



GARIMPANDO E FORJANDO OUROS NEGROS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA LEI Nº 10.639/2003

Yone Maria Gonzaga¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir como o processo de implementação efetiva do artigo 26-A da Lei Federal nº 10.639/2003, que alterou as diretrizes e bases da educação nacional incluindo a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, pode contribuir para a reversão de imaginários sociais construídos historicamente sobre os sujeitos negros e seus conhecimentos. E, ainda, possibilitar a ressignificação de subjetividades de pesquisadores/as envolvidos/as com a temática racial.

Palavras-chave: lei nº 10.639/2003; conhecimentos negros; ressignificação de subjetividades.

SEEKING AND FORGING BLACK GOLD: EXPERIENCES FROM LAW Nº 10.639/2003

Abstract: This article aims to discuss how the effective implementation process of article 26-A of Federal Law 10.639 / 2003, which changed the guide line sand bases of national education including African and Afro-Brazilian history and culture in school curricula, can contribute for there version of historically constructed social imaginaries about black subjects and their knowledge. And, also, make possible there signification of subjectivities of researchers involved withthe racial theme.

Keywords: law nº 10.639 / 2003; black knowledge; resignation of subjectivities.

MINES ET FORGER DES ORS NOIRS: EXPERIENCES DE LA LOI N ° 10.639/2003

Résumé: Cet article vise à examiner comment le processus de miseenœuvre de l'article 26-A de la loifédérale 10.639 / 2003, qui a modifié les lignesdirectrices et les bases de l'éducationnationale, y compris l'histoire et la culture africaines et afro-brésiliennes, peutcontribuer pour la réversion des imaginaire sociauxhistoriquementconstruits sur les sujets noirs et leurs connaissances. Et, aussi, rendre possible la ressignification des subjectivités des chercheursimpliquésdans le thème racial.

Mots-clés: loi n ° 10.639 / 2003; connaissance noire; démission des subjectivités.

GARIMPANDO Y FORJANDO OROS NEGROS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE LA LEY Nº 10.639/2003

Resumen: Este artículo tiene por objetivo discutir cómo el proceso de implementación efectiva del artículo 26-A de la Ley Federal nº 10.639 / 2003, que alteró las directrices y bases de la educación nacional incluyendo la historia y cultura africana y afro-brasileña em los currículos escolares, puede contribuir para la reversión de imaginários social es construídos historicamente sobre los sujetos negros y sus conocimientos. Y, además, posibilitar la ressignificación de subjetividades de investigadores / as involucradas con la temática racial.

Palabras clave: ley nº 10.639/2003; conocimientos negros; ressignificación de subjetividades.

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduada em Letras. Pesquisadora e Membro do Programa Ações Afirmativas na UFMG.



INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/2003, que alterou a de Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares (Brasil, 2003). A Lei nº 10.639/2003 foi regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004.

Esse arcabouço jurídico é resultante de um processo histórico de lutas protagonizado pelos movimentos sociais negros em prol de uma educação de qualidade que remodele os padrões de pensamento ocidental-eurocentrista, os quais conservam os estereótipos sobre a África como um continente pobre e seus habitantes como primitivos, exóticos e imóveis no tempo e no espaço, seres que apresentam um subdesenvolvimento intelectual.

Ao se considerar esses fatos, as possibilidades de comunicação e trocas entre os vários grupamentos étnicos africanos e entre estes e outros de regiões do mundo seriam reduzidas. Todavia, a realidade histórica vem apontando o contrário.

Desde os seus primórdios, a África tem sido o palco de intensas movimentações, migrações e trocas comerciais e culturais e esse fenômeno se deu não só dentro do território continental, como também no exterior. Com efeito, o africano e sua cultura se fizeram presentes em todos os cantos do mundo antigo. (Nascimento, 1997, p. 229).

A implementação da referida Lei vem contribuindo para a construção de outro olhar sobre os africanos e seus descendentes, orientando a releitura e reescrita de materiais didático-pedagógicos. Uma vez que, em um passado recente, a maioria dos livros didáticos reproduziam a ideia dos homens e mulheres negros como seres passivos diante do processo de escravização, destituídos de valores culturais, familiares e religiosos.

Almeja-se, portanto, o reconhecimento e o resgate dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros negados reiteradamente pela cultura europeia e ocidental.



Decorridos catorze anos de existência da Lei nº 10.639/2003, verifica-se que muitos gestores/as e docentes têm resistido à sua aplicação. O que mostra como é difícil romper com as estruturas hierarquizantes e racistas presentes no campo educacional. Todavia, diversos estudos empíricos têm catalogado experiências exitosas no campo das relações étnico-raciais, organizadas a partir desse referencial legislativo, denotando o seu caráter emancipatório.

Ao tomar como base a minha trajetória acadêmica e, de modo especial, a graduação no curso de Letras, reflito, neste texto, sobre a invisibilidade dos conhecimentos negros em sala de aula e como a mesma refletiu em minha subjetividade. Relato também como a atuação política no Movimento Social Negro e no Programa Ações Afirmativas da UFMG foram importantes para a formulação de novas perspectivas educacionais e profissionais.

