



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Arthur José Baptista

Nossos pais não foram gauleses: Os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII

São Gonçalo
2021

Arthur José Baptista

Nossos pais não foram gauleses: Os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dra. Helena Maria Marques Araújo

São Gonçalo
2021

**CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD**

B222 Baptista, Arthur José.

Nossos pais não foram gauleses: Os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII / Arthur José Baptista. – 2020. 149f.: il.

Orientadora: Profª. Dra. Helena Maria Marques Araújo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Relações étnico-raciais na educação – Teses. 3. Antirracismo – Teses. 4. Brasil. [Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003] – Teses. I. Araújo, Helena Maria Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994

CDU 371.13

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Arthur José Baptista

Nossos pais não foram gauleses: Os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 27 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Helena Maria Marques Araújo (Orientadora)
Instituto de Aplicação F. R. da Silveira - CAp – UERJ

Profª. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. José Roberto da Silva Rodrigues
Instituto de Aplicação F. R. da Silveira - CAp – UERJ

São Gonçalo
2021

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, mestres da vida

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é uma longa caminhada que eu não comecei sozinho. Antes de mim, outros vieram e de terras muito distantes. Dos vales e montanhas de Angola e das planícies da Nigéria, meus antepassados me contemplam, agradecidos a Nzambi/Olodumare por eu ter chegado aonde cheguei.

Quanto a mim, agradeço a Ele por me ter permitido vencer esse desafio equivalente à viagem da Grande Kalunga como fizeram meus antepassados.

Agradeço também aos meus pais, Ary e Nivalda, exemplos de coragem e retidão.

À minha orientadora Helena Araújo, que me ajudou a atravessar esses mares da teoria com paciência e generosidade indizíveis.

Aos professores e professoras da minha banca de qualificação, Cinthia Araujo, Elison Paim e José Roberto, pelas contribuições inestimáveis.

Aos meus filhos Ary e Arthur, que representam para mim a continuidade em minha cadeia de ancestralidade.

Aos meus alunos dos cursos de Cultura e Mitologia Yotubá, companheiros “malungos” de jornada pela cultura africana e afro-brasileira.

Aos meus alunos da Pós-Graduação em Ensino de História da África que, juntos, descobrimos as alegrias e tristezas da Diáspora.

Aos meus alunos do PROEJA do Campus Centro, pelo companheirismo destes tantos anos.

Aos meus alunos da Pós-Graduação EREREBÁ, pela jornada decolonial pelas cosmogonias africanas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Mariana, exemplo de paciência e dedicação. Minha interlocutora sempre solícita, minha companheira, presente dos Orixás para a minha vida.

Aos meus antepassados, próximos e distantes, Mojubá, Axé, Nguzo.

“Para quando a África?”

Ki-Zerbo

RESUMO

BAPTISTA, Arthur José. *Nossos pais não foram gauleses: Os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII, 2021.* 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O objeto da pesquisa se baseia nos resultados obtidos por um levantamento realizado com ex-alunos dos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá, das turmas de 2015 a 2019. O levantamento foi feito com a utilização do instrumento Google formulários e elaborado com o objetivo de sondagem para se analisar como os cursos de Cultura e Mitologia Yorubá contribuíram na formação continuada dos professores para os quais os cursos foram oferecidos. O formulário foi enviado para um universo de 150 ex-alunos, dos quais 94 participantes das turmas dos anos 2015 a 2019 responderam. Concebido inicialmente para os alunos do Ensino Médio e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica , na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA , o “I Curso de Cultura e Mitologia Yorubá” foi a primeira tentativa de trabalhar um conteúdo específico, caro aos saberes tradicionais de matriz afro-brasileira, de maneira permanente e formativa , fugindo do que parecia ser o formato utilizado comumente para a abordagem do tema, que se vê, diversas vezes, em culminâncias de projetos culturais folclorizados nas escolas e, por extensão , pela sociedade em geral. Para isso, dialoguei com autores decoloniais e africanos na perspectiva da educação antirracista.

Palavras-chave: Decolonialidades. Lei 10.639/03. NEABI/CPII.

ABSTRACT

BAPTISTA, Arthur José. Our parents were not Welsh: The challenges of teacher training in the contents of Law 10.639/2003 at Colégio Pedro II, through the actions of NEABI/CPII. 2021. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The object of the research is based on the results obtained from a survey carried out with former students of the Yorubá Culture and Mythology courses, from 2015 to 2019 classes. to analyze how the Yorubá Culture and Mythology courses contributed to the continuing education of the teachers for whom the courses were offered. The form was sent to a universe of 150 former students, of which 94 participants from the 2015-2019 classes responded. Initially conceived for high school students and for the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education, in the Youth and Adult Modality - PROEJA, the "I Course of Culture and Mythology Yorubá" was the first attempt to work on a content specific, dear to traditional knowledge of Afro-Brazilian matrix, in a permanent and formative way, fleeing from what seemed to be the format commonly used to approach the topic, which is seen, several times, in the culmination of folklore cultural projects in schools and, by extension, by society at large. For this, I talked with decolonial and African authors from the perspective of anti-racist education.

Keywords: Decolonialities. Law 10.639/03. NEABI/CPII.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Programa do 6º ano (PGEs, 1990)	52
Figura 2 -	Programa do 7º ano (PGEs, 1990)	53
Figura 3 -	Programa do 8º ano (PGEs, 1990)	54
Figura 4 -	Programa do 9º ano (PGEs, 1990)	55
Figura 5 -	Aula dada pelo autor na turma de 2015	76
Figura 6 -	Dr. Márcio de Jagun e Prof. Beniste	76
Figura 7 -	Formatura da turma 2015	77
Figura 8 -	Fala da representante da SME na cerimônia de abertura da turma de 2016	80
Figura 9 -	Formatura da turma de 2016	80
Figura 10 -	Formatura da turma de 2017	86
Figura 11 –	O Magnífico Reitor Oscar Halac discursa na aula inaugural da turma de 2017	86
Figura 12 -	O afoxé Filhos de Gandhy no encerramento da turma de 2017	87
Figura 13 -	Turma de 2018 no dia da formatura no teatro do Campus Tijuca II	92
Figura 14 -	Uma tradição, a ida ao Museu Afro-Brasil em São Paulo, julho de 2018	92
Figura 15 -	A formatura da turma de 2019	97
Figura 16 -	No “Ajeun”, a comida dos Orixás	98
Figura 17 -	A mesa “Professor Agenor, intelectual do candomblé”	104
Figura 18 -	Figuras e personalidades	104
Figura 19 -	Mãe Meninazinha de Oxum	104
Figura 20 –	O Salão Nobre no dia do diálogo Brasil-Nigéria	105

Figura 21 –	O Filósofo Kola Abimbola sendo recepcionado pelo professor Arthur Baptista	105
Figura 22 -	Gráfico extraído do questionário aplicado para a pesquisa	109
Figura 23 -	Proposta de fluxograma da graduação em História	111
Figura 24 –	Noites decoloniais com a turma do EREREBÁ de 2018	112
Figura 25 –	Na Ladeira da Misericórdia, o ponto de partida das oficinas de História com a turma de 2019	113
Figura 26 –	Nos Jardins do Valongo, lugar de memória ancestral africana no Rio de Janeiro o ponto final da jornada	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Cursistas respondentes do questionário por escolaridade declarada	69
Tabela 2 -	Cursistas respondentes por confissão religiosa declarada	70
Tabela 3 –	Conhecimento prévio da temática pelos cursistas respondentes	71
Tabela 4 -	Conhecimento prévio das Leis pelos cursistas respondentes .	71
Tabela 5 -	Cursistas respondentes por área de atuação declarada	72
Tabela 6 -	Cursistas respondentes por disciplina de atuação declarada .	73
Tabela 7 -	Motivos que levaram à procura do curso	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EREREBÁ	Programa de Pós-Graduação para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico
DCNER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
LDB	Lei de Diretrizes e bases da educação
NEABI/CPII	Núcleo de Estudos Afro-brasileiras e Indígenas do Colégio Pedro II
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROPGPEC	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 SOBRE RAZÃO OCIDENTAL, CURRÍCULO ESCOLAR E BRECHAS DECOLONIAIS	26
1.1 Exemplo de colonialidade do saber: História africana, oralidade e objetividade	35
1.2 Sobre currículos e colonialidade: o currículo de História no Colégio Pedro II	43
1.3 Sobre as brechas decoloniais e a interculturalidade crítica como estratégias possíveis	56
1.4 Os cursos de cultura e mitologia yorubá do Colégio Pedro II como estratégia decolonial e intercultural ou como subverter um currículo pelas brechas	60
2 Experiências formativas de professores na Lei 10.639/03: A experiência dos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá do Colégio Pedro II	65
2.1 A pesquisa de sondagem sobre os percursos formativos	68
2.2 A experiência da turma de 2015	74
2.3 A experiência da turma de 2016	77
2.4 A experiência da turma de 2017	81
2.5 A experiência da turma de 2018	87
2.6 A experiência da turma de 2019	93
3 DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS/PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE CULTURA E MITOLOGIA YORUBÁ NO COLÉGIO PEDRO II	99
3.1 Desdobramentos institucionais	99
3.2 Desdobramentos pedagógicos	105
CONCLUSÃO	114

REFERÊNCIAS	123
ANEXO A – Cartaz do segundo curso	129
ANEXO B – Programas dos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá e Cultura Tradicional Banto	130
ANEXO C – Perguntas do questionário de sondagem	149

INTRODUÇÃO

*odò tó bá gbàgbé
orísun rē, gbígbç ni yío gbç!*

Qualquer rio que se esquecer da sua nascente, estará
prestes a secar!
(Provérbio yorubano)

Filho de uma família de nove irmãos, o último dos filhos, nascido no bairro de Madureira, berço do samba, em 7 de dezembro de 1966, na cidade do Rio de Janeiro, toda a minha infância e juventude passou-se no período final da ditadura militar. Dos anos de chumbo, lembro-me bem do medo de minha mãe – uma dona de casa que trabalhou como operária de fábrica de tecidos por toda a sua juventude –, em relação aos meus irmãos mais velhos e os cuidados que eles deveriam ter, sendo negros e, portanto, duplamente visados pelos agentes da ordem.

Ainda no ensino médio, minha paixão por História foi despertada. Aliás, algo que mais tarde me daria (e ainda me dá) imenso prazer de ouvir de meus ex-alunos, que tiveram a mesma paixão despertada ao assistirem às minhas aulas e acompanharem meus cursos. As lembranças mais bacanas são daqueles que, mesmo não gostando de História, lembravam com que paixão eu lecionava a disciplina.

Iniciei meus estudos de graduação na turma de 1985, na Universidade Federal Fluminense, localizada em Niterói, um município próximo à capital. Fazendo o vestibular de 1984, acompanhei como estudante de ensino médio o desfecho final da ditadura civil-militar. Na 3^a série do segundo grau (hoje 3^º ano), participei dos movimentos de protestos pela volta das eleições diretas e dos comícios pelas “Diretas Já”. Eles já me davam a certeza de estar vivendo a própria história do Brasil, o que aumentava ainda mais meu interesse e paixão pela disciplina.

No curso de graduação, tive a felicidade de estudar com importantes intelectuais e professores que haviam vivido intensamente aqueles anos, inclusive engajados em movimentos de luta armada contra o regime. Assim, Daniel Aarão Reis, meu professor de História Contemporânea, encantava-nos e, ao mesmo tempo, assustava-nos com as terríveis histórias sobre a tortura e a resistência heroica de toda uma geração de jovens que sonharam com uma sociedade diferente da que tínhamos no final do período. Também antigos professores, já em final de

carreira, que resistiram de outras formas por dentro das universidades, encantavam-nos com as suas estaturas intelectuais e morais.

Assim, Maria Yeda Linhares, Francisco Calazans Falcon, Leandro Konder, entre outros, eram mais do que professores; eram heróis para a nossa geração de graduandos de História em meados dos anos 80.

Em 1986, iniciei, ainda na UFF, a graduação em Ciências Sociais. Os cursos que compunham a grade da graduação em CS ampliaram e muito os meus estudos em História. Logo descobri uma nova paixão, a Antropologia, e uma nova referência para a compreensão do funcionamento das sociedades: a antropologia estrutural francesa.

Ao longo da minha graduação em Ciências Sociais, fui monitor da disciplina Antropologia I, para as turmas de primeiro período. Foi uma experiência riquíssima, ao longo dos anos de 1986 e 1987, em que pude experimentar a docência ainda na universidade. Como eu fazia as duas graduações em uma mesma universidade, dediquei-me ao trabalho de auxiliar de pesquisas para professores em doutoramento do curso de História. Trabalhei, então, ao longo dos anos de 1986 a 1988, como bolsista de iniciação científica do CNPQ, na pesquisa da professora Rachel Soiyet, sobre festas populares religiosas no fim do Império e início da República.

A experiência de auxiliar na pesquisa da professora Rachel trouxe uma enorme contribuição para a compreensão do trabalho de pesquisa em arquivos e biblioteca, indispensáveis na trajetória formativa de qualquer historiador. Terminei minha licenciatura em 1989 e, como era mais do que comum em minha geração, logo entrei no mercado de trabalho.

Minha primeira experiência profissional foi em um renomado colégio do município de Niterói, o Centro Educacional de Niterói. Conhecido na cidade como uma referência em escolas experimentais, o CEN era frequentado pelos filhos da classe média alta da cidade, que escolhiam para seus filhos uma educação liberal, porém construtivista. Pela primeira vez e na prática, tomava contato com as ideias de Vygotsky e Piaget, nomes até então desconhecidos em minha formação. O CEN mantinha um centro de formação permanente de seus professores como condição de trabalho na instituição. Todas as semanas, nas tardes de quinta-feira, reuniam-se os professores e coordenadores pedagógicos e de séries para estudo de teorias e troca de experiências baseadas nas ideias desses teóricos da educação.

Ainda em 1989, logo após a minha colação de grau em História, fiz meu

primeiro concurso para uma rede pública de ensino e fui aprovado no concurso de professor I para o município de São Gonçalo, cidade vizinha a Niterói, onde eu já morava e trabalhava. Foram anos de intenso aprendizado, pois as turmas do ensino fundamental no noturno eram frequentadas pelos trabalhadores do porto de Niterói; eram estivadores e trabalhadores do comércio da região que, como muitos, esforçavam-se para terminar seus estudos.

No ano de 1990, fiz um novo concurso, desta vez para professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Uma vez aprovado, escolhi trabalhar no município em que morava, Niterói, pois me possibilitava uma certa facilidade de deslocamento entre as escolas. Dessa vez, os estudantes eram jovens e moradores da periferia da cidade, em comunidades carentes, e isso chamou ainda mais minha atenção para a inadequação entre o conteúdo e as teorias aprendidas na universidade e a realidade daqueles jovens da periferia.

Em 1994, realizei mais um concurso, desta vez para a rede federal de ensino e, em 1995, se iniciou a minha carreira como docente do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Nos anos de 95 a 97, participei das discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e o tema da diversidade chamou minha atenção. A ausência da discussão sobre a questão racial no cotidiano escolar, bem como da história do continente africano, já me incomodava desde sempre, mas nos anos 90 passou a ocupar mais as minhas reflexões sobre os currículos escolares e os fazeres pedagógicos.

No começo do século XXI, particularmente a partir de 2003, com a promulgação da Lei 10.639/2003, um longo envolvimento com a temática da Lei passou a ocupar o centro de minha atenção e reflexões sobre o currículo da instituição em que, agora, eu lecionava. Deixei oficialmente as redes municipal e estadual de ensino, por conta do meu vínculo empregatício com o Colégio, e passei a me dedicar integralmente à carreira no Pedro II.

No início dos anos 2000, iniciou-se também uma excelente experiência como membro das bancas dos vestibulares das universidades no Rio de Janeiro. Entre os anos de 2000 a 2015, participei das bancas de várias instituições no Rio: a UFRJ, a UNIRIO e a UERJ, na qual permaneci mais tempo. Como membro das bancas de correções, pude perceber como os conteúdos da Lei 10.639/2003 não eram cobrados nas questões de vestibulares, o que acabou mobilizando minha atenção para a reflexão sobre a carência na formação inicial e continuada dos docentes na

temática. Em 2007, fiz o meu primeiro curso de capacitação sobre cultura africana e afro-brasileira e passei a militar dentro do departamento de História do Colégio pelo cumprimento da lei.

Nos anos de 2008 e 2009, participei de encontros temáticos juntos à antiga SEPPIR, a secretaria de diversidade do MEC. Como representante do Colégio Pedro II, fui chamado para discutir estratégias para um plano nacional de implementação da Lei 10.639/03, o que acabou por se tornar realidade em 2009. Na volta desses encontros, apresentei para o secretário de ensino do Colégio à época uma minuta para a criação de um grupo de estudos para a criação de um NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) no Colégio.

Infelizmente as condições políticas da época foram desfavoráveis e o pouco apoio à temática dentro do Colégio por parte de seus dirigentes e gestores adiou esta decisão. Somente em 2013, dez anos após a promulgação da Lei, foi criado o NEAB/CPII, o primeiro núcleo de estudos em um colégio federal, e não em uma Universidade, construção essa da qual muito me orgulho de ter participado. Alterado em 2018 para NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), o núcleo ajudou a institucionalizar a implementação de políticas voltadas para o cumprimento das Leis no Colégio.

No entanto, parecia haver uma enorme resistência dos departamentos pedagógicos, principalmente o de História, em fazer-se refletir em seu currículo os conteúdos preconizados pelas Diretrizes Curriculares de 2004, que regulamentavam as temáticas e conteúdos que facilitariam a implementação dos princípios da Lei em um diálogo com os currículos. A estratégia então foi a elaboração de cursos livres de cultura africana para os estudantes do Colégio, que não viam a África senão nos lugares subalternizados de sempre, e a história africana e dos descendentes de africanos no Brasil sendo relegada a um segundo plano.

A transformação do Colégio Pedro II em uma Instituição Federal de Ensino (IFE), em 2012, possibilitou um salto de qualidade ao permitir a elaboração de cursos de extensão e a oferta de programas de pós-graduação para a comunidade escolar e também de público externo e interessado em várias temáticas. Foi nesse contexto que o NEAB/CPII foi criado em 2013 e em que, em 2015, elaborei o primeiro curso de extensão de “Introdução à Cultura e à Mitologia Yorubá” do Colégio Pedro II. O curso foi pensado para ser uma tática de transgressão do currículo, mas acabou se firmando como um “aquelombamento” para alunos,

professores e praticantes das religiões de matrizes africanas, mas, principalmente, professores de escolas públicas e particulares interessados na temática.

Em 2017, fui convidado, por “notório saber”, a integrar o corpo docente do recém-criado programa de pós-graduação em Ensino de História da África. O convite já tinha sido feito, mas somente em 2017 passei a ministrar a disciplina de “Imaginários de África e dos africanos no Brasil”. O programa se tornou uma referência no Rio de Janeiro para a formação continuada de docentes e eu, particularmente, comecei a pesquisar o tema através das outras edições do curso de Introdução à Cultura e à Mitologia Yorubá, que ocorreram de 2016 a 2019.

Em 2020, iniciei o Mestrado no programa ProfHistória, decidido a pesquisar os impactos dos cursos de extensão sobre cultura africana na formação continuada de docentes que fizeram o curso e como esses cursos, promovidos pelo NEABI/CPII, se tornaram referência em formação continuada.

Os anos de 2015 a 2019 foram de intenso trabalho, com palestras e minicursos ministrados, participação em congressos, seminários pelas escolas e universidades, assim como por congressos nacionais onde apresentei resultados dessa experiência ainda em curso.

Neste ano de 2021, completo 31 anos de efetivo exercício no magistério. Ao longo da minha carreira, o currículo de História e suas ausências sempre me incomodaram. A África só ocupava (e ainda ocupa) um lugar secundário na História do Ocidente e nos currículos escolares, e nem mesmo as Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram capazes de promover um deslocamento significativo. Certamente foi, e é, esse incômodo que está por trás do tema da dissertação que aqui apresento, qual seja, o da formação continuada docente em saberes não acadêmicos, mas tradicionais, herdados do continente africano e difundidos pela diáspora.

O título desta pesquisa é uma provocação, parte de uma constatação de caráter eminentemente sarcástica do pensador martinicano Frantz Fanon (FANON, 2003, p.132). Ele, como ninguém, entendeu a situação colonial, suas armadilhas epistêmicas e psicológicas, responsáveis por situações curiosamente neuróticas, ao fazer com que os negros martinicanos se considerassem franceses, e, portanto, descendentes dos “seus” antepassados gauleses. A genialidade de Fanon deixou um rastro de insubmissão epistêmica que, somente no fim do século XX, seria reatualizada e valorizada pelos pensadores latino-americanos reunidos em torno do

grupo Modernidade/Colonialidade.

Nesta investigação, em nosso percurso teórico-metodológico, recorremos ao diálogo com quatro conceitos básicos, a saber: a) colonialidade do saber, b) racismo epistêmico, c) desobediência epistêmica e d) interculturalidade crítica. Tais conceitos, aos quais retornaremos no capítulo teórico deste texto, nos ajudam a organizar o pensamento no que se refere às experiências já realizadas pelo NEABI/CPII e as que estão em curso e que têm por finalidade última o esforço de contribuir no combate ao racismo epistêmico no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a realização do “I Curso de Cultura e Mitologia Yorubá do Colégio Pedro II”, um curso de extensão voltado, a princípio, para a comunidade escolar, configurou-se como uma “transgressão curricular”, na medida em que teve de criar espaços pedagógicos alternativos para tornar possível o cumprimento da Lei 10.639/2003. A aplicação da referida Lei criou inúmeros desafios para a prática docente. No Colégio Pedro II, a princípio, os interessados em sua aplicação imaginavam que a inserção de conteúdos referentes à “história e cultura africana e afro-brasileira” seria, por si só, a garantia do cumprimento da norma na sua integralidade.

Passados 17 anos da promulgação da primeira lei, percebe-se claramente que a prática docente quase não foi alterada, o que reitera nossa percepção de que garantir a inserção dos conteúdos preconizados legalmente não tem o poder de modificar as práticas docentes, pois estas são o resultado de uma série de variantes que incluem, entre muitas questões, a concepção acerca do saber escolar do conteúdo de História que deve ser ensinado. Nesse sentido, mesmo correndo o risco de parecermos repetitivos, devemos nos perguntar mais uma vez: Que tipo de História tem sido ensinada apesar da Lei e o que nos parece ser mais importante? Que tipo de história os docentes do Colégio Pedro II pensam ser importante ensinar?

Dizer que a perspectiva eurocentrada domina a visão de História que se ensina não é, propriamente, uma novidade. Talvez seja mesmo interessante investigar o motivo pelo qual muitos docentes não veem sentido em outra narrativa histórica, ou para irmos direto ao assunto: De onde vem o estranhamento para com a História Africana e Afro-brasileira que se tem tentado introduzir como parte dos conteúdos normalmente ensinados?

Mais que uma transgressão de práticas pedagógicas arraigadas nesse

tradicional Colégio da Rede Federal de Educação Básica, penso que o curso se configurou como uma subversão e resistência aos conteúdos pedagógicos, tradicionalmente trabalhados em sala de aula por nós, uma vez que explicitou conteúdos que não são contemplados ou sequer considerados relevantes, como revela o programa oficial da disciplina. Apostamos que a prática docente da disciplina se coaduna com visões tanto objetivas como subjetivas da disciplina e que o docente não só se vê como refém (portanto, prisioneiro), mas também como o autor de um descumprimento da Lei (portanto, algoz), na medida em que omite as informações expressas nos conteúdos preconizados pela Lei.

O objeto desta pesquisa se baseia nos resultados obtidos por um levantamento realizado com ex-alunos dos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá, das turmas de 2015 a 2019. A versão do curso, em 2020, não foi realizada por conta da pandemia do Covid-19 e da suspensão das aulas no Colégio Pedro II. O levantamento foi realizado com a utilização do instrumento Google formulários e elaborada com o objetivo de sondagem para se descobrir como os cursos de Cultura e Mitologia Yorubá contribuíram na formação continuada dos professores para os quais os cursos foram oferecidos. O formulário foi enviado para um universo de 150 ex-alunos, dos quais 94 participantes das turmas dos anos 2015 a 2019 responderam. As perguntas se encontram no anexo deste trabalho.

Concebido inicialmente para os alunos do Ensino Médio e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, o “I Curso de Cultura e Mitologia Yorubá” foi a primeira tentativa de trabalhar um conteúdo específico, caro aos saberes tradicionais de matriz afro-brasileira, de forma permanente e formativa, fugindo do que parecia ser o formato utilizado comumente para a abordagem do tema, que se vê, diversas vezes, em culminâncias de projetos culturais folclorizados nas escolas e, por extensão, pela sociedade em geral.

A partir de investigação exploratória, na qual alunos responderam sobre o interesse em mitologia, criamos uma expectativa de alta adesão ao curso, o que não ocorreu. Apesar do grande volume de inscrições, grande parte não compareceu à reunião de boas-vindas. Foi montado um formulário de inscrição em um blog do curso e tal divulgação atraiu a atenção do público externo, que começou a enviar demandas pela participação na turma. Passamos, então, à chamada externa, que ultrapassou 100 inscritos.

A primeira turma, em 2015, contava com 50 alunos, dos quais 10 eram alunos do Colégio, 25 professores de outras instituições, 5 convidados de movimentos sociais e 10 pessoas interessados na temática. Note-se que, na primeira edição tivemos a participação de apenas um professor do Colégio. O perfil dos inscritos varia entre alunos do PROEJA (senhoras acima de 50 anos e adolescentes acima dos 18), alunos do Ensino Médio de vários *campi*, alguns iniciados e adeptos de religiões de matriz africana, outros se declarando católicos e alguns poucos evangélicos. Essa oportunidade tornou o curso uma experiência piloto, pioneira ao reunir pessoas de várias idades, origens, graus de escolaridade, históricos de militância no movimento negro, entre outros – o que enriqueceu a todos os participantes.

Tal mudança de planejamento (novamente uma transgressão) demandou uma adaptação dos conteúdos do curso. Pensado inicialmente para um público-alvo específico, o curso trataria de questões que partiam das lacunas existentes no currículo de História, do Colégio Pedro II, e da maioria das escolas em geral. Com a chegada de alunos de diversas origens educacionais, redimensionamos muitas questões, para que todos sentissem proximidade com o tema, levando em conta suas próprias trajetórias. O resultado foi excelente, uma vez que a troca de experiências enriqueceu a turma como um todo.

As atividades foram iniciadas em maio de 2015, em encontros semanais às segundas-feiras, no *campus Centro*, entre 15h e 16h30min. Uma oficina no formato de aula-passeio, chamada “Caminhos da Diáspora na História da Cidade do Rio de Janeiro”, foi realizada no fim do mês de maio, ultrapassando os limites físicos da escola, levando os alunos a percorrer locais de significado para a memória de ancestralidade afro-brasileira.

A edição de 2016 contou com um número muito maior de inscritos (723), e a maior parte deles foi atraída pela divulgação feita pela página oficial do NEABI/CPII na internet e em redes sociais. Desta vez, resolvemos oferecer um curso voltado para suprir conhecimentos básicos aos professores do Colégio Pedro II e das redes de ensino municipal, estadual e dos municípios da Baixada Fluminense. Para nossa surpresa e alegria, vários professores do Colégio Pedro II (de diversos departamentos pedagógicos, tais como de Português, Filosofia, Física, Sociologia), se apresentaram para o curso. Curiosamente, ainda nesta segunda opção, dois docentes do Departamento de História se inscreveram para o curso.

Também, neste ano, foi celebrado um acordo informal de cooperação com a Secretaria Municipal de Educação, por meio de um convite à equipe técnica do portal “Rioeduca”, para o oferecimento aos professores do município do Rio de Janeiro. Após a publicação no portal, o número de inscritos oriundos da rede municipal foi enorme, tornando o curso bastante conhecido pelos professores que repassavam a propaganda “boca-a-boca”. As inscrições, nas duas primeiras edições, foram feitas por meio do *e-mail* do NEABI/CPII e consideramos, na época, como critério de classificação a ordem de inscrição para aceitar a matrícula. Devido a exiguidade do espaço disponível, somente 80 alunos puderam fazer o curso.

As edições de 2017, 2018 e 2019 marcaram uma grande virada de propósitos e estratégias. A partir de 2017, a diretoria de extensão encampou o projeto e as inscrições passaram a ser realizadas pelo *site* do Colégio Pedro II e os certificados passaram a ser expedidos pela reitoria. Neste ano, pela primeira vez, oferecemos uma reserva de vagas (50%) para professores de redes públicas. A resposta foi imediata e surpreendente, pois nada menos que 1.200 candidatos se apresentaram, o que nos levou à criação de duas turmas de 80 professores no ano de 2017, uma à tarde e outra à noite.

O sucesso do projeto levou a reitoria e a diretoria de extensão a proporem a oferta do curso por meio remoto, na modalidade EAD, ideia essa que foi abandonada por falta de estrutura disponível na instituição. Em 2018, a estratégia de formação de duas turmas não foi possível e, nesse ano e em 2019, optamos por oferecer apenas uma turma de 80 alunos em cada edição. Já na edição de 2017 e nas edições de 2018 e 2019, notamos a presença crescente de alguns professores do Departamento de História, o que pode significar, pensamos nós, um diálogo, antes inexistente, entre os projetos do NEABI/CPII e o Departamento de História do Colégio.

Desde sua concepção o curso tratou de se contrapor a uma tradição arraigada no Colégio Pedro II, como produtor/reprodutor de uma tradição historiográfica europeia (branca, cristã, masculina, heterossexual, enfim, ocidental). Desse modo, falar de cultura africana significa contrapor visões de mundo alternativas àquela consagrada pela Instituição. Falar de cosmogonia africana é relativizar o “lugar de enunciado” que a tradição da cultura ocidental impõe ao privilegiar o estudo da mitologia clássica (greco-romana, principalmente) nos bancos escolares, embora não seja um curso de, ou voltado para as religiões de matrizes

africanas, cujas referências são evidentemente permanentes, uma vez que as cosmogonias expressas fundamentam muitas práticas rituais.

Os conteúdos foram pensados a partir da necessidade de introduzir saberes ancestrais africanos como parte importante do patrimônio imaterial conformador da cultura e da herança histórica ancestral. Princípios e valores caros à Cultura Yorubá – como oralidade, circularidade, afetividade e ancestralidade – são abordados através dos mitos e narrativas de origem, trazidas para o Brasil pelos povos aqui conhecidos por Nagôs, como um capítulo particular da Diáspora Africana.

Uma vez pensado o curso, este acabou por extrapolar os muros da escola quando a demanda do público externo interessado na temática fez com que a coordenação e eu aceitássemos as inscrições de pessoas ligadas à comunidade escolar que, em sua maioria, não eram alunos. Ao final, o público atendido pelos cursos se mostrou o mais heterogêneo possível: professores, alunos de ensino médio e do PROEJA, religiosos de matrizes africanas, professores dos diversos departamentos pedagógicos do Colégio Pedro II, entre outros.

Acreditamos que o sucesso do curso entre os alunos do Ensino Médio foi prejudicado exatamente pelo desconhecimento reproduzido pela escola, ou seja: havia total desconhecimento sobre a temática da cultura africana. Afinal, os povos africanos teriam uma mitologia? Mitologia não seria um conteúdo cultural especificamente grego? São inquietações que ainda passam pelas mentes de várias pessoas.

Os desdobramentos do curso, no âmbito escolar, superaram as expectativas. A princípio, os participantes demandaram um segundo módulo, com conteúdo mais aprofundado; professores parceiros solicitaram palestras de divulgação do curso e minicursos nos diversos *campi* (como retratados nos cartazes no Anexo 1), bem como uma apresentação desse mesmo material para a turma de residência docente – o que abriu a possibilidade de diálogo com jovens profissionais que procuram no Colégio Pedro II o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Isso também nos levou a compreender que, nessas trocas, acrescentamos e contribuímos para o enriquecimento de nossa própria prática docente.

Passada mais de uma década, professores e alunos continuam reféns de uma visão única de História. Esta subordinação epistêmica que repete os cânones e padrões de pensamento ditos “modernos” e eurocentrados, tributários de uma tradição iluminista que se materializa em uma visão única de História, tem sido

descrita por teóricos do pensamento decolonial como dependência epistêmica (MIGNOLO, 2005; MALDONADO TORRES, 2007; QUIJANO, 2007). Muito se questionava, quando da edição da Lei 10.639/2003 e nos anos subsequentes, se realmente seria necessária uma norma “obrigando” os professores de História, Literatura e Artes, a ministrarem tal conhecimento. Esse estranhamento, no entanto, não veio acompanhado de reflexão sobre a “naturalidade” de se ensinar os conteúdos de uma história europeia, mesmo que esta não tenha contribuído diretamente para a formação da sociedade brasileira na mesma medida que as práticas e vivências dos africanos e seus descendentes.

A criação de NEABIs no âmbito das universidades foi o instrumento para que a comunidade universitária fiscalizasse o cumprimento legal, tendo como parceiros e aliados os detentores dos saberes tradicionais de matriz africana, mesmo que ausentes das universidades (mães e pais de santo, lideranças do Movimento Negro, líderes de comunidades quilombolas, entre outros). A criação de um NEABI em uma escola de Ensino básico como o Colégio Pedro II foi, no entanto, um desafio, pois demandaria o preparo para questões específicas do público-alvo e estrutura física e pedagógica do estabelecimento de ensino.

Ao contrário do que pensamos inicialmente, a criação de um NEABI como parte da estrutura do Colégio não garantiu sequer um diálogo propositivo com os departamentos pedagógicos destacados na Lei de 2003 como estratégicos na sua implantação (quais sejam, os de História, Português e Artes), que mantiveram seus currículos intactos. Na procura de outras possibilidades, encontramos como recurso o formato dos cursos de extensão, oferecidos aos alunos e extensivos à comunidade. Com a impossibilidade daquela inserção, transgredimos montando os cursos que são objeto de nossa investigação.

Para finalizar apresento a estrutura desta dissertação. Para além da introdução, no Capítulo 1 discuto os referenciais teóricos da pesquisa em diálogo com alguns autores do grupo Modernidade/Colonialidade, bem como teóricos(as) brasileiros(as) que pensam alternativas para a implantação dos conteúdos das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Também procuro refletir sobre a problemática da europeização dos currículos e programas que caracterizaram, no caso específico, o Colégio Pedro II ao longo da sua história. Discuto ainda estratégias decoloniais que apontam para a superação da assimetria epistêmica imposta pela colonialidade do saber e como a interculturalidade crítica nos ajuda a pensar tais estratégias. Por fim,

discuto como os cursos de Cultura e Mitologia Yorubá possibilitaram as estratégias decoloniais de subversão do currículo.

No Capítulo 2, analiso os resultados da pesquisa realizada junto aos docentes que fizeram os cursos ao longo dos anos 2015 a 2019. Aqui reflito os depoimentos dos(as) cursistas em diálogo com os conceitos do pensamento decolonial.

No Capítulo 3, apresento os desdobramentos institucionais e pedagógicos dos cursos no Colégio, ou ainda, como os mesmos proporcionaram a visibilização da temática a ponto de tornar o *campus* Centro uma referência para a temática no Colégio.

Por último, a Conclusão, que pretende, para além de um resumo do trabalho, apontar caminhos para a continuação dos projetos da temática no âmbito do Colégio, como é o caso do I Curso de Cultura Tradicional Banto, os seminários temáticos previstos e uma sexta edição do curso de Cultura e Mitologia Yorubá. Seguindo-se as referências bibliográficas da pesquisa, os anexos com mais fotos das turmas, o modelo do levantamento da pesquisa e o produto final, que vem a ser a elaboração e apresentação do programa do Curso de Cultura Banto.

1 SOBRE RAZÃO OCIDENTAL, CURRÍCULO ESCOLAR E BRECHAS DECOLONIAIS

“Que o Ocidente inventou a ciência. Que somente o Ocidente sabe pensar; que nos limites do Mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o protótipo mesmo do falso pensamento.”
(CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o Colonialismo.)

“A História é como um tronco de um baobá, que uma única pessoa não pode abraçar.”
(Provérbio Banto)

Deveríamos investigar os motivos pelos quais nossos currículos e programas permanecem, após tantas denúncias e debates, marcadamente eurocentrados. Penso mesmo que, apenas apontar para os diversos tipos de racismos presentes em nossas instituições de ensino e, por conseguinte, em nossos currículos, não é capaz de explicar essas permanências. Aponto que devemos encarar os racismos como indutor de um inconsciente curricular, uma série de mecanismos que nos fazem organizar os conteúdos curriculares e programas a partir de uma temporalidade e um sequenciamento lógico eurorreferenciado e que, por isso, exclui, sistematicamente, as contribuições dos povos ameríndios, africanos e afro-brasileiros na formação da nossa sociedade, restringindo-as àquelas consagradas pela chamada Historiografia tradicional.

Certamente, esta filiação subjetiva à cultura europeia está por demais arraigada em nossas formações, e a colonialidade do saber que lhe é subjacente continua por determinar as escolhas que fazemos quando selecionamos os conteúdos que compõem nossos programas escolares. Nosso currículo, tal como a nossa sociedade, são racializados, e, se queremos compreender os mecanismos de reprodução do racismo do ponto de vista de uma psicologia social, temos que lembrar que os educadores brancos, a grande maioria em nossas escolas, foram socializados e formados para pensar a sociedade, a escola e o currículo como desracializados.

A maioria esmagadora dos professores (brancos ou assimilados) reconhece a desigualdade e a subalternização epistêmica dos nossos currículos, mas não a sua racialização, pois, ao fazerem isso, estariam explicitando uma série de privilégios de

que desfrutam no que se refere à distribuição de bens simbólicos que o currículo faz. Assim como na sociedade, em que a maioria dos brancos consegue entender que o racismo impacta a vida de outras pessoas, negras ou não brancas, dificilmente conseguem admitir que também impactam as pessoas brancas, só que de forma positiva pela manutenção de privilégios; neste caso em particular, pela manutenção da História europeia como sendo a História do mundo.

Vários estudos já apontam para o privilégio da branquitude, como em Bento (2002), como chamaremos atenção mais adiante. Chamando a atenção para como tais mecanismos funcionam na escola, Santomé (1995) assevera:

Nas instituições de ensino não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. É frequente que tanto as autoridades políticas quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam a autoimagens de neutralidade que o sistema educacional oferece. (SANTOMÉ, 1995, p.164.)

A invisibilização das culturas africanas, afro-brasileiras e ameríndias, sua sub-representação nos currículos, o racismo religioso que aflora por parte de alguns pais todas as vezes em que se fala da função civilizatória de outras religiões, notadamente as africanas e afro-brasileiras, são manifestações desse racismo latente e presente nos cotidianos escolares espalhados por este país, dentre outros exemplos. Silva (2009), de forma recorrente, nos chama a atenção para como a relação necessária entre a distribuição desigual do conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social.

A racialização da narrativa histórica nos livros escolares também é evidente. Desse modo, quando comparamos estudos produzidos nos anos 90 do século passado que analisam a imagem de africanos nos livros didáticos e as obras produzidas já no século XXI, mormente os posteriores à edição das leis, percebemos nesses livros a permanência de vários estereótipos pejorativos à imagem destes povos, culturas e indivíduos. Assim, Pinto (1981); Silva (1988); Chinellato (1996), citadas por Júnior (2008), apontam:

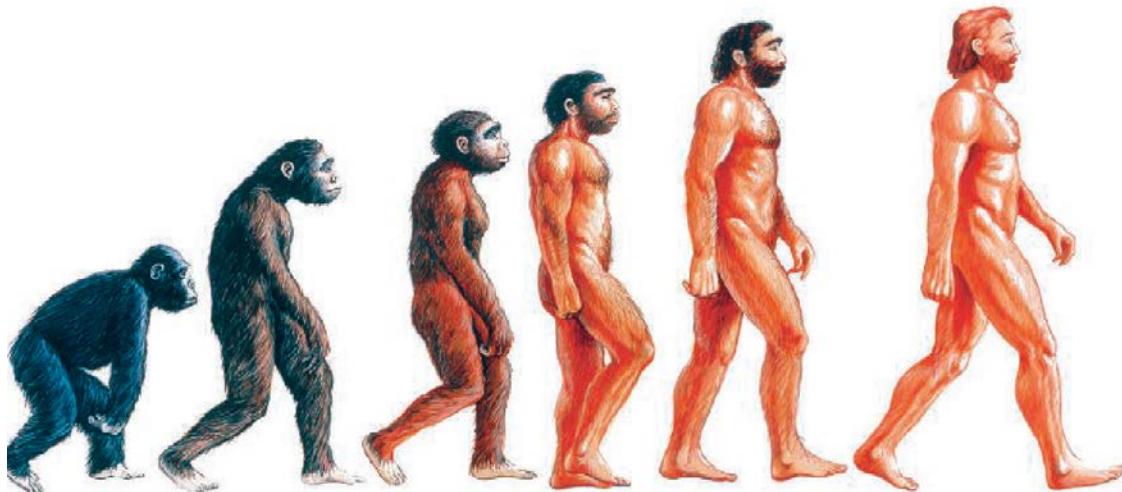
sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social,

aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade. (p. 20.)

Por sua vez, Júnior (2008), analisando livros didáticos que concorreram ao PNLD em 2004, aponta algumas incômodas permanências quando percebe

a maioria das imagens de afrodescendentes os representa no passado e, quase sempre, como escravos; só entre as páginas 96 e 125 do livro de 4^a série, da coleção *Horizontes*, há 19 pinturas/gravuras (6 de Debret) e 13 de Rugendas que representam africanos e afrodescendentes escravizados. As poucas fotografias de afrodescendentes no tempo presente são muitas vezes fotos posadas, como as das páginas 50 e 51, 3^a série da coleção *Horizontes* e a da página 10, 3^a série da coleção *pensar e viver*. Notou-se ainda a ausência de registros textuais e imagéticos da história dos afrodescendentes após 1888; a nosso ver, essa abordagem fragmentada da história dos afrodescendentes dificulta a formação da ideia de processo histórico por parte do alunado. (JÚNIOR, 2008, p. 184.)

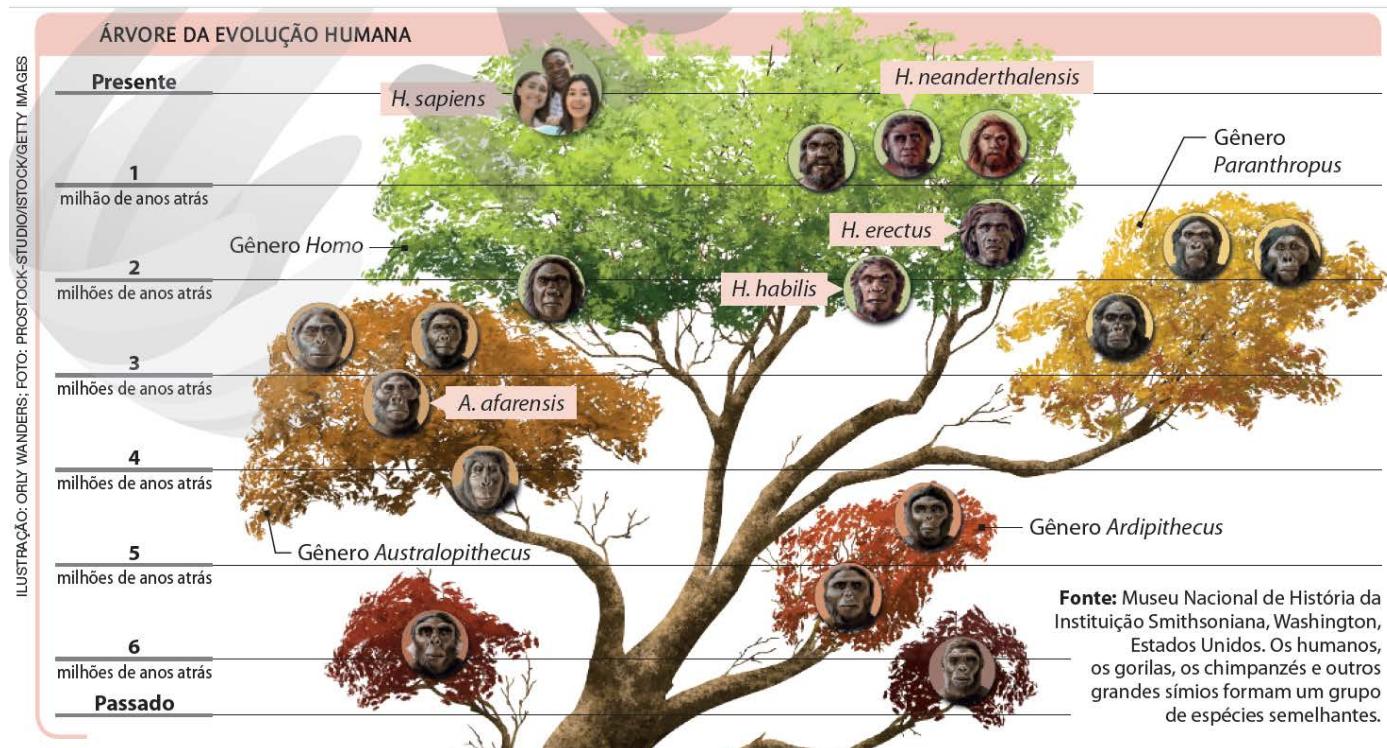
Para todos que pensam que estas questões foram superadas nos livros didáticos mais recentes, reproduzo aqui o exemplo de um livro aprovado pelo PNLD para 2021 e 2022, já no contexto do novo Ensino Médio. O exemplo vem da coleção Humanitas.doc (Volume tempo e espaço), da Editora Saraiva, escrita por professores universitários de uma das mais prestigiosas instituições superiores de ensino, a UFF, e, portanto, reconhecidos por seus notórios saberes. No capítulo 1 (A Terra e a humanidade), no subitem “a evolução da humanidade” - processo de humanização (p. 28), a coleção estampa a seguinte gravura abaixo para ilustrar a teoria de Darwin:



Ora, deixando de lado a discussão própria da biologia se esse modelo seria o mais adequado do ponto de vista científico para ilustrar o processo de evolução da espécie humana, nosso destaque se faz com relação à racialização evidente no modelo escolhido. Que aparência tem o homem “evoluído”? Evidentemente ele é um homem branco.

Quando me refiro à racialização é exatamente deste exemplo que estou falando. Que critérios foram usados pelos autores para ilustrar a evolução dos seres humanos? O modelo estético, mais precisamente, o modelo estético branco. Ora, possivelmente os autores não atentaram para este fato, talvez não tenham se dado conta de como a ilustração escolhida reforça os estigmas e preconceitos contra as pessoas não brancas. No entanto, pergunto: como estão representadas as pessoas negras nesta ilustração? Ou estão ausentes ou podem ser identificados com os primatas menos evoluídos – isso em um livro do século XXI.

Em uma perspectiva diferente, a coleção “Identidade e ação” (Editora Moderna), de Karnal et al. (2021), ilustra o mesmo processo demonstrando a preocupação em marcar a diversidade humana não só de etnia, mas também de gênero. Dessa forma, tanto na perspectiva da biologia, quanto na educação, mostra-se que é possível romper o eurocentrismo e a colonialidade, quando se ilustra a diversidade desta maneira:



Nesta ilustração, ser humano não é somente ser homem e branco, mas homem negro, mulher asiática e uma caucasiana. Pode parecer pouco, mas essa ilustração aponta para o enfrentamento da colonialidade do ser e do saber ao mesmo tempo. De fato, as estratégias de luta antirracistas, em se tratando de currículos escolares, estão em detalhes que são aparentemente imperceptíveis.

Mas voltando à primeira ilustração: nos questionamos o motivo pelo qual os autores da obra didática, todos eles brancos, não problematizam a ilustração que escolheram e nem sequer questionaram a sub-representação do gênero e da etnia quando se trata de representar o que significa ser humano. Em minha opinião, podemos compreender tal fenômeno utilizando aquilo que Bento (2002) define como pactos narcísicos típicos da branquitude.

Maria Aparecida Bento (2002) aponta para o fato de que as pessoas brancas, na sociedade brasileira, agem por um mecanismo denominado “pactos narcísicos”, que são alianças inconscientes, caracterizadas pelo silenciamento e, sobretudo, pela negação da questão racial. Caracterizando a branquitude, a autora afirma:

Um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. (BENTO, 2002, p. 5.)

Se a racialização dos currículos, programas e livros didáticos é um dado da realidade de nossa educação racializada, não é menos verdade que estratégias para a superação do racismo depende de estratégias de luta decoloniais. O que esta pesquisa tenta mostrar é que é possível introduzir a temática africana e afro-brasileira na escola como expedientes na luta por uma educação antirracista e, por extensão, uma sociedade de fato democrática. As experiências dos cursos de cultura e mitologia yorubá não se limitaram à formação continuada dos docentes, atualização na temática ou algo análogo; elas impregnaram a instituição escolar por meio da explicitação da temática, o que iremos apresentar e analisar mais adiante como cerne desta pesquisa.

No prefácio da instigante obra de Gomes (2017), Boaventura Santos explicita duas importantes categorias para situarmos a nossa discussão no que se refere a esta pesquisa. Trata-se da “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”. Por sociologia das ausências, o autor entende a “revelação-denúncia de realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados, trivializados” (SANTOS, in GOMES, 2017, p.10). Já a sociologia das emergências

refere-se “à revelação-potência de novos conhecimentos, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e ação política” (SANTOS, in GOMES, 2017, p. 10).

Nesse sentido, cremos que a experiência dos cursos de cultura e mitologia yorubá do Colégio Pedro II se situa na interface dessas duas categorias. Se, por um lado, explicitou conhecimentos subalternizados, que não são contemplados no currículo formal do Colégio, por outro, procurou enfatizar outras formas de conhecimentos e epistemologias que sempre se situaram à margem dos conhecimentos escolares, mas que entram no campo de possibilidades a partir da edição da Lei 10.639/2003.

A África e os saberes afrodiáspóricos são os grandes ausentes nos currículos das escolas brasileiras. Os silenciamentos são sempre significativos, são indiciários, como aponta a psicologia e as teorias da educação. O silêncio sobre a África pode ser entendido como uma manifestação do racismo epistêmico, alimentado por um racismo estrutural, que entendemos, juntamente com Almeida (2021), como sendo

uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. (ALMEIDA, 2021, p. 50.)

Dessa maneira, afirmamos que, sim, nossos currículos são racistas, pois são produzidos por essa teia de relações sociais, políticas e econômicas da qual a escola e seus currículos fazem parte, daí serem racializados e eivados de branquitude que, entendemos com Schucmam (2020), como sendo

uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são reservados na contemporaneidade. (SCHUCMAM, 2014, p. 56.)

Nossa persistente desigualdade na distribuição dos recursos econômicos, naturais e simbólicos (por meio dos currículos) são reforçadas por aquilo que Petronilha Gonçalves chamou de “alienação de processos pedagógicos” (GONÇALVES, 2004, p.15). Um currículo marcado, principalmente, por ausências de conhecimentos deixados como herança dos povos africanos em suas diásporas. A

esses conhecimentos denominamos de Africanidades brasileiras, que, de acordo com Lima, são

repertórios culturais de origem africana que fazem parte da cultura brasileira. Esses repertórios são elementos materiais e simbólicos que são dinâmica e continuamente (re)construídos e vivenciados e que vêm sendo elaborados há quase cinco séculos, na medida em que os/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, trazem como sujeitos da história os repertórios sócio-históricos de suas culturas de origem e as novas produções processadas a partir desses dispositivos de origem. (LIMA, 2008, p. 154.)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana detêm-se pouco nesse aspecto, destacando, no item “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura”. Desse modo,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínio e pensamentos de raiz da cultura africana. (BRASIL, Parecer CNE, 2004a, p. 15)

O mesmo Parecer considera fundamental a incorporação de saberes provenientes das contribuições dos povos e culturas africanas no Brasil quando aponta para a urgente tarefa de garantir a oferta de um currículo que explice a História do continente africano, nesses termos:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos

acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, Parecer CNE, 2004a, p. