da relação binária e essencialista opressor/oprimido, dominador/subordinado, caímos no erro de somar o discurso positivista da diversidade e manter os padrões coloniais e nesse processo silencia-se as identidades subalternas.

Portanto, a questão da Spivak é pertinente: - pode, de fato, o subalterno falar? Pois as oportunidades de fala para um subalterno pode ser em três vias, segundo Shollhammer (2010): a) a de falar como subordinado, mas que assumiu a cultura hegemônica – por apropriação e assimilação; b) a de não falar por uma condição de subordinação, somente investe os papéis e passa a ser o opressor e c) a de falar como subalterna assumindo os riscos, propondo o lugar de fala como resistência e desconstrução da colonialidade do saber e do poder.

Assumo nessa pesquisa o terceiro lugar de fala e, ao assumi-lo tem uma relevância política por estar diante de um desafio de colocar a população negra em pauta e ainda, no encontro com questionamentos emergentes. É relevante também por projetar práticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais na perspectiva da educação como processo político garantido assim, o direito de aprender e de ampliar conhecimentos e promover as potencialidades de cada sujeito e do grupo étnico/racial a que pertencem na valorização de costumes, ideias, comportamentos e elementos culturais, visibilizando-os.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções. Ninguém me peça definições! Ninguém me diga: "vem por aqui"! Desse modo, aviso-lhe que teço esse trabalho por meio de alguns elementos importantes para esse processo de desconstrução colonial e constituição decolonial que atinge minhas identidades, minha formação, minhas aulas de Língua Portuguesa.

Baobá- raízes e alicerces



(Arquivo pessoal da autora - 2017)

O Baobá personifica o espírito africano. É considerado a árvore da vida, com uma importância única para tribos inteiras. Diante dela, nativos se reúnem porque acreditam que o espírito do Baobá os ajudam a tomar decisões importantes. É sob o espírito dessa árvore majestosa que tomo alguns direcionamentos e decisões nessa pesquisa.

Usar a primeira pessoa do singular parece um tanto presunçoso e carrega nas entrelinhas a figura do Adão mítico citado por Bakhtin (2003) aquele que pensa ser o criador daquilo que está sendo dito, a intenção verdadeiramente não é essa, pois sei que nas entrelinhas da pessoa do discurso sei que ele é marcado sócio histórico e ideologicamente fazendo relações intra-, inter-, extratextuais atravessado por diversos discursos como os campos de estudos, palavras que historicamente foram sendo construídas como categorias, a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a formação docente e representações sociais.

É preciso dizer também, que a primeira pessoa do plural traz a impessoalidade da

pesquisa⁶, ou seja, o autor faz um esforço para se distanciar do assunto abordado, colocando-se distante do objeto. Dessa forma, a opção pela primeira pessoa do singular dar-se justamente pelo direito de assumir a responsabilidade do que é dito. Pelo fato de trazer experiências em forma de memórias pessoais, tanto individuais como coletivas, assim como considerar que o trabalho é desenvolvido em coautoria, por isso justifico que no decorrer do trabalho faço uso - ora da primeira pessoa do singular, ora da primeira pessoa do plural. Assim como divago entre os tempos verbais predominando o pretérito e o presente e como isso ressoa em práticas futuras⁷ e em alguns momentos aparecem juntamente. A escolha de fazer a intervenção pedagógica e ainda construir o trabalho utilizando dois textos de cunho pessoal: memória e diário e juntamente discutir identidades são esses elementos que advogam o uso da primeira pessoa do singular.

Assumir o campo de estudo da etnociência, a etnopesquisa e a etnolinguagem (apesar das dificuldades em encontrar referenciais bibliográficos e pesquisas mais consistentes) foi de sobremaneira necessário para iniciar meu processo de decolonização do saber e da minha prática educativa. Esses campos de estudos propõem um rompimento com o etnocentrismo, mas que ao fazê-lo não anula todo o seu extenso e histórico contexto de fazer ciência, dessa forma reconhece a contribuição do etnocentrismo (eurocentrismo), porém afirma-se em outros paradigmas epistemológicos de fazer ciência, quebrando – denunciando - especialmente essa ideia de totalidade e verdade única, por isso mantém o prefixo etno- nas suas várias áreas de estudos cada uma com suas peculiaridades.

Esses são um dos elementos que possibilitou abrir brechas para discussões epistemológicas em que conceitos como colonialidade, identidade, memória, ancestralidade e saber (Educação) passam a serem questionados assumindo assim perspectivas de ruptura com o pensamento arcaico que tece a matriz colonial, abrindo espaços para conceitos como decolonialidade, identidades em política, interculturalidade.

Dessa forma, ressalto a relevância desses campos de estudo para metodologia desse trabalho. Nesse, insiro o processo de escrita, a escolha dos elementos que compõem a discussão teórica e a forma que vai sendo construído como: o processo de intervenção metodológico; os sujeitos; o lugar; a minha relação com a pesquisa e com os sujeitos da pesquisa; os processos de identificação étnico-racial. Além de discutir as dimensões

⁶ O discurso científico é padronizador, não somente pelo uso da 1ª pessoa do plural, mas sobretudo pelo uso do sobrenome dos autores, mecanismos que invisibiliza o gênero, a raça e outras categorias.

⁷ Um dos autores que fundamenta essa questão do tempo e que ele não se separa em pretérito, presente e futuro, pois não há linearidade do tempo é Walter Benjamin, no livro a Gramática do tempo.

epistemológicas do fazer científico, da escrita científica e da pesquisa. Proponho ainda, ir na contramão ao que estar imposto pela Ciência europeizante.

Sei que a linguagem se constitui por ser histórica, cultural e social e querendo ou não está com vários indícios de padronização e engessamento. Sei também que a linguagem a ser usada é a padrão em trabalhos científicos. Pensei entre páginas e entrelinhas que variedade utilizar. Meu desejo é ora outra a minha escrita denuncia a minha opção consciente de usar a variedade não padrão - que se impunha como verdade já que é um dos elementos que discuto com afinco nesse trabalho e na minha prática - mas incorro no risco de cair na descredibilidade, ainda mais quando ponho em destaque algumas categorias como: gênero, raça, periferia e ribeirinha, que há tanto tempo têm sido silenciadas, pois o paradigma europeu tem determinado o que é considerado conhecimento válido e quais as formas válidas de se observar, de escrever e dizer o fazer científico, padronizando os sujeitos e as relações, normatizando, portanto tudo que quer entrar e mantendo a margem o que não quer ser padrão científico.

Em ruptura com o modelo científico de pesquisa, especialmente pela organização operacional de compartimentos denominados capítulos: teóricos e práticos, mantendo a dicotomia entre a teoria e a prática. Neste trabalho escrevo ensaios por ser um texto de caráter crítico sobre questão de ordem científica. Nesse sentido, o ensaio é discursivo, por mostrar meus posicionamentos e reflexões a respeito do ponto sob consideração. Por isso no ensaio posso articular teoria e prática afirmando a sua relação intrínseca.

Sabendo que o ensaio não exige como o artigo ou as dissertações e teses, a inclusão extensiva de referenciais teóricos de apoio ou de provas e evidências empíricas para cada item argumentado. ‘Ensaiar’ um discurso de manifestação sobre relações étnico-raciais, Educação e Língua Portuguesa, a partir de questionamentos, críticas, experimentações e ponderações por meio das memórias, do diário e da minha prática fizeram-me acreditar que é possível ser professora pesquisadora e professora produtora. Creio que o direito de discutir Educação Básica é do professor por ser ele o sujeito que está inserido no processo educativo e nesse sentido podemos reivindicar nosso lugar de fala. Isso significa questionar a constituição dos objetos discursivos feitos pelos pesquisadores, no qual cabe aos professores somente reproduzi-los como aponta o Prof. Dr Emerson de Pietri (USP)⁸.

A pesquisa-ação possibilitou ações e reflexões individuais e coletivas, as quais foram

⁸ Prof. Dr. Emerson de Pietri apresentou a palestra: A constituição de objetos discursivos nos estudos linguísticos em contextos de heterogeneidade social, diversidade cultural e desigualdade econômica no IV Pan-amazônica: diálogo intercultural e resistência epistêmica nas amazônias (21 a 24 de novembro de 2017)

tecidas no próprio campo de atuação profissional, ou seja, a sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa com estudantes do Ensino Fundamental de uma escola localizada num bairro periférico. Tais estudantes figuraram também como sujeitos da pesquisa. Através do estudo da Língua Portuguesa buscou-se promover e mediar memórias produzidas pelos moradores da comunidade, promotora de ancestralidade e identidades para a educação das/ nas relações ético-raciais, para uma educação decolonizada na escola.

São essas condições de ensino que me provocam e estimulam a pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir da inter-relação escola, estudantes e comunidade. Esse tripé, constitui-se como meu alicerce metodológico para desenvolver a pesquisa-ação. Assim entendo que pesquisa-ação é:

Um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Tripp (2005, p. 445).

A pesquisa-ação por ser uma prática reflexiva de ênfase social. É ainda, um processo que se modifica continuamente onde cada aspecto inclui: a) aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; b) formular estratégias de ação; c) desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; d) ampliar a compreensão da nova situação; e) proceder aos mesmos passos para a nova situação prática (TRIPP, 2005).

Considerando esses aspectos, farei uso da pesquisa-ação por ser uma forma de investigação baseado em uma auto-reflexão coletiva, empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem.

Outros elementos que direcionam esse projeto de intervenção são os princípios civilizatórios africanos: Ancestralidade, Circularidade, Memória, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ludicidade e Energia Vital (axé) como estratégias de ensino de linguagem na promoção de um cotidiano escolar para relação étnico-racial que se materializam em processos pedagógicos que contribuem para a afirmação identitária dos estudantes.

Não posso deixar de ressaltar que ao situar esse trabalho dentro dos estudos pós-

críticos e pós-coloniais, eu tenho evitado uma visão mais romântica das questões envolvidas na política da subalternidade, para que seja possível chegar a compreensões e intervenções concretas. “Digo isso porque acredito que uma grande parte do que conta como teoria “radical” em educação é excessivamente retórica” (APPLE & BURAS 2008), não quero somar de forma esvaziada, na prática, essa literatura.

Termino essa justificativa pelo começo do trabalho - O Título “Epistemologia de ensino da Língua Portuguesa: cantos de memórias e ancestralidades raciais tecendo decolonialidade no ensino”. Sobre esse título dois pontos devem ser escritos. O primeiro, a palavra canto tem sentido duplo, significa canto de identidade, lugar que ecoa as vozes participantes desse trabalho e significa cantar para todos os cantos sociais que periferia produz pesquisa, ensino, memórias, identidades e ancestralidades. O segundo ponto refere-se ao verbo “Tecer”. Usá-lo no gerúndio é necessário por promover a ideia subjetiva de que estamos tecendo um processo de discutir e promover na prática a decolonialidade no ensino. Ação permanente e contínua de pensar a relação mútua – Educação, Filosofia e Política. São, portanto, e ainda, somente Cantos Iniciais.

Depois de apresentar os elementos que compõem meu percurso, não vejo mais para onde voltar. Por isso:

*A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí.*

Eu, que nunca princípio nem acabo, enxergo aí a minha ancestralidade e valorizo-a como princípio africano, compreendendo, portanto que não há linearidade do tempo pretérito, presente e futuro, nesse sentido sigo nesse caminho pessoal e educacional para ensaiar reflexões em torno da constituição das minhas identidades em que estão interseccionadas a educação, relações étnico-raciais e paradigma colonial e decolonial. Portanto, convido-vos para acompanhar-me no segundo percurso.

**SER PROFESSORA NEGRA E DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARADIGMA
DECOLONIAL**



(Arquivo pessoal da autora - 2017)

*Eu quero explodir as grades e voar
Eu não tenho para onde ir
Mas não posso ficar
(Muros e grades, Engenheiros do Havair)*

Essa epigrafe representa bem como sinto-me ao propor um caminho inverso ao projeto colonial. A sensibilidade, a reflexão crítica ao que estar em meu entorno parecem a flor da pele. A possibilidade de ver de forma holística é uma sensação nova, e, é ainda, um exercício diário. Olho para mim e enxergo muitos desses elementos brotando, e ainda, em broto já fazendo parte do meu processo de ser e estar no mundo.

Rememorar meu percurso, olhar para Educação, Relações étnico-raciais e Ensino de Língua Portuguesa anuncia que não tenho para onde ir, por ser ainda, um dos poucos projetos de pesquisa-ação na perspectiva pós-colonial, no entanto não posso fingir que não caminhei e, por isso, não posso mais ficar em práticas de ensino sem questionar suas bases epistêmicas e menos ainda, permanecer em práticas fincadas na Pedagogia Liberal.

Sabemos que a Pedagogia Progressista, juntamente com as Tendências Pedagógicas Críticas e Pós-críticas começam a contribuir com a reconstrução de uma episteme que denuncia o jeito eurocêntrico de ser, considerando assim, no mesmo palco epistêmico outros projetos na constituição das identidades dos sujeitos. Nesse “novo” cenário, os conceitos de decolonialidade e identidade em política ajudam-me a constituir essa episteme. Nesse sentido, resalto a relevância desse ensaio, o qual objetiva discutir as bases epistemológicas da minha formação profissional e contribuir para refletir minhas identidades: mulher, negra e professora de Língua Portuguesa a partir das minhas memórias, que antes para Pedagogia Liberal minha formação sócio histórico e ideológico estava fora do currículo, agora torna-se elemento condutor.

A memória enquanto metodologia vem sendo estudada sob variadas tipificações ou classificações. Segundo Bueno (2006) inscreve-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo aos mesmos o papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Usar a memória enquanto metodologia foi (é) para mim um desafio por propor nesse trabalho a memória em duas perspectivas: a primeira tecer minhas memórias dando voz a

mim mesma e de forma singular tecê-las do pensamento para escrita, isso possibilitou-me relacionar a minha história de vida como alicerce para as reflexões teóricas que se seguiram no decorrer desse estudo. Em outras palavras relatei o percurso das minhas experiências pessoais e educacionais com minha formação profissional como professora de Língua Portuguesa a partir dos processos de identificação étnico-racial. Isso promoveu-me paralelamente observar meu processo de formação - negação, aceitação e fortalecimento de práticas que fizeram, fazem e, ainda, irão fazer parte do meu fazer pedagógico (em devir) juntamente com a formação das minhas identidades também em devir. A segunda perspectiva foi propor aos alunos o papel de atores sociais para recuperarem memórias de identidades étnico-raciais que se constituem em memórias sociais – individuais e coletivas narradas por sujeitos da comunidade.

Não posso deixar de fundamentar o conceito de memória, no qual alguns autores foram importantíssimos como Coracini (2011), para qual a memória pode ser conceituada sob as perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista. Na discursiva, a memória é fruto da historicidade, explicitando uma oscilação e circularidade no/do discurso que passa pelo histórico e o linguístico e é evidenciado nas práticas discursivas.

A memória é constituída de esquecimentos, sendo vista como algo alinear e atemporal. É esquecimento e, por isso, interpretação. A memória discursiva é um processo inconsciente e, portanto, ficção e realidade se imbricam. Por assim dizer, as recordações da memória “são sempre efeitos de ressignificações feitas *a posteriori* no tempo” (CORACINI, 2011, p. 35).

Na abordagem psicanalítica, a memória é observada como um ato inconsciente, cujo controle foge ao sujeito. Na abordagem desconstrutivista, a memória é percebida por um movimento para trás, cujos fragmentos do inconsciente e do passado são como verdadeiros arquivos. A memória se faz pela história e pela ficção, visto que ao rememorar fatos, isto é, feito por esquecimentos e pelo apagamento de outros fatos que produzem novos fatos, reconfigurados como verdade, mas sendo somente (re)interpretação, conforme alega a pesquisadora. A memória é, portanto, um exercício de (re)lembrar, esquecer e (re)interpretar, suscitando sempre um exercício de escrit(ur)a (de si) de narrativas.

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre, a qual, construo um sentido e dou um significado. Assim garimpo em minha memória, consciente ou

inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado, acrescento a dimensão do não-publicável, que assusta-me mais que o calar.

Para Queiroz (1981, p. 19) narração é, pois, “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmite a experiência que adquiriu”. O autor aponta uma distinção entre a narrativa como depoimento e como história de vida, levando em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para produzir os dados. Nesse trabalho foram realizados os dois: o depoimento coletado pelos alunos investigadores que dirigiram o informante diante do objeto e das questões que pesquisaram para construir as memórias (esse processo é melhor detalhado no quinto ensaio), porém é importante dizer que ainda que o pesquisador – aluno - dirija a conversa ou escrita, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida. Diferente do depoimento construí a narrativa como história de vida, pois quem decidiu o que deveria ou não ser contado foi eu – autora, a partir da narrativa da minha vida, nesse processo a cronologia dos acontecimentos não exerce um papel importante, e sim, o percurso vivido por mim.

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. Conforme lembra-nos Bosi (2003), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social.

Nesse sentido sinto-me feliz por ser eu a autora e pesquisadora das minhas próprias narrativas. Pois:

“Ao produzir saber, ao dizer como as coisas são, o homem (a mulher, grifo meu) produz a racionalidade, evidenciando uma estreita relação entre os dois termos – saber e racionalidade”.

“Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação”. “Trabalhar com a memória faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo”.

“Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”(HERMANN, 2003, p. 13).

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia a mim enquanto sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de meu percurso pessoal, consciente de minhas idiossincrasias, construí as minhas identidades mobilizando referentes que estão no coletivo, como mulher, negra, professora. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, construí subjetividades, também únicas.

Desse modo, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar-me na compreensão do singular/universal das histórias, das memórias formadoras nos meus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. Isso significa que esse processo de escrever minhas memórias, como toda prática social, assume ideologicamente meus valores e vínculos de toda ordem: classe, gênero, raça, religião.

É inevitável, portanto, pensar em algumas questões de opção teórica, enquanto pesquisadora, quando vejo-me imbricada no processo de ouvirte sensível das minhas próprias experiências, quando olho, retrospectivamente, para minha vida procurando os sentidos de minhas opções, meus recortes, fragmentos e o que fica ou deve ficar no esquecimento, justamente por saber que muitas dessas opções não são conscientes, ou outras que lembrei, mas são impublicáveis.

Sobre esquecimento, Augé (1998) indica pistas para entender que as mesmas são solidárias e vinculadas ao tempo presente. O esquecimento nos remete ao presente, mesmo que seja para viver em outra dimensão as experiências circunscritas de nossa vida. Dessa forma, “é preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel” (1998, p. 106).

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. Quando entendo que o conceito de esquecimento como ausência de recordação ganha outro significado, quando vejo-o como um componente indissociável da memória, visto que “o esquecimento, em suma, é a força viva da memória e a recordação o seu produto” (AUGÉ, 1998 p. 27), assusto-me, e sinto-me fragilizada como se alguém pudesse preencher minhas páginas em branco forjadas pelo esquecimento. Que poder esse outrem tem sobre minhas memórias individuais e sociais?

Essa compreensão da memória e do esquecimento somente pôde surgir na órbita de

uma epistemologia que vem construindo novas sensibilidades. Somos herdeiros/as de uma epistemologia moderna que buscou na distinção clara entre sujeito-objeto, no calar da subjetividade, o caminho para construir o conhecimento objetivo.

Por isso, é pertinente problematizar as memórias aqui inscritas como elemento metodológico que permeia todo esse trabalho, que se iniciou pela reflexão sobre as formas de lembrar, de ouvir, de registrar e por fim de interpretar as narrativas. Reconstituído meu processo formativo, junto a outros, a possibilidade de construir uma produção de dados para investigação e formação de professores no campo educacional.

Nesse ensaio, utilizo também a memória autobiográfica que Pillemer (1998) define como a memória de acontecimentos e fatos da própria vida, como memórias relacionadas com o Eu. Esse recurso metodológico, possibilitou-me resgatar a minha história de vida e minhas experiências pessoais e profissionais, tornando possível fortalecer os objetos teóricos centrais desse estudo.

Isso fez-me pensar sobre a epistemologia eurocêntrica e lembrar foi um caminho necessário para perceber como educação, poder e grupos minoritários estão inter-relacionados, assim como os elementos ou arquétipos sociais são naturalizados para não serem questionados, facilitando sua reprodução e controle. Além disso, pensar como esses processos estão presentes na minha vida. Enxergar não foi fácil e nem é um processo harmônico, por isso lembrar é Gera-dor.

Dessa forma, assumir meu lugar de fala professora-pesquisadora negra e discutir relações étnico-raciais não podia ser uma atividade de campo e produção de dados somente, motivos que têm provocado-me, e, desde o início, estar para além de fazer pesquisa, porque envolve sentir, envolve tecer memórias pessoais, coletivas, temporais, a-temporais, profissionais e sociais. Sobre assumir o lugar de fala Nóvoa e Finger (1988) afirmam que as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual porque procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’.

Nesse caminho de memórias, do qual propus-me a percorrer, esbarro em contradições, conflitos, afagos e formação. Por acreditar nele, aproveito para Cantar como um dos caminhos viáveis para (des)construção integral do professor em propostas curriculares de Formação Continuada. Pois observo que seria mais seguro Fazer pesquisa, como quero Sentir, percorro aquilo que já está produzido nas minhas memórias para reconstituir-me. Caminho inseguro,

pois as memórias são fachos jogados no tempo, “um tempo que atoa escapa, mas que ainda há tempo de tecer minha formação com astúcia, gentileza e empenho”⁹.

Epistemologia: caminho inverso

Encontrei minhas origens
Em velhos arquivos, livros
Encontrei em malditos objetos
Troncos e grilhetas
Encontrei minhas origens no leste
No mar em imundos tumbeiros
Encontrei em doces palavras
Cantos em furiosos tambores, ritos
Encontrei minhas origens
na cor da minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim, em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei. Encontrei-as enfim, me encontrei.
Oliveira Silveira¹⁰

Pensar quem sou¹¹ e o interesse pela temática étnico-racial remete-me às lembranças das vozes sociais que imprimiram em meu corpo minhas identidades. A construção de quem eu sou, nesse sentido, dar-se de fora para dentro, processo naturalizado de formar política de identidade, assim minha identidade colonial segue o padrão normal – branca, hétero, cristã e mulher. Essas identidades impressas no meu corpo estavam a todo momento sendo alimentadas para garantir suas formas sólidas, fixas, naturalizadas e universais.

Por outro lado, à medida que caminhava e amadurecia encontrei rastros das *minhas origens em velhos arquivos, livros, em malditos troncos e grilhetas* construídos e compartilhado, pela mídia, pela escola, de um povo escravizado que tinham meus traços fenotípicos e percursos descendentes envolvendo mazelas sociais próximos dos meus.

Avós de origem indígena do lado paterno e afrodescendentes do lado materno. Eu - mistura física na cor da pele, no cabelo, no nariz achatado, boca grande. Apesar dos traços étnico-raciais, sempre se impunham dizeres sobre meu corpo de que eu era branca, discursos

⁹ Referencia ao poema “O tempo” de Henriqueta Lisboa.

¹⁰ Poeta moçambicano, o poema pertence ao arquivo pessoal de uma das autoras, sem referências mais detalhada.

¹¹ Esse pensar quem sou eu, já que texto passa a ser configurado em primeira pessoa, acompanhando a proposta metodológica do estudo, que também remete, durante a leitura do texto, bem como durante sua composição, à alteridade, tão desejada nos processos de formação educacional e na atitude das pessoas que fazem parte das diversas configurações sociais. Assim, sigamos nessa jornada identitária e de alteridade.

que foram se afirmando de modo que foram criando “minhas identidades” à medida que eu ia crescendo, embora sempre alguém denunciasse que minhas ancestralidades eram outras, quando me chamavam de Mãe d’Água e eu morria de chorar pela comparação.

Na comunidade em que eu residia nessa época, eram comuns festividades como Divino Espírito Santo, Boi e Terreiros. Apesar da atração cosmológica e ancestral, eu fui afastada dessas atividades religiosas pelo medo, pela ideia de que era coisa do diabo e levada para igreja católica que “era coisa de Deus”.

Na adolescência se fez confortável ser morena, nome que fui adaptando-me, logo não precisava ser negra, mas também não podia afirmar-me como branca, pois meus traços físicos não condiziam com a condição étnico-racial imposta. Morena soava como elogio e galanteio dos homens. Sentia-me bem, sentia-me bonita, sentia-me branca. Entre meus irmãos sempre ficava a disputa da cor da pele e ninguém queria ser mais escuro, ninguém queria ser negro. Éramos as morenas e morenos, e às vezes, morenos claros ou escuros.

Iniciei minha vida adulta muito cedo aos 15 anos - grávida e com uma união estável¹². Os acontecimentos exigiam honra (da moça branca). Logo minha família arrumou o casamento antes que a barriga aparecesse e graças a um padre sensato não casei na igreja. Assim, permaneci por 2 anos nessa união. Iniciava nesse período o Ensino Médio – adolescente, casada e mãe. Aos 17 anos fiquei sendeira¹³, penso que isso deu-se porque ninguém via muito futuro naquele relacionamento realizado para cumprir uma demanda ética e moral, já que a sociedade era taxativa: “mexeu tem que casar”.

Aos 18 anos cursando o 2º Ano do Ensino Médio engravidei pela segunda vez, o que me fez abandonar a escola. Minhas ações jogavam sobre terra toda a minha moral. A pressão social e familiar pesava. Já não era mais morena, era mulher, pobre e mãe solteira e fui enegrecendo, pois estava fora do padrão social de mulher – branca, pura, recatada e do lar.

Na verdade, esse lugar é um lugar vacilante, pois já se espera que uma mulher da periferia, negra e pobre siga esse caminho, é “natural”. Ao ter vida sexual tão cedo enegreci e enegreceram-me, pois, estereótipo da negra boa para namorar remetia-me a uma história imposta pela colonialidade ao trazer mulheres negras escravizadas, nesse momento *encontrei minhas origens no leste do mar e imundos tumbeiros* e socialmente morri.

Para meus filhos e minha gente escura nasci e precisava de outras identidades e outras origens ancestrais e ao buscar *encontrei em doces palavras, Cantos, em furiosos*

¹² Junção de um casal sem registro oficial civil ou católico e que não é bem visto pela sociedade na época da ocasião relatada.

¹³ Termo cultural usado para mulheres recentemente separadas.

tambores, ritos e já não precisava ser branca, nem ser mulher de família nuclear, nem recatada e do lar, nem de homem para me sustentar. Não precisava mais caminhar em caminhos previamente construídos, caminhos fáceis, com vozes me evocando – vem por aqui! E oferecendo-me de forma fácil políticas de identidades.

Foi a partir desta brecha que vi a oportunidade de tomar as rédeas da minha vida. A projeção era trabalhar, estudar e cuidar do futuro dos meus filhos, contando com o apoio da minha mãe, que também era mãe solteira. Fui trabalhar como merendeira em uma escola, estudar no ensino médio à noite e realizar na parte da tarde - cursinho preparatório para o processo seletivo das universidades. Essa ausência de tempo para cuidar dos meus filhos remete-me a música da igreja católica – “se sai de casa o filho chora/ se fica em casa o pão não vem”. Eu tive que sair.

Ingressei na faculdade no curso de Letras aos 21 anos. Na universidade outros discursos fora atravessando minhas identidades e as dificuldades financeiras impunham-se como verdade - eu era pobre, negra, mulher em curso de licenciatura. Isso fortalecia a ideia de que a universidade não era meu lugar, e, sobretudo não falavam minha língua – e isso me enegrecia. Para ficar branca estiquei meu cabelo.

Pensava que eu não estava pronta para estudar nível superior, mas na verdade só agora percebo que a universidade nunca esteve pronta para me receber – mulher, mãe, assalariada, pobre, negra e sem conhecimento da língua padrão. Isso é importante grafar, pois pensar decolonizado e escrever decolonizado está sendo um desafio (em outros momentos escrevi: “ eu não estou pronta para a universidade”). Talvez isso, seja o que mais vai interferir nos meus processos identitários.

Nesse sentido, penso que as verdades ou arquétipos maiores são fáceis de serem questionados: cristianismo, machismo, sexismo, eurocentrismo, e tantos outros ismos que infectam nossa alma de forma silenciosa. Difícil é perceber em pormenores. O peso da palavra, por exemplo, carrega categorias semânticas arroladas de ideologias que dizem muito mais do que se quer expressar. Memorar faz-me refletir qual é o papel da universidade na minha vida e conseqüentemente qual é a importância das minhas identidades subalternas no espaço que pretende ser universo e diverso como a universidade.

Em casa, eu era a primeira da família a cursar nível superior. Filha de pai analfabeto, mãe que mal sabia ler e morando numa comunidade da periferia da cidade, onde a educação superior era (e ainda é) uma dádiva para poucos. Em meio a este contexto entrava para um

grupo elitizado (graduação em universidade pública) e isso ia me embranquecendo, afinal já havia abandonado minha principal marca fenotípica meus cabelos cacheados

Aos 33 anos, rememorando minhas vivências, interrogo minhas identidades: Como enegrecia ou embranquecia à medida em que meu enredo se desenrolava? Como esses discursos que afirmam e me fazem afirmar quem sou, ora branca, ora negra, tem se legitimado no meu corpo?

Não, nem as perguntas eu soubera fazer, no entanto a resposta se impunha a mim desde que eu nascera, e fora por causa da resposta contínua que eu, em caminho inverso fui obrigada a procurar a que pergunta pertencia - como lembra Clarice Lispector¹⁴.

É um caminho inverso, pois a colonialidade por meio dos seus mecanismos de atuação e controle deu-me tudo, identidade (nessa perspectiva é no singular), religião, orientação sexual, gênero, raça e uma língua (encaixotada na variação padrão e escrita) junto a isso, respostas rasas para dizer que sou assim. Mas não deu-me o Por que – por quê sou isso e não aquilo?

Antes achava que refletir sobre esses parâmetros identitários era uma questão privada e individual, agora observo que questionar-los, eu não estou questionando somente a mim, mas a base epistêmica que foi constituindo-me. Nesse sentido, vejo-me como sujeito condicionado de Paulo Freire (1993) em três sentido que estão imbricados, primeiro condicionante, ou seja resultante de circunstâncias ou de decisão prévia, instituíram quem eu deveria ser e segundo condicionado por ser mulher, negra elementos que condiciona ou restringe minhas identidades, no entanto ao falar de condicionamento esta intrínseco o terceiro elemento, terceiro espaço, o de inacabado e nessa abertura de identidades inacabadas que a colonialidade não deu conta de controlar – ou seja, mulher negra, mas também sociocultural, histórica e ideológica, dessa forma, esses três elementos por estarem sempre em movimento têm atuações no e sobre meu corpo.

Essa atuação fragmentada possibilitou-me enxergar o que não foi apresentado a mim pela colonilidade, tanto na perspectiva ancestral, histórica e cultural dos vários projetos identitários de mulher negra, assim como não me foi apresentado o projeto Colonial e Liberal previamente construído para identidade da mulher e mulher negra no Brasil, pois ao nascer o projeto já estava instituído. Nesse processo observo que de uma forma ou de outra devo buscar as bases epistêmicas de suas construções. E ao buscar “Encontrei minhas origens na

¹⁴ Bibliografia resumida: Clarice Lispector. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998

cor da minha pele e nos lanhos de minha alma, em meus heróis altivos. Encontrei. Encontrei-as enfim, me encontrei”.

Enxergo que não basta somente negar a colonialidade e seus mecanismos de controle das minhas identidades e seguidamente afirma-se na decolonialidade - a lógica de constituir-se seria a mesma. Trata-se, portanto de questionar as respostas e isso leva-me a rememorar o meu passado, para assim construir as minhas perguntas no presente e projetar minhas identidades que longe de ser fixas está em constante devir. Isso significa fazer caminho inverso.

A partir desse contexto de busca por minhas identidades, fundamentando-me na análise dos processos de inserção no mundo e mais especificamente inserção na sociedade brasileira, é que assumo minha identidade negra, seguindo na contramão da colonialidade que impediu por séculos a igualdade racial no Brasil, e que ao impedir não espera que uma mulher negra e pobre possa emergir em reflexões que podem ter correspondência com uma faixa significativa de brasileiros (as), em um país de minoria branca. Oliveira (2004), nesse sentido, afirma que:

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente. Desconheço estudos brasileiros consistentes sobre identidade racial/étnica. (OLIVEIRA, 2004, p. 57)

Ao questionar todos os elementos de repressão sobre a condição de ser negro no Brasil, ao que remete à origem do país como colônia europeia e daí a imposição não só dos costumes e cultura, mas também da Língua Portuguesa, questionar sobre a linguagem utilizada nas comunidades de periferia, formadas por maioria negra e sem acesso à escolarização passa a ser visto como um importante objeto de resistência para mim e para essa população e sobretudo a possibilidade de buscar as perguntas para as quais sempre tive respostas.

Iniciei essa sessão trazendo memórias da identidade negra e projeto colonial sobre meu corpo e como sou sujeito e por isso não passivo. Esse projeto se construiu de forma fragmentada devido a minha atuação sobre esse projeto, sigo memorando como relações étnico-raciais, educação e ensino de Língua Portuguesa enquanto projetos coloniais têm

atuação sobre meu corpo.

Eu que não sei língua portuguesa – o que me ensinaram na escola?

Carta de um Contratado

Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta que dissesse
deste anseio
de te ver
deste receio
de te perder
deste mais que bem querer que sinto
deste mal indefinido que me persegue
desta saudade a que vivo todo entregue...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta de confidências íntimas,

uma carta de lembranças de ti,
de ti
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta que te levasse o vento que passa
uma carta que os cajus e cafeeiros
que as hienas e palancas
que os jacarés e bagres
pudessem entender
para que se o vento a perdesse no caminho
os bichos e plantas
compadecidos de nosso pungente sofrer
de canto em canto
de lamento em lamento
de farfalhar em farfalhar
te levassem puras e quentes
as palavras ardentes
as palavras magoadas da minha carta
que eu queria escrever-te amor...
Eu queria escrever-te uma carta...

Mas, ah, meu amor, eu não sei compreender
por que é, por que é, por que é, meu bem
que tu não sabes ler
e eu – Oh! Desespero – não sei escrever também!

(Antonio Jacinto)¹⁵

¹⁵ Nasceu a 1924 (Angola). Morreu em 1991(Lisboa). Antônio Jacinto do Amaral Martins foi um poeta angolano. Jacinto ganhou conhecimento com sua poesia de protesto, e devido à sua militância política, foi

É exatamente esse desespero de “saber ler” e “saber escrever” presente no poema que iniciei minha vida escolar, era preciso aprender as letras, ler a cartilha com suas palavras representativas de cada família silábica. Era sob cascudo, beliscão ou ameaça de surra da minha mãe que descobriria a importância do ato de ler e escrever - não como propunha Paulo Freire “ler o mundo” – mas ler a palavra.

Meu primeiro contato com escola foi aos cinco anos, mas só consegui juntar as sílabas e formar palavras aos nove. Essa é uma das poucas lembranças que guardo da minha infância – a felicidade de corresponder, enfim, ao sonho da minha mãe e de conseguir realizar tarefa tão difícil, pois pouquíssimas crianças, que vivenciavam o mesmo contexto que eu, conseguiam.

Apesar disso, meu contato com as letras foi mais tranquilo, em comparação com o que meus irmãos e irmãs mais velhos(as) sofreram. Ainda sinto arrepios quando me lembro das suas histórias. A primeira imagem é da Professora Maria Pires - na década de 80, uma pessoa que sabia ler e que residente em uma comunidade periférica adequou sua casa como escola e passou a ser professora de alfabetização. Tal situação era bem comum até a década de 50 e ainda meados da década de 60, período em que no Brasil não dispunha da universalização da escola pública, o que veio a ocorrer somente a partir da primeira Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 é que a educação pública passa a ser um direito com resquícios ainda na década de 80 e atualmente em comunidades rurais e periféricas .

Assim, a escola da Professora Maria Pires era perto da minha casa e quando minha mãe soube da notícia se encheu de felicidade e matriculou meus irmãos mais velhos para aprender “as letras e as contas”. O método de ensino usado pela professora se baseava nos castigos e ela ficou famosa por essa forma de ensinar. Colocava as crianças na fila e perguntava para a criança que se encontrava à frente, a qual tinha que responder e ao errar – muitas vezes não porque não sabia as respostas, mas pelo medo que paralisava o pensamento, era castigada com reguada¹⁶. Ao cometer outros erros o castigo era ficar de joelho em cima de caroços de milho até o final da aula, sendo objeto de gozação pelos demais colegas ou como exemplo para que outras crianças não seguissem os mesmos modos. Fora esses castigos ainda vinham os beliscões, puxão de orelha e xingamentos, considerados castigos menores.

exilado no Campo de Concentração de Tarrafal, em Cabo Verde, no período de 1960 a 1972.

¹⁶ Régua grande, medindo em torno de 50 cm, feita de madeira com um círculo vazado na ponta e que ao tocar com força a pele provocava uma sucção que provocava dor e deixava marcas físicas (e psicológicas).

Não saber a lição era sinônimo de “burrice”, fazendo alusão ao animal – “e burro só vai na pancada”. Dos seis irmãos que passaram por essa experiência somente um concluiu o Ensino Médio. Por ter observado essas situações em casa, aprender a ler tinha virado pesadelo! Ao rememorar fiquei refletindo: Quais bases epistêmicas estão por trás da prática dessa professora?

Voltando ao poema descrito no início deste item, observamos que ele remete ao distanciamento da terra e da amada, como também o drama do analfabetismo que é discutido no poema. O texto moçambicano de Língua Portuguesa representa a dificuldade que os africanos tinham em abandonar a sua língua e a modalidade oral para usar o modo de comunicação do colonizador (SANTOS, 2013). No Brasil a oralidade é primeiramente herança de duas etnias - a negra e indígena (colonizados), por isso historicamente é vista como primitiva pela cultura etnocêntrica.

Como dito antes, os descendentes dessas etnias formam o inchaço populacional das comunidades periféricas, favelas e ocupações. Logo, a oralidade com suas variações informais de classe, formação escolar, zona, gênero e étnica são as que permeiam com predominância nas práticas de linguagem das chamadas minorias sociais. No entanto, o currículo escolar desconsidera essas variações que formam o padrão de uso pelos alunos, alicerçando-se somente na língua considerada culta no ensino de Língua Portuguesa, sendo a língua culta o padrão preconizado no currículo.

É importante ressaltar que um dos motivos para a modalidade oral e variações não padrão serem predominantes na periferia, segundo Carlos Hasenbalg (1986), ao estudar sobre a mobilidade social - de brancos e negros no Brasil, mostra como tais desigualdades não derivam apenas das diferenças observáveis no ponto de partida de ambas as populações, mas são devidas, principalmente, às oportunidades desiguais de ascensão após a abolição. Dentre as circunstâncias que contribuíram para este desequilíbrio, destaca a política de imigração impregnada de “matizes racistas” que resultou na marginalização dos negros e reforçou o padrão de distribuição regional dos grupos raciais: os negros concentram-se nas regiões economicamente menos desenvolvidas.

Minha mãe já sabia das nossas condições sociais e o pertencimento à periferia (na verdade a família tinha acabado de migrar da zona rural), assim como descender de etnias discriminadas socialmente - indígenas e negros, e de forma consciente ou não, ela preocupou-se com o abandono da modalidade oral, com variações rotuladas de “erradas” e buscou

promover por via da escola o desenvolvimento de seus filhos (ao todo doze). Desenvolver-se significava apropriar-se do código de alfabetização (aprender a ler), da variante padrão e da modalidade escrita ensinada na escola e cobrada pela sociedade.

É sabido que a leitura, escrita e o uso da língua padrão são condições essenciais para ascensão social. Seja para o acesso à universidade pelos exames para inserção, seja para as possibilidades de acesso a profissões ou cargos importantes. Se essa assertiva já era uma máxima na década de 80 (pois lembro bem a importância que meus pais davam a tal contexto, mesmo com todas as necessidades financeiras, e diziam que “o conhecimento era a única coisa que podiam nos deixar de herança”), atualmente ganhou estatuto jurídico e elemento de medição para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pois não basta considerar apenas a menor parcela da população brasileira com acesso à educação de qualidade. O País passou a ter necessidade de mais pessoas contribuindo para o seu desenvolvimento econômico, e isso significa proporcionar acesso a bens e serviços a um maior contingente populacional.

Aparentemente o ensino da Língua Portuguesa nesses moldes é relevante e acessível a todos, afinal, todos integramos uma mesma nação e de acordo com a Lei Constitucional Nacional todos devem ter os mesmos direitos e oportunidades. É isso, que preconiza também a educação formal, independente do contexto sócio, histórico e econômico. E é a partir desses princípios que as famílias brasileiras, sobretudo das classes sociais C, D e E esperam: que suas crianças tenham as mesmas oportunidades das classes - A e B.

Se a língua culta é a condição factível de ascender socialmente, então todos os brasileiros devem acessá-la e a escola é um meio para isso. Porém, a prática educacional não se realiza de forma tão racional, pois a Educação é um campo político, cultural, identitário, histórico e epistemológico. Campos que convergem em relações de poder, da mesma forma que a variante linguística (que deve ser) ensinada na escola está arrolada nessas relações.

Isso pode ser evidenciado ao se fazer a comparação do ensino da Língua Portuguesa e a teoria sobre currículo, defendida por Tomaz Tadeu da Silva (2010). Segundo seus estudos no campo da educação, língua e currículo devem ser discutidos a partir da noção de discurso, e isso implica dizer que apenas suas definições não nos revelam o que é essencialmente língua e currículo. Suas definições revelam o que uma determinada concepção teórica dita o que sejam. A abordagem nesse sentido deve ser muito menos antológica e muito mais histórica (como tem sido definido, em quais momentos, em quais teorias?). Então, mais importante do que a busca por definições é saber quais questões uma teoria ou um discurso buscam

responder ou mesmo caracterizar os contextos sociais.

Na escola ensina-se a língua culta na modalidade escrita. Mas o problema não está não só no que a escola ensina, e sim no peso naturalizado da aprendizagem da Língua Portuguesa com ênfase na variante culta/padrão/formal, numa relação também naturalizada de superioridade sobre as outras variantes e especialmente sobre a modalidade oral. Sabemos que o ensino, ainda mantém a dicotomia formal/informal, certo/errado, culto/inculto que historicamente foi construído no ensino da Língua Portuguesa, sem uma revisão epistemológica sobre o que se ensina, para quem se ensina, porque se ensina e para que se ensina a língua. Pois, já sabemos que a educação está intrinsecamente relacionada com o tipo de sociedade e com o Estado em sua lógica neoliberal.

O mesmo que venho arguindo sobre o ensino de Língua Portuguesa, e sabendo que ela é somente um dos componentes curriculares propomos alargar essa discussão e considerá-la como reflexo do Sistema Educacional, considerando que toda educação varia sempre em função de uma concepção de mundo, refletindo em cada época a filosofia predominante, determinando ao seu turno, pela estrutura da sociedade.

O Currículo Formal de Língua Portuguesa foi pensado pela classe dominante e legitimada pelas instituições educacionais para/na manutenção de padrões discriminatórios herdados historicamente como gênero, sexualidade, etnia e língua. Paralelo a esse Currículo temos o currículo vivido, no qual, ficam expressamente expostos numa relação não harmônica, outros grupos e juntamente as variantes não-padrão.

Macedo (2006) argumenta que embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas, assim como as relações de poder que estão implicadas. Dentre as consequências levantadas estão o fortalecimento da lógica do currículo como prescrição e o privilégio de uma concepção de poder linear o que facilita a manutenção do currículo formal. A autora acrescenta, ainda, numa abordagem alternativa que o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola.

O argumento subjacente a essa abordagem é a de que o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar, outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias

provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular. Pois se não superarmos essa lógica continuaremos a excluir grande parte dos alunos, sobretudo de escolas periféricas seja pelo nome de evasão ou reprovação (MACEDO, 2006 p. 38)

Fico entusiasmada em saber que está sendo construído um acervo literário que já discutem a implementação de uma abordagem alternativa do currículo. Fico triste em lembrar das limitações do currículo que vivenciei na minha infância (e parece-me que foi pouco alterado na minha formação e na minha prática educativa), no qual limitava também oportunidades de inserção social.

Eu e meus irmãos tivemos o mesmo acesso e oportunidades para estudar, assim como outros parentes mais próximos (paternos e maternos). Poucos conseguiram concluir a Educação Básica e somente eu consegui concluir a graduação. Na representação social é comum pensar que foi falta de esforços dos outros parentes, portanto, não ter estudado foi culpa deles. Esse é apenas um exemplo que nos remete à reflexão de que as oportunidades e igualdade de acesso (não) estavam disponíveis para minha família (pobre, negra) como resquício de um currículo e uma educação linear.

A utilização do fator econômico como raiz do preconceito tem como respaldo o fato de uma população negra compor grande parte das camadas mais empobrecidas. Ademais, o argumento é reforçado com a ideia de o passado de escravidão ser um fator impeditivo para a superação de limites econômicos dados: educação precária e baixa renda familiar são considerados como fatores causadores da manutenção de círculo vicioso que manteriam na pobreza e na marginalidade a população negra. (CAVALLEIRO, 2001 p. 22).

Na comunidade eram exceção as pessoas que cursavam nível superior – e o curioso é que todos se inseriam em cursos de licenciatura, comprovando o estudo feito por Gatti (2010), ao analisar o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE) aplicado a estudantes de cursos de licenciatura, constatou que entre esses estudantes 50,4% situavam-se nas faixas de renda familiar entre três a dez salários mínimos. Tal fato dá pela opção da oferta de grande parte desses cursos no período noturno, o que possibilita manter a jornada de trabalho durante o dia, ou pelo fato desses cursos serem relativamente de baixo custo para os estudantes, ou ainda devido à docência ser uma opção de fácil empregabilidade, segundo o que responderam 37,2% dos entrevistados na referida pesquisa. Acrescento mais um item a baixa concorrência e o nível da nota de corte em relação aos cursos bacharelados.

Além do que constato em meus estudos, vale ressaltar que a escolha pela licenciatura

por populações de baixa renda está relacionada com o contexto histórico desses cursos (que também carregam em seu bojo questões de classe, raça e gênero). Analisando tais questões fica mais evidente como esse contexto interfere nas oportunidades ofertadas (que parecem ser uma escolha individual, mas que na verdade funcionam como mecanismo de controle). O nível de formação que tive no ensino básico dificilmente poderia garantir-me uma vaga em cursos como de medicina, engenharia ou direito, historicamente considerados cursos para as elites e que sempre gozaram de grande prestígio social. Então, ser – mulher, preta e pobre e chegar à licenciatura já foram um avanço, aos olhares pessoais e sociais.

Esse retrospecto me fez refletir de forma enfática que estar inserida em um histórico de educação formal não construiu esses processos subjetivos e ampliados das minhas identidades, como se elas não fossem atravessadas, reproduzidas e silenciadas pela ideologia hegemônica e o projeto. Tomar consciência disso muda o quê? E outras questões surgem: Como cheguei aos trinta anos sem saber quem sou? Qual minha verdadeira origem étnica? De forma mais evidente e concisa interrogo-me novamente: O que é ser negra no Brasil?

Questões como essas foram necessárias para entender as bases epistêmicas coloniais que subsidiaram minhas identidades e como a educação e inclusive o acesso a ela funcionaram como mecanismo de reprodução e manutenção dessas bases epistêmicas e a ressonância disso na minha vida, essa compreensão é importante como elemento introdutório do meu projeto decolonial.

Já rememorando o meu percurso profissional desde a formação inicial ao exercício da docência, percebo que as estratégias de ensino precisam de elementos que possam promover essas dimensões fazendo sentido para mim, mas também para os estudantes, com os quais trabalho, possibilitando uma formação subjetiva, formativa, emancipadora e integrada. Isso significa dizer que as atividades que vinha realizando ao longo de minha atuação como professora de Língua Portuguesa tinham finalidades linguísticas e instrucionais, ou seja, currículo formal e, portanto, prescritivo. Longe de ser político e social.

Constato que as práticas de linguagem que realizei e que medie sempre trouxeram conforto com suas respostas a perguntas prontas, mas as que me instigavam e incomodavam eram suprimidas, intocadas quando tocadas sem relevância social, além de serem apresentadas somente a partir de uma ótica, a do livro didático ou a do(a) professor(a). Aprendi assim, me formei assim e agora percebia que na minha prática fazia o mesmo.

Assim, acostumei-me a não mais buscar perguntas, mas não devia. Acostumei-me a

não mais ver ponto de vista e a episteme que alicerça minha prática, tinha as verdades prontas (não sei quem me dera), mas não devia. Acostumei-me a receber respostas formativas e naturalizadas, mas não devia. Acostumei-me a construir minha casa apenas com andar térreo e consequentemente não precisava do porão e do sótão, mas não devia. Pois, viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos (BACHELARD, 2003, p. 76).

Não tenho dúvidas de que uma constante ida aos porões da casa que habito – a metáfora de Gaston Bachelard – se faz necessária como o caminho mais seguro para compreender as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muitos atuais e variados fenômenos sociais, políticos e educacionais. Além do mais, as descidas aos porões potencializam-me, sobremaneira para enfrentar racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que me interessa e contra os constrangimentos e limitações que se impõem a mim.

Silva (2012) me ensina a importância, a necessidade e como ir aos porões e não menos importante, ir para quê. Como resposta óbvia, temos: para questionar os fenômenos vistos como metanarrativas e arquétipos naturalizados, pois:

Seja na educação escolar, seja no espaço social mais amplo, quase sempre tais fenômenos não são vistos como construções ou invenções históricas, mas são tomados como naturais, como verdades e necessidades por si mesmos; sendo assim, em geral eles não são radicalmente problematizados. Além disso, eles são colocados sob julgamentos que, afinados com o pensamento tipicamente dicotômico moderno, só admitem um “contra” ou um “a favor” (SILVA, 2012, p. 269).

Pensando sobre a constante necessidade de ir aos porões, sobretudo quando assumimos o percurso de educar. Percebi que não é porque eu não quisera ir aos porões. A rotina de trabalho degradante que é imposta ao educador (e imposta a mim desde os 15 anos de idade) é que me impedem, de forma mais contundente, visitar os porões e consequentemente o sótão.

Eu tenho 200 horas aulas, oito turmas, cada uma tem em média 40 alunos (muitos professores se submetem a ter 350 horas aulas), somado a isso temos as péssimas condições de trabalho, o sucateamento das escolas, a desvalorização de professores(as) e sem esquecer as mazelas sociais que acompanham os estudantes e suas histórias de vida que também precisam ser “estudadas” pelo(a) professor(a). Além de trabalhar na escola, também atuo na

coordenação de atividades comunitárias artístico-culturais e sou simpatizante de atividades afro-religiosas e do movimento feminista e tudo isso exige tempo cronológico imbuído de tempo corrido, assim como as exigências que foram vivenciadas no processo de seleção e atualmente na formação por meio do programa de mestrado em Letras.

Cursar um mestrado (seria uma exigência muito mais mercadológica do que formativa?) possibilitou-me uma brecha que priorizei no tempo para visitar os porões. E priorizar significa estagnar as outras atividades. Então, que condições eu tenho para visitar porões e construir minhas identidades em política?

O tempo corrido e a necessidade de constituir essas identidades impressas no meu modo de vida é o que me movimenta, mas também me mordaça. É por causa dessa dualidade que arrisco a dizer que a segunda característica do eurocentrismo e do capitalismo imperial, hoje, é criar essa falsa liberdade intrínseca ao “tempo corrido”. Já conhecemos o tempo cronológico e o tempo psicológico, por tempo corrido entendo a quantidade de atividades que devem ser realizadas e que não cabem no tempo cronológico e sempre geram angústias por necessitar de um dia maior.

Penso que esse tempo cronológico na prática educacional é o elemento central que tem impedido o professor ser o responsável pela constituição do objeto discursivo de ensino-aprendizagem, tem impedido responsabilizar e formar o professor para construir uma revisão necessária e epistêmica na construção de um currículo horizontal que englobe currículo formal e vivido e, sobretudo, que tem impedido o professor de visitar nos porões e no sótão suas identidades.

É fato, o tempo corrido não nos permite ir aos porões sempre que precisamos, não nos permite problematizar os fenômenos percebidos na sala de aula e nem assumir uma identidade em política e nessa identidade uma característica ativista. “A identidade em política, em suma, uma maneira de pensar decolonialmente, o que significa pensar politicamente em termos e projetos de decolonização” Mignolo, 2008, (p. 287). Sobre a característica ativista Silva (2012) enfatiza que:

Ativismo vem da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Um ativismo, aqui entendido como um fazer conseqüente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação este se funda na maior liberdade possível e permitida pela combinação entre a díade pensável-dizível e o visível (SILVA, 2012 p. 273)

Uma brecha no tempo corrido que esse estudo tem permitido deixou notório que assumir identidades em política - mulher, negra, religiosa, professora de língua portuguesa - é necessário saber que esses elementos de identificação não estão separados e não são estanques, cada processo de identificação traz um campo semântico e categórico, os quais estão envolvidos em relações de poder, por meio das metanarrativas discursivas que marginalizam, inferiorizam e me colocam nos grupos minoritários: gênero, raça e classe historicamente discriminada e conseqüentemente marginalizada. Então fica evidente que cada identidade precisa de uma constante ida aos porões.

Desse modo, as identidades em política exigem tempo para pesquisar, pensar, para questionar, para refletir, (des)construir, compartilhar, ou seja, tudo o que é promovido pelo ativismo requer tempo, trabalho, dedicação e concentração. Dessa forma, o tempo corrido não cabe no tempo cronológico, pois há pouco tempo para envolver-me no movimento feminista, étnico-racial. É importante retomar que é a partir dessas inserções e ações que promovem a ampliação de saberes que irão incidir diretamente na ação curricular.

Novas leituras, novas reflexões têm gerado novas práticas ainda que lentamente como bem afirma Paulo Freire (1996): "a prática de pensar a prática, é a melhor maneira de pensar certo". Reitero - o problema é que para isso precisamos de tempo para elaborar as leituras e rever estas práticas. Marx () lembra que "o tempo é fator de desenvolvimento humano" e talvez seja justamente a falta de tempo que faz com que o desenvolvimento humano seja sempre retardado, demorado, difícil e com tantas resistências. Entre tantas outras razões que não nos cabe referir aqui, mas que devem ser pauta das nossas discussões e estudos.

A partir das discussões sobre identidades e diversidades culturais, assim como a importante discussão de Spivak (2010) na obra – *Pode um subalterno falar?* Percebe-se nesse contexto que a colonialidade do poder cria a possibilidade (que mais parece sensação) de que os sujeitos estão livres para construir suas identidades em política, para ir aos porões. Isso firma-se no atual contexto políticos com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular homologada em 2018. Temas como diversidade cultural e diferença ganham força nesse novo cenário a partir de várias perspectivas: epistemológica, filosófica, política, social, cultural.

A abertura para esses temas, a meu ver, é a terceira característica da razão imperial – formar política de identidade – ou seja a “falsa” possibilidade de inserção e mudança da

lógica conservadora e imperialista que denota identidades tanto similares quanto opostas como também essencialistas e fundamentalistas (MIGNOLO, 2008) as quais favorecem as metanarrativas com seus conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, cristianismo, liberalismo, marxismo e assim por diante.

Se uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao impor construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero) e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”. Outra razão contemporânea que acrescentamos é a de afirmação da ideia de aceitação da diversidade, direito à diferença, na forma que sejam apenas toleradas. Ou seja, a característica da lógica imperial é a ideia de que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial, desse modo fica subentendido e determinado a valorização da diferença, da diversidade e o reconhecimento das minorias sociais, mas sem mexer nas estruturas que as mantêm cada uma em seu lugar.

Considerando esses aspectos, acrescento o tempo corrido como elemento que favorece a lógica imperialista e capitalista moderna, como questões principais tenho: Quando ir aos porões? Com que tempo? Essas questões nos propõem um desafio muito maior, no atual contexto, em que currículo, identidade, diversidade e língua parecem caminhar para a abordagem alternativa que simula pensar na prática educativa outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias como bem enfatiza Macedo (2006). Penso que é essa abertura “simulada” que temos aproveitado, nas poucas possibilidades de ir aos porões. Lembar também que as minorias sociais aproveitaram-se dela e é a partir dessa abertura que o subalterno pôde falar em vários contextos sociais.

No campo educacional (campo enfatizado nesse trabalho) existem documentos normativos, políticas públicas e muitas práticas educacionais que já favorecem as tendências pedagógicas críticas e pós-críticas que enfatizam o contexto social e as identidades dos sujeitos e no seu bojo um discurso mais inflamado sobre diversidade, interculturalidade e diferença. Resta saber quando os currículos da educação superior, especialmente relativos aos cursos de licenciatura, e da educação básica farão a necessária ida aos porões? Quando as formações continuadas provocam uma análise críticas da forma dissimuladas que os documento normativos vem apresentando o discurso da diversidade no cenário educacional ?

Quando não fazemos essas perguntas, quando não aproveitamos aberturas no tempo corrido, o que nos resta (fora da brecha) é funcionar como política de identidade e atos

militares, pois é confortável ficar no que já está posto, como bem expõe Silva (2012)

A militância – como um *actiomilitaris* (em latim) – é da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Mas está se rege pela lógica da obediência hierárquica. No limite, então, a militância pode ser compreendida como um conjunto de ações coletivas que seguem um ideário comum, partilhado e assumido pelos membros da coletividade que, no caso, se constituem como uma comunidade. Não cabe aos militantes ficarem questionando continuamente o ideário que norteia suas ações; eles devem é seguir, junto com seus pares, as ações e os preceitos já desenhados por alguns poucos (SILVA, 2012 p. 247)

Mas quando fazemos perguntas, aproveitamos aberturas e visitamos porões e sótãos sempre que precisamos (quebrando a imposição). Quando fazemos isso, vemos que não é possível voltar à militância, por isso retomo a epigrafe desse ensaio “eu quero explodir as grades e voar”. Isso significa visitar o sótão e propor práticas educacionais decoloniais. Como essas práticas são processos em constituição, paralelo a isso descobri que “eu não tenho para onde ir”, pois na casa que habito eu não moro só (sistemas, formações, currículos, leis, professores), se eles não visitam porões não me permitem alçar voos.

Porém, é importante argui que a minha formação em identidade em política não me permite ser militante, do currículo formal sem questioná-lo, debatê-lo, e (des)construí-lo considerando o elemento singular - a realidade histórica cultural dos alunos e vivenciá-lo de forma relacional: formal e vivido. Assim como, não me permite militar sobre pressupostos epistêmicos que padroniza, enquadra e exclui marcando a diferença como algo domesticável ou a ser banido. E não menos importante permite-me ver a lógica conservadora e imperialista que denota identidades tanto similares quanto opostas como também essencialistas e fundamentalistas, e, por isso, tenho assumido “um *ativismo*, aqui entendido como um fazer conseqüente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação” (VEIGA-NETO, 2012).

Nesse sentido, entre meu fazer colonial e pensar que práticas decoloniais podem compor meu fazer pedagógico percebi que perdi muito tempo e minhas memórias denunciam isso, mas o “tempo é um fio que à toa escapa”. “O tempo é um fio por entre os dedos”. “Escapa o fio”, “perdeu-se o tempo”. “Lá vai o tempo como um farrapo jogado à toa”. “Mas ainda é tempo”! Lembra-me Henriqueta Lisboa, sobretudo de construir explosões de grades curriculares epistemológicas excludentes e voar...

Cantos iniciais

Apesar do estudo aqui apresentado ainda encontrar-se em construção, é válido afirmar que já resultou na modificação dos meus pensamentos, sobretudo meu olhar enegrecido sobre minhas vivências que serviram como pano de fundo para reflexões tão profundas e significativas. Certamente este texto, despreziosamente, acaba por despertar uma visão mais ampla sobre o papel do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e minha própria ancestralidade. Não se trata de negar a língua padrão, mas de ensiná-la considerando seu objeto como elemento de reflexão e de desenvolvimento do pensamento crítico em relação às múltiplas linguagens utilizadas por estudantes, cujas origens podem assemelhar-se aquelas citadas neste texto, de validar no currículo as variações e as línguas que formam a diversidade brasileira, numa perspectiva horizontal.

Ressaltamos ainda que o fato da negação de tais origens, aliada às formas de ensino da Língua Portuguesa praticada normalmente nas escolas, onde não são consideradas as influências ancestrais, ou seja, as linguagens praticadas nas comunidades periféricas, são percebidas ainda hoje na minha escrita, a despeito de ter acessado um universo restrito da escolarização, diferentemente de outras pessoas de mesma origem social, mas de diferente origem étnica, o que fortalece os indícios de que a ancestralidade é um elemento a ser considerado na configuração da língua e isso me deixa feliz por saber que negar minha linguagem é negar a mim mesmo. Mas esta é uma questão que fica para outros estudos futuros.

As reflexões aqui expostas significam a necessidade de realizar um conjunto de ações ativistas e o compromisso ético conosco e com os outros sujeitos sociais, sobretudo com aqueles que ainda não conheceram seus porões e sótãos. Tal compromisso ético implica tanto uma atitude de verdade e coerência comigo mesma e nas relações que mantemos com os outros, quanto à minha permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os pensamentos próprios e ações.

É nesse esforço de ir aos porões mesmo que não haja tempo, mas tendo consciência da necessidade de ir para decolonizar os saberes e fazeres pedagógicos. Assim, faço pelo menos alguns campos que precisam ser visitados: história e concepções, currículo, identidade e representação da língua portuguesa. Por outro lado (numa desobediência epistêmica), refletir sobre decolonialidade, interculturalidade e etnolinguagem para depois voltar à sala e quem

sabe alçar voo do sótão. Pois, enquanto a militância é da ordem da disciplina, da resistência e da repetição, o ativismo é da ordem da liberdade, da contra-conduta e da diferença. Assim, quem milita, limita; ao contrário, para o ativista não há limites (SILVA 2012).

Seguirei meu percurso epistemológico a partir da língua. Partirei das seguintes perspectivas a língua que aprendi, a língua que ensinei e a língua que quero ensinar. Então, é essa palavra, ou melhor, dizendo, essa língua que nos diferencia que quero escrever, ler, dizer e ressuscitar - como pressupõe Saramago, por isso pretendo sim, discutir e compreender seu processo de construção enquanto língua e como objeto de ensino.

**EU CANTO, TU CANTA, NÓS CANTAMOS
NOSSAS LÍNGUAS, ANCESTRAIS E IDENTITÁRIAS**



(Arquivo pessoal da autora - 2017)

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida... Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível ou o vivido. (Gilles Deleuze, “A literatura e a vida”)

As minhas frequentes idas aos porões, percorrendo minhas memórias de formação profissional e minhas reflexões registradas em meu diário possibilitaram-me desconstruir meus equívocos sobre minha formação e o ensino de Língua Portuguesa e construir meu retorno da Língua Portuguesa para Língua Materna. Assim como visitar os escritos de autores pós-críticos trouxeram-me, sobremaneira, a segurança de que já posso visitar o sótão da casa que habito profissionalmente e alçar voos.

Alçar voos significa que devo propor caminho inverso, pois tive que negar durante todo o meu processo formativo educacional a minha variante linguística não-padrão, negar minha língua - elemento constitutivo da identidade – sempre foi para mim negar a mim mesmo. Tomar consciência disso, significa problematizar o ensino de língua e afirmar que posso fazer caminho inverso, não no sentido de inverter, mas de pensar como as línguas brasileiras e suas variantes podem ter uma relação horizontal.

É sabido que ensino e a atuação social da Língua Portuguesa tem-se apresentado a partir de uma vertente hierárquica e dicotômica em relação as variações linguísticas, naturalizando uma ideia de que nossa língua materna é a variante padrão. Essa naturalização trouxe uma ressonância negativa e pejorativa secular sobre os sujeitos que não depreendem dessa variação, ou seja, denota que não sabem falar e escrever a própria língua. Construir meu retorno para língua materna significa dizer que não posso abandonar minha variação linguística não-padrão, pois é essa a minha língua mãe, por mais que os anos de escolaridade colonial tenha exigido isso.

Um dos escritos que me traz essa segurança é do autor Hugo Monteiro – Doutor em Filosofia – portanto, é a partir de seu texto que quero aprofundar essa discussão: O que significa para mim pensar em linguagem e em língua?

É pensar em algo que não dominamos totalmente, que nos define e nos identifica, mas onde temos poder limitado. A língua é uma morada, algo que não se domina totalmente, desde logo porque a língua é uma herança. Nós já

nascemos numa língua que nos precede e que, de alguma maneira, nos faz crescer nela – na sua configuração ideológica, histórica e identitária – e não simplesmente com ela (MONTEIRO 2015, p. 8).

Assim como é importante afirmar que a língua não nasce de geração espontânea. É importante também afirmar que ela é constituída por uma rede complexa e dinâmica de regras e de convenções que ultrapassam o indivíduo e a sua época, mas que o determina com decisiva intensidade.

O início desse texto soa conclusivo, mas penso que é com essa conotação que quero iniciar, por refletir minha prática profissional, pois ao ler a metáfora da casa de Barchellad (2003) pude observar que desde o início eu nunca estive na sala, minhas ações na Educação sempre partiram do sótão e agora percebo que pelo fato de não conhecer os porões e não me adaptar na sala alçava voos baixos e inseguros.

Esse estudo possibilitou-me visitar os porões e agora nessa sessão eu proponho caminho inverso em dois sentidos o primeiro é considerar que minha Formação Inicial se constituiu em fachos de memórias, um objeto fragmentado. É a partir desses fachos e das minhas vivências que refaço minhas reflexões, como professora de Língua Portuguesa, no intuito de perceber as implicações dessa fragmentação e conseqüentemente projetar uma construção formativa de forma integral¹⁷, segundo caminho é iniciar visitando os porões, para voltar para sala e depois o sótão, seria ousadia dizer que já tenho asas para voar numa proposta curricular decolonizada.

Formação são fachos de memórias jogados no tempo

A língua é uma morada, algo que não se domina totalmente, desde logo porque a língua é uma herança. Essa compreensão de Monteiro (2015) fez-me pensar que a língua portuguesa (assim mesmo com letra minúscula ela como substantivo próprio carrega a ciência etnocêntrica no seu âmago e não é essa minha intenção) é extremamente colonial e eurocêntrica. Primeiro porque nos remete a legitimação histórica de ter sido colônia de Portugal, essa herança está entranhada no nosso modo de ser. Segundo há uma valorização da escrita (somos extremamente grafo-cêntricos) e a sua variação na norma padrão, no qual favorece a manutenção da herança colonial.

¹⁷ Quando uso a palavra integral, não estou referindo-me a uma visão totalizante, fechada e acabada, mas a ideia de compreender melhor o objeto, essa compreensão em processo permite-me questioná-la e desconstruí-la sempre que necessário, sempre em *devir*.

Imagine só! A sociedade brasileira possui um número maior de ancestrais e descendentes de africanos e indígenas e nossa língua oficial é a língua portuguesa (imposta pelo Marques de Pombal no século XVIII, esse fator histórico e colonial não nos provocou a fazer uma necessária revisão epistemologia dessa imposição). Terceiro quando legitimamos esse alicerce mantemos nossa relação histórica colonizador e colonizado.

Para respaldar a premissa apresento uma visão mais detalhada a partir dos dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL):

Figuramos o Brasil entre os países de maior diversidade linguística do mundo. Estima-se que cerca de 250 línguas são faladas no país, entre línguas indígenas, de imigração, de sinais e de comunidades afro-brasileiras. De acordo com o levantamento do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 274 línguas são faladas por indígenas de 305 etnias diferentes [...].

Por cerca de três séculos, mais de 4 milhões de africanos que falavam em torno de 200 línguas diferentes, como iorubá, ewe-fon e quimbundo, foram trazidos escravizados ao Brasil. A desarticulação dos laços sociais e familiares dessas pessoas foi uma estratégia para impedir a comunicação em suas línguas nativas e, com isso, evitar atos de resistência à escravidão. Como consequência, as línguas africanas sobreviveram, ainda que precariamente, apenas nos rituais religiosos de matrizes africanas e em comunidades rurais remanescentes de quilombos (IPOL, 2016).

Dessa forma, penso que essas constatações têm seus indícios muito cedo na minha vida, na verdade ainda na infância quando pronunciava “pedo fio” para Pedro Filho, “bemuda” para bermuda, “cadaço” para cadáver, assim como “indentidade”, “ingreja”. Toda vez que pronunciava alguém corrigia e eu ria, nos quais remetem-me a ancestralidade africana e indígena.

Ao iniciar meu ensino de Língua Portuguesa, como diz Drummond “o ensino era outro nada relacionado com minha língua”. Isso anunciava que eu não sabia falar a língua portuguesa ou eu falava outra, pois minha pronúncia estava com conceito enfadonho de “errado”. Mas como errado? Tudo que eu aprendi fora dos muros da escola estava errado? Minhas línguas enquanto heranças ancestrais devem ser apagadas da minha memória?

Perguntas que sempre fiz-me, impressões marcadas no meu corpo por meio do preconceito linguístico que gritavam, que refletiam no meu silêncio e meus professores de Língua Portuguesa envolvidos em ensinar-me uma língua, silenciavam as perguntas e ao calar-me silenciava juntamente meus saberes, minha cultura, minha compreensão de mundo,

minhas identidades.

No início da minha Graduação em Letras, realizada a partir do ano de 2005, deparei-me com uma situação em que senti o peso do curso na minha vida. Ensino fundamental e médio situa-me na condição de aprendiz (que já é um peso) ser formada em Letras pressupõe um ser que: fala, observa, analisa, faz uso da gramática normativa, sobretudo na escrita, um ser que usa e abusa da língua padrão, europeia, etnocêntrica (e, portanto, branca¹⁸).

A título de exemplo, estava num estágio e pronunciei com conjugação inexistente para a Língua Portuguesa padrão – aprendimos – assim como sempre falava “comimos” pela coerência existente com o verbo terminado em –ir: saímos, “aprendimos”, “comimos”. Ocorrências como essas são comuns e a variante padrão torna-se uma exceção diante da regra. Isso porque faço parte de uma comunidade e família com variação linguística não padrão. Alguém observou: - não é aprendemos professora. Penso que esbarrei (esbarro) no processo historicamente pré-construído e naturalizado¹⁹ da Língua Portuguesa, seu currículo e sua forma de ensino, e caiu sobre mim o preconceito linguístico.

Essas questões linguística incomodou-me (ainda prefiro a próclise me incomodou, mas o português exigido nesse tipo de trabalho não permite, pois, usar nesse texto esse tipo de construção denuncia que comunidade linguística faço parte, dessa forma corre-se o risco de descrédito) e percebi a distância da língua materna (mãe) e a Língua Portuguesa (pátria). Um dos motivos da distância dar-se devido ao prestígio social da variedade padrão em detrimento das outras variedades e línguas e isso implica relações de poder - econômico, político e cultural, portanto há uma política de imposição e conseqüentemente a de ensino de uma única variante e desprezo pelas outras.

Sobre a distancia que há entre minha variação e a variação normativa é uma distância que eu não sabia (ainda não sei) como atravessá-la. Outra questão é que eu não sei se quero atravessar, apesar de todo o meu processo formativo obrigando-me a conviver explicitamente com a imposição dessa travessia. Não querer atravessar dar-se por dois motivos que destaco: aprender a Língua Portuguesa significava me desprender da língua mãe, mesmo ciente que essa apreensão é uma condição para ascensão social, segundo a apreensão dessa língua legitima a importância da relação de poder elitista existente no Brasil que descaracteriza, inferiorizando as outras línguas e variações, especialmente, na modalidade oral, deixando-as

¹⁸ Língua tem cor? É uma discussão que faço a *posteriore*.

¹⁹ A importância de usar o verbo no particípio, justamente pela sua condição de acabado e é justamente isso que sinto o Objeto Língua Portuguesa está pronto e acabado cabendo à teoria se encaixar, justificar, analisar, prevê o que já está posto.

marginalizadas.

A qualificação me deu a certeza de que nunca neguei minha identidade, pois nunca neguei minhas línguas ancestrais. Minha variação linguística deixa marcas e rastros morfosintático, concordância, regência, acentuação, pontuação que não se adequam a variação normativa presentes no processo de escritura desse texto. Antes isso me deixava frustrada, agora me deixa resistente em saber que posso produzir textos que predominam a norma culta, isso não significa necessariamente abandono da minha variação. Para solução - só preciso de um revisor com identidade em língua culta para adequar esse texto ao propósito da situação de produção (trecho do meu diário, abril 2017).

Seguindo os fochos de memórias - egressa da universidade e estudante assídua de Bakhtin (2003)²⁰ estudos reiterados por ser Bolsista PIBIC discutíamos a linguagem sob a luz da concepção sócio-interacionista, e certamente essa discussão não foi tão fragilizada ao ponto de não pensar o ensino de língua portuguesa por meio dessa concepção, assim como estudante da Linguística Aplicada, Sociolinguística, Letramento, Literatura são áreas de estudo que me ajudaram a ingressar na Educação Básica e pensar o ensino de língua portuguesa.

Os estudos sobre essas concepções de língua na Formação Inicial possibilitaram-me “ver” novas pontes, novas travessias. Essas áreas de estudo causaram-me ânimo em saber que poderia “construir” pontes e trabalhar diferente daquilo que eu vivenciara como estudante no primário – decorar e descrever sentenças gramaticais e tipologias textuais da norma culta.

Lembro-me que 2005 (caloura) era um marco para o curso de Letras por haver uma série de modificações que alteravam a espinha dorsal do curso e palavras-chave ganhavam notoriedade: gênero textual, enunciação, Projeto Político Pedagógico, variação linguística e ensino. Se em 2005 essas mudanças estavam iniciando na universidade, quando e como iniciaria na escola básica? Dez anos depois e a pergunta é a mesma.

Minha formação inicial dar-se nesse processo de transição da gramática para o gênero textual, da frase para enunciação, do ensino cognitivo para o ideológico. Percebo agora, essa transição, tanto na Formação Inicial e Continuada como na prática pedagógica – mas essa transição ficou no discurso, longe de efetivar-se na minha prática e de tantos outros

²⁰ A língua defendida por esses autores se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

professores.

Meu contato, *a posteriori* em 2012 com o espaço escolar revelou-me que as pontes eram apenas imaginárias, utópicas e idealizadas. A escola ainda estava (está) longe de realizar na prática verdadeiramente o que os cursos de licenciatura avançaram em pesquisas, pois essa distância está na relação entre o que se teoriza nos cursos de licenciatura e o que dificilmente materializa-se na prática escolar, mostrando que a tríade: ensino, pesquisa e extensão é ainda, uma ponte fragilizada entre aquilo que “a universidade pensa e pesquisa” *para* educação e aquilo que as escolas fazem. Talvez se substituísse a preposição *para* pelo *na*, ou melhor, ainda, pelo *com* a educação, tivéssemos uma ponte mais concreta.

A barreira notadamente não era (é) a concepção de linguagem - elemento central para a construção dessa ponte - que orientava (orienta) minha prática, mas criar essa ponte (como consubstanciar) possibilitando a ligação entre teoria e prática numa engrenagem já pré-construída. Isso é consequência da herança colonial de manter o binarismo dicotômico - teoria e prática?

A discrepância daquilo que aprendi no curso de Letras e o ensino na Educação Básica fez-me perceber que minha experiência de ser professora residia pelo fato de ter sido aluna, ou seja, não sabia (não sei se sei) consolidar teoria e prática. Áreas como os estágios²¹ e disciplinas pedagógicas não deram conta de fazer essa consolidação. O currículo oficial, por exemplo, da Educação Básica, não me lembro dele ser discutido na licenciatura e porque ele era (é) sistematizado dessa forma. Assim como não discuti no curso sobre os textos que compõe o fazer pedagógico da escola como Projeto Político Pedagógico, Plano Anual, Plano de aula e documentos normativos (diretrizes, parâmetros, base curricular comum) mas, hoje sei que implicam diretamente na sala de aula e estão imbuídos de relações de poder.

Nesse contato inicial com o ato de ensinar o que me chamou atenção foi mesmo a escola ciente de que era uma jovem professora eu tive que demonstrar destreza para mostrar que tinha total controle e conhecimento da docência e com o meu objeto de ensino - Língua Portuguesa - ou seja, conhecimentos²² epistemológicos, axiológicos e antropológico. Para a o que tem maior importância eram os conteúdos epistemológicos, área de garantia do currículo

²¹ Cito os estágios por ser ele o momento que deveria – em tese - consubstanciar teoria e prática, mas são realizados de forma bastante fragilizados, não dando conta desse processo. Não descarto que outras disciplinas tentam cumprir esse papel como a disciplina Literatura infanto-juvenil, Língua Materna I, II, III, porém a carga-horária predomina na discussão teórica e (nem sempre) somente o trabalho final propõe relacionar a disciplina com a educação básica, sem efetivação na prática ou avaliação dialógica sobre a proposta abordada.

²² Essas dimensões eu vi de forma sumária isso na pós-graduação, penso que isso foi usado na aula porque a professora era uma pedagoga que ministrava a disciplina.

formal, dessa forma subentendia que eu tinha uma vasta literatura, portanto estava pronta para o exercício da profissão, e, sobretudo, com teorias inovadoras de ensino dos gêneros textuais.

Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. (NÓVOA, 2014 p. 14).

Rememorando observo que só conheci o currículo oficial de ensino de Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano em 2013, o qual apresenta as habilidades a serem cumpridas com ênfase no tripé: gramática, escrita, leitura e o principal instrumento de ensino é o livro didático. A falta de experiência, as condições de trabalho precário fizeram-me uma reprodutora assídua e acrítica do livro didático.

A reprodução do livro didático deixou-me cega, não enxergava o destaque da variação padrão sistematizada por meio dos gêneros textuais, com predominância na tipologia narrativa e todos os conteúdos eram (são) organizados de forma sistemática correspondendo série/idade que serve para preparar o aluno para “passar de série”, para “passar em provas externas” e “ter sucesso na vida” sempre voltado para o futuro, sempre considerando o aluno homogêneo.

O contato com as produções de textos e oralidade dos alunos denunciava e reafirmava o que dissera antes – eles não se encaixam no modo como a escola se organiza, e de novo eu vejo a condição de negar a si mesmo ou negar a escola. Caminho já percorrido por mim por anos de escolarização.

Os contatos com as variações linguísticas dos alunos fizeram-me lembrar que conhecia e participava de discussões e pesquisas sobre variação linguística promovida, especialmente, pela Sociolinguística²³, Fonética, Fonologia, mas as produções textuais

²³ Esse campo de estudo interpretar os fenômenos linguísticos considerando o contexto sócio histórico da ação comunicativa entre os falantes das comunidades analisadas. Com base nessas considerações, são pertinentes para esta pesquisa os trabalhos de Hymes (1962) e Labov (1963). O primeiro por propor a análise da língua no contexto de produção, observando, o comportamento linguístico dos falantes dentro das diversas redes de interação, e as regras sociais a que se submetem os falantes, essa forma de análise da língua é denominada, atualmente, Etnografia da Comunicação. O segundo por propor a investigação dos fenômenos linguísticos considerando fatores extralinguísticos como idade, sexo, grau de escolaridade, origem do falante, como dados relevantes para a compreensão dos fenômenos observados.

evidenciavam que não sabia como esses conhecimentos seriam suporte para trabalhar numa escola que existia a presença de todas as variedades formando o padrão da escola e a variação padrão existia somente nos livros.

Esses elementos fazem-me observar que os estudantes estavam num campo de desenvolvimento e o currículo propunha outro - estanque e homogêneo. A meu ver, isso colocava (coloca) os alunos aquém das competências previstas por idade/série na escrita, na leitura e na oralidade, pois os textos que circulava (circula) na escola falavam (falam) uma língua, da qual os alunos não tinham (tem) acesso, isso significa depreender desde o vocabulário e sua dinâmica de funcionamento permeados nos gêneros textuais escritos até comunicação didatizada por ele exercida. Entender o funcionamento do gênero é suficiente para leitura de mundo ou estamos caindo no erro de continuarmos ensinando a palavra, ou seja, o código linguístico?

Nesse processo tomo como reflexão: quantos alunos eu reprovei por não saber ler, falar e interpretar e escrever a língua portuguesa dos livros e atividades didáticas? Pois era esse o processo de o quanto o aluno dava conta que gerava a sua aprovação ou retenção e muitos (alunos) não às claras a evasão. Era nesse processo de dar conta daquilo que propunha como atividade e que estava sempre voltada para provas futuras – Prova Brasil, concurso e vestibular - que percebia na turma um número ínfimo de alunos com “bom desempenho” relacionado ao conteúdo proposto. Outra parte tirava a média para progressão na série seguinte e o restante ficava para repetir o que não aprendera.

Sobre esse processo de classificação dos alunos Nóvoa (2014) afirma que não se pode continuar a apregoar, como se tem feito nos últimos cem anos, uma escola única, obrigatória, inclusiva, que no fundo está permanentemente a excluir. Reafirma ainda, que durante muito tempo nas escolas normais foi ensinado que numa turma há sempre um terço de crianças boas, um terço de crianças “assim, assim” e um terço de crianças más. Portanto, um terço estava condenado ao insucesso inevitavelmente. Isto é impossível de aceitar dentro de um processo de inclusão. Nestes dois últimos grupos tenho alunos que dependendo da sua relação com a escola e o professor ele pode caminhar desenvolvendo outras habilidades ou estagnar até evadir da escola.

Só para representar:

Lembro-me bem de um aluno específico. Ele usava a variedade rural (e claro essa variedade estava ligada a outros contextos: o analfabetismo dos pais -

variedade de formação e a migração - variedade de região) e acompanhei-o do 6º ao 9º. A forma como falava era a mesma que escrevia. No início “corrigia” (prática comum que deve ser realizada pelo professor de português?) sua escrita e percebia que ele ficava preocupado em me entregar qualquer atividade e já admitia que não soubesse português, pois escrevia tudo “errado”. Então mudei a estratégia não corrigia mais seus “erros” passei a observar outras habilidades na compreensão e produção de textos, percebi seu avanço e atropelos na presença de expressões e palavras cultas, segui para o ensino médio, usando sua variante. Penso que se ele ficasse mais tempo na escola ainda assim não faria uso na norma padrão. (Recorte do meu diário, 2016).

Ao analisar meu modo de interagir seja pela escrita, seja pela fala e ter inúmeros alunos como o citado acima conclui que às 4 horas na escola eram (é) insignificantes ao que se interage na comunidade de fala que pertencemos. Foi nesse processo (pois não há um momento estanque) que passei a questionar o que aprendi e para que aprendi e, sobretudo por que ensinavam duramente a variante padrão.

A conclusão foi dura ao saber que não “produzia conhecimento”, pois a escola tem seus rituais de escolarização naturalizados, inclusive com perguntas e respostas definidas: o que se ensina? Para que se ensina? Com quais objetivos se ensina língua portuguesa? A resposta para as três questões é óbvia. Para imersão nas práticas de linguagem escolares. Como dar-se-á essa imersão é para mim a grande questão. Essa imersão é evidenciada em todos os processos, logo nos três primeiros anos de docências, ao participar de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação Municipal (SEMED) isso ficou evidente. O dos focos principais da educação é alcançar média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizado por meio da Prova Brasil.

Além do Plano Nacional da Educação (PNE), outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País.

IDEB – é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de reprovação). Apesar de acima da projeção feita pelo INEP de 4.1 para 2015, a educação do Pará ainda está abaixo da média da região norte que é de 4.7; e da média nacional de 5.5.

Assim observei que o índice paraense, sobretudo em Marabá está abaixo da média,

para melhorar esse resultado a Secretaria Estadual de Educação construiu outro exame chamado SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação da Educação). Todas essas avaliações institucionais têm predominância nas habilidades de leitura e compreensão cognitiva do funcionamento do gênero textual. Junto a esses exames temos como incentivo a Olimpíada de Língua Portuguesa²⁴ com destaque para produção de texto a partir de um gênero textual predeterminado e a metodologia adotada é a Sequência Didática.

Essa discrepância de resultados entre os estados e até mesmo entre as cidades (como por exemplo, IDEB acima da média na região Sul) vem trazendo um reflexo negativo para Educação e para o governo forçando-o a construir em 2015 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na “tentativa” de unificação do Ensino Básico.

Em conformidade com o Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024) a BNCC cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais (outro dispositivo que mais serve para homogenizar). As concepções de direitos e desenvolvimento são balizadores da proposição de objetivos de aprendizagem para cada componente curricular. Nesse sentido o objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania para que sejam aprovados nas provas do futuro.

Nesse discussão uma questão chama minha atenção: Quais saberes são valorizados, apesar da discussão ardente sobre a diversidade social (e racial) no início do século XXI? Se a BNCC é construída num contexto de discursos inflamados de diversidade, identidade e diferença, porque determinados saberes e não outros são legitimados na base curricular? Porque o ensino de língua restringe-se ainda ao ensino de uma única variante? As respostas para essas questões ficam nítidas e começam a circular na minha memória, nesse sentido trago uma última pergunta: Construir uma base curricular nacional é o que precisamos no atual contexto?

Nas entrelinhas desse contexto normativo para a avaliação e ensino da Língua Portuguesa é preciso, portanto que “todos” os alunos tenham a mesma base curricular e o ensino do gênero textual é retificado, ou seja, a compreensão cognitiva do gênero (aspectos

²⁴ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação (Cenpec). O MEC reconheceu no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia sequência didática adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), idealizado para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem no país – já está na 5ª edição.

textuais, contextuais e linguísticos) e assim retifica-se também o currículo formal. Isso fica reiterado nas formações e encontros de “reciclagem” trazendo para luz as diretrizes curriculares, e abordagens teóricas como: Linguística Textual, Sociolinguística e Letramento e abordagens metodológicas, como a Sistemática Funcional e Sequência Didática.

Dessa forma, as pesquisas mais visitadas sobre a didatização dos estudos linguísticos para Educação Básica são as realizadas pelo Grupo de estudos de Genebra com participação de Scheneuwly, Dolz, Noverraz (2004), que realizam seus estudos em torno da Sequência Didática (SD), Gêneros Textuais e Lista de Constatação. Essas pesquisas constituem a base do livro didático e projetos nacionais de incentivo ao ensino da leitura e escrita como o Prêmio Educador Nota Dez²⁵ e Olimpíada de Língua Portuguesa, e isso têm forçado a presença permanente do gênero textual por meio da Sequência Didática na sala de aula como salvadores de estatísticas negativas, como promotoras de leitores ávidos e quem sabe (e porque não) de escritores.

Consonante a esse contexto o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) também corrobora com o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto literário e do gênero textual, viés materializado, nas seguintes disciplinas: Texto e ensino; Letramento e ensino; Leitura e literatura, Literatura infanto-juvenil formando assim, a base curricular da pós-graduação e seu foco na construção de conceitos teóricos e compreensão do avanço da Ciência Linguística e Literatura, também com ênfase no currículo prescritivo somente.

Considerando esses aspectos ressalto que a Formação Inicial e Continuada tem se debruçado sobre os aspectos cognitivos do ensino e da pesquisa. Conseqüentemente na Educação Básica fazemos o mesmo - estudos dos aspectos cognitivos do texto sejam eles: contextuais, linguísticos ou gramaticais. Como bem nomeia esses mesmos elementos de: capacidade de ação (contexto de produção) capacidade linguístico-discursiva (linguística) e capacidade linguística (gramaticais) o Grupo de Genebra.

Observando meu processo formativo, vejo que tenho acostumado-me a não precisar saber do todo o processo de constituição da língua e seu processo de formação enquanto objeto de ensino, assim como não tenho precisado saber os quais conhecimentos epistemológicos e axiológicos orientam minha prática. Nesse contexto, parece que os cognitivos são suficientes para “o fazer pedagógico”, ou seja, mediar leitura, compreensão e produção de texto a partir de um determinado modelo. Há portanto um ensino focado na

²⁵ Prêmio Educador Nota 10 – criado em 1998 reconhece professores da Educação Básica de diversos segmentos de ensino, na inscrição de trabalhos a cada edição do prêmio em diferentes áreas do conhecimento.

metodologia ou em procedimentos de aplicação.

As dimensões axiológica, antropológica e epistemológica do conhecimento que deveriam compor minha formação e conseqüentemente minha prática educativa são efetivadas concomitantemente nos cursos de Letras? Se tivesse efetivado esses conhecimentos na minha formação eu teria condições de consubstanciá-los na minha prática educativa? E ainda, na formação importa as condições econômica, sociais e culturais que a Educação Básica e suas escolas públicas estão inseridas? E não menos importante, importa as condições da diversidade sociocultural que os alunos estão inseridos?

As perguntas acima provocam-me a pensar, pois devo considerar todo o meu processo formativo: aluna na educação básica, graduação em Letras, bolsista PIBIC, Especialização em Leitura e Produção de Textos e Mestrado profissional em Letras. Nesse sentido eu deveria ter uma formação integral que facilitasse a compreensão dessas dimensões do conhecimento, assim como a consubstanciação da teoria e a prática. Porém, estou desafiando-me agora a projetar minha prática educativa considerando as dimensões filosóficas do conhecimento, a tendência pedagógica em que repouso e qual paradigma epistemológico.

Com tal percurso, deveria ver minha formação integral, mas não vejo. As memórias fragmentadas colaboram com os questionamentos que tenho enfrentado no meu processo formativo, assim como corresponder, relacionar e ou refletir sobre minha prática de ensino, na verdade, ela provoca-me muito mais a buscar outras perguntas, e fazer um processo inverso do qual estava acostumada a ter resposta pronta para questões que não tinha elaborado ou simplesmente acostumada a não fazer.

Rememorar traz à tona a oportunidade de fazer as perguntas²⁶, e provoca-me a desnaturalização, a desconstrução, a decolonização e assumir o fazer pesquisa como um processo que imbrica problematizar meu objeto de pesquisa. Como “A moça tecelã” da Marina Colasanti, tecei minha formação a partir daquilo que foi atravessando meus processos de identificação e que nunca era suficientemente para o outro e nunca era bom para mim. Rememorando percebo que tenho o poder de recomeçar destecendo todo esse processo, para assim tecer, minha formação de professora pesquisadora, “tecer é tudo que quero, tecer é tudo que preciso”.

Diante de tal contexto que envolve minhas experiências individuais e educacionais promovidas desde a educação básica até a pós-graduação, destaco as questões: porque sinto

²⁶ Uso artigo “as” que antecede a palavra pergunta para apontar todas as questões que estão sendo feitas em cada sessão desse trabalho. O pronome demonstrativo “essas” referiam-se apenas as perguntas feitas no parágrafo anterior.

que minha formação é (ainda) fragmentada²⁷? Porque a Formação Inicial e continuada é dissonante entre prática e teoria? Porque não há a importância em discutir a construção dos objetos – Educação, Currículo e Língua Portuguesa e suas bases históricas e epistêmicas na Formação Inicial e Continuada?

É interessante a escrita reflete o meu processo formativo. Antes teoria e prática, depois de cinco anos na docência a escrita antecipa a palavra prática. Sobre isso penso que ela deve ganhar destaque, e professores não podem ser vistos como tábula rasa. As experiências que os professores experimentam e acumulam devem ser consideradas no planejamento, execução e avaliação nos cursos de Formação Continuada, por isso prática/teoria considerando sua relação e não sua dicotomia (Trecho do meu diário, março 2017).

Nesse momento, já busco respostas e fico feliz de saber que são para as minhas perguntas. É fato que ainda não consigo ver a totalidade, o objeto parece ainda fragmentado. Mas já sei que para minha formação integral eu preciso ver essas dimensões consonantes para assim refletir sobre a Língua Portuguesa e seus processos constitutivos. É, portanto, em um caleidoscópio que olho a Língua Portuguesa, e por meio dos diferentes e diversos reflexos que atravessa minha imagem, reflito sobre vários elementos dos mais óbvios como o contexto histórico, formação da disciplina e concepções de língua, como os mais complexas que perpassam pela instituição da língua como identidade e representações, formação docente, currículo e tendência pedagógica.

Contexto histórico: da língua para disciplina

No período medieval, quando houve as primeiras tentativas de escolarização no Brasil colonial, o modelo latino foi adotado para a elaboração dos materiais, concebendo a língua como fonte de manutenção da cultura de um povo, poder e status social.

Casagrande (2005) afirma que os portugueses, preocupados com a transmissão da língua para os povos colonizados, enviaram para o Brasil os padres jesuítas, que foram incumbidos da missão de transmitir aos gentios os preceitos da fé cristã, segundo as exigências da Igreja e interesse da Coroa portuguesa. Os padres jesuítas adaptaram os modelos educacionais europeus, principalmente o modelo francês, com o qual haviam sido instruídos, na tentativa de melhor inculcar nos índios os preceitos religiosos e a cultura lusitana.

Não há como falar em história do ensino no Brasil sem nos referirmos aos primeiros

²⁷ Minha escrita também reflete essa formação fragmentada.

professores em nossas terras, os padres jesuítas, que em 1549, chegaram às terras brasileiras juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, imbuídos da missão de salvar as almas indígenas pela catequização, transmitindo a eles os valores da cultura lusitana e os preceitos do cristianismo.

Nesse processo os primeiros anos de colonização, aos padres fora dada a missão de ensinar os preceitos da gramática latina apenas aos mais bem-dotados de inteligência e que pudessem servir aos interesses do colonizador, visto que, segundo Casagrande (2005):

(...) em meio à evangelização e aos ensinamentos da doutrina cristã os padres jesuítas tinham o hábito de selecionar os “melhores” alunos a fim de ensiná- lhes o latim, a língua de grande prestígio na comunidade europeia, principalmente pelo fato de ser a língua falada pelas classes mais abastadas, quais sejam: a nobreza e o clero. (CASAGRANDE, 2005, p. 91)

Nesse contexto, o Pe. Manoel da Nóbrega pretendia fortalecer a ordem dos jesuítas no Brasil. Porém, o projeto de fortalecimento da ordem foi abortado em 1759, com a expulsão dos padres jesuítas das terras brasileiras e das demais colônias portuguesas, pelo, então, primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo conhecido como Marquês de Pombal, visando fortalecer o poder político de Portugal. Almejado, pois não havia leigos suficientes para dar continuidade ao modelo desenvolvido pelos jesuítas, resultando um período de decadência da educação, isso aumentou consideravelmente o número de analfabetos, o que favoreceu a vitória da Língua Portuguesa sobre as demais, visto que Pombal torna obrigatório o ensino em idioma nacional, ou seja, em Língua Portuguesa, proibindo qualquer outra língua dentro das instituições educacionais.

Sobre isso Silva Neto (1977), acrescenta que a Língua Portuguesa, embora fosse falada por um menor número de pessoas, impôs-se a todos os habitantes do território brasileiro, vencendo a língua geral, pois se o “idioma é repositório da cultura” (SILVA NETO, 1977, p. 60), não seria lógica a possibilidade de os portugueses abrirem mão de sua língua em favor da língua dos colonizados.

A história do país demonstra que a imposição da Língua Portuguesa foi adotada como estratégia de ocupação e unificação de um país com um território tão extenso. Antes mesmo da chegada dos portugueses, o Brasil já era um país multilíngue. Segundo a IPOL (2016) ao expor suas estimativas sugere que 1.175 línguas eram faladas por indígenas de diferentes etnias no território brasileiro em 1500.

Por mais de dois séculos, a língua mais falada no Brasil era a língua geral, ou nheengatu, idioma de base tupi usados para comunicação entre indígenas, portugueses e africanos. Já a Língua Portuguesa era utilizada por uma reduzida parcela da população, ligada à administração colonial.

Os dados evidenciam que o projeto português de colonização teve um efeito fundamental, que foi a produção de uma unidade territorial. E isso passou pela implantação do Português como língua oficial e nacional em toda a extensão do território brasileiro proibindo assim o uso de línguas maternas indígenas e africanas. Hoje, séculos volvidos sobre as práticas colonialistas associadas à expansão marítima, majoritariamente ibérica (na imposição de língua e de religião associada a uma ação “civilizadora”, culminando em espoliação e escravatura).

Segundo Monteiro (2015) a língua como imposição é uma das mais recorrentes ferramentas de opressão racista, a qual passa pela negação da legitimidade cultural e simbólica do outro. No período da colonização ficava claro a imposição, atualmente essa imposição vem sendo sugerida como caminho viável para mundialização mercantil e homo hegemônica. Parte dessa estratégia homo hegemônica passa, precisamente, pela intenção bélica da língua única e universal, como a língua inglesa, reduzida à sua dimensão mais instrumental, a ser imposta globalmente como língua franca e agregadora.

O Monteiro (2015) acrescenta ainda, que esse processo que empobrece a própria complexidade idiomática da língua inglesa, procede-se no sentido de um monolinguismo gerador de uma cultura de face e feição únicas, cultura esta excludente de tudo o que se não reduza ao seu imediatismo pragmático.

Isso evidencia que a imposição da Língua Portuguesa no período colonial foi redutora, sabemos disso, mas não aprendemos avaliar suas consequências nefastas, pois séculos se passaram e incorremos no mesmo erro, seja pela unilateralidade do currículo de Língua Portuguesa, seja pelo atual contexto de imposição da Língua Inglesa a relação de poder que a língua tem sobre a sociedade e repetimos o processo de homogeneização já realizado antes. As implicações – assim como antes são vastas, mas importa assinalar principalmente:

A anulação simbólica da diversidade linguística e cultural, na reinvenção de um certo monolitismo etnocêntrico que não deixa de potenciar, em todo o lado – das redes sociais às academias, aos modos como nos relacionamos – novas e possíveis formas de discriminação etnocêntrica, xenófoba e/ou racista (MONTEIRO, 2015 p. 7)

Nem linguista, nem professora. Sou o quê afinal?

Ao estudar língua, linguagem, gramática e ensino (Nossa! Como estudei!) em diversos textos percebi que as perguntas eram sempre parecidas e às vezes repetidas por muitos teóricos. Dentre essas interrogações destaco as seguintes: Para que se dá aulas de Português para falantes nativos de português? Quais as implicações do binarismo certo/errado nas aulas de língua materna? Como o aluno vai se sobressair se ele permanecer na língua materna do grupo? Língua Portuguesa ou Língua materna? (Não) devemos ensinar a gramática funcionalista/formalista? Para que serve? Que concepção de língua está subjacente na minha prática?

Considero o estudo das concepções de língua de fundamental importância para a formação docente. E ao trazê-lo para esse trabalho, não tenho a pretensão de apresentá-la para provar que fiz o dever de casa, mas para problematizá-la. Antes quero retificar um erro que apontei quando iniciei esse estudo - o problema do ensino não está na concepção de língua, nem do lugar da gramática ou da norma culta ou nas questões acima citadas. É um equívoco reduzir o problema do Ensino de Língua Portuguesa a esses aspectos. O problema está no ensino da disciplinarização da Língua e como isso foi naturalizado como se a língua fosse algo estanque, invariável, presa aos ditames dos métodos de ensino da gramática ou do texto.

Como disse, vou trazer as concepções e aproveitar para relacionar com outros aspectos como o aluno, a relação professor-aluno, concepção de aprendizagem e concepção de gramática que estão inter-relacionados. Como suporte teórico apresento essas concepções de língua e gramática a partir dos estudos de Bakhtin (2003), Travaglia (2009) e Bagno (2011), Perfeito (2005) entre outros.

A primeira concepção, a língua é vista como expressão do pensamento, tem em Saussure uma base epistêmica voltada para o Platonismo estruturalista. Uma concepção com essência dicotômica: língua/fala, significado/significante, sincronia/diacronia. Entidade autônoma em que desconsidera os aspectos sociais, históricos e culturais, ou seja, língua realiza-se em si mesma e para si mesma.

Nesse sentido, considera-se a língua a partir dos pressupostos da lógica, que ainda na antiguidade, guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas. Assim, a língua deveria ser estudada/aprendida partindo da análise das partes para a compreensão do todo. Sob essa

perspectiva o indivíduo que não sabe se expressa, não pensa.

Perfeito (2005) afirma que a sustentação dessa concepção se faz desde a tradição gramatical grega, passando pelo período latino, até o suposto rompimento com a publicação dos estudos desenvolvidos por Saussure (1916), quando se concebe a língua como de natureza racional e o pensamento atuando segundo regras universais de classificação, divisão e segmentação. Além disso, para essa concepção, há a distinção entre “certo” e “errado”, pois aquilo que não está segundo as regras da gramática está errado, impondo assim, uma única variedade como aceita para expressar-se na sociedade e dessa forma ser respeitado e aceito.

O ensino de gramática nessa concepção preconiza a exposição de regras do “bem falar e escrever”, herdadas da tradição greco-latina, seguindo uma lógica organizacional imposta a todos que desejam expressar-se com clareza. A língua é tida, pois, como homogênea, estática e invariável. Para tanto, são escolhidos textos modelos de bom uso com o intuito de atingir os objetivos propostos, dentre esses, a transmissão de uma visão purista de língua, excluindo de seu escopo todas as demais variedades existentes na sociedade.

Nessa concepção a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidos por aqueles que querem se expressar adequadamente, ou seja, de acordo com língua padrão. Nesse sentido afirma-se que a língua é só a variedade culta. Segundo Antunes (2007) esse conceito traz em seu âmago a concepção formalista de ensino com base no estruturalismo apresentando uma perspectiva científica, assim como a gramática como uma disciplina de estudo e ou um compêndio descritivo – normativo sobre a língua.

Estão imbuídos nessa concepção de gramática vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir ou excluir dela formas e usos e assim fundamentar e exercer seu papel prescritivo como a relevância grafocêntrica; estética; elitista, política, comunicacional e histórica (TRAVAGLIA, 2009). No entanto a autora acrescenta ainda que a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente. Essa compreensão dar-se pelo processo histórico e não linguístico (Antunes, 2007, p. 37).

O currículo formado para a Língua Portuguesa se organiza a partir do corpus ideológico de base epistêmica eurocêntrica e etnocêntrica que direciona a aprendizagem reproduzindo os conhecimentos já legitimados, minimiza-se e ao mesmo tempo mascara – situando na ponta, ou seja, no ensino uma concepção inocente e desavisada da importância da

variante culta e da gramática dessa variante. Atores como Irandé Antunes (2007), Possenti (1996) e Travaglia (2009) corroboram com essa afirmação que reitero: o papel da escola é ensinar a língua padrão.

Isso invisibiliza a colonialidade do saber da Política Educacional e da Ciência sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, que credita a força e legitimação do currículo oculto que atravessa a prática pedagógica. No entanto, isso não transparece, pois reduz a complexidade que isso tem ao pontuar o professor como sujeito responsável do fazer pedagógico e a importância do ensino dessa variante como meio de acesso a competência linguística e conseqüentemente a mobilidade social.

Como bem afirma Antunes (2007)

O olhar científico ou mítico sobre a língua se difere, pelo ângulo da redução da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino. Dessa redução prevalecem os preconceitos linguísticos que alimentam os programas irrelevantes e as práticas inadequadas de ensino. O equívoco vão desde a crença ingênua de que para se garantir a eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar gramática, até a crença, também ingênua de que não é para ensinar gramática (p. 36).

A segunda concepção aponta para a língua como instrumento de comunicação como meio objetivo para a comunicação. Essa concepção traz em seu âmago concepções estruturalistas com base na psicologia cognitiva, dessa forma a linguagem faz parte da nossa composição genética. Apresenta como dicotomia a competência versus desempenho. Concebe a linguagem na forma e uma uniformidade linguística desconsiderando o sujeito (BAGNO, 2011).

A língua nessa concepção é vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do Estruturalismo. É desse modo, um sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar. Segundo Perfeito (2005), o aprendizado é necessário para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor.

Essa forma de ver a língua está intrinsecamente relacionada às novas ideias propostas por Saussure (1916), quando estabelece a dicotomia *langue* x *parole*, elegendo como objeto de estudo da linguística a *langue*, pois, conforme aponta, Perfeito (2005), a *langue* é constituída por subsistemas, que isolados da realidade leva a desconsiderar o contexto de uso da língua, visto que o estudo baseia-se na análise das relações estabelecidas entre as partes que constituem a estrutura da língua.

Quanto aos estudos gramaticais, Perfeito (2005) afirma que ainda havia estrito vínculo com os preceitos da gramática tradicional, uma vez que a fixação de conceitos era feita “por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta”.

Apresenta-se nessa concepção a gramática descritiva, porque faz, na verdade uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura e avaliando sua gramaticalidade. Sobre esses conceitos corroboro com Antunes (2007) ao afirmar que não existe a ideia simplista e ingênua de que apenas a norma culta segue uma gramática. A gramática é constitutiva da língua e a língua faz a gramática ser o que é.

Essa concepção foi enfatizada com a promulgação da LDB 5692/71, que tinha em seus pressupostos a formação de mão de obra para atender a demanda do mercado de trabalho que se desenvolvia rapidamente no país. Como reflexo dos pressupostos tinham a linguagem como instrumento de comunicação. A disciplina que ensina Língua Portuguesa passa a ser denominada Comunicação e Expressão.

A terceira concepção a língua como processo de interação e atividade social (TRAVAGLIA, 2009), pois o social é constitutivo do linguístico e o linguístico é constitutivo do social. A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa para produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Assim, temos uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes. De acordo com Bakhtin (2003), a atividade mental é organizada pela expressão, diferentemente do que propõe a concepção de linguagem como expressão, na qual a atividade mental organiza a expressão, forma de exteriorização do pensamento. Portanto, para o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 125).

Nessa concepção, a gramática é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado. Percebe a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar/escrever. Nessa perspectiva segue de forma sumaria a colaboração em Antunes (2007) significa o conhecimento das particularidades da gramática da língua nativa, faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade.

Considero as aferições dos autores Antunes (2007), Travaglia (2009) e Possenti (1999) que situam suas compreensões da língua e gramática na concepção socio-interacionista, porém quando esses autores pensam sobre Ensino apresentam um afunilamento fazendo do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa o ensino uniforme da norma culta, aproximando-se assim das duas primeiras concepções.

Dessa forma, penso que há uma tendência de ensinar gramática para normatizar a língua apresentando assim, características da manutenção de um ideal de língua, preconizando o ensino a partir do estudo da língua desvinculada do seu contexto sócio-histórico cultural. Na verdade, penso que essa tendência se realiza pelas condições de manutenção do ideal de língua imposta e ofertada pelo contexto histórico e a naturalização de suas bases de construção.

Vejamos que para Travaglia (2009) não há erro linguístico, mas inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, para atendimento das normas sociais de uso da língua (p. 29). Para Possenti o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido, “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (p. 10). Como bem afirma Antunes (2007) não saber usar a língua culta configura-se como incompetência linguística (p. 46).

É evidente que a relação de colonizador e colonizado se mantém dentro de uma relação de poder e apesar de não ser mais colônia de Portugal foi instituída quando determinado grupo (elite) mantém a legitimação que língua e que variação deve ser ensinada. Ou seja, subjacente ao currículo oculto, fica predeterminado que concepção de língua e gramática deve predominar como uso/norma a ser ensinado na escola. Portanto “essa uniformidade linguística é uma herança etnocêntrica” (BAGNO, 2011).

Herdamos dos gregos a concepção da gramática, em todas as acepções, como uma força controladora que preserva a língua contra as possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo do declínio, seja pela ação de invasores, seja pela ação dos próprios membros.

Nada mais apropriado para seus intentos do que a compilação de gramáticas que estabelecem paradigmas, modelos, normas, capazes de garantir a manutenção da identidade linguística. Se fez necessário, para as comunidades de falantes, um instrumento de controle – a gramática normativa – que disciplinasse o fluxo da própria língua, garantindo sua sobrevivência ou aperfeiçoamento suas potencialidades de uso em função dos efeitos retóricos pretendidos. (Antunes 2007, p. 36).

“O aluno tem que aprender a norma-culta” - essa afirmação assim expostas parece ingênuas, descompromissada, sem cunho ideológico e político. Mas se há, sobretudo, desses linguistas a compreensão do processo de naturalização e normatização da variedade culta como única variante a ser dita, lida ressuscitada e ensinada, mesmo que consideremos e acompanhamos os avanços das concepções linguísticas. Há portanto uma incoerência teórico e prático do currículo, das formações e dos livros didáticos. Pois apesar de situarmos nosso discursos na concepção sócio-interacionista o ensino-aprendizagem refletem muitos mais as duas primeiras concepções de língua.

Essas pontuações perturba-me pelo que esse estudo tem provocado-me e o caminho de reflexão que tenho percorrido parece cada vez mais espinhoso. “Aprendi” em onze anos de escolarização uma língua normatizada por uma gramática que maquia a (in)existência de variações e sei que no Brasil a língua oficial é uma herança colonial. Como alterar na Educação esses rastros coloniais e de fato construir um currículo decolonial pautado na concepção sócio-interacionista?

“Tanta teoria e eu parece que não Tô aprendendo nada”

Sabemos que a concepção sócio-interacionista trouxe-nos avanços acentuados de pensarmos a língua e o ensino, e dessa forma, passou-se a construir procedimentos e métodos para transposição da teoria para a prática na sala de aula. Nesse processo já estava claro a substituição da gramática pelo texto, ou seja, o elemento condutor do ensino da Língua Portuguesa seria o texto, a partir do texto e sobre o texto que o ensino realizar-se-ia. Isso pode ser evidenciado em estudos extensos como “O texto na sala de aula” de Geraldi (1996), nos livros didáticos, nas propostas de olimpíadas e provas institucionais.

Com base no que tenho estudado e a partir da minha prática pedagógica compreendo que a substituição da gramática pelo texto não garantiu e não garante o ensino pautado na concepção sócio-interacionista. Ao não garantir o professor foi responsabilizado. Dessa forma, reflito sobre um equívoco construído desde a minha formação de achar que o professor não acompanha os avanços da Ciência Linguística, sobretudo as que podem nos auxiliar no processo de ensino aprendizagem como as concepções de linguagem. Na verdade, eu acompanho, o que não sei é o que fazer com a teoria. Isso evidencia problemas que já tenho apontado.

Eu gostaria de ter mais tempo para buscar (sabemos que há uma literatura extensa) as afirmações severas que responsabilizam o professor pelo fracasso do ensino da Língua Portuguesa, sobretudo quando os índices negativos são computados nas Avaliações Institucionais.

Fiquei pensando que talvez foi, por isso que o curso de mestrado, mais pareceu-me um curso de reciclagem.

Isso ficou evidente nas disciplinas, pois tinham uma ementa muito parecida com a da graduação. Nas entrelinhas soava a ideia de que se você não aprendeu na formação inicial vai aprender agora. Não é por acaso que temos o currículo mais extenso com disciplinas obrigatórias (Trechos do meu diário, março de 2017).

Observo que o ensino de Língua Portuguesa continua baseado na instrução, apreensão de conteúdos técnicos e habilidades técnicas, no ensino do gênero textual compactado em eixos de análise como propõe a BNCC – oralidade, escrita, leitura e análise gramatical. Primeiro porque a substituição no currículo da gramática para o texto sem uma revisão mais detalhada dos outros elementos que compõem o ensino e sua relação entre si como os conhecimentos epistemológicos, axiológicos e antropológicos não tem dado conta da formação holística do estudante. Segundo, não podemos culpabilizar um sujeito que não fez parte da construção do objeto discursivo de ensino-aprendizagem, ou seja, se os pesquisadores pensam o ensino e o professor reproduz, logo o fracasso do ensino de Língua Portuguesa é do pesquisador e não do professor. Terceiro o professor precisa de uma formação que tenha como base a Filosofia da educação, se não ele será um mero reproduzidor dos avanços da ciência linguística.

Para quem servem as afirmações enfáticas de que professor é um reproduzidor ou não deve ser reproduzidor? Há para mim muitas contradições e controvérsias sobre o ato de ensinar

língua e de quem é a culpa pelo seu fracasso nacional. Ou ainda, ha muito nas entrelinhas dessa Educação Liberal de manter nos escores uma determinada classe social e racial.

Se não consideramos esses elementos importantes para uma necessária e urgente revisão do que seja ensinar língua. A meu ver isso obriga a escola a permanecer fincada na primeira concepção, e na eleição da norma culta, e sobremaneira silenciando as variações e outras línguas de nossos ancestrais negros e indígenas. Com base no exposto a questão é: Formar professores de Língua Portuguesa para quê?

Precisamos construir um caminho que possa dar conta de um ensino das Línguas Maternas na perspectiva de um objeto de ensino vivo, variável, sócio-histórico e ideologicamente situado como bem expõe Bakhtin (2003) Brito (2007; 1997); Bagno (2011); entre outros. Esse caminho é viável? Sabemos que sim. Mas penso que só é possível se fizermos uma necessária revisão nos currículos de Formação Inicial e Continuada. Vejamos por que:

O currículo da Licenciatura no curso de Letras constitui-se por saberes teóricos, disciplinares, pedagógicos e uma carga horária de estágios a serem cumpridos como parte da formação em Licenciatura em Língua Portuguesa, conforme as DCN's (BRASIL, 2002). Uma análise mais atenta, todavia, revela que há uma ênfase nos saberes teóricos. Sobre esse assunto, Gatti e Nunes (2009) apresentam os seguintes dados:

A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência, 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos (GATTI; NUNES, 2009, v.2, p.132).

Com base nos dados apresentados a questão é: O curso de Licenciatura Plena em Letras forma professores? Considerando esses dados estatísticos a questão ganha relevo e apodera-se do meu percurso formativo e da minha prática pedagógica, do qual a resposta cai sobre terra – Não. Na verdade, pretende muito mais formar linguistas e críticos literatos. Eu sou linguista aprendendo na prática a ser professora. Junto a essa outra questão impõe-se: Aprendi a dar aula de Língua Portuguesa para falantes pertencentes de uma diversidade de línguas ancestrais e culturais?

Considerando o processo de homogeneização histórica da Língua Portuguesa, fico pensando que de fato tenho ensinado uma língua epistemologicamente eurocêntrica e geneticamente branca e conseqüentemente por ser descendente do liberalismo imposto não percebi minha prática fincada: a) Na gramática normativa, está sendo a certa as outras variações linguísticas, estão erradas; b) uma valorização da escrita em detrimento da oralidade (internalizando a ideologia avançado/primitivo, europeia/africana); c) valorização do saber científico em detrimento do saber cultural e ancestral; d) valorização da uniformidade e homogeneização em detrimento a diversidade e heterogeneidade. Ao visualizar esses itens elencados infiro ainda as raízes eurocêntrica de perceber os elementos a partir de um norte (se fosse do sul enxergaria de outra maneira) hierárquico, dicotômico e binário.

Compreendo que o ensino baseado nesses elementos enraizou-se na minha prática mantendo os alicerces educacionais tradicionalistas de pensar o saber na forma e na fôrma. Concepções ultrapassadas e vencidas pela concepção da interação verbal, pelo o que propõe o letramento ideológico, e, sobretudo pelo o que preconiza a tendência pedagógica pos-crítico social e desconstrucionista.

Os avanços sobre a concepções educacionais estão em várias direções o que ratifica que a escola é um dos principais mecanismos de reprodução cultural e ideológica e por isso é tão necessário pensar por que ensinamos uma língua e não línguas maternas e suas variações.

Acrescento a essa discussão os avanços em documentos normativos que têm se mostrado sensíveis (é certo que essa sensibilidade deu-se por pressão dos movimentos sociais) ao considerar a diversidade linguística e a valorização das Línguas Indígenas e Literatura Africana. Mas a sensibilidade não alterou o currículo na Formação Inicial e continuada e muito menos da Educação Básica cabendo, portanto ao professor, somente ao professor sensível a essas questões rever sua prática de ensino. Não menos importante – ainda são incipientes estudos linguísticos sobre nossas línguas ancestrais africanas.

Não há na grade curricular do PROFELETRAS a disciplina Literatura Africana e indígena ou uma discussão mais aprofundada do cânon curricular que está presente no currículo da Educação Básica o que dificulta refletir sobre as metanarrativas literárias e linguísticas que alicerçam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, portanto currículo e os professores não estavam sensíveis a essas questões (trecho do meu diário, novembro 2018).

Cuidado! Escola.

Já dizia Paulo Freire em um dos seus livros publicados na década de 60 no Brasil, ele

era principal defensor da Tendência Pedagógica Libertadora.

Então, arrisco-me a refazer o título:

Cuidado! Licenciatura Plena em Letras seguida de Mestrado.

Esse título remete-me a uma reflexão necessária, por compreender o quanto é importante a formação do professor de língua. Por ser a língua um ato de criação. Criamos identidades, compreensões do mundo, do ser, construímos e desconstruímos a realidade através da linguagem e quando fazemos isso sabemos o poder que a língua tem. Compreender isso é um ato filosófico e político.

Identities e Língua Portuguesa – Sob rasura

Sabemos que os fatos sócio-históricos, em especial os ligados à formação do pensamento linguístico, influenciaram a elaboração dos compêndios gramaticais utilizados nas escolas brasileiras a partir do século XIX. Sabemos também que devemos considerar nesse processo o papel que o ensino desempenhou na constituição e na transmissão da Língua Portuguesa para as gerações seguintes, o valor que foi atribuído a essa língua, além do modo como, nos materiais dedicados ao ensino, eram colocados os conceitos, concepções do que é saber língua.

Sobre a Língua Portuguesa senti na minha pele como isso interferiu nas minhas identidades e o peso que a educação formal da Língua Portuguesa com ênfase na variante culta/padrão/formal refletiu na minha formação e na minha prática educacional.

Para defender o ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência linguística e não da variação culta, é importante lançar mão das ciências já consolidadas como Sociologia da Linguagem, Análise do Discurso, Linguística textual e Aplicada e nesse contexto pós-colonial colocar no cenário científico outros paradigmas como a etnolinguagem. Para esses campos de estudos a língua é concebida como instituição, como instrumento de controle social, como palco de disputa de poder e conflitos. Nessas acepções as línguas moldam a sociedade e são moldadas por elas e apresentam as variantes numa perspectiva horizontal. Nesse sentido, cabe bem o que interroga Paulo Freire.

A favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra quê, desenvolvemos a atividade política. Por isso não devemos separar (inseparável): a educação da política. Educação é uma questão de poder.

Freire (1993, p. 23)

Reafirmo o professor de língua deve ter um vasto conhecimento das ciências da linguagem e suas bases epistêmicas, sobretudo no processo educativo ter com clareza em torno de quem está pautado seu ato político de ensinar. Tenho compreensão de língua para vida, para isso, as línguas maternas e suas variedades linguísticas existentes na comunidade periférica que trabalho e moro ganha relevo.

Penso que não dar mais para voltar para o ensino de Língua Portuguesa baseado na cognição, apreensão de conteúdos técnicos, no ensino do gênero textual compactado e acumulativo e na compreensão encestada do método eficaz que, ora finge a importância do professor, ora do aluno, ora se legitima no - tem que aplicar e tem que aprender, no qual minha função é a de transmitir esses conhecimentos.

Essa reflexão sobre decolonizar o currículo adquire uma urgência quando relacionamos com as relações étnico-raciais e suas consequências nefastas para grande parte da população como já venho denunciado. Sobre isso apoio-me em Dias (2017) ao pontuar que a escola e a educação não se encontram desligadas da sociedade. Vivemos numa sociedade racista onde permanecem inúmeros estereótipos que foram construídos para legitimar o colonialismo e o comércio de pessoas escravizadas. Estas ideias que discriminam os indivíduos, que os hierarquizam com base no conceito de raça e que perpetuam a ideia de superioridade dos europeus face aos africanos, dos brancos em relação aos negros, permanecem nos currículos. Com frequência se omite, ou diminui, o contributo de civilizações não europeias para o desenvolvimento social e tecnológico.

Assim os fatos históricos são apresentados com uma pretensa neutralidade científica, no entanto, fornecem uma leitura claramente eurocêntrica, apontando para uma supremacia quase total das civilizações europeias, reforçando a narrativa do projeto civilizador do colonialismo português. A representação dos negros nos manuais escolares associa-os à ideia do primitivo, incivilizado, desprovido de cultura. Naturaliza a ausência da história de África e invisibiliza o racismo, alimentando visões estereotipadas sobre África e o “outro” negro/africano, invisibiliza sobretudo a contribuição das centenas de línguas africanas na formação da Língua Portuguesa.

Partindo da ideia de que a identidade negra é invisibilizada ou inferiorizada no currículo escolar, isso leva-me a pensar a relação entre identidade e linguagem e como isso pode servir para (des)construir o currículo de língua materna. Poderia iniciar essa reflexão

com o propósito árduo de definição de conceito de identidade Silva (2010), Bakhtin (2003), Hall (2000) e Bhabha (1996) assim como outros pesquisadores cumprem bem a esse propósito. Pois, tratam esses conceitos não da forma essencializada, pois não há a intenção de superar conceitos, na tentativa de substituí-los por conceitos mais verdadeiros ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutiva coloca esses conceitos-chaves “sob rasura”.

O sinal de rasura indica que eles não servem mais - não são mais bons para pensar – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão pensar com eles - agora em suas formas des-totalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (HALL,2000 p. 39).

Sabemos que política de homogeneização linguística afetou a variedade de línguas e a variedades linguísticas do Brasil. As pessoas perceberam que não podiam aprender ou falar outra língua que não fosse o Português, como consequência, a maioria da população desconhece nossa enorme diversidade linguística, o que facilita práticas preconceituosas, ao manter uma representação da língua e suas variações a partir do referente binário e dicotômico e hierarquico.

Segundo Nascimento (2013) a representação está conectada à falta e é de natureza inconsciente, desempenhando um papel importante na construção da subjetividade do sujeito. Também se liga à noção de memória e assim, apresenta-se em fragmentos desordenados, recalcados e, por vezes, esquecidos no inconsciente. Através desses fragmentos e do trabalho de rememoração, o sujeito cria uma história de si e fala sobre si.

As representações se configuram em uns processos identificatórios que, de acordo com Tavares (2010, p. 130), estão ligadas ao registro do imaginário, que está na organização do eu e em relação às imagens do mundo. Nesse sentido, o Eu se apresenta como uma instância psíquica ao se identificar com certas imagens, afirma Grigoletto (2003).

Se a sociedade nega as línguas ancestrais africanas, se a educação homogeneíza a língua e nos faz apagar da memória nossa ancestralidade como podemos construir nossos processos subjetivos de identificação e representação? Ao pensar sobre a Língua como objeto de ensino lembro-me do que diz, Macedo (2015) nenhuma linguagem é neutra, nenhuma língua (como forma sistemática, codificada e ordenada de linguagem) é eticamente imparcial, esvaziada de valores ou meramente instrumental.

Dessa forma, há de concordarmos que todas as relações humanas, toda a relação entre seres é linguisticamente mediada, sendo a língua o elemento mais convencional em que toda a relação se estrutura, vive e se determina. Por isso mesmo, porque nenhuma linguagem nem nenhuma língua são isentas de valores, é também pela linguagem que o preconceito subsiste ou, pelo contrário, é ultrapassado.

Que concepção de língua tenho baseado-me para o ensino de língua materna? Penso que tenho debruçado-me sobre fochos de memórias formativas e minha prática em sala de aula por estar constituindo ainda meu caminho decolonial aproveito o conceito do Prof. Dr. Percival Brito da Universidade Federal de Santarém (UFOPA):

A língua é promotora de vínculos, identidades, memórias, afetos e conhecimentos. É pela língua que se conhece o mundo e se transmite valores dessa forma a “língua é uma totalidade, é marca de identidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo” (BRITTO 2007 p. 28).

É a partir dessa concepção de Língua que tenho interrogado minhas identidades e pretendo proporcionar interrogações as identidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional, por meio de práticas de linguagem. Essa compreensão de que concepção de Língua Materna orienta nossa prática pedagógica é necessária para não correremos o risco de achar que ensinar a ler e escrever por meio de gêneros textuais estamos ensinando língua.

Pois, as reflexões epistemológicas tem apontado-me que a assimetria entre as pessoas manifesta-se e sustenta-se na linguagem, sendo concretamente na língua que se instalam e se naturalizam diferenças simbólicas, sociais, culturais... que nutrem fenômenos de discriminação.

Assim como Dias (2015) em suas pesquisas tem mostrado que antigas e novas formas de racismo nascem ou recriam-se na linguagem, alimentam-se nela, sendo a pretensa imparcialidade instrumental da linguagem uma das formas de encobrir e de perpetuar discursos discriminatórios dos mais diversos.

Há exemplo disso aponta para o critério do universal passa a ser o que designa o universal, denunciando-se assim a estrutura masculinizante da maior parte das línguas ocidentais e todos os outros e as outras que desse universal se excluem automaticamente: a mulher, o/a não branco/a, o/a não-ocidental. A linguagem e as línguas mostram, assim, como racismos, sexismos e xenofobias vêm de mãos dadas como formas de exclusão face a um

universal impositivo e normalizador.

A linguagem, supostamente cristalina e imparcial, pretendendo despir-se de particularismos em nome de uma espécie de ambição universal, tende a classificar, a hierarquizar e a pré-definir. O racismo e, de um modo geral, discursos discriminatórios como os etnocentrismos, sexismos, homofobia ou xenofobia, dependem de uma visão global e distorcida do outro, apesar de tudo disfarçada no tal álibi da classificação neutra. Tal visão antecipa-se a indivíduos concretos e situações concretas, como uma espécie de processo de rotulagem destinado a anular e a silenciar o outro, na sua voz própria.

Seria pouco afirma que a questão do poder que passa pela questão da linguagem, pois o sujeito não apenas é constituído por ela, como também a constitui ao dizer de si para o mundo uma vez que é a convivência que estabelece referências que permitem a linguagem tecer e destecer os fios das redes sociais em permanente construção (Cavalleiro 2005, p. 190).

“É na ilusão da neutralidade é na linguagem que os poderes se inscrevem” (MONTEIRO, 2015) e conseqüentemente o currículo de língua não é discutido. Assumir este pressuposto é uma urgência para visitarmos os porões que alicerçam o currículo, principalmente quando verificamos que a linguagem é um dos elementos de potenciação do racismo e de outras formas de discriminação.

Cantos iniciais

A história da educação revela que o papel do professor se transfigurou de um transmissor de informações para um mediador na construção do conhecimento, considerando os diferentes contextos e suas aplicações. Assim como historicamente saímos da concepção de linguagem como expressão (em seguida como comunicação) para a linguagem como processo de interação.

A história do ensino de Língua Portuguesa também nos apresentou números que revelam que nossos estudantes estão longe de aprender a língua portuguesa ensinada na escola. Questões são emergentes, pois precisamos pensar o que tínhamos e o que temos agora, pois gerações passaram pela escola desde a democratização da Educação Básica.

Talvez o caminho escolhido para compreender o atual contexto de ensino de Língua

Portuguesa seja um tanto complexo, mas necessário. Nesse sentido considero a história da educação e a constituição do objeto de ensino, as concepções de linguagem e o currículo (histórico e político) pertencem ao campo de Formação Inicial e da Formação Continuada. Compreendo que esses elementos estão arrolados no currículo fazendo dele o elemento condutor e que juntos formam o caleidoscópio que alicerça os processos de identificação do professor.

Forma-se em Letras sem discutir sobre a Língua Portuguesa - sua origem, sua constituição como língua oficial e sua permanência institucional é um equívoco. Na escola me convenceram de que a língua é difícil, e pior ainda, de que não aprenderemos e só uns poucos sabem.

Que interesses políticos estão ocultos no currículo para afirmar na escola o ensino de língua materna na variante formal e grafo-cêntrica? Para entender é preciso ir além do estudo das Ciências Linguísticas e Literárias. Não menos importante discutir o objeto de ensino, seja pela oralidade ou escrita sem nos esquecer da relação com a identidade étnico-racial, pois não podemos apagar do nosso passado a colonização e a escravidão.

Nesse sentido, ressalto a relevância teórica, educacional e política desta discussão por está sensível a refletir minhas práticas educacionais que perpassa pelo ensino de línguas, ensino de gramáticas, e, sobretudo um ensino que reflète sobre a devida importância que deve ser dado as Variações Linguísticas como elemento ancestral e também valorização da oralidade como valor civilizatório africano e indígena.

Isso significa pensar práticas de ensino da linguagem na perspectiva da inclusão, garantido assim, o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem obrigar a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial e linguístico a que os alunos pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. Pensar ações nesse viés significa promover indicadores de igualdade e qualidade da/na educação.

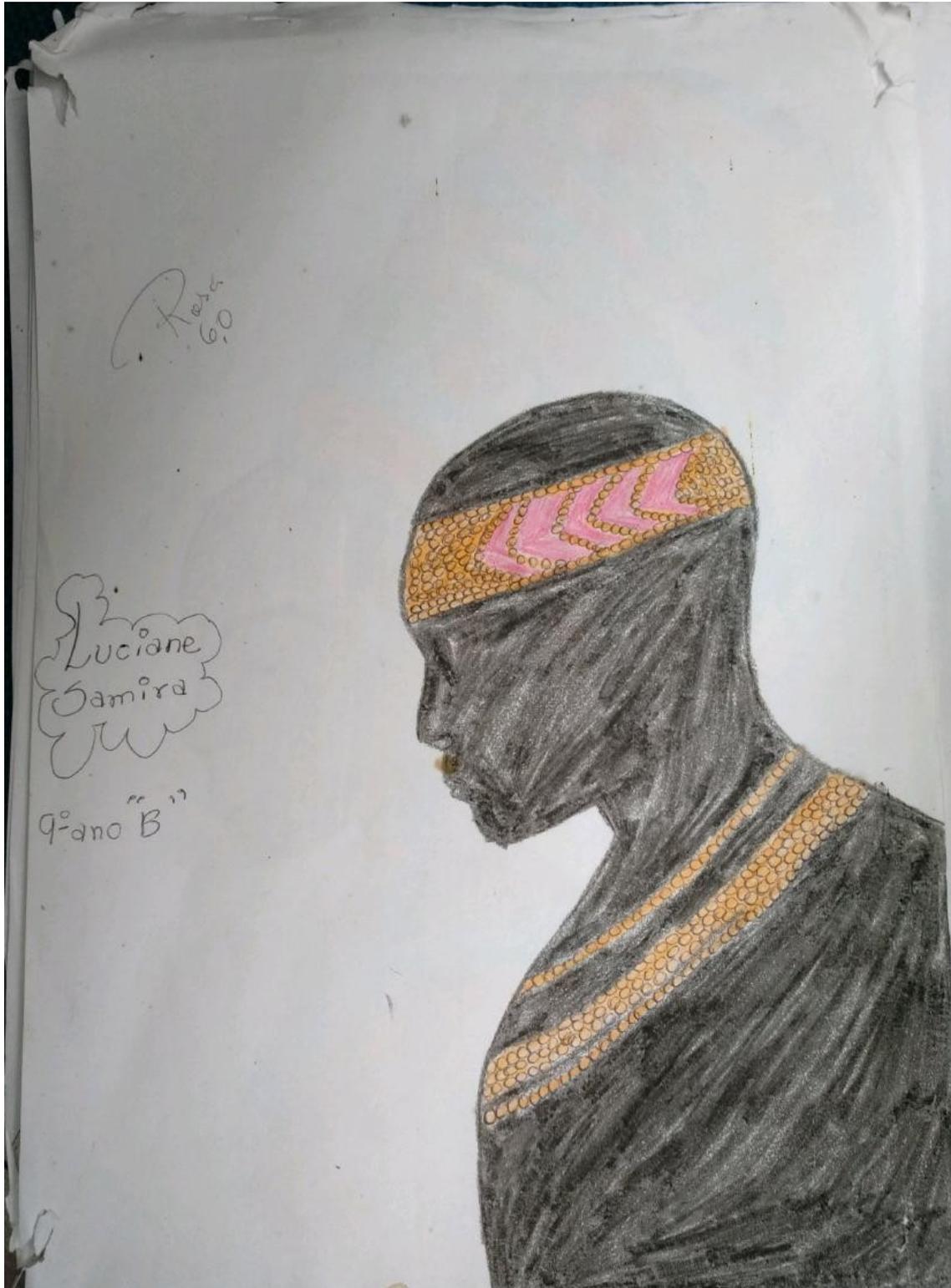
Nesse contexto proponho pensar o ensino a partir da abordagem teórica da Etnolinguagem, a qual considera a língua na perspectiva do letramento ideológico. Pensar o ensino que tem como subsídio essa abordagem significa procurar estabelecer relação entre linguagem e cultura. A Etnolinguagem considera que a linguagem, característica universal do homem, é eminentemente social, estando intimamente relacionada com a cultura. Através dela, todas as concepções do mundo são levadas ao homem, mas essa é uma proposta para outro trabalho.

Não posso deixar de concluir que toda a língua é herdada e precedente. No sentido contrário ao poder que nela se inocula e que temos vindo a denunciar, esta mesma língua herdada multiplica-se e pluraliza-se na diversidade de quem a fala e que sempre a reinventa. Se é verdade que racismos, sexismos e outras formas de opressão sobrevivem na língua, também é verdade que é pela língua – pelas línguas – que as opressões se desmascaram e se combatem (MONTEIRO, 2015). Como? Deixando fluir, na língua, o seu estrutural, inclusivo e persistente apelo à invenção, à criação e à indomesticável pluralidade que nela se acoita.

Pelas questões apontadas e os elementos constituintes da Língua Portuguesa tem provocado-me a pensar que sua base histórica e etnocêntrica tem construído nas escola uma língua branca. E conseqüentemente, se a educação tem cor, se tenho certeza não é negra. Essa constatação é tão evidente que me assusta, pois anuncia que conhecimentos são válidos no currículo e porque os conhecimentos africanos são silenciados. De forma repetitiva e um tanto cansativa, sabemos o que isso tem provocado para maior minoria social do Brasil – os negros – séculos de desigualdade social.

É justamente sobre esse quadro tão alarmante que quero debruçar-me, no próximo ensaio, pela brevidade que esse trabalho tem e a complexidade da temática, discutirei os elementos que favoreceram a construção desse quadro como: o mito da democracia racial, a construção da identidade negra e as medidas educacionais que estão sendo implementadas para diminuir essas desigualdades e as implicações disso, na prática, como a Lei 10.639/2003.

EDUCAÇÃO TEM COR



(Arquivo pessoal da autora - 2017)

Meu aprofundamento na discussão sobre as relações étnico-raciais, têm me provocado a pensar esse tema a partir da palavra relação, pois é a partir das nossas relações interpessoais que vamos constituindo nossos processos identitários por identificação ou diferenciação, garantindo assim uma interdependência e que partilham de uma importante característica:

São resultados de atos de criação linguística. Dizer que são resultados de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas (Silva 2015, p. 8).

Dizer que são atos de criação linguística incentiva-me a pensar que podemos (des)construir novas relações étnico-raciais. Nesse mesmo bojo as palavras etnia e raça que por estarem sob rasura também são ato de criação linguística estando sujeitas a certas propriedades que as caracterizam como categorias ao longo da história como o que fez o Movimento Negro, em dado momento de sua luta pela superação das desigualdades assumiu a existência de Raça Negra. Não se tratou de inverter o argumento do discurso eugênico e sugerir que Negros são superiores aos outros. Antes o objetivo foi afirmar uma identidade afrodescendente e uma contribuição efetiva à formação da identidade brasileira (COELHO, 2008). Para dar conta do processo histórico, político e identitário que esses termos estão envolvidos, faço a opção de usar os dois juntos - étnico-racial como sugestão de pensarmos nossas relações e como são construídas por meio de ato de criação linguística.

Além de justificar na introdução dessa discussão o uso de terminologias, e por ser uma professora negra e sensibilizada as questões aqui apontadas. Ressalto a importância educacional desse trabalho, pois a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico dos conhecimentos e das culturas. Assim como, a relevância política, por estarmos diante de um desafio de vir ao encontro com questionamentos emergentes, pois é na relação dialógica com que a minoria historicamente foi tornada invisível e por projetar práticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais na perspectiva da educação como processo político, garantido assim, o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem negar a si mesmo.

Portanto, ao apresentar essas reflexões sobre o papel da educação, das bases epistêmicas e da linguagem e sua relação intrínseca com a discriminação racial, parto da premissa de que o Brasil adiou demais projetos de intervenções que de fato diminuísse as

desigualdades entre brancos e negros. Pois sabemos que um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão e assim diminuir o débito para com a população negra é a Educação.

Mito da democracia racial para quê?

O Mito²⁸ da Democracia Racial serviu há muito tempo como verdade segundo pesquisadores. Por esse motivo gostaria de iniciar essa sessão dizendo que essa verdade naturalizada, ainda está longe de se desconstruir no imaginário da população brasileira, mas já sabemos que também foi um ato de criação linguística.

Sabemos também, que é recente a problematização das desigualdades sociais a partir do elemento raça, e por isso, pesquisas, intervenções e medidas sociais ainda não impactaram em resultados plausíveis. Isso porque essa problematização se constrói a partir de duas linhas predominantes: as intervenções e medidas do governo gestadas pela pressão do Movimento Negro, das convenções internacionais e interesses políticos, por outra linha entrelaçada a essa - a sensibilidade de pesquisadores, professores e outros grupos que assumiram essa pauta como uma decisão política. Vendo de forma otimista foram passos importantes para colocar a questão em pauta, mas a realidade precisa mais que oratória.

Por esse motivo defendo que Raça, Etnia, Mito da democracia racial, minoria social negra, são palavras da moda e ao mesmo tempo para outros são palavras de ordem, porém divulgadas e discutidas, ainda em espaços restritos como (algumas e alguns) universidades, gabinetes políticos e espaços culturais. Já para a população são categorias que geram desconforto, conflitos, dúvida, aceitação e negação.

Esses diferentes significados e ações são possíveis, porque estávamos acostumados a acreditar que no Brasil não há negros e sim mestiços ou um povo quase branco. É isso que eu sinto quando iniciei esse projeto de pesquisa e vivi, diferentes experiências na universidade, na escola e na minha vida.

No concurso para professora do Instituto Federal Tocantins (IFTO) participei de cota para negros, e tinha que provar por meio de uma verificação fenotípica como cor da pele, crânio, cabelo, arcada dentária que eu era de fato negra. Senti invadida e questionada a minha identidade. Processo semelhante na comunidade, dizendo que não seria aprovada, pois não era

²⁸ Seria importante discutir o sentido de mito para as populações gregas, romanas, indígena e africana e assim relacionar seus fundamentos com o mito da democracia racial. Mas isso é tarefa para outro momento.

negra, por ter uma pele mais clara. Fiquei em crise e com medo. Porque será que se chama auto-declaração? Uma banca institucional pode declarar o contrário? Mas quem é negro, mestiço ou qualquer variação desse caleidoscópio que acabamos por nos construir? (Trecho do meu diário, outubro 2016)

Não me senti somente contrariada pela (in)formação de que no Brasil a maioria da população são negros e que as desigualdades sociais são marcadas por essa cor. Senti-me despolitizada e à medida que fui estudando percebi o quanto essa despolitização afeta minha subjetividade, identidades, ancestralidade, memórias e minha formação. Por isso, enquadro-me politicamente no grupo de professores-pesquisadores sensibilizados a discutir relevante questão, para politizar-me e quem sabe sensibilizar outras pessoas. Vamos ao termo.

O Mito da democracia racial segundo Munanga (1996) nasce na invenção do Brasil, como projeto de nação e de povo, foi baseada num tripé construído a partir de três raízes: indígena, a negra e a branca. No ponto de junção das três raízes do tripé, situa-se a mestiçagem, tanto biológica quanto cultural, a partir do que foi pensado a construção de uma identidade nacional, de uma nova nação e de um novo povo, diferente do povo dos três *stocks* originais.

É importante ressaltar que a dificuldade de perceber a relação entre educação e desigualdade racial se dar inicialmente por essa falsa ideia de democracia racial sistematizada e legitimada, no plano acadêmico, e difundida pelas obras inicialmente de Gilberto Freire.

Segundo Bernardino (2002) uma parcela expressiva da sociedade brasileira compartilha a crença de ter construído uma nação — diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo — não caracterizada por conflitos raciais abertos. No Brasil as ascensões sociais do negro nunca estiveram bloqueadas por princípios legais, tais como os conhecidos *Jim Crow* e o *Apartheid*. Para aqueles que imaginam e advogam a singularidade paradisíaca brasileira, isto significa dizer que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de ascensão social de qual quer pessoa no Brasil.

A partir da ideia de um povo misturado desde os primórdios, foi lenta e progressivamente elaborado o mito da democracia racial, com as seguintes justificativas apontadas por Munanga (1996): a) somos um povo misturado, portanto miscigenado e acima de todas as diversidades biológicas e culturais que dificultariam nossa união e nosso projeto enquanto nação e povo b) Somos uma democracia porque a mistura gerou um povo acima de todas as suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreira e sem preconceito.

Segundo ainda, o referido autor, o Mito da Democracia Racial nunca logrou se dissociar do projeto de branqueamento do povo brasileiro. A tão decantada mestiçagem vem a ser o elegante modo pelo qual a elite “pseudo” euro-descendente compreendeu o processo de transição étnico-demográfica do povo brasileiro, rumo a uma sociedade totalmente livre da mancha negra e indígena. Complementar a essa discussão Coelho (2008) afirma:

O que nos separaria de outros povos não seria propriamente a tolerância racial, mas sim o fato de que no nosso processo de transformação do Brasil rumo a nos tornarmos uma Europa Tropical, as origens étnicas e raciais de cada um não seriam levadas em consideração, ou em tanta consideração. A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas, mais ostensivas (Coelho, 2008 p.23)

Essa crença no mito gera as seguintes consequências para relações étnico-raciais apresentadas por Bernardino (2002)

Primeiramente desenvolveu-se a crença de que não existem raças no Brasil, assim a inexistência de raças decorreria do processo de miscigenação que diluiu as supostas essências naturais originais das três raças que fundaram a população brasileira. Advoga-se que raça existe, não como categoria biológica, mas como uma categoria social.

Seguidamente em lugar de raça, admite-se que existe apenas uma classificação baseada na cor que pretende ser encarada como uma mera descrição objetiva da realidade sem implicações político-econômico-social.

Terceiramente qualquer tentativa de falar em raça negra é vista como uma imitação de ideias estrangeiras, uma vez que não existem raças no

Brasil. Logo, aqueles que falam de políticas sociais para negros são acusados de racistas (p. 28)

O autor conclui que o Mito da Democracia Racial e o ideal de embranquecimento deram origem a uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra foi identificada como indesejável e, até mesmo, perigosa. A recusa de reconhecer a realidade da categoria raça, tanto no sentido analítico quanto de intervenção pública, fez do regime de relações raciais - um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental.

Trata-se realmente de um mito porque a mistura não produziu a declarada democracia racial, como é demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando até a formação da consciência e da identidade

política dos membros dos grupos oprimidos.

No Brasil, vigora uma modalidade de preconceito entendido como de marca, em que a questão da origem racial de um indivíduo seria pouco relevante. Nesse caso, o preconceito e as formas correlatas de discriminação se reportariam à intensidade dos fenótipos de cada pessoa. Entre esses fenótipos, incluem-se: a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo e o formato de partes da face – nariz, boca etc.

A crença no Mito da Democracia Racial é estruturante do sentimento de nacionalidade brasileira, a ponto de operar uma rara concordância valorativa entre as diferentes camadas sociais que formam a sociedade nacional. Nas estatísticas evidencia-se nitidamente o paralelo entre esse processo a justificativa das desigualdades raciais, tornando-as naturais. Essa justificativa é acompanhada por estereótipos derivados pseudocientíficos da inferioridade biológica congênita (negro e indígena)

A utilização do fator econômico como raiz do preconceito tem como respaldo o fato de uma população negra compor grande parte das camadas mais empobrecidas. Ademais, o argumento é reforçado com a ideia de o passado de escravidão ser um fator impeditivo para a superação de limites econômicos dados: educação precária e baixa renda familiar são considerados como fatores causadores da manutenção de círculo vicioso que manteriam na pobreza e na marginalidade a população negra. (Coelho, 2008 p. 22).

Esse contexto é extremamente complexo e afirmar que a discriminação entre nós é de classe e não de cor é desviar-se do problema, pois que as disparidades sociais contribuem para a constituição de práticas discriminatórias. Essa tese vem sendo confrontada e dessa forma podemos afirmar que o preconceito no Brasil não é social. É racial. Sobre isso Coelho (2008) pontua duas razões. Primeiro, porque, a despeito do que afirma a ciência - sobre a inexistência de raças humanas -, é partir da crença na existência de raça (cada uma delas com seus atributos) que muitos organizam sua relação com o “Outro”. Neste caso, o fundamental encontra-se na memória da escravidão e na constatação diária da condição subalterna em que se encontra grande parte dos indivíduos de pele escura. Em segundo lugar o preconceito é racial porque a categoria Raça foi apropriada em outro sentido.

Foi refletindo sobre minha condição no mundo que arrisco afirmar que no Brasil a classificação não é de cor, mas cor é um elemento preponderante, não é dicotômica (branco versus negro) e fluida, não sendo determinada exclusivamente pela origem, havendo, assim, a

possibilidade de passagem da “linha de cor” em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo (ROSEMBERG 1998, p. 74). Isso se traduz pelos ditados: “o dinheiro embranquece”, “essa tem alma de branco” ou “ainda casa com branco para clarear teu sangue”. Teoria de embranquecimento em que o estado coloca isso como política pública.

Pensando nisso quero caminho necessário e urgente para a escola ser um espaço de desconstrução do Mito da Democracia Racial, quero discutir o que significa ser negro no Brasil, discutir isso, significa formação de identidade em política e produção de Educação.

Lei 10.639/03 - Relação e desigualdade

Pensar as relações étnico-raciais a partir da Educação impõe-me a seguinte questão: quais medidas educacionais estão sendo implementadas para diminuir as desigualdades raciais e as implicações disso, na prática? Pensar a educação para as relações étnico-raciais tem ressonância para a desigualdade? A pergunta parece um tanto ampla, mas é justamente essa questão que me proponho a refletir a partir do meu lócus de formação, de vivência e prática educacional. Considerando isso, apresento então uma breve síntese dos meus estudos sobre essa questão.

As pesquisas voltadas para refletir sobre a desigualdade racial ou mesmo apontar as barreiras que os afro-descendentes vêm enfrentando no Brasil apresentam suas primeiras iniciativas por volta da década de 80 demonstrando que essas pesquisas eram marginais ao sistema de ensino, mas já se discutia a necessidade de integrar a temática étnico-racial à educação, autoras como Rosemberg (1998); Pinto (1992); e Cavalleiro (2001) retificam e denunciam essa situação em suas pesquisas.

A partir da década de 90, principalmente depois do processo de abertura política e da mobilização dos movimentos sociais, em destaque o Movimento Negro vários grupos e centros tem analisado as relações raciais por meio de dados macros: caracterização demográfica da população, perfil de mortalidade, fecundidade, participação no mercado de trabalho, situação das mulheres e trajetórias educacionais, como ressonância dessa pressão social os dados estatístico (coletados pelo MEC) comprovam a relação entre educação e desigualdade racial.

Além de problematizar a definição de cor, Sousa (2001) reuni as publicações que tem como temática - relação étnico-racial e educação apresentando como marco a publicação do

Caderno nº 63 em 1987 – isso significa cem anos de atraso. De 1987 a 1999 há publicação de duas pesquisas evidenciando um trabalho incipiente para duas décadas.

Parte do debate promovido sobre a questão racial desde o início dos anos 80 foi materializado no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) no periódico - Pluralidade Cultural. E apesar desse esforço (muito maior a do Movimento Negro para garantir esse parâmetro educacional) as pesquisa e ações afirmativas ainda aparecem timidamente.

Para Sousa (2001) o PCN remete a realidade escolar como *locus* positivo para a aprendizagem sobre a diversidade. Porém a abordagem mostra-se equivocada por transparecer que se torna plural. Assim o documento soa mais como discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular. Além, disso apresenta ainda dificuldade de definições e criação de metodologias para o combate à discriminação e preconceitos raciais na escola. O PCN reconhece a necessidade de uma escola que valorize as características étnicas e culturais dos diferentes grupos culturais que convivem no território nacional, porém colocando-os num mesmo patamar.

As críticas ao PCN impulsionaram uma reformulação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais²⁹ assegurando o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovado em 10/3/2004, promovendo um texto específico e que pudesse dar conta das problemáticas que as desigualdades raciais apresentam historicamente.

Em 2003 a Lei 10.639 é aprovada e a educação para a relação étnico-racial passa a ser obrigatória no Ensino Básico, principalmente nas disciplinas de português, história e artes. Essa lei é um avanço importante e demonstra a necessidade de políticas afirmativas. Esse novo contexto coloca a desigualdade como um problema social e não mais como problema de negro.

Essa lei e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. Estes desdobramentos se configuram como componentes das políticas educacionais e no âmbito da proposição, a Lei 10.639/03 se configura como uma política educacional de Estado (GOMES, 2009).

²⁹ Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (DCN, 2013 p. 509).

O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (DCN, p. 499)

Como bem exposto pelo documento a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Para cumprir as determinações, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar mecanismos para sua aplicação.

Do PCN para o DCN tivemos avanços significativos na compreensão da temática, neste último o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Há mais de uma década desde a promulgação da lei e ressalto, sobretudo, a importância dos esforços do Movimento Negro, o qual não só provocou mudanças na lei, mas sensibilizou mudanças no cenário educacional que tem se empenhado para promover relações de igualdade e respeito às diferenças na Educação Básica e isso causou uma ressonância no nível superior, o qual vem apresentando pesquisas e formações continuadas sobre as relações étnico-raciais, tanto no campo da educação como sócio-cultural e religioso.

Em 2015 percebo um número significativo de pesquisas e divulgação de obras literárias na conjuntura das discussões sobre as relações étnico-raciais. Os referentes teóricos são mais frequentes na sociologia e antropologia. Assim como pude perceber pesquisas que ressaltam para importância da temática na educação, já com a finalidade de apresentação de propostas de aplicação. Porém o número de projetos de intervenção, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa é insignificante nacionalmente, e, mormente no sul e sudeste do Pará.

Para Gomes (2009) é possível perceber na lei o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino dada a responsabilidade do MEC,

provocando a Educação Básica, escolas, gestores e educadores para a superação do racismo e promoção na educação para as relações étnico-raciais.

Com base nessas iniciativas do governo, há várias especulações de pesquisadores como Faustino que propõe pensar essas iniciativas na ideia de gerar justiça social. A questão é: ‘Essa justiça social resolve a desigualdade?’ Assim como Gomes traz como questão: O equacionamento que se faz da diversidade étnico-racial na política educacional pode estar contribuindo para a incorporação dessa questão no conjunto das políticas públicas de Estado? Ou podemos estar caindo na armadilha de reduzir a diversidade étnico-racial a uma questão educacional? Ou de restringir o reconhecimento da radicalidade política da questão racial em nossa história às questões meramente educacionais? São questões que Gomes (2009) aponta, mas que tenho algumas ressalvas. Ao levantar essa interrogação Gomes considera as relações ou as desigualdades? Se o parâmetro é a desigualdade a Lei 10.639/03 não resolve.

Tenho que defender que se não afetar as estruturas que favorecem o eurocentrismo como base naturalizada dos currículos, não teremos mudanças significativas e a aplicação da lei fica à disposição das instituições e sujeitos sensibilizados na importância da aplicabilidade da lei. Isso por si só não gera nem justiça social.

Se não visa substituir, se não visa decolonizar, se não visa educar: Em quais alicerces se constrói o direito a diferença e a igualdade em números exequíveis por meio dessa ação afirmativa em política educacional? Que intervenções sociais, políticas, cultural e econômica pretende-se alcançar?

Nesse contexto ressalto a força do Movimento Negro em colocar em pauta no cenário nacional a questão da desigualdade racial, a promulgação da lei e algumas pesquisas e discursos empolgantes sobre a construção de uma educação para relações étnico-raciais. São várias iniciativas com promoção das identidades, valorização das culturas e um processo político de torna-se negro, mas ao meu ver, não tem provocado mudanças estruturais na Educação, pois parece-me que a exclusão social secular nesses moldes não pode ser resolvida com a simples inclusão dos conhecimentos africanos, que configura apenas como mais um eixo temático ou elemento curricular.

Com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização das identidades, das memórias e da cultura negra.

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da Educação Básica, na Educação Superior e nos processos de Formação Inicial e Continuada de professores. A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o Mito da Democracia Racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

As políticas de ação afirmativa ainda são vistas com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo, no qual, se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03.

O que sinto é que Lei 10.639 configura-se somente como uma resposta dada aos movimentos sociais no direito a diferença e igualdade social. A ressonância dessa solução imediata é que nos dar uma sensação de que a educação para relações étnico-raciais sempre esteve presente em processos educativos, assim como elementos históricos, culturais, religiosos e científicos sobre o continente africano estavam disponíveis, só nos resta agora usá-los para promoção de resultados.

A ressonância desse contexto, legítima novamente o Mito da Democracia racial, mas agora dentro de outro contexto o de que o governo reconhece a desigualdade racial e suas consequências nefastas para uma das maiores minorias. A lei outorga esse reconhecimento. Dessa forma “É preciso pensar caminhos que ajudem a garantir na prática escolar o princípio constitucional da proibição do racismo – por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada” (CAVALLEIRO, 2005 p. 38).

O sucesso da aplicação da Lei nº 10.639/03 não depende apenas do processo educativo escolar, já que o enfrentamento do racismo e das desigualdades não é tarefa exclusiva da escola. Mas, escola e sociedade civil estão imbricadas com processos que resultam no modelo das relações entre os diversos grupos étnicos e raciais do País e, por isso, refletem-se na escola ou são reproduzidos por está. Nesse caso, a formação de educadores para a aplicação da Lei nº 10.639/03 deve contemplar discussões temáticas mais complexas.

Nota-se que a aplicação da Lei nº 10.639/03 interfere diretamente no papel da escola,

pois sinaliza para uma instituição democrática e transformadora dos valores que ainda alimenta relações de poder e de privilégios sociais. A perspectiva avançada é de que este processo nos leve a fazer uma revisão da história do Brasil, de suas instituições e suas bases epistemológicas.

Negra, negra, negra, negra eu sou!

O termo negro é resultado de atos de criação linguística e esta sob rasura se considerarmos o conceito de Hall e por isso é uma construção sociocultural. Termo construído nos países da diáspora africana como Brasil para marcar a identidade e a diferença. Pois, sabemos que o termo negro não é conhecido ou usual ao sul do Saara, ou seja, na África subsaariana, na medida em que a maioria é negra.

O negro, portanto, nasce fora da África, na relação direta com o europeu, com o asiático, com o ameríndio nas relações coloniais e escravocrata, nesse sentido o termo negro está situado fundamentalmente na relação com um outro não-africano.

Por outro lado, o termo negro foi empregado para demarcar as conquistas – direcionadas ao um grupo específico e nesse recorte é importante tomar as características fenotípicas, antes marcas de inferioridade, agora marca de identidade e diferença. Grupos organizados com essas identificações fenotípicas passam ressignificar o termo como, Movimento negro, Frente Negra, Dia Nacional da Consciência Negra, etc.

Sobre a ressignificação do termo negro para Silva (2015) é um resultado de produção simbólica e discursiva.

O processo de adiamento e diferenciação linguístico, por meio do qual, é produzido está longe, entretanto de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença (negra), é uma relação social. Isso significa que sua definição discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2015 p 15).

Sabendo que a definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de forças e relações de poder e por estar condicionada a conceito sob rasura. Sob rasura porque há na sua construção diferentes significações do termo negro. Para Hasenbalg (1986) ser negro ou afro descendente nos coloca em um lugar já predeterminado, em suas palavras significa ter maior

probabilidade de ocupar posições marginais e inferiores. A cor da pele e a descendência, nesse sentido, funcionam como mecanismo de seleção social.

Para Silva o termo negro pode ser considerando como um ato de criação linguística, logo, no Brasil podemos caminhar pela lógica colonial ou caminhar pela (des)construção dessa lógica e ressignificá-lo não no sentido de torná-lo positivo, mas de trazer nessa constituição elementos que sempre estavam aí silenciados, mas nunca deixaram de estar presentes na sociedade brasileira.

Ser negro é tornar-se negro ao conhecer e se reconhecer no seu corpo, nas suas memórias ancestrais em três momentos que se entrelaçam - África, diáspora africana e sua permanência e resistência no Brasil. Esses são parâmetros para pensarmos como este torna-se negro está se constituindo no corpo pelo processo de identificação e ou assimilação - de dentro para fora e de fora para dentro, isto é considerar que esse tornar-se perpassa por duas vozes quando eu digo que sou e quando as vozes sociais dizem que eu sou.

Como a nossa permanência no Brasil tem incomodado bastante ao projeto colonial e de branqueamento observo que esse projeto já tem raízes desde a diáspora africana, e agem no controle para que antes de dizer que sou, antes de tornar-me as vozes sociais já impunham sua verdade e organizaram meu corpo no espaço-tempo. O projeto colonial age para manutenção de mecanismos para dizer que sou, reconhecer esses mecanismos é necessário para destituí-los desse poder.

Durante muito tempo ser negra remetia-me as memórias de negação dessa identidade, seguindo esse projeto seria condição normal afastar-me da probabilidade de carregar todo o construto histórico de inferioridade e fracasso que essa identidade traz e essa negação é possível pela condição de mestiça, por ter as três marcas genealógicas: indígena, branca e negra, logo seria sensato me identificar com a marca superior.

Compreender isso é necessário para entendermos que não fácil tornar-se negro, observe que o verbo “Tornar-se” usado por vários autores tem como tempo verbal o futuro. Gomes (2009) acrescenta ainda que no Brasil o “tornar-se negro” é um processo que deve está entranhado como identidade em política negra ou afrodescendente, ou seja, passa pela desconstrução das representações negativas do negro construído socialmente por meio do ideologismo do supremacismo branco. Os efeitos psicológicos da naturalização da condição inferiorizada do afrodescendente são reforçados em grande parte por meio dos processos institucionais, dessa forma é necessário diariamente ser negra. Por isso defendo que o

objetivo final do processo de tornar-se negro é assumir-se negro como projeto. Entretanto para formular esse projeto é preciso forjar uma consciência crítica da identidade – Identidade em política (Mignolo, 2008). E não são todos os espaços que possibilita essa formulação.

A politização e educação permitiu tornar-me negra, e consciente desse processo identitário grito quem eu sou. A afirmação não é um caminho fácil, pois temos que vivenciar na prática diária em todos os campos de atuação, especialmente aqueles que seus alicerces são claramente uma herança colonial esse tornar-se negro. Isso significa, ainda, ir na contramão do projeto de branqueamento do Brasil.

Os institutos de pesquisa é um bom exemplo, pois parecem dificultar com a significação positiva da identidade negra, quando desconhece, nega ou se omite, no mínimo, diante da força e da penetração da ideologia do branqueamento em nossa sociedade, como atestaram diversos intelectuais, tais como Florestan Fernandes (1987) e Clóvis Moura (1988), construindo possibilidade de cores na auto-declaração – os sujeitos têm dificuldade de se assumir negro, por causa de toda a carga negativa que essa afirmação declara, então: mulatos pardos, moreno claro e por fim branco seguindo a linha de cor e branqueamento e isso é um elemento crucial para o mito da democracia racial.

Como bem afirma Sousa (2001) nos resultados das pesquisas há ainda dificuldade na caracterização da população quanto a variável cor promovendo a supremacia branca, apoiado pelo “Mito da democracia racial” isso porque há uma tensão de se identificar com um grupo étnico que historicamente vem caracterizado como primitivo, inferior, animalizado.

Esse tornar-se diário trouxe-me reflexões que registrei no meu diário:

São Félix

Quem foi a Santa que te pariu?

Ainda não tem três meses que Bruno Alencar partiu, jovem morto pela polícia.

Não tem muito tempo que Pedro Alvares pai do Bruno partiu, morto pelo polícia milícia ou não.

Não tem muito tempo que Roberval irmão do Bruno e filho do Pedro, também jovem assassinado partiu.

Lindomar irmão do Bruno e Roberval, filho do Pedro, também jovem assassinado junto com sua esposa.

São cinco mortes, cinco assassinatos apenas.

Não são pais, não são filhos, nem irmãos, nem cidadãos são apenas números estatísticos, pois não há investigação sobre os crimes, nem ações preventivas, nem políticas públicas sobre os casos que aconteceram e nem os casos que virão. Filhos de São Félix- bairro periférico e maioria negros- estão fadados a passar pelo ritual de vida e morte antes de completar 30 anos.

Bruno Iam, jovem, morador de São Félix, levou vários tiros na cabeça disparados por um homem de capacete e moto preta, na Rua da Aseel, nesta quarta-feira, às 13 horas. “Iam é bandido de Sorte, logo foi socorrido pela Ambulância e levado as pressas para o hospital” – diz as redes sociais. A notícia corre como pólvora, na mesma velocidade que mata: “ mais um bandido foi morto no BAIRRO mais violento de Marabá”, anuncia Cidade Alerta. Já o Barra Pesada é mais contundente: “Vagabundo bom é vagabundo morto.

Quando saio na rua baixo a cabeça, eu não quero ver.

Delinquentes,

Drogados

Assaltantes,

Traficantes

Na escuridão de olhos cerrados vejo pessoas no bairro: idosos, crianças, adolescentes, mulheres, homens.

Até quando os jornalistas, políticos, polícia irão enxergar os filhos de São Félix? (Trecho do meu diário, 29 de março 2017)

Escrever e agregar nesse texto esse trecho do meu diário foi à experiência mais dolorosa nesse processo de tornar-me negra, porque morte para mim sempre foi fatalidade, destino e no caso dos homens da minha família escolha. Sempre sofremos a cada perda, e anuncio predestinado do próximo, com o passar do tempo nos tornamos uma família de mulheres, um dos poucos homens que sobraram, um é meu filho e o que mais temo é perdê-lo dessa forma.

A politização e o conhecimento apontam-me outras possibilidades de análise para essa fatalidade. É revoltante, Ver o quanto minha família foi vítima das desigualdades raciais, da falta de oportunidade e especialmente vítima de relações étnico-raciais que escamoteia vidas e ainda culpabilizar os sujeitos, tirando deles a verdade.

Sei que isso extrapola o campo educacional, mas lembro do meu pai analfabeto e meus três irmãos mal conseguiram aprender a ler (sempre tiveram que trabalhar ou conseguir dinheiro), o mais novo o Bruno chegou ao 6º Ano, seguindo três anos de reprovação. Seria incisiva se dissesse que, talvez, se tivessem estudado, poderiam ter oportunidades e escolhas. Mas é isso que tenho defendido que a educação é um caminho para diminuir as desigualdades sociais. Logo preciso ser incisiva. Mas agora sei que não é qualquer Educação.

“A educação que enseja ser um espaço para as relações étnico-raciais e promover esse tornar-se negro precisa visitar seus porões”.

Os ensinamentos e objetivo proposto na Lei 10.639/2003 – no qual a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira, não cabem no Currículo, porque o Currículo senhores está fechado. Enquanto não visitamo-los, continuaremos na sala e os princípios que na lei se inoculam estão presentes no sótão, do qual não teremos acesso.

Quanto vale o quilo de carne negra?

A carne mais barata do mercado
É a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E pra debaixo de plástico
Que vai de graça pro sub-emprego
E hospitais psiquiátricos

Que fez e faz historia
Segurando esse país no braço, meu irmão!
O “cabra” aqui não se sente revoltado
Porque o revolver já está engatilhado
E o vingador é lento, mas muito bem-intencionado
Enquanto isso o Brasil vai deixando
Todo mundo negro e o cabelo esticado
(Elza Soares)

Em 2013 conheci João 14 anos, negro, filho só de mãe que também era negra e alcoólatra, filho de pai que não assumiu a paternidade e para registro normativo pai ignorado no nascimento e na vida. Quando o conheci já tinha reprovado 3 anos e ainda não estava alfabetizado. Em 2014, ainda no 7º ano perdera a mãe e foi reprovado mais uma vez. Em 2015 foi transferido para 3ª etapa da EJA, acabou evadindo da escola. Lembro que o acompanhamento da mãe na escola se dava pela preocupação de perder a única renda – o Programa Bolsa Família.

José, negro, foi meu aluno em 2013, tinha 12 anos de idade e a escola estava num sistema de ensino intermediário³⁰ por causa do crescimento populacional na comunidade e não investimento do poder público em escolas e saúde (só para citar os direitos básicos). Ele

³⁰Turno de aula no horário do almoço, assim a mesma escola recebe toda a demanda comportando os alunos em três turnos: manhã (7hs às 11hs), intermediário (11hs às 15hs) e tarde (15hs às 19hs)

desistiu da escola antes do segundo semestre, por conta da demanda não foi encaminhado pela escola nenhuma medida para resolver o número de faltas junto a família ou a rede de apoio. Em 2016 ele retorna para escola ainda no 6º ano semialfabetizado e está sendo atendido pelo Conselho Tutelar (CT) e o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS). Mãe negra e pai ignorado a única renda é o Bolsa Família. José continua em 2017 no 6º ano.

Zaquel, negro, mora com o pai e a mãe, ambos concluíram o ensino fundamental. Foi meu aluno em 2013 do 6º ano, com muitas dificuldades de aprendizagem e seguir regras da escola, envolveu-se em ocorrência de roubo na escola e na comunidade, teve contatos truculentos com a polícia. Em 2014, seu quadro de vulnerabilidade social se agravou, a escola interveio e encaminhou o caso para Rede de Apoio (CT, CRAS, Ministério Público) pelas ocorrências e pelas reprovações, a rede não funcionou. Em 2015 por ameaça e agressão a dois professores reencaminhamos e garantimos a transferência para outra escola. No final do primeiro semestre Zaquel comete um crime hediondo por motivo fútil. Está estudando o 7º ano no Centro de Internação de Belém, pois em Marabá está ameaçado de morte. Depois dessa ocorrência a rede de apoio compareceu na escola para cumprir seu papel.

Em 2016 conheci Maria, negra, tem 12 anos conhece poucas letras do alfabeto. Tem cinco irmãos e mora somente com o pai que é portador de necessidades especiais (locomotora) e analfabeto, a mãe abandonou-os em 2014, a única renda é o Programa Bolsa Família. Incluímos Maria no projeto de alfabetização realizado no contra turno, ela não pôde participar, pois está inserida na Estação Conhecimento – projeto assistencial desenvolvido pela empresa Vale. Na escola não foi alfabetizada e reprovou. Mas recebeu o bolsa família por frequentar a escola e garantiu a assistência social dada a sua família por frequência no programa.

João, José, Zaqueu, Maria e tantas outras crianças e adolescentes negras formam nossa estatística de alunos que não estão alfabetizadas ou com déficit de aprendizagem, além da distorção idade/série, em consequência disso tem-se um alto índice de reprovação e evasão. Elas pertencem ao grupo que recebe assistência ou medidas de enfrentamento da vulnerabilidade social, e, não menos importante são eles/elas que têm o maior número de ocorrências registradas na escola, por diversos motivos: violência, envolvimento com drogas e prostituição, negligência com e no ambiente escolar.

Parece-me que eu tinha os olhos vendados e não conseguia ver como a educação trata o negro(a) nas suas relações étnico-raciais. Os seus instrumentos de exclusão estão no

método, na avaliação, na escolha dos conhecimentos, na língua eleita como materna, nas relações interpessoais e no silenciamento desses dados. Apesar desses dados serem evidentes, não há na escola uma relação entre o resultado das estatísticas (que é feita anualmente) com as relações étnico-raciais. Os dados, dessa forma, são generalizados em números de reprovação, evasão, transferência e aprovação. Assim como, os números de ocorrências registrados não são relacionados ou analisados a partir da cor da pele.

Vejamos os resultados computados pela escola dos dois últimos anos. Em 2016 identificamos no 6º ano 60 crianças não alfabetizadas e em 2017 identificamos 73, fator preponderante para reprovação. No final do ano letivo de 2017, tínhamos o seguinte resultado: recuperação 279; reprovados 187 sendo que do 6º ano 69, do 7º ano 80 resquícios da alfabetização fragilizada nas séries iniciais, apontado no dado anterior, no 8º ano 23 e 9º ano 13 alunos; aprovado 94 alunos.

Ao identificar essas crianças no diagnóstico sócio educacional são elas a maioria: negras; única renda fixa - bolsa família; criadas pelo pai ou mãe, ou avó (pois não são de família nuclear); o mantenedor exerce ou pertencem ao quadro de subemprego, com Educação Básica incompleta e assim seguem uma lista que desfavorece essas famílias investir na vida escolar ou ter a escola como prioridade e ainda enxergá-la como caminho viável para ascensão social. Enxergo meu país nos olhares dessas famílias que apesar de tudo vêm a escola como um caminho necessário para viver e sobreviver na sociedade.

Na configuração dessa realidade, Gomes (2001) analisa que o contexto social em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo para uns (negros, indígenas) e conseqüentemente superioridade para outros (brancos).

Esses exemplos são apenas uma pequena amostragem que me levaram a refletir: Porque, ainda não se leva em conta na escola a relação entre sucesso escolar e cor da pele? Se a Lei 10.639 foi promulgada em 2003 porque as escolas, sobretudo da periferia, não se tornaram instituições que deveriam receber melhores investimentos: social, político e educacional? Rosemberg (1998, p. 83) nos faz refletir sobre essa questão:

Ao nosso ver, essas características das escolas nas quais encontramos proporcionalmente mais negros do que brancos, que são escolas de pior qualidade, podem explicar os diferenciais raciais observados no aproveitamento escolar: alunos de mesmo nível socioeconômico frequentando escolas melhores apresentam melhores níveis de

aproveitamento do que aqueles que frequentam escolas carentes. Os negros mais do que os brancos, frequentam escolas carentes.

Analisando as escolas que recebem alunos mais pobres, em vez de disporem de melhores recursos, essas escolas apresentam-se exatamente ao contrário: os alunos carentes estudam em escolas onde a jornada é mais curta, os números de turnos são maiores, a rotatividade do professor é mais frequente, as possibilidades de sucesso, enfim, menores. Não são simplesmente, como alega a classificação da Secretaria de Educação, escola *de* carentes, muito menos escola *para* carentes: são escolas *carentes* (ROSEMBERG 1998, p. 81)

Penso que esses dados apontam para um quadro muito mais alarmante do que tem apontado os documentos oficiais do governo. Outro ponto relevante que coloca em dúvida os dados produzidos pelo IBGE ou PNAD é a sua condição de ser quantitativo representativo das questões pesquisadas, pois sabemos que esses órgãos não alcançam todas as populações, sobretudo as com alto número de violência e homicídio e onde estão (não por acaso) aglomerados maioria negros.

Ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal. O Mito da Democracia Racial faz com que as desigualdades socioeconômicas sofridas pela população negra, seja vista como sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para conseguir “chegar lá”. A escola faz o mesmo no seu processo de ensino bastando o aluno de esforçar para ter sucesso escolar.

Não estamos falando de uma minoria quantitativamente e sim de quase metade da população brasileira. Assim como não podemos perder a dimensão histórica, por não ser um registro temporal estanque, mas são séculos de desigualdades gerado por diferentes mecanismos e o silenciamento dessa minoria foi para mim o mecanismo mais perverso.

Trago como epigrafe o Canto da Elza Soares, seguido de exemplos de estudantes negros e negras, assim como, os resultados finais do ano letivo, por que são eles que facilitam uma junção necessária Educação, Lei 10.639/03 e Currículo. Fazer essa junção não foi para mim uma tarefa fácil, em meio às pesquisas, conceitos, documentos normativos e na companhia das palavras - desigualdade e relações étnico-raciais. Essa junção fez-me refletir alguns pontos:

As mazelas sociais que nos é imposta não são determinantes, para nos colocar no lugar indevido que a sociedade nos impunham, nesse contexto, muitos de nós faremos esforços sobre-humano para negar esse lugar imposto e vamos transitar por diversos espaços-tempo. Muitos não precisarão assumir um torna-se negro, mas nesse contexto não precisamos,

pois, nossos traços fenotípicos são marcas de memórias e ancestralidades.

Educação para mim não é porta para inclusão, sendo isso pressupõe que alguém está excluído e segundo incluir em quê? Assim seguidamente questiono: Qual projeto social a educação está incluída quando propõe ser porta para ascensão social? Enxergo a escola como espaço que minimamente seja mediadora na constituição de sujeitos críticos e que consiga se perceber condicionante, condicionado e com lacunas para projetar seu Torna-se com dignidade.

Considerando esses pontos não posso deixar de enxergar que as medidas tomadas pela escola e automaticamente por mim são medidas fragilizadas por estar dentro de um processo educacional para as relações étnico-raciais falido para aquilo que propõe a Lei 10.639/03 do estudo da Literatura Africana nas aulas de Língua Portuguesa. Pois o acréscimo da lei dentro de uma estrutura consolidada e arcaica não altera com afinco realidades seculares, está mais para negar condições para que gerações saiam dessa realidade, mas agora com caráter normativo.

Mas, isso não retira a importância dessa discussão para mais de oitenta alunos que estavam envolvidos diretamente nesse projeto de pesquisa, para a escola e especialmente para mim. Assim como não retira a importância da seguinte questão: Até quando as escolas públicas irão formar a carne mais barata do mercado - a carne negra, que vai de graça para o presídio e para debaixo de plástico. Que vai de graça para o sub-emprego e hospitais psiquiátricos?

Cantos iniciais

Já aponte à necessária e urgente revisão do currículo e a função da escola para essas camadas sociais. Reafirmo-as. Enquanto ficarmos procurando motivos e culpados para quadros como apontados acima, nos esquecemos de mudarmos as estruturas e continuamos a propor medidas reparatórias e mantendo os negros no seu indevido lugar.

Nesse canto inicial quero retomar os questionamentos de Gomes (2009): O equacionamento que se faz da diversidade étnico-racial na política educacional pode estar contribuindo para a incorporação dessa questão no conjunto das políticas públicas de Estado? Podemos estar caindo na armadilha de reduzir a diversidade étnico-racial a uma questão educacional? Ou de restringir o reconhecimento da radicalidade política da questão racial em

nossa história às questões meramente educacionais?

Acredito que não. Pois a questão verdadeiramente não é esta e sim: Quando faremos uma verdadeira revisão epistemológica no currículo para que a diversidade étnico-racial seja verdadeiramente uma questão educacional? Simplesmente essa revisão é necessária porque não dar para pensar em relações étnico-raciais num currículo que predominam relações eurocêntricas.

Quando fazemos questões como as apontadas por Gomes refletimos ela a partir de valores eurocêntricos dos quais estamos acostumados a pensar e isso significa que queremos números palpáveis, ou seja em quanto a Lei 10.639 pode diminuir as desigualdades raciais.

São questões que Gomes (2009) aponta e que me preocupa. Se não tivermos um zelo, buscando somente saber seus efeitos de forma objetiva, esquecemos que a lei veio para provocar e constituir novas relações étnicas e raciais, e, por isso, seus resultados são a longo prazo e subjetivos e que deveria afetar também os campos subjetivos da educação, currículo, diretrizes, formações, pois são eles que orientam práticas e seus devidos resultados.

Por algum tempo visitei o porão da casa que habito, visita necessária para conhecer e desnaturalizar metanarrativas que subsidiavam as práticas que vinha desenvolvendo na sala. A desnaturalização possibilitou-me questionar minhas identidades, minha formação e questionar esses documentos, especialmente o currículo e minhas práticas pedagógicas que esse documento norteava (norte sempre eurocêntrico).

Esse processo de ir ao porão não permite mais ficar na sala, pois para mim o porão é lugar da reflexão, o sótão é o lugar da ação. Quem teve a coragem de visitar o porão e caminhar para o sótão não se sente mais à vontade de ficar na sala. É do sótão que planejei e medie práticas de ensino decoloniais e é a partir do sótão que quero refletir se já posso alçar voos, ou seja refletir as bases epistemológicas, axiológica e antropológicas que permearam o projeto de intervenção e se elas se aproximam de um projeto decolonial, já sei que minimamente a Filosofia da educação orienta meu fazer pedagógico.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA INTERVENÇÃO DECOLONIAL?



(Pertence ao arquivo da Escola São Félix - 2017)

A foto que introduzo neste ensaio remete-me a minha prática em cada ação realizada no projeto de intervenção nas turmas do 9º Ano por meio do ensino da linguagem como elemento condutor para uma Educação para Relações Étnico-raciais. Ou seja pensar como cada elemento foi importando, detalhes na logística a compor o cenário para essas ações e como os elementos por si só pudessem configurar ancestralidades e memórias, objetos que fazem ligações com os saberes e africanidades, como: o pilão, o panelo, o pote, a esteira, as cores e também as representações sociais pela sua importância para nossa identidade negra como Nelson Mandela.

O projeto de intervenção desenvolveu-se a partir da pesquisa-ação por ser uma prática reflexiva de ênfase social em que indicava que eu podia olhar para meus educandos, qual problema social que eles vinham (vem) enfrentando e como o ensino de práticas de linguagem

poderia auxiliá-los na solução desses problemas. Dessa forma, o tema gerador era as Relações Étnico-raciais desiguais e discriminatórias. Sobre esse tema inicialmente busquei aclarar e diagnosticar a situação prática a partir do Projeto Político Pedagógico e do que vinha vivenciando na comunidade, na escola e na minha vida.

Considerando o viés da pesquisa-ação, aponto que as ações partem de um planejamento que estava em aberto, e, portanto, elas se organizavam a partir das demandas que iriam aparecendo. O objetivo, nesse espaço, é apresentar como foram realizadas e juntamente apontar reflexões já construídas no momento da sua realização e as que traço posteriormente ao debruçar-me sobre os dados produzidos.

A intervenção constituiu-se ao projetar elementos formativos que possibilitassem mediar memórias produzidas pelos moradores da comunidade, promotora de ancestralidades e identidades para a educação das/e nas relações ético-raciais, para uma educação decolonizada na escola nas turmas do 9º ano. Para que os estudantes tivessem condições de serem mediadores desse processo precisavam passar por uma série de atividades que possibilitassem, tanto o suporte para desenvolver as memórias, como formação étnico-racial.

Ressalto ainda, que os desenvolvimentos das ações foram pensados a partir dos princípios civilizatórios africanos como estratégias de ensino de linguagem na promoção de um cotidiano escolar para relação étnico-racial e esses princípios se materializam de forma transversal para contribuir para a afirmação identitária desses jovens, especialmente envolvendo a circularidade, memória, ancestralidade, oralidade, cooperativismo e comunitarismo.

Estruturalmente esse projeto organizou-se em linhas de estudo em que os seguintes temas foram predominantes no direcionamento das aulas:

- As Relações Étnico-raciais;
- Aprendizagem do gênero memória;
- Pesquisa de campo;
- Exposição dos resultados produzidos pelos alunos.
- Diário

Na prática essas linhas não se deram de forma estanque e nem podia ser, já que os pressupostos que embasam o projeto devem promover uma formação e compreensão de forma holística. Mas, para ser um texto didático, seguirei a ordem exposta e devido a brevidade

desse trabalho farei alguns recortes, atentando-me para alguns momentos cruciais.

Estudo das Relações Étnico-raciais

Introduzi os estudos para as relações étnico-raciais em circularidade mediando um bate-papo com a turma. Anotei a palavra preconceito e racismo no quadro, e pedi que conceituassem as duas palavras, registrei às respostas construindo um conceito. Ao discuti-lo fui acrescentando informações e reformulando-o. Era importante que eles compreendessem que preconceito era mais abrangente e que o racismo se refere a categoria criada socialmente para identificar negro e brancos.

A partir daí surgiu a seguinte questão: como identifico/diferencio o negro e o branco? Tive como resposta: cor/cabelo, religião/ culinária, língua/ modo de vestir. Expus o contexto histórico da nossa formação étnico-racial: branco, negro e indígena. Nossa condição de “mestiços” - termo usado por muito tempo pelo próprio Estado para nos tornar iguais.

Isso provocou um estudo sobre autodeclaração a partir das principais categorias construídas pelo IBGE: branco, amarelo, negro, pardo e indígena e alguns dados que serviram de análise. Na prática pedi que os alunos se autodeclarassem: Pela manhã: branco - 3; amarelo - 1; negro - 7; pardo - 28 e pela tarde tivemos um outro resultado em que a maioria assume a identidade negro-pardo: branco - 1; amarelo - 1; negro - 17 e pardo - 17 essa discrepância na autodeclaração remeteu-me que a turma da tarde já estava envolvida em várias atividades desenvolvidas pela escola relacionadas aos estudos da história da África e a valorização da identidade negra e conseqüentemente Educação para relações étnico-raciais.

Alguns professores da escola já vinham desenvolvendo projetos para as relações étnico-raciais como a Prof. Vanda Melo na disciplina de Artes com o projeto pintura e máscaras africanas (2013); Prof. Aliane Alencar na disciplina de Língua Portuguesa - Discriminação e desigualdade na comunidade São Félix (2016); Prof. Helena Borges na disciplina de Geografia - Projeto África somos todos nós (2016), Projeto Plantas que curam (2017); Estudo dos Quilombos (2017); Jogos e africanidade (2017). O resultado da autodeclaração evidencia que as imersões dos educandos em atividades educacionais para as relações étnico-raciais favorecem a constituição de identidade.

Percebi na atividade de autodeclaração que os estudantes tiveram dificuldades, no momento que perguntei olhavam para a cor do braço, ou usava a cor do outro como referência

para identificar-se, como se a cor da pele fosse suficiente para ser branco ou negro e ou pardo, esse para mim seria o meio termo. Eles apontavam a mesma dificuldade que eu me expus por anos a fio e isso precisava ser problematizado.

Considerando que a proposta de intervenção tem como suporte a pesquisa-ação dispus para discussão dados estatísticos de autodeclaração por Estado e eles observaram que na região Norte e Nordeste concentra-se a maioria negros e pardos. Isso abriu espaço para discutir mobilidade e classe social. Assim como levantar a questão: Porque nessas regiões a maiorias são negros? Porque as pessoas têm preferido identificar-se como pardo? O objetivo era perceber como a história da colonização do Brasil contribuiu na construção da imagem negativa do negro e conseqüentemente relações étnico-raciais desiguais e a mobilidade racial.

Estudamos vários textos que pontuavam as desigualdades sociais (raciais), os resultados maléficos que a colonialidade impôs para a população negra. Os textos e discussões caminhavam juntos com exemplos que eles traziam, isso facilitava a compreensão dos textos nessa atividade oralidade e escrita caminhavam de forma horizontal.

Por causa da dificuldade de compreensão de alguns vocábulos que estavam sempre sendo usados nos textos e exposições em atividades em grupo, busquei desenvolver o sentido das palavras-chave seguido de exposição oral e discussão feito por eles: direitos; deveres; cidadania, diferença, identidade, preconceito, racismo, violência.

Depois do estudo das mazelas sociais que a população negra está inserida, conseqüência de vários processos entre eles o Mito da Democracia Racial, buscamos estudo de textos que apresentassem contribuições dos negros nos diversos campos de atuação: cultura, língua, literatura, religiosidade, história de luta. Assim como foi importante estudar como deu-se a resistência a escravidão e os movimentos de resistências e representações étnico-raciais atuais.

O envolvimento das turmas nas atividades e a forma como participavam evidenciam o interesse pela temática, as descobertas, a relação dos estudos com a vida e com a comunidade em que estão inseridos. Porém uma parte dos estudantes não se envolveram e deles sempre ouvia: “essa professora só fala de negro”, “esse assunto de novo”, “quando vamos estudar português”. Ao identificar esses estudantes pude observar que fazem parte dos alunos escolarizados, alunos que há muito tempo estão imersos numa concepção de educação bancária, embora provocados negam-se a desenvolver outros processos educacionais.

Sobre isso Zitkoski e Lemes³¹ fazem uma importante discussão antropológica da teoria

³¹ Artigo intitulado “O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade”. Desenvolvido

da educação bancária desenvolvida por Paulo Freire (1996):

A educação que Freire denomina de bancária concebendo uma falsa visão de ser humano ao dicotomizar consciência-mundo e entender a consciência como algo especializado no ser humano, entende como normal e verdadeira a transmissão passiva do conhecimento por um sujeito que sabe (professor) para os outros que não sabem (alunos).

Segundo esses autores são através de concepções de ensino e práticas bancárias que se reproduz o disciplinamento do conhecimento. São práticas que requerem a conservação das “verdades” e não a produção de novas verdades, o controle da reflexão crítica pela censura e/ou desmobilização do questionamento problematizador, dialético e dialógico.

É importante ressaltar que os estudos iniciais sobre as relações étnico-raciais, parte central do projeto de intervenção, foram desencadeados a partir da leitura e discussão de vários gêneros textuais, assim como diversos procedimentos metodológicos (rodas de bate-papo, seminários, debates, exposições orais e escritas, produções artísticas) pensados para oportunizar o protagonismo juvenil. Colocá-los no centro provoca-me duas pontuações.

A importância de não está partindo do ensino de determinado gênero textual, ou seja, minhas ações não começaram pela exposição dos alunos a determinado gênero textual ou texto literário e do quanto esses alunos poderiam apreender dessa exposição. Minhas ações começavam a partir de um Tema Gerador e os textos usados eram suportes para acessar de diversos ângulos esse tema mobilizador de questionamento: problematizador, dialético e dialógico.

Segundo percebo que os vários elementos que foram surgindo durante a expansão dos estudos o tema gerador teria sido muito mais mobilizador de questionamentos se tivéssemos realizado de forma interdisciplinar. Mas isso é uma proposta para outro momento.

Aprendizagem do gênero memória:

Quando falamos em tradição em relação a história africana, referimo-nos a tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimento de toda espécie, pacientemente transmitido

por Jaime José Zitkoski - Professor de Filosofia da Educação na Faced/UFRGS. Orientador de Dissertações e Teses no PPGEDU-UFRGS. Raquel karpinski Lemes - Mestranda no PPGEDU da UFRGS, orientanda do Prof. Jaime José Zitkoski.

de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos (A. Hanpaté Ba)³².

A citação de A. Hanpaté Ba já nos invoca a pensar porque o gênero textual memória é elemento condutor na sistematização e produção de dados entre os alunos e a comunidade, entre os alunos e os negros e negras participantes da pesquisa. As memórias, portanto, é o elemento condutor por ser promotora da tradição oral, e especialmente por provocar uma imersão na africanidade nos saberes transmitido de boca a ouvido.

Nesse momento observo que os elementos textuais do gênero memória precisam ser compreendidos. Pois, ele vai ser o elemento condutor que os estudantes precisam utilizar para sistematizar as histórias que serão contadas.

A turma em círculo para conceituar a palavra memória por meio da chuva de ideia. Momento que os alunos individualmente vão construindo o sentido da palavra, eu vou expondo no quadro para depois sistematizar um conceito da turma. Nessa atividade eu trouxe outros significados para a palavra memória no intuito de ampliar o conceito construído.

Elaboramos a ideia de que a memória é um princípio civilizatório africano compreendendo que memória compõe nossa identidade. É por intermédio da memória que construímos nossa história. Ao construir a memória, construímos lembranças que para existirem precisam do outro e necessitam ser compartilhadas.

Partindo desses conceitos estudamos em seguida a memória como gênero textual e a compreensão dos elementos textuais e linguísticos que a compõe. Entreguei cópias de três tipos de texto para que diferenciassem: Memória, Diário e Relato histórico.

Em seguida facilitei, a leitura de quatro memórias, publicadas no livro da Olimpíada de Português³³, quatro alunos dispuseram-se a fazer a leitura, no término de cada fomos discutindo a temática, o tempo verbal predominante, estilo de cada autor, os elementos da narrativa e identificar áreas linguísticas próprias da progressão e da articulação textual, exploramos o plano global, observando o foco narrativo, assim como, tempo e espaço e perceber as diferentes característica da descrição e seus efeitos(sentimentos e sensações).

A partir da leitura provoqueei a turma a escrever suas memórias. Depois de produzida a primeira versão em tempos diferentes e isso possibilitou que individualmente levantasse

³² “A tradição viva” em A. Hampaté Ba, capítulos pertence a obra – Metodologia e história da África.

³³ Memórias literárias: caderno do professor. Orientação para produção de textos. Equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira. São Paulo. Cenpec. 4ª Edição, 2014.

questões no texto que pudesse promover uma melhor qualidade do relato e no sentido do texto como: Onde aconteceu? Como era o lugar? Quem estava envolvido? Como você se sentiu? Entre outras questões que os ajudassem a progressão textual ao refazer o texto.

O resultado dessa produção das memórias pessoais chamou minha atenção pela composição temporal que apesar de ter feito atividades que os ajudassem a construir os momentos mais relevantes da vida numa temporalidade contínua do passado ao presente todos os alunos trouxeram memórias pontuais, ou seja, as memórias dos adolescentes não se realizam em reminiscências, lapsos atemporais.

“Fazia naquele dia ensolarado 14 anos – aniversário meio triste – mamãe e o resto me desejaram feliz aniversário, mas meu pai não. Conseguia sentir que ele estava meio sem jeito, como se quisesse, mas não conseguia, sinto que era um pouquinho de timidez, mas mesmo eu pensando assim, fiquei muito triste...”

(Milena 9º
B)

“Em 2009 eu morava em São Paulo, 2010 foi quando minha mãe se separou do meu pai e eu tive que ir embora para o Maranhão, passamos por momentos muito ruins, pois minha mãe estava desempregada, demorou muito para ela arrumar emprego, mas por enquanto ficamos morando na casa da minha avó...”

(Grazy 9º B)

“Num dia de muito sol e calor, eu meu pai, minha irmã e minha madrastra combinamos de ir para uma chácara, chegando lá fomos nos aconchegar arrumar as comidas que levamos para passar o dia. Meu pai já estava me ensinando a nadar a um bom tempo, eu já sabia como era nadar, mas nunca tentei por si mesmo...”

(Jaynara 9º A)

Nessa atividade uma estudante ao relatar a separação dos pais começou a chorar à medida que fui fazendo perguntas que ajudava a detalhar melhor o relato para progressão temática. Sobre esse dia fiz o seguinte registro:

Não gosto de trabalhar esse tipo de gênero (memórias, carta pessoal, biografia, diário) pois, explodem mazelas, problemas sociais que exige muito mais de mim, pois não dar para fingir que esses elementos não refletem nas aulas, especialmente numa ponte mais próxima entre professor e aluno (trecho do meu diário, abril 2017).

No momento da atividade eu não soube o que fazer, assim como não dei a devida importância às temáticas que traziam no texto seguindo objetivamente com a orientação dos elementos textuais do gênero. Não “gosto” por abrir possibilidade do currículo vivo, do estudante do presente com seus problemas e no caso de meus alunos mazelas sociais que a eles estão expostas e nunca estava preparada para isso a normatividade do ensino e a escolarização do processo não permitia ver outros processos para além dos aspectos cognitivos.

Isso frequentemente acontece, especialmente quando o conhecimento que está sendo construído abre possibilidade para o estudante acessar seu próprio conhecimento e produzir novos conhecimentos, propondo uma ponte entre aquilo que aprende e aquilo que vivencia, era isso que eu deveria esperar. Era isso que estava propondo nesse trabalho. O estudante nesse caso consegue transformar o conteúdo do gênero textual - memória em uma prática de linguagem.

Mas ao invés de discutir as memórias produzidas segui com os conhecimentos sobre o gênero textual que precisava ser exercitado, avaliando as produções das memórias de forma coletiva ressaltando os aspectos cognitivos, ao fazer negava os sujeitos com suas histórias, rastros coloniais que ainda permeia minha prática. Dessa forma, segui avaliando os textos: tempo verbal predominante; os elementos da narrativa: o foco narrativo, tempo e espaço; perceber as diferentes características da descrição e seus efeitos e os elementos linguístico, próprios da progressão e da articulação textual do gênero memória.

Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente - objeto cognoscível, rompendo a ‘estrutura dialógica’ do conhecimento, está equivocada, por maior que seja a sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o quefazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber (FREIRE, 1992, p.68).

Paulo Freire há muito tempo propunha a ruptura com o paradigma do disciplinamento do saber e que se articula coerentemente com a superação da noção de consciência compartimentada (que passivamente armazenaria o mundo dentro de si – educação bancária), por uma noção de consciência enquanto corpo consciente que, em sua estrutura intencional essencialmente ativa, está em um constante tencionamento com o mundo.

Concomitante a atividade de produção textual seguiu a orientação nos grupos de trabalhos. Cada grupo composto de 3 a 4 membros. Para pesquisa de campo identificamos quem seria entrevistado e que as perguntas deveriam direcionar as entrevistas: perguntas pessoais e simples para os idosos e para os outros perfis questões para compreensão da inserção desses sujeitos no movimento político, cultural e na religião de matriz africana.

Iniciamos a aula seguinte em circularidade para que compartilhassem oralmente a pesquisa de campo. Fiquei entusiasmada com os resultados e a forma como os alunos envolveram-se no trabalho, suas descobertas, e, especialmente a desconstrução negativa da imagem do terreiro e da Mãe de Santo para alguns alunos.

Em posse das entrevistas em áudio e anotações seguiram para a produção das memórias. Os grupos de trabalhos conseguiram entrevistar 20 pessoas, dessa forma produziram 20 memórias. Penso que o maior desafio foi o momento do encontro do aluno com a pessoa que tinha o perfil, pois os relatos dos alunos apontavam que não foi fácil, pois teve grupos que buscou contato com vários e não conseguiram. Não conseguiram por que esses sujeitos não acreditavam que a escola, espaço de conhecimento queria saber das suas histórias, há tanto tempo silenciada inclusive pela própria escola.

O Cooperativismo e Comunitarismo, enquanto princípios africanos nos ajudaram, pois muitos conheciam os alunos e me conhecia, nossas relações baseadas nesses princípios facilitaram na produção dos dados. Outro elemento rico foi a Oralidade. Sentar para ouvir as histórias - princípio civilizatório africano – foi um momento de busca do conhecimento ancestral que desse suporte para produzir as memórias.

Nesse processo os estudantes puderam descobrir histórias de vida que os ajudaram a entender conceitos e conteúdos já trabalhados na escola como imigração, mobilidade social, tradição cultural e familiar, desigualdade social e racial, intolerância religiosa, saberes populares entre outros.

Realizar a pesquisa de campo na comunidade para produzir dados, remeteu os alunos a produzirem memórias e isso poderia despertar uma identificação afro-brasileira e, sobretudo, de orgulho ao exibi-la. Outro elemento que atravessa a produção da memória é a possibilidade de mexer no eixo do racismo e da memória: o racismo como algo a ser enfrentado, a memória para que a presença africana que habita em nós possa emergir livremente. Das memórias produzidas escolhi seis

representando a temáticas acima citadas.

1- Memórias de Identificação religiosa:

Eu entrei no Candomblé porque eu sou media descobri isso porque as entidades cobram se as pessoas não entrar começa a sofrer as consequências. Quando eu vi que estava sofrendo eu resolvi entrar para religião. Lembro que ainda criança começava a pular e a gritar, eu só parava de pular quando me colocava no quarto para mim ficar só.

Seu Luiz chamou meu pai e falou que eu era média, depois que ele falou isso eu fiquei surpresa, mas meu pai me explicou que as pessoas mortas apareceriam para mim. Eu comecei a entender o que eu era e assim eu sofri muito. Passei por várias provações e foi muitas barreiras para ver se eu era religiosa.

(Autoras: Aline Dutra e Miriam Rodrigues 9º A)

2- Memória de tradição:

Sou Romão, tenho 81 anos sou Rezador de fazenda, pessoas, animais. Eu comecei a rezar no catolicismo onde minha mãe rezava, lembro que tinha 30 anos quando comecei a aprender.

Ser rezador exige que cumprimos muitas obrigações para que a reza tivesse força, devido as obrigações religiosas minha mãe não podia trabalhar, o pouco que ganhávamos vinha de oferta como agradecimento.

Minha mãe não deixava eu sair para nenhum lugar, eu e meu irmãos éramos tratados como moça que não podia sair de casa. Minha mãe antes de morrer falou para mim ficar seguindo a reza. Hoje eu tenho uma grande família, tenho dez filhos e ainda não sei se algum vai continuar a tradição, pois tudo tá tão diferente.

(Autoras: Dávila, Augusta e Angra 9º B)

3- Memória de identificação religiosa

Meu nome é Gucha e atendo como menino de Oxum, minha religião é a Umbanda, já faz 7 anos que participo dessa religião como Pai de Santo. A gente bate tambor e o povo pensa que é uma bruxaria para maldiçoar as pessoas. Umbanda me aceitou, me abraçou quando eu mais precisei. Na minha casa tem um terreiro, um salão onde posso cumprir minhas obrigações religiosas e festejar.

A umbanda aceita todos, mas nem todos aceitam a umbanda, lembro que eu sofria preconceito por intolerância religiosa cheguei a ser agredido e maltratado na escola. Fico triste em saber que os praticantes que frequentam meu terreiro não podem assumir sua religião na escola, parece que muita coisa mudou, mas isso continua do mesmo jeito.

(Autoras: Poliana e Midicleia 9º B)

4- Memória de migração:

Sou Emmanuel Dutwjun eu nasci 1952 sou ganense, sou imigrante vi para o Brasil com 35 anos em busca de riquezas. Eu estudei por uns dez anos, minha família não tinha grana para eu ir para uma escola grande (universidade). Logo comecei a trabalhar como vendedor de carro, não ganhava muito, e as coisas estavam difíceis, era casado e já tinha dois filhos.

Quando decidi fugir da pobreza e o Brasil era para nós terras ricas. Foi uma decisão difícil, pois não tinha como trazer minha família. Já estou no Brasil há 25 anos, ainda não aprendi a falar português, não consegui riquezas, mas estou feliz, consegui fazer nova família e hoje consigo falar com meu povo em Gana. Sinto-me brasileiro, mas só agora em 2017 eu consegui meu visto definitivo.

5 - Memória pessoal

Eu Everaldo com meus 50 anos, lembro pouco da minha infância, pois sempre

tivemos que trabalhar e ter muitas responsabilidades, então acho que sempre fui adulto.

Me lembro de uma discussão com meu pai e acabei saindo de casa para esfriar a cabeça, eu não estava com a intensão de ir embora, mas ele entendeu como abandono e acabou me torturando por isso me botando de joelho na porta da casa onde todos os conhecidos poderiam ver ele me batendo com uma corda.

Depois disso, comecei a trabalhar em dobro na roça e isso tomou o lugar da minha infância e comecei a brincar de trabalhar e isso atrapalhou meus estudos. Comecei a estudar com 14 anos iniciei logo na 2ª série, lembro da primeira prova que fiz como não tinha conhecimento acabei uma das questões errada passei 4 horas com a prova e não consegui terminar a questão, quando fui entregar a prova a professora puxou da minha mão e disse: “Tu não sabe de nada! Não sei nem porque está aqui”.

Quando fui para 3ª serie já estava com bem mais conhecimento, pois eu queria sair daquele universo em que eu estava preso, nos anos seguintes me esforcei mais. Na 8ª serie acabei tendo que sair para estudar numa escola melhor, só que para melhorar tive que fazer alguns sacrifícios tendo que acordar mais cedo do que já acordava para conseguir pegar a balsa, depois um ônibus, pois a escola ficava do outro lado do rio. Esses sacrifícios valeram apena. Hoje sou professor de Português.

6- Memória pessoal

Quando pensa no início, vem nela a memória de que é filha de lavradores que saem do Maranhão em busca de terra vida melhor. Para não dizer que não conhece os avós paternos, sua mãe mostrou-lhe uma foto já velha em que aparecem sua avó e seu pai, ainda criança. Ela era uma negra alta, foi só o ela conseguiu ver, o resto fica por conta das histórias contadas por sua mãe.

Seus pais saíram do Maranhão para trabalhar em fazendas alheias, com o sonho de ter sua própria terra. Ela nasceu em Araguaína em uma dessas fazendas que seus pais trabalhavam. Ainda bebê de colo foi trazida para o Pará. Ela não se lembra de nada das vivencias nessas fazendas, mas ouviu muitas histórias de sofrimento.

Tem uma história que sua avó antes de morrer, ficou durante uma semana de cama, durante essa semana aconteceram coisas assustadoras. As pessoas recebiam pedradas, derrubaram as painéis, recebiam tapas e não viam nada só ficavam com os desenhos das mãos, feitas de carvão, o único lugar da casa onde se podia ficar em paz era embaixo da rede dela.

Quando o pai da Vanda morreu, ela encontrou vários livros de São Cipriano. Tentando saber por sua mãe, ela disse que lhe foi dado por um amigo, pois tinha oração para apagar fogo. Sobre sua avó, ela disse que lá onde moravam não tinha Terecô.

Ela ainda não sabe a real relação de sua família com as religiões de matriz africana, mas seu interesse pela dança chegou pelos terreiros e tambores que mexem com ela e não estão em seu corpo diz ela, não consegue explicar, parece que a chamam.

Exposição dos resultados na escola

Quando as memórias foram lidas numa roda de histórias orais, identificamos uma série de elementos que ficou claro que precisávamos aprofundar: a mobilidade social das famílias negras, o “esforço” para garantir oportunidade, identidade negra negada e silenciada, intolerância religiosa entre outros.

Como tínhamos essas demandas que precisava serem discutidas resolvemos finalizar o projeto com um seminário, além disso possibilitava a exposição das narrativas para a comunidade escolar. Dentre os títulos expostos selecionamos: “Seminário de Língua Portuguesa e decolonialidade: tecendo memórias de identificação”. As temáticas a serem apresentadas foram: “A violência contra o jovem negro”, “Identidade e a mulher negra” e “Identidade e religiosidade de matriz africana” com abertura para convidar sujeitos que pudessem contribuir com essas temáticas.

Envolvei a comunidade escolar na construção do seminário. Os alunos do 9º ano foram organizados em grupos de trabalho (GTs) envolvendo-os na logística,

infraestrutura e programação. Neste último encaminhei duas atividades: um grupo que pudesse apresentar as memórias no seminário e um outro que construísse uma performance narrando as memórias orientados pela Professora licenciada em Pedagogia e Artes – Vanda Melo.

Seminário de Língua Portuguesa e decolonialidade: tecendo memórias de identificação

O seminário foi um evento organizado juntamente com a equipe pedagógica da escola São Félix e N'umbutu, sob a orientação da Prof^a. Dr. Ana Clédina Rodrigues. Os alunos do 9º Ano que integram o projeto produziram as memórias, elemento central para discutir os cantos de identidades enquanto histórias tecidas e visibilizar as identidades negras que historicamente ficaram silenciadas e esquecidas. O objetivo era compartilhar com a comunidade as memórias tecidas pelos alunos por meio da contação de histórias.

A visualização de como deu-se a produção das memórias pessoais, em seguida a produção das memórias coletivas dos moradores e como dar-se-ia a exposição no seminário, incomodava por aquilo que havia proposto que o trabalho fomentasse a oralidade.

Na abertura do evento foi apresentado a Dança Africana Malakai produzida pelo Prof. Rayr Wanderson – com os alunos do 6º ano que estavam inserido no Programa Mais Educação. Como disse antes vários professores já discutiam essa temática em suas aulas.

Para exposição oral nos seminários contamos com a colaboração da Prof^a. Vanda Melo para discutir: Ancestralidade e Memória; Prof^a Msc. Etiane Patrícia dos Reis da Silva para discutir a segunda temática: A mulher (negra) relações de gênero e violência e o Prof. Dr Janailson Macedo Luiz – N'umbutu para discutir - O Jovem no sec. XXI – afirmação da identidade Negra. Após os seminários seguimos com Bate-papo - atividade interativa sobre as temáticas discutidas.

Dentre as questões lembro-me da Dany ao perguntar para os três professores: “quando

eles se tornaram negro? Essa questão mostra o crescimento que eles tiveram ao participar das discussões impetradas durante todo o projeto. Identidade negra como elemento em construção.

Finalizamos o seminário com a roda de memórias construídas a partir da Performance: Memorar e Tecer Cantos com alguns estudantes do 9º Ano coordenado pela Profª. Vanda Melo. Nessa performance envolvia a criação de elementos que remetessem a ancestralidade, oralidade como formas de nos remeter a africanidade.

Foi na construção da performance que percebi que ainda precisamos amadurecer propostas educacionais decoloniais. Pelo fato dos alunos estarem habituados a não produzir, pelo fato de tudo que está ligado a África, especialmente a dança (ludicidade e corporeidade) é satanizado e foram esses elementos entre outros que impediam os estudantes a produzir. Mas como é um processo em construção conseguimos a participação de alguns (ainda com muitas reservas) para produzir e apresentar.

Para o encerramento realizamos a Oficina da boneca Abayomi, coordenado pela Profª. Maria Elena Borges.

“Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá”

(História da Bayomi de conhecimento popular).

O diário e autoria

Acredito que a sistematização da prática reflexiva na aplicação interventiva na escola, por meio do diário é um instrumento em potencial, no qual registrei minhas reflexões pessoais sobre as ações realizadas, assim como os estudantes individualmente adotaram esse instrumento. O diário para mim serviu para promover a ação – reflexão – ação, além de tomar notas sobre meu processo constitutivo, tanto educacionais, como identitários que aconteceram no meu percurso e que extrapolaram os muros da escola.

Acredito ainda que esse instrumento metodológico de escrever sobre o ocorrido na rotina educacional fortalece possibilidades descorporificadas do conhecimento na ideia do

rigor e imparcialidade, já que os corpos, as memórias e as intencionalidades estão, dialeticamente, situados em determinado espaço/tempo. Portanto, do ponto de vista epistemológico, esse instrumento possibilita uma reflexão sensível aquilo que foi chamando-me à reflexão realcionando o que estava estudando, meu fazer pedagógico e minha vida. Para os estudantes orientei que em seus registros trouxesse aquilo que chamou sua atenção nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerando esses aspectos acredito que toda cosmovisão está relacionada com uma moldura teórica que a condiciona e enfoca, ou seja, “vemos unicamente na zona do espectro a que somos sensíveis e vemos de maneira diferente segundo a iluminação e a nossa sensibilidade” (NAJMANOVICH, 2001, p. 25).

O diário assim como a memória foram essenciais nesse meu percurso constitutivo, por isso eles são parte intrínseca desse ato de escrever, fazendo ora confundir o que são memórias, diários e discussões teóricas. Sobre o diário Zabalza (2004) considera o diário como um recurso de análise que chega ao pensamento do professor a partir das seguintes perspectivas: O fato de que se trata de um recurso que requer escrever; o fato de que se trata de um recurso que implica refletir; o fato de que se trata nele - o expressivo, o referencial, o caráter histórico e longitudinal da escrita.

A escolha desse instrumento motivou-me por oferecer uma dupla perspectiva: “*sincrônica* - pontual o que se conta em cada unidade narrativa, o que aconteceu nesse momento que cada parte do diário registra e *diacrônica* – a forma como vão evoluindo os fatos narrados e nossa própria experiência” (ZABALZA, 2004).

Posso acrescentar ainda que o diário de aula é uma maneira de narrar os acontecimentos ocorridos em sala de aula. Em seguida, retomar os relatos, a fim de fazer uma reflexão sobre minha postura teórica e pedagógica, durante as aulas ministradas, experienciava isso, ao mesmo tempo que orientava os estudantes a produzir-lo.

O diário permitiu (Re)pensar minha prática em sala de aula, na qual a escrita reflete meu fazer-ser profissional e explicita meus dilemas. Dessa forma, deslocando o diário de aula de mero documento autobiográfico, para instrumento de investigação e desenvolvimento profissional. Zabalza (2004) ao ressignificar, mostra como pode ser uma fonte rica de elementos não percebidos pelos estudos qualitativos em educação e provoca-nos a pensar nesse processo de escrever diários a figura do professor como possível pesquisador em educação.

Motivada pelo propósito ressignificativo do diário de aula, segundo Zabalza (2004), procurei elaborar um diário de observação do meu fazer pedagógico durante a aplicação do projeto de intervenção nas turmas do 9º ano na disciplina de Língua Portuguesa, isso permitiu-me, de um lado, o registro dos pontos discutidos em meu planejamento e trazidos à aula, e de outro, possibilitou-me à reflexão durante a inserção no processo de (re)construção dos conhecimentos científicos acerca da língua(gem) e das Relações Étnico-raciais.

A elaboração do diário de Língua Portuguesa como instrumento metodológico a ser produzido por mim e pelos alunos atravessou todo o projeto de intervenção. Esse instrumento nos ajudou no registro e nas reflexões acerca do aprendizado, da avaliação das ações e nos ajudou a perceber se as atividades tinham uma capacidade interventiva nas identidades e na educação para as relações étnico-raciais.

Dos diários produzidos ressalto ao todo 63³⁴ e desses, 23 pontuam essa ressonância enquanto capacidade interventiva:

“Hoje foi uma tarde maravilhosa, a professora levou na turma uma mulher chamada Joseline, uma mulher encantadora, ela colocou um filme chamado: Vista minha pele”, foi um filme muito bom, depois falou sobre o racismo. No decorrer das palavras dela veio uma lembrança na minha cabeça, de um ato horrível que eu cometi quando criança contra uma pessoa que hoje é minha melhor amiga” (Danny Kelly, 09 de abril 2017).

“Hoje foi bem legal na aula, falamos de várias coisas importantes, principalmente a nossa existência negra e como chegamos até aqui, nossas culturas, culinária, atividades atuais e muito mais (Milena, 16 de março 2017).

provocar os estudantes a escrever diário foi importantíssimo, nessa proposta de intervenção, pois ajudou-me a avaliar minha prática, se os objetivos traçados nas aulas estavam sendo alcançados, assim como, se os alunos apresentam compreensão das atividades e os dos conteúdos propostos, esse instrumento, ainda possibilitou-me pensar o envolvimento da turma com a aula, com a temática e comigo

Nesse sentido, o que chama minha atenção que dos 63 diários somente os 23 trazem essas reflexões, ou seja, grandes partes dos alunos não conseguiram desenvolver a produção

³⁴Sobre essa atividade percebi uma série de problemas como não ter grana para comprar um caderno, não estavam acostumados a atividades em longo prazo, pois iniciaram em março e entregaram em outubro. Não fizeram os registros do diário e a qualidade dos mesmos se perdeu.

do diário a partir dos seus elementos textuais que inclui aí a reflexão, questionamentos, relação com outros pontos, apresentando seus registros somente a partir de uma descrição sumária e pontual das aulas.

Vejamos:

“Hoje ela conversou um pouco com a gente sobre escrever um texto que nos conta do nosso passado. Exemplo: eu escrevi sobre a primeira moto que eu andei”. (Luan, 12 abril 2017).

“Hoje nós faremos uma atividade de leitura e interpretação do texto “medo e preconceito da Lya Luft e em seguida, após o recreio, a gente entrega a nossa memória literária” (Andrey, 11 de abril 2017).

Por uma série de problemas que envolveu o tempo da pesquisa, o tempo de aulas, além de outros tempos como grave do professores, meu filho ter adoecido na reta final da pesquisa. Essas ações aconteceram simultaneamente provocaram na verdade uma falta de tempo para fazer uma das ações mais importantes um bate-papo com as turmas sobre os diário para que pudéssemos avalia-los.

Para avaliar consideraria alguns pontos: a) por que alguns estudantes não produziram o diário. b) porque alguns diários seguiu com esse padrão prescritivo das aulas. Essas duas pontuações levaria-me a outras conclusões e o processo seria muito mais rico para e mim e para os estudantes. Mas o tempo é um fio fino que atoa escapa por entre os dedos.

Cantos iniciais

Ensaiai essa análise da minha prática é para mim o maior desafio desse trabalho, pois, tenho acostumado-me a execução mecânica do ato de ensinar, sem pensar nos pressupostos que embasam meu planejamento, execução e seguidamente a avaliação dos processos e quais os sentidos, disso tudo, na vida dos estudantes.

Nesse canto aponto como direcionamento refletir elementos estruturais da Educação e do ensino de Língua Portuguesa a partir de pressupostos epistêmicos que subsidiam minha prática de ensino.

Essa pesquisa-ação realizou-se considerando três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. Assim como, ressalto que permitiu superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, isso evidencia-se pelos conhecimentos que tive que mobilizar, tanto para mim, como para os estudantes, assim como pensar as bases epistêmicas, construir objetos de ensino-aprendizagem, refletir sobre minha prática, perceber minhas lacunas.

Não ter conseguido por diversas vezes essa junção coloca-me na importância do verbo em gerúndio em está caminhando, produzindo, refletindo e construindo e constituindo-me num projeto que já me provoca reflexões. Dentre essas reflexões teço-as no que diz Marina Colassante “tenho acostumado, mas não devia”:

Tenho me acostumado a planejar minha aula a partir do gênero textual indicado como conteúdo curricular a ser ensinado por série. Apesar dos estudantes terem produzido Memórias, acostumei-me a projetar meus objetivos, procedimentos metodológicos a partir do como ensinar determinado gênero focando os erros, ora na leitura, ora na escrita.

Ao acostumar-me agora a perguntar: Porque estou ensinando esse conteúdo? Para que estou ensinando? O que espero alcançar? As perguntas limitavam-se ao próprio gênero. Não consegui perceber que o gênero nesse sentido se torna o Conhecimento em que o estudante precisa acumular e que na verdade ele deveria ser um dos instrumentos que o estudante precisa conhecer para acessar e produzir seu próprio conhecimento.

Não perguntar para além disso, seguia com o plano curricular dos gêneros textuais e seus elementos composicionais correspondendo os conteúdos gramaticais e textuais, nesse percurso o que facilitou acostumar-me foi meu principal instrumento de trabalho - o livro didático e minhas formações fragmentadas.

Os grandes arquivados são os homens(...) porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1993, p.58).

O momento que decidi os pressupostos epistêmicos, filosóficos, políticos e metodológicos dessa pesquisa e do que deveria propor como atividade de intervenção no ensino da Língua Portuguesa observei que era um erro ter me costumado. Foi um erro achar,

especialmente, que eu estava ensinando somente gêneros textuais, pois as perguntas que nunca fizera, as respostas estavam lá e se empunhavam como se fossem minhas.

Lançar mão do que propunha o mestrado – desenvolver uma atividade de intervenção - já me coloca no desafio de sair da minha zona de costume e de forma intrínseca a essa proposta perpassa a ideia de que ao pesquisar minha prática, devia olhar para mim algumas vezes: eu professora, eu pesquisadora, eu professora-pesquisadora negra da periferia.

Nessa ótica de desafios e de desacostumar-se, sair da pesquisa científicista para a pesquisa-ação foi para mim um elemento preponderante para perceber-me como a professora que reproduzia conteúdos e que agora precisava produzir conhecimento, considerando obviamente que isso é um processo.

Dessa forma entendo que pesquisa-ação é:

Um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Tripp (2005, p. 445).

Identificado o tema gerador e sabendo que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem (TRIPP, 2005).

Afirmar esse projeto como nunca fizera antes. Iniciar pelo Tema gerador: as relações étnico-raciais presente na escola e na comunidade São Félix e na minha vida, discutir esse tema no âmbito da Língua Portuguesa através de vários textos, especialmente nas memórias produzidas pelos moradores da comunidade, promotora de ancestralidades e identidades construídas pelos alunos do 9º Ano. Estudos geradores da Educação para as relações ético-raciais e para uma educação decolonizada na escola.

Embora por diversas vezes senti dificuldade em perceber o quanto amadureci e essas reflexões já direcionavam minhas práticas de forma subjetiva, eu tola de tanto ser colonizada não percebi a minha própria imersão nos processos formativos que essa dissertação e a memória promoveram em mim, pois ainda achava que só estava produzindo gêneros textuais.

Depois de várias conversas paralelas as revisões finais desse trabalho, consegui

enxerga-lo e isso provocou-me a escrever minha última página do diário.

“As apresentações dessa pesquisa em público provocaram-me todas as vezes uma vontade desesperadora de chorar, e eu não entendia. As reflexões sobre minha prática fizeram-me compreender que eu também estou imersa nas memórias presente nesse percurso de fazer pesquisa e que estão para além de ser somente gêneros textuais (dissertação, memória). Pois são memórias étnico-raciais que Gera-dor e que se tornaram geradoras das minhas identidades negra e professora-pesquisadora (trecho do meu diário, março 2018).

Conclui: não só meu estudantes produziram práticas de linguagem eu também consegui.

CANTO AS MEMÓRIAS NESTE CANTO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS



A memória enquanto metodologia vem sendo estudada sob variadas tipificações ou classificações e segundo Bueno (2006) inscreve-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo aos mesmos o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Dessa forma, compreendo que a valorização das memórias ocorre no meio da alteração paradigmática e epistêmica produzida a partir das dúvidas levantadas sobre a capacidade, do conjunto de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais, de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais e aqui situo os educacionais como bem afirma, Bueno (2006), Nóvoa e Finger (1988), Nascimento (2017).

Considerando os aspectos constitutivos da memória, as pesquisas Autobiográficas,

Histórias de vida, diários, biografias amplia as questões teórico-metodológicas e, especialmente as relacionadas a produção, dando assim visibilidade de outras fontes e perspectivas de pesquisas.

Isso porque campos de estudos decoloniais e pós-coloniais tem problematizado a noção de cientificidade, a partir da contestação do positivismo que, até então, constituía-se como ideia reguladora hegemônica na produção do conhecimento válido, como foi explorado nos ensaios anteriores. Mas não posso deixar de ressaltar, nesse texto, Najmanovich (2001, p. 35), o qual afirma que o que a epistemologia clássica chamava de ‘conhecimento objetivo’ nada mais é que o produto de um processo histórico de padronização perceptual e cognitiva que culmina com a naturalização. As categorias se naturalizam graças à estabilização dos modos de representação.

Tenho afirmado e me firmado em pesquisas que defendem a formação do professor-pesquisador, por ele ser o sujeito que estar imerso no processo educacional. Considerando esse aspecto, ressalto que o professor se torna o ‘melhor’ sujeito, para pesquisas em educação, no qual teoria e prática atravessam sua trajetória e suas identidades, nesse sentido as narrativas sejam elas escritas em memórias autobiográficas ou diários, constituem-se como recursos metodológicos cruciais para problematização e reflexão do sujeito professor e da (sua) prática educativa.

Sobre a importância das narrativas Catani (2005, p. 32) acrescenta que “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola podem ser úteis como fonte para a elaboração da história da educação”, ao traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola.

Assim como, ressalta também as experiências na educação e na formação de professores, ao buscar ampliar a discussão epistemológica e um panorama histórico, numa dialética ascendente/descendente entre os discursos e os percursos de vida, articulando o bio-questionamento do qual refaço: Quais foram às circunstâncias que possibilitaram a utilização das minhas memórias e da narrativa como fontes críveis de produção de conhecimento, inclusive de um conhecimento com potencialidade formativa?

No início desse trabalho pensei que minhas memórias seriam insignificantes ou páginas excessivas e secundárias. No amadurecimento desse recurso percebi que minha escrita amadurecia concomitante ao meu processo formativo porque potencializava minhas

reflexões e isso favorecia (favorece) todas as minhas dimensões e formações identitárias, em relevo, negra e professora e percebo que isso transcende o - lócus de intervenção por configurar-me uma representação de categoria profissional.

Considerando essa experiência crucial no momento em que os aspectos negativos e conflituosos da Educação Básica são mais evidenciados do que os benefícios. Isso salvou-me de cair no erro de reprodutora seja de pesquisas, seja meu fazer pedagógico. Com bem confirma o Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves “chamo atenção para a “autonomia discursiva” na escrita da mestranda ao detalhar sua base teórica, não criando no trabalho uma “colcha de retalhos” (excessivos – e cansativos – fragmentos de citações diretas e indiretas, infelizmente, bastante comuns nos trabalhos de pós-graduação)³⁵.

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem o direito de falar, o que expôs o fato de que a História é, também, um campo de tensão e disputa. Assim os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais e incluo nesse bojo os professores vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que os conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos para o futuro.

Porém essas mudanças apresentam alguns entraves, pois venho defendendo que (ainda) não é o professor da Educação Básica o público predominante em produção de pesquisas educacionais, logo os estudos, sobre memórias autobiográficas e diários de professores são objetos de pesquisas realizadas por pesquisadores. No Brasil quem vem ocupando os cursos de licenciaturas são em maioria mulher, negro, pobre, três categorias subalternas. Com base nisso a questão é: Pode, de fato, o professor (subalterno) falar?

Tal prerrogativa de que as produções de professores são objetos de pesquisa para a academia pode ser evidenciada no seguinte trecho da pesquisa da autora:

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (CATANI, 1997 p 34).

³⁵ Trecho do parecer na minha qualificação.

Novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito, trazendo à tona a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão.

Referenciais

- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um estudo de línguas sem pedras no caminho – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APPLE, Michael W. & APPLE, kristen. Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos. Tradução: Ronaldo Cataldo costa. - Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAGNO, Marcos. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BHABHA, Romi. O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan Rutherford), Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNADINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. Estudos Afro-asiáticos, nº 2, pp. 247-273, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um Discurso Sobre as Ciências Porto: Ed. Afrontamento, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Vidas de professoras. Porto: Ed. Afrontamento, 1993.
- BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- BRITTO, L.P.L. Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas, Mercado de Letras, 2007.
- BRITTO, L.P.L. A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, Mercado de Letras /ALB, 2008.
- BUENO. Belmira O. Memória e autobiografia Formação de mulheres e formação de professora. Revista Brasileira de Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. N ° 2, 1996
- CANDAU, V. M., (2000). Cotidiano escolar e cultura(as): encontros e desencontros. In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes. p. 61-78.
- CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997a. p.237-250

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In. Cavalleiro, Eliane (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001

COLELLO, S. M. G. “A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita” In *VIDETUR*, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, pp. 27 – 34.

COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. “Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica” In *VIDETUR*, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003, pp. 21 – 34.

DIAS, Biatrix Gomes. Colonizandoas mentes. Ativismo, colonialismo, Lei da Nacionalidade, racismo. A ler.2017 Disponível em <http://www.buala.org/pt/autor/beatriz-gomes-dias>

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequencias didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros Oraís e Escritos na escola./ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAUSTINO, Oswaldo. Reflexões diante de um espelho sem reflexo”, Novembro de 2007

FELINTO, Renata (org.). Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para o aluno: religiosidade, musicalidade, identidade e artes-visuais. Belo Horizonte, MG. 2012.

FERREIRO, Emililia. Reflexoes sobre alfabetizaçao. São Paulo: cortez, 2011

FLEURI, Reinaldo Matias, (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. Educação, Sociedade e Culturas, nº 16, p. 45-62

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 1993.

_____ Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____ e FAUNDES. Pedagogia da Pergunta. São Paulo: Paz e terra, 1985.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de pesquisa, nº 63. São Paulo. Novembro de 1987.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GERALDI, Joao Wanderley. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. – Campinas, SP. Mercado de Letras 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In. Cavalleiro, Eliane (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2009.

_____. Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart.; WOODWARD, Katryin. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petropolis: Editora Vozes – 2000.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Geacira Lopes Louro 10ª Edição. RJ: DP&A, [1992] 2005.

HASENBALG, C. A. As Desigualdades Raciais Revisitadas. In:PINTO, Regina Pahim. Movimentos Sociais Urbanos: minorias étnicas e outros estudos. Brasília: ANPOCS, 1990.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. In:Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolnial e o significado de identidade em política – Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura Língua e Identidade, 2008

MONTEIRO, Hugo. Língua, linguagem e poder: opressões na palavra. In: Linguagem, racismo. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/autor/hugomonterio>. - A ler / 13 julho 2015.2015

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Niterói: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, EDUFF, 1996.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In. Cavalleiro, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001.

NÓVOA, António. Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page_pageid=406,1293854&_dad=portal&_schema=PORTAL> Acesso em: <31 de agosto de 2014>.2014

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil:alcançes e limites. Revista Estudos Avançados. vol.18 n. 50. São Paulo, Jan./Abr. 2004.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola – Campina, São Paulo: Mercado

de Letras. 1996.

ROSEMBERG, F. É de pequeno que se torce o pepino. Criança negra, casa e escola; relatório. São Paulo: FCC/FAPESP, 2008. (Relatório de pesquisa)

SAPIR, Edward. A Linguística como ciência. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In. Cavalleiro, Eliane (org) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001.

SANTOS, Rita R. da Silva. Carta dum contratado de Antônio Jacinto – Revista Literatura, História e Memória. Vol. 9 nº 13; 2013.

SILVA, Petronilha B. G. Diversidade étnico-racial e currículos escolares: dilemas e possibilidades. Cadernos CEDES, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1983.

_____. O pensamento negro em educação de raízes africanas: contribuições para formações de professores. São Paulo, Núcleo de estudos afro-brasileiros/UFSCar, 1996.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. Escritos de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1916.

SOUSA, Elisabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In. Cavalleiro, Eliane (org) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar, 1942; Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, Andre Pereira Feitosa. – BH: Editora UFMG, 2010.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Uma proposta para o ensino da gramática. 14. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. p. 266-492, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão da escola: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

ZABALZA, Miguel A. diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional/ tradução: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Armed, 2004.