LETRAS APAGADAS: CONHECIMENTOS NEGROS NA UNIVERSIDADE

Durante a minha trajetória na educação básica, eu não concebia a ideia de que a forma assujeitada com que os homens negros e as mulheres negras apareciam nos livros didáticos, em textos literários ou nas imagens, fazia parte de um conjunto de estratégias elaboradas e ativamente produzidas pelas elites brasileiras, com o objetivo de manutenção das vantagens que lhes eram propiciadas “pela branquidade” (Laborne, 2014, p.12).

Porém, desde muito cedo, as histórias de homens negros submissos ou fujões, de mulheres negras amas de leite, abusadas pelos sinhozinhos brancos que não resistiam às suas belezas e, que por esse motivo, tornavam-se objetos de ódio das sinhás, incomodavam-me profundamente. Embora eu reconhecesse a permanência de situações de abusos e opressões vivenciadas pelas mulheres e homens negros, verificava, naqueles registros literários ou imagéticos, a ausência de relatos e expressões de resistências negras que refletissem algumas experiências vividas pelo meu grupo de pertença.

Ao final do ensino médio, fiz o vestibular e fui aprovada para o curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde o início do curso de graduação, nos anos de 1980, deparei-me com um universo bastante diferente de minha realidade de jovem negra e periférica. O nível de conhecimento de



língua estrangeira exigido na resolução das atividades, por exemplo, estava muito acima do que eu havia adquirido na escola pública de onde eu procedia. A impossibilidade financeira de buscar o suporte em cursos extras da língua inglesa, com vistas a me nivelar aos/as demais colegas, fez com que eu desistisse de buscar a dupla habilitação e optasse pela integralização do curso de Língua Portuguesa e suas Literaturas.

Ao longo do curso, tive poucos colegas com o meu perfil racial. O corpo docente da Faculdade de Letras também era composto, majoritariamente, por professores/as fenotipicamente brancos/as e do sexo masculino.

Hoje, vejo como a heteronormatividade e os pertencimentos social e de raça dos docentes influenciaram na ausência de criticidade e posicionamentos em relação ao racismo, materializado por meio das obras selecionadas para estudo.

Tanto nas disciplinas de ensino da Língua oficial, “que se distingue da matriz portuguesa devido, sobretudo, às inumeráveis contribuições trazidas dos idiomas africanos” (Duarte, 2011, p.19), quanto nas literaturas, o “lugar do negro” era sempre demarcado pelas relações de poder, as quais naturalizavam as formas de representação estereotipadas e subalternas dos homens negros e das mulheres negras.

Nas disciplinas de Literatura Portuguesa ou nas de Literatura Brasileira, dava-se ênfase à leitura de autores clássicos considerados cânones, de origem e/ou formação europeia.

Nas obras literárias, as personagens negras eram retratadas, quase sempre, de forma submissas, folclóricas, exóticas, hipersexualizadas, ou, ainda, assumindo o lugar de algoz de seu semelhante. Era um negro inscrito “em texto a partir de olhares alheios, objeto de discurso do branco, na condição de não ser ainda sujeito da própria escrita” (Duarte, 2014, p.14).

Ao ativar minhas memórias literárias do período de graduação, encontro-me em Machado de Assis, o autor mais reverenciado na academia, seja pela extensa e arguta produção literária, seja por ter se tornado o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras, mas nunca pelo seu pertencimento étnico-racial.

Ao refletir sobre as indicações de leitura, tendo como chave interpretativa a questão racial, torna-se possível compreender como o racismo operava (e ainda opera) de forma silenciosa. Por exemplo: Enquanto o conto “Pai contra Mãe”, publicado por Machado de Assis, em 1906, que traz uma nítida crítica ao racismo, sequer foi incluído



em minhas leituras obrigatórias, enquanto, “Missa do Galo”, do mesmo autor, publicado originalmente em 1893, era repetidamente estudado.

A minha visão sobre os ensinamentos literários do período de graduação é confirmada pelo pesquisador Duarte (2011):

A omissão da maioria desses autores {negros} nas obras de crítica e historiografia literárias, responsáveis pela institucionalização do cânone. Uma consulta, pequena que seja, revela a ausência de nomes como os dos citados Luiz Gama ou Solano Trindade, na maioria dos manuais de história da literatura brasileira. Doutra parte, quando inseridos prevalece um olhar formalista propenso a isolar o texto da situação histórica e social que envolve a sua produção, e, até mesmo, a tendência em considerar tais escritores como alienados quanto à condição de descendentes de africanos. Os maiores exemplos desse processo de branqueamento talvez sejam na forma pela qual, em vários momentos, são lidos Machado de Assis e Cruz e Sousa. Passados mais de 100 anos de morte de Machado, há intelectuais brasileiros que o consideram não somente um escritor branco, mas também um cidadão omissos enquanto sujeito étnico, e se inquietam quando estudiosos estrangeiros, a exemplo de Degler (1971) ou Bloom (2003), se referem ao autor com afro-brasileiro. (Duarte, 2011, p.19).

A exemplo de Duarte (2011), as pesquisas literárias atuais registram a existência de poesias e romances escritos por afrodescendentes em todas as épocas, haja vista o romance *Úrsula*, escrito em 1859, e considerado por pesquisadores como Eduardo Assis Duarte (2007) e Florentina Silva (2005), como “o primeiro romance de autoria afro-brasileira”. Todavia, a restrita circulação dessas obras é resultante da dificuldade de escritores negros acessarem o mercado editorial, em razão “do pernicioso processo de exclusão dos meios simbólicos de poder operado [inclusive] após a abolição” (Oliveira, 2014, p.15).

A ausência de representatividade negra nos corpos discente e docente e a ausência da história e cultura afro-brasileira nos conteúdos aprendidos em sala de aula repercutiram negativamente em minha formação acadêmica e me causaram profundo incômodo. Essas ausências são interpretadas pelo pesquisador, conforme Nogueira (2015, p. 1), como racismo epistêmico. O qual nos remete à “recusa em reconhecer que a produção de conhecimento de algumas pessoas seja válida por duas razões: porque não são brancas; porque as pesquisas e resultados da produção de conhecimento envolvem repertório e cânones que não são ocidentais.”



Em razão disso, iniciei, sem grande sucesso, a realização de pesquisas autodidatas, objetivando estabelecer relações entre as dinâmicas raciais no Brasil e as aprendizagens no curso de Letras.

OS MOVIMENTOS NEGROS E AS MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS

No final da década de 1980, período da redemocratização do Estado brasileiro, iniciei a atuação política e militante no Grupo de União e Consciência Negra – GRUCON-MG. Oficializado em 1981, o GRUCON é parte do Movimento Social Negro, aqui entendido como o conjunto de grupos e entidades políticas e culturais, multifacetadas, organizadas no território nacional, que têm como um dos seus objetivos, o enfrentamento ao racismo e todas as formas de discriminação e intolerâncias motivadas pela origem étnico-racial.

Durante o período em que atuei no GRUCON-MG tive a oportunidade de estudar as diversas formas de manifestações do racismo na sociedade brasileira e como este reverbera na vida cotidiana, principalmente, no tocante às mulheres negras. Participei de inúmeros debates, rodas de conversa, seminários e congressos que tinham como foco a temática étnico-racial. Esses eventos me possibilitaram conhecer outros/as militantes e entidades congêneres, ideias e projetos políticos afrocentrados. E o melhor de tudo, foi que tive condições de viajar, conhecer intelectuais negros/as como Abdias do Nascimento e Sueli Carneiro, além de pessoas de referência na luta antirracista internacional, como o bispo da Igreja Anglicana, Desmond Mpilo Tutu, consagrado com o Prêmio Nobel da Paz em 1984, por sua luta contra o Apartheid, em seu país natal.

Durante os processos formativos organizados pelos/as militantes negros/as, tomei conhecimento de que a educação tinha centralidade nos projetos políticos e de luta da população negra. Compreendi que, desde o período escravista, “parte da população negra já estava incorporando a ideia de educação formal como um valor, um bem supremo, reivindicando-a e/ou exercendo-a, quando possível” (Santos, 2014, p.44).

Segundo o pesquisador Siss, (2003), a Frente Negra Brasileira, movimento educacional e político, fundada em 1931, na cidade de São Paulo,

criou e manteve, nas suas dependências e sob sua responsabilidade, escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos, formação social, ginásial,



secundário e comercial. As escolas primárias contavam com professoras nomeadas pelo Estado e pagas pelas lideranças negras ou por suas respectivas organizações. (Siss, 2003, p.43).

Além disso, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, mentores do Teatro Experimental do Negro, que funcionou entre os anos de 1944-1966, defendiam o resgate da herança africana em sua expressão brasileira, o que vai de encontro à ideia de passividade e incapacidade intelectual dos homens negros e das mulheres negras, construída pelos discursos brancos hegemônicos.

Embora intimamente já a conhecesse, pela primeira vez ouvi a declaração de que a escola funcionava como instituição reprodutora do racismo e que tinha o silêncio como “um ritual pedagógico a favor da discriminação racial” (Gonçalves, 1985). Diante disso, interessei-me pela temática das relações raciais e educação, uma vez que estava concluindo a licenciatura e tinha grande expectativa de atuar como docente na educação básica.

Os estudos realizados juntamente com outros/as militantes negros/as me ensinaram que a África deve ser considerada berço da humanidade. Pois, o *Australopithecus*, um dos gêneros de homínídeos visto por muitos pesquisadores como ancestral do homem atual, fora descoberto na Província do Cabo (África do Sul). Esse fato é corroborado pela tese formulada por Silvério (2013), sobretudo, quando o autor diz que

O desenvolvimento do homem em toda a sua variedade racial teve lugar, desde as origens, no interior do continente africano. Assim, a teoria segundo a qual a África foi povoada por vagas migratórias provenientes do exterior tornou-se insustentável, sendo a África o único continente onde se encontram, numa linha evolutiva ininterrupta, todos os estágios do desenvolvimento do homem. Fica assim confirmada a teoria de Darwin que apontava a África como o lugar de origem do homem. (Silvério, 2013, p.72).

Esse mesmo autor nos lembra que após, a divisão do continente africano entre os países imperialistas, diversos estudiosos se voltaram para compreender a vida e os costumes dos povos colonizados e esses estudos e descobertas foram importantes também para se desfazer o pensamento errôneo de que não haveria em África um desenvolvimento cultural endógeno. As pinturas e as gravuras rupestres do Atlas, do sul da África e do Saara, são evidências indiscutíveis do progresso artístico. Além de polo



disseminador de homens, enquanto espécie, a África disseminou também técnicas bastante desenvolvidas e uma estrutura linguística de alta complexidade.

A cultura egípcia tem um papel relevante para toda a humanidade, as pirâmides são apenas parte de sua expressão. Os antigos africanos deixaram para o mundo um legado valioso nos campos da astronomia, física, química, zoologia, geologia, geometria, matemática aplicada e medicina.

Estudos recentes apontam que o verdadeiro “pai da medicina” não foi o grego Hipócrates, e sim, o cientista clínico egípcio Inhotep, que, há cerca de três mil anos antes de Cristo, já praticava grande parte das técnicas básicas da Medicina — um grande conhecedor da farmacologia e da vacinação, conhecimentos presentes na prática de mumificação que permitiram aos egípcios o desenvolvimento de técnicas cirúrgicas, desde os primeiros tempos de sua história.

Fui aprendendo que as contribuições das diversas nações africanas para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas. Todavia, esse acervo tem sido histórica e ativamente invisibilizado e estigmatizado pela perspectiva eurocêntrica. Essa constatação é confirmada pelo pesquisador Oliveira (2014), ao informar que alguns objetos produzidos em solo africano, como as máscaras confeccionadas em barro, marfim, metais e, sobretudo, madeira, impressionaram de tal maneira os povos europeus, que “saquearam o patrimônio cultural da África”, levando-as para exposição nos museus do Velho Mundo, “embora sem reconhecimento de seu valor simbólico” (Oliveira, 2014, p. 34).

O texto “O Poder Negro”, Carmichael (1968) aponta como o discurso produzido pelos colonizadores sobre a civilização ocidental impactou as culturas negras e contribuiu para a formação de estereótipos pejorativos:

Acho que uma das maiores mentiras que a sociedade ocidental podia ter dito era de dar a si própria o nome de Civilização Ocidental. Agora por toda a história vimos estudando a Civilização Ocidental, e isso significava que tudo o mais era incivilizado. E as crianças brancas que hoje leem isto jamais reconhecem que lhes estão dizendo que elas são superiores a todos os outros porque produziram a civilização (...) sim a civilização ocidental tem sido tudo, menos civilizada. Na verdade, tem sido extremamente bárbara. Somos informados de que a civilização ocidental começa com os Gregos, e o epítome disso é Alexandre Magno. Só que posso lembrar a respeito de Alexandre Magno é que aos 26 anos



de idade, ele chorou porque não tinha mais gente para matar, assassinar e saquear. E isso é o epítome da Civilização Ocidental (Carmichael, 1968, p.50).

Esses estudos me ajudaram a compreender que os discursos que atribuem inferioridade às pessoas negras, introduzidos no país pelos colonizadores e que permanecem repercutindo no imaginário social, foram política e estrategicamente pensados como uma forma de dominação. Pois, para explorar a mão de obra e a competência técnica dos africanos escravizados, os colonizadores precisavam desqualificá-los moral e intelectualmente.

Quando visitei pela primeira vez a cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, tive a real dimensão da produção da invisibilidade da arte e cultura negra, tal qual os/as militantes negros/as anunciavam nos momentos de formação.

A minha primeira parada foi diante da igreja de São Francisco de Assis. Construída no século XVII, em estilo barroco com rococó. Essa igreja é um dos monumentos mais expressivos da arte colonial e uma das mais celebradas criações do mestre Aleijadinho, que elaborou o projeto básico da fachada e da decoração em relevos e talha dourada, realizando pessoalmente diversos de seus elementos.

Diante da construção, fiquei boquiaberta com tamanha beleza e, em estado de contemplação, como o poeta Carlos Drummond de Andrade expressou em poema homônimo: “Não entrarei, Senhor, no templo, seu frontispício me basta” (Andrade, 1983, p. 286).

Contudo, junto à admiração ao monumento, vieram-me as lembranças da ocultação dos conhecimentos africanos. Como não os enxergar naquela igreja erguida por mãos negras, tijolo por tijolo? Como negar tamanha sabedoria e competência técnica demonstrada da construção das paredes às esculturas moldadas por Aleijadinho, reconhecidamente um mulato?

Como poderiam ser taxados por néscios, os responsáveis por tão grande obra em um contexto em que as escolas de formação para esse tipo de atividade profissional ainda não existiam? Tais reflexões vieram marcadas pela evidência de que aqueles profissionais tinham o domínio da técnica. Como conseguiam fazer a gestão dos riscos, uma vez que as igrejas coloniais permanecem de pé após tantos anos? Certamente, os conhecimentos empregados eram oriundos de África e se escancaravam diante de todos os que quisessem e pudessem enxergá-los.



Embora já tivesse noção da forma como o racismo opera na sociedade brasileira, constatar o não reconhecimento de toda a atividade física e intelectual empregadas na construção da igreja de São Francisco de Assis e nos demais monumentos artísticos erigidos na cidade, impactou a minha subjetividade. A resposta me veio em forma de desconforto físico, como se, diante daquela obra, eu pressentisse “dor de homem, paralela à das cinco chagas” (Andrade, 1983, p. 286). E esse mal-estar se repetia a cada vez que eu retornava ao município e visitava as suas igrejas e minas de Ouro Preto ou transitava por seus becos e vielas.

Visando me poupar emocionalmente, decidi evitar passeios a Ouro Preto. Porém, como diz o ditado popular “perdi a luta, mas não a guerra”, continuei o meu processo formativo e de trabalho com temáticas voltadas para as relações raciais. Buscar conhecimentos acerca da questão racial tornou-se algo ainda mais relevante em minha vida e ajudou a definir a minha trajetória profissional e acadêmica.

Atualmente, atuo como gestora pública no campo das políticas afirmativas e como professora formadora para a reeducação das relações étnico-raciais. Essa conquista só me foi possível graças aos valores recebidos na família e a participação ativa nos movimentos sociais negro, sindical e de Mulheres Negras. Com o merecido destaque, ainda, para a minha atuação como membro e pesquisadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG, onde compreendi que a questão racial conforma um lugar político no campo da produção de conhecimento e de formulação de políticas públicas. Assim, posso dizer que o Movimento negro exerceu em minha vida um papel educador, muito mais que a graduação. Costumo afirmar, também, que o movimento vem reeducando gerações de jovens negros/as que conquistam outros espaços a partir da consciência racial e do engajamento nas lutas de enfrentamento ao racismo, principalmente, no campo da educação. E que as legislações antirracistas (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 12.288/2010 e Lei nº 12.711/2012), por exemplo, são fruto de das lutas assumidas por inúmeros/as ativistas negros/as.

A “postura político-epistemológica” e os “saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro” (Gomes, 2017, p.55) têm contribuído em minhas reflexões e me feito querer seguir garimpando histórias e memórias no desejo de trazer à visibilidade os/as protagonistas negros/as.



GARIMPANDO E FORJANDO OUROS NEGROS: DESAFIOS NO IFMG

Em novembro de 2016, fui convidada para proferir uma palestra para o corpo discente do Instituto Federal de Minas Gerais-IFMG, *campus* Ouro Preto, no encerramento das atividades letivas pautadas na reeducação das relações étnico-raciais e na programação da Semana da Consciência Negra.

Aceitei o convite e os dias que antecederam à data previamente agendada para a atividade foram de recordações e agonia. A cada momento que eu tentava organizar as ideias para elaborar a palestra, vinham, à mente, as lembranças da visita à igreja de São Francisco de Assis e a beleza do lugar. Mas, também emergiam de forma vigorosa, pensamentos relativos aos trabalhos negros para enriquecimento da metrópole e as mortes físicas e simbólicas guardadas naquele espaço. A esse respeito nos lembra Vieira Couto (1994): “O horror de se subterrâ um homem em uma mina por todo um dia, de se despedir ao nascer do sol da sua brilhante luz e de se guiar pelo fraco clarão de uma candeia, de ouvir estalar a cada instante a montanha sobre sua cabeça e esperar a cada passo a morte.” (Vieira Couto, 1994, p. 64).

Em função do movimento de greve dos trabalhadores/as lotados no IFMG, a palestra foi adiada para o início do ano letivo de 2017. Em fevereiro deste ano, ao retomar a preparação da palestra, cheguei à conclusão de que teria de enfrentar o que me angustiava, respondendo com a mesma moeda. Pois, se o mal-estar era provocado pela ocultação do conhecimento construído pelos negros, seria por meio dele que eu deveria romper as amarras.

Percebi, então, que estava vivendo o momento propício para desencadear um processo de resgate das múltiplas epistemologias trazidas pelos meus antepassados ao solo ouro-pretano. Era chegado o tempo de promover o letramento de reexistências.

A terminologia cunhada pela pesquisadora Ana Lucia Silva Souza (2011, p.33), que define o letramento de reexistência como “uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não”, permitiu-me demarcar o processo de organização e apresentação da palestra no IFMG como forma de reexistência, para mim e, quiçá, para os/as estudantes e docentes que me ouviram naquela noite.



Ao concordar com a autora, estava patente que, ao tomar a posse da palavra, eu estaria ressignificando os conhecimentos negros e, portanto, “desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” (Souza, 2011, p. 33). Então, comecei a organização do trabalho, resgatando a história da instituição educacional.

Localizado em Ouro Preto, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) é uma escola de educação profissional, fundada a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, conforme disposto na Lei Federal nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com informações contidas na página oficial do Instituto (2017):

A educação profissional como responsabilidade do Estado, no Brasil, teve início no governo de Nilo Peçanha, em 1909, com as escolas de artes e ofícios, precursoras das escolas técnicas federais, que se transformaram nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e, hoje integram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

As escolas de artes e ofícios formavam operários e contramestres, aptos a exercer trabalhos manuais e mecânicos em diversas áreas da economia, desenvolvendo metodologias eminentemente práticas e fundadas em conteúdos técnicos elementares. Posteriormente, essas Escolas deram espaço aos Liceus Industriais, os quais incorporariam cursos de variados níveis de formação profissional.

Em 1942, o presidente Getúlio Vargas editou o Decreto-Lei nº 4.073/1942, ampliando a oferta de formação técnico-profissional no Brasil, visando atender às demandas da incipiente industrialização. A partir de então, os Liceus passaram a se chamar Escolas Técnicas Industriais e a oferecer cursos que agregavam ao ensino técnico, um considerável nível de formação científica e propedêutica.

Em 1944, foi criada a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), que funcionava como um anexo da Escola de Minas, na Praça Tiradentes, ministrando o curso Técnico de Metalurgia.

Em 2002, a ETFOP foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, tornando-se apta a oferecer cursos superiores de tecnologia.



Em 2008, por força da Lei nº 11.892, adquiriu o status de Instituto Federal, ampliando a sua área de abrangência e “suas responsabilidades institucionais, com a possibilidade da oferta de novos cursos, incluindo licenciaturas e engenharias, e ainda, cursos de mestrado e doutorado” (2012).

Reestruturado pelo Estado brasileiro, no contexto de implementação das políticas afirmativas, o IFMG ampliou a oferta de ensino na cidade de Ouro Preto, uma vez que a maioria dos estudantes é originária da cidade ou de municípios vizinhos. Embora a direção do IFMG não tenha disponibilizado dados oficiais sobre pertencimento étnico-racial, pela heteroclassificação e diálogo com os/as participantes da palestra, foi possível constatar que seu corpo discente é, majoritariamente, feminino e negro. Essa constatação me levou a cogitar a hipótese de que grande parte das/os discentes desse Instituto é descendente direta dos africanos escravizados construtores da cidade.

O IFMG oferece os cursos Nível Técnico: Edificações, Meio Ambiente, Metalurgia, Mineração e Segurança do Trabalho. Em nível de graduação, são oferecidas Graduação em Tecnologia em Gestão da Qualidade, Tecnologia em Conservação e Restauro e Tecnologia em Gastronomia e, ainda, Licenciaturas em Física e Geografia. Avaliei que poderia criar sinergia com os ouvintes, se conseguisse estabelecer conexões entre as áreas de conhecimento dos cursos oferecidos atualmente pelo IFMG e o trabalho desenvolvido pelos escravizados na cidade, cuja importância determinou o crescimento econômico das metrópoles, nos séculos XVII e XVIII.

Agucei meu olhar para os cursos Técnico em Mineração e Metalurgia, posto que essas áreas absorveram grande contingente de mão de obra negra escravizada. A esse respeito, as pesquisadoras Tânia Maria Souza e Liana Reis (2006) informam:

Quanto à mão de obra, a maior parte empregada na mineração parece ter sido composta por escravos. Segundo os autores citados^[2], apenas 3% dos mineradores eram livres. De fato, os escravos, símbolo de status social, eram utilizados em qualquer atividade econômica desenvolvida nos períodos colonial e imperial, desde aquelas tarefas que exigiam exclusivamente força física até aquelas que pressupunham conhecimentos e saberes trazidos da África ou aprendidos no Brasil. Ao que parece, muitas técnicas, senão a maior parte delas, usadas e indispensáveis nas várias etapas do processo mineratório — extração, remoção e beneficiamento — foram trazidas pelos escravos africanos, como

² MARTINS, Roberto e BRITO, Otávio E.A. de. *História da mineração no Brasil*. São Paulo: Empresa das Artes, 1989, p.15.



bateia, canoas e carumbé. Cumpre lembrar que o processo de fundição do minério aurífero e de ferro, com utilização de fornalhas e foles, já era conhecido e usual no continente africano, como na África Central, hoje Zimbábwe, antes de 1500. Nas palavras de Davidson Brasil[,] este fato ‘revela a capacidade inventiva dos Africanos, pois o princípio básico destas fornalhas não diferia do dos fornos modernos’ (Souza e Reis, 2006, p.4).

Com o tempo e as imposições do mercado capitalista, a forma de extração do ouro foi sendo assumida pelas empresas estrangeiras, sobretudo, as de origem inglesa. Hoje, a bateia é um instrumento decorativo do campo da mineração, o maquinário utilizado para a ação é moderno e demanda conhecimentos técnicos mais especializados que os de outrora, contudo, o resultado esperado ainda é encontrar o ouro.

Isso conecta o tempo atual com o tempo passado, quando africanos escravizados abriam o veio das minas em busca do mineral que seria transformado em peças, adornos para ostentação nas igrejas barrocas, por exemplo. Hoje, a partir do advento de tecnologias de ponta, o ouro aparece, inclusive, no chip do celular.

Fato semelhante pode ser observado em relação à metalurgia. A bigorna já não malha o ferro para transformá-lo em peças industriais ou obras de arte. Pois, atualmente, o avanço tecnológico criou fornos com temperaturas elevadas, que modificam as estruturas do metal antes talhado pelas mãos de artífices e mestres negros.

Essas pesquisas mostraram que os conhecimentos e seus protagonistas negros precisavam ser visibilizados, porque, devido ao processo de escravização, essas pessoas foram “vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas.” (Munanga, 2015, p. 19). Então, assim se defini o título da palestra que foi denominada: “Garimpendo e forjando ouros negros: trabalho e relações raciais no IFMG”.

Durante esse processo de pesquisa, compreendi que divulgar os conhecimentos que foram ocultados pelas relações entre os poderes econômico e político significava conferir a eles o seu sentido legítimo. Ao ter essa compreensão, pude definir que o título da palestra seria: “Garimpendo e forjando outros negros: trabalho e relações raciais no IFMG”, objetivando me encontrar simbolicamente com a cidade de Ouro Preto e, consegui, simbolicamente, encontrar-me com a cidade de Ouro Preto.



Providencialmente, as forças da ancestralidade quiseram que, no dia do evento, deparasse-me, na entrada do IFMG, com uma escultura feita pelo artista negro, ouro-pretano, Jorge dos Anjos.

Esculpida em aço para as comemorações dos trezentos anos da cidade, a obra de cerca de três metros estava colocada em um ponto elevado do terreno e, metaforicamente, olhava a cidade. Era o fruto do trabalho planejado pelo artista, que também significava um resgate simbólico dos conhecimentos e dos trabalhos elaborados pelos antepassados negros.

Mais tarde, conversando com a plateia, expus aos/às participantes o quão significativo era estar ali. Falei a respeito do meu propósito de refletir com os/as mesmos/as, na perspectiva da reeducação para as relações raciais, indagando sobre como garimpar e forjar ouros negros, no tempo atual? Como sensibilizar os/as jovens para as lutas identitárias cotidianas que tiveram início desde que os primeiros africanos vieram traficados para o nosso país e muitos deles foram parar em Ouro Preto, construíram aquela cidade majestosa, mas, que sequer eram lembrados pelos/as gestores/as, visitantes e cidadãos/ãs locais? Como reverenciar a beleza das obras e esquecer seus criadores? Como aqueles/as jovens, estudantes no IFMG, levariam adiante o legado afro-brasileiro, tendo como referência a sua negritude?

Ao tomar por empréstimo as palavras de Munanga (2015, p. 19), disse-lhes que a “negritude deve ser vista também como confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas” do racismo. Nesse sentido, identificarmo-nos como negros/as, descendentes de seres humanos africanos escravizados no Brasil e que deixaram um legado na cidade, é fundamental. De acordo com Muniz (2015, p.138), “autoidentificar como negro hoje significa ao mesmo tempo uma questão de afirmação e orgulho pela raça e uma reivindicação por direitos.”

E nesse contexto de afirmação de direitos por educação, os ouros negros garimpados no IFMG não poderiam deixar passar incólume a sua capacidade de fala e manutenção da cultura, porque os africanos e afro-brasileiros que por lá passaram desenvolveram não somente técnicas e conhecimentos essenciais para aperfeiçoar as forças produtivas, mas pautaram a convivência em valores civilizatórios necessários para o desenvolvimento humano universal.



Não sei quantas mentes as minhas palavras alcançaram, mas sigo acreditando que os/as docentes comprometidos/as com a aplicação do Art.26-A, da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, e, também, com as transformações sociais e a ética, realizarão no IFMG um trabalho emancipatório. Creio, também, que os/as estudantes que forem cativados/as por estes/as profissionais, se converterão em ouros negros e brilharão muito, “porque gente é pra brilhar, não pra morrer de fome”, como canta Caetano Veloso (1977) inspirado nas palavras de Vladimir Maiakóvsk (1920).

CONCLUINDO...

Iniciei o presente artigo visando refletir como o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira pode contribuir para a reversão de imaginários sociais construídos historicamente sobre os sujeitos negros e seus conhecimentos e, ainda, possibilitar a ressignificação de subjetividades de pesquisadores/as envolvidos/as com a temática racial.

Como dito antes, durante a minha trajetória escolar na educação básica e na graduação, a temática racial era invisibilizada nos currículos, cumprindo uma estratégia postulada pelas elites dominantes. Porém, em função das lacunas em minha formação educacional, não conseguia compreender totalmente as razões econômicas e políticas que se imbricavam nesse apagamento. Nesse sentido, conhecer e participar ativamente de movimentos sociais foi a chave para ampliação de repertório linguístico, político e racial.

Os processos de luta desencadeados pelos movimentos afrocentrados com vistas a resgatar as memórias de nossos/as antepassados/as têm frutificado. Desde 2003, o Brasil registra mudanças no arcabouço jurídico, com a emergência da Lei nº 10.639, que visa à inclusão da temática racial nos currículos escolares.

Decorridos catorze anos de existência referida da Lei, ainda é possível encontrar gestores/as e professores/as que alegam falta de formação e/ou de recursos didático-pedagógicos para trabalhar com a temática racial. Contudo, o que observo é que esses profissionais ainda se inspiram em discursos eurocêntricos e isso os permite postergar a implementação da Lei, tanto nos currículos do ensino básico quanto no ensino superior.



Na realidade, estes/as profissionais da educação também receberam ensinamentos baseados numa matriz europeia e cristã, que nega os valores civilizatórios africanos e, por isso, continuam apostando em currículos colonizados, não percebendo que o tempo presente exige “repensar a escola, descolonizar os currículos” (Gomes, 2017, p.139).

Entretanto, passos importantes têm sido dados no sentido da efetivação da Lei. Essa mudança de paradigma será benéfica para estudantes de todas as raças. Mas, sobretudo, porque possibilitará que sujeitos brancos e negros desconstruam os estereótipos apreendidos em vários espaços sociais, principalmente, na escola. Dessa forma, a positividade da relação África-Brasil começará a ser reconhecida, conforme salienta Gomes (2003):

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (Gomes, 2003, p.79).

Concordando com a autora, destaco que conhecer parte da cultura e história africana tem contribuído para o meu posicionamento enquanto mulher, negra e profissional, diante de uma sociedade que insiste em discriminar e em não reconhecer lugares de fala e protagonismo de sujeitos que não são os considerados hegemônicos (homem, branco, rico, heterossexual e cristão).

Agradeço ao movimento social negro por grande parte desse aprendizado, pois, se muito aprendi, sinto que tenho dever ético de partilhar. E é o que tenho feito, por meio de minhas atividades nos cursos de formação docente e palestras, sempre com foco na temática racial destinadas aos públicos de várias faixas etárias.

A partir da atividade no IFMG, aprendi sobre a instituição e os cursos oferecidos. Ao mesmo tempo e, deliberadamente, desaprendi sobre os silenciamentos que me foram impostos pela cultura racista. Estes se descortinaram para mim naquela primeira visita que, hoje, tenho a certeza de que foi providenciada pelos/as meus/minhas ancestrais. Porque, de acordo com a simbologia do ideograma *Sankofa*, que é o conjunto de símbolos gráficos de origem *akan*, chamado *adinkra*, “é necessário aprender do passado, construir sobre as fundações do passado. Em outras palavras, volte às suas

raízes e construa sobre elas para o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana”. (SANKOFA, 2011)

Por isso, sigo dedicada ao compromisso com as gerações futuras, investindo na sensibilização para que reconheçam a riqueza da história e cultura africana e afro-brasileira e nas múltiplas aprendizagens e oportunidades que a educação formal e não formal podem oferecer.

Em tempos sombrios, provocados pelo golpe “parlamentar, de classe, gênero e raça” (Gomes, 2016), vigente no Brasil desde 2016, faz-se necessário apostar na capacidade de agência e de fala das juventudes negras e, ainda, favorecer a emergência de sujeitos que se pautem em princípios éticos e democráticos. Para tanto, precisamos conhecer nossas origens e, a partir desse conhecimento, construirmos relações e estilos de vida mais justos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1983.3

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004*. Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acessado em 20 de novembro de 2017.

_____. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 20 de novembro de 2017.

_____. *Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acessado em 20 de novembro de 2017.

CARMICHAEL, S. O poder negro. In: COOPER, D. (Org.) *Dialética da Libertação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

DAVIDSON, Brasil. *A descoberta do passado da África*. Lisboa: Codex, 1981. p. 165.

DUARTE, Eduardo de Assis. Entre Orfeu e Exu, a Afrodescendência toma a palavra. In: DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, mai/ago./2003.

_____. Estamos vivendo um golpe parlamentar, de classe, de gênero e de raça. In: *Brasil de Fato*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/05/25/nao-ha-expectativa-de-reconhecimento-da-diversidade-em-um-governo-golpista/> Acessado em 27 de novembro de 2017.

_____. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1985.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Histórico. 04/04/2012. Disponível em: <http://www.ouropreto.ifmg.edu.br/instituicao/historico>. Acessado em 20 novembro de 2017.

_____. Perfil institucional. Disponível em: http://www.descontinuado.cng.ifmg.edu.br/antigo/index.php?option=com_content&view=article&id=6:historico&catid=2:institucional&Itemid=7. Acessado em 20 novembro de 2017.

LABORNE, Ana Amélia de P. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

MAIAKOVSKI, Vladímir. *A extraordinária aventura vivida por Vladímir Maiakovski no verão na Datcha*. Tradução de Augusto de Campos, 1920. Disponível em: <http://matusblogdomatus.blogspot.com.br/2010/04/o-brilho-eterno-de-vladimir-maiakovski.html>. Acessado em: 28 de novembro de 2017.

MARTINS, Roberto e BRITO, Otávio E. A. de. *História da mineração no Brasil*. São Paulo: Empresa das Artes, 1989. p. 15.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso* In: GONÇALVES, Clézio R., GOMES, Janaína D. e MUNIZ, Kassandra da. *Pensando Áfricas e suas diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira/NEABI-UFOP – Belo Horizonte: Nandyala, 2015*.

MUNIZ, Kassandra da Silva. *Ações Afirmativas no contexto das universidades: a identidade negra como reivindicação linguística e política*. In: GONÇALVES, Clézio R., GOMES, Janaína D. e MUNIZ, Kassandra da. *Pensando Áfricas e suas diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira/NEABI-UFOP*. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *As civilizações africanas no mundo antigo*. In: *Thoth* informe de distribuição restrita do senador Abdias Nascimento, v. 3. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1997.

NOGUERA, Renato. *Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/> Acessado em 25 de novembro de 2017.



OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. Das Máscaras Africanas Ao Romance Brasileiro Do Século XX - trajetórias, usos e sentidos do negrismo. Sankofa. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, ano VII, n. XIII, Julho/2014. Disponível em: file:///C:/Users/magna/Downloads/88948-126480-1-SM.pdf. Acessado em: 20 nov. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiaí, SP. Paco Editorial. 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord). *Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI*. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas*. Niterói, RJ: Quarteir; PENESB. 2003.

SOUZA, Tânia Maria F. de e REIS, Liana. *Técnicas Mineratórias e Escravidão nas Minas Gerais dos séculos XVIII e XIX: uma análise comparativa introdutória*. Disponível em http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2006/D06A018.pdf, Acessado em 24 de novembro de 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

VELOSO, Caetano. Gente. LP *Bicho*. Gravadora Philips, s. p. Faixa 3. 1977 Disponível em: www.vagalume.com.br/caetano-veloso/gente.hotmail. Acessado em 28 de novembro/11/ de 2017.

VIEIRA COUTO, José. *Memória sobre a Capitania das Minas Gerais: seu território, clima e produções metálicas*. Estudo crítico, Transcrição e pesquisa histórica de Júnia Ferreira Furtado. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1994.

*Recebido em outubro de 2017
Aprovado em novembro de 2017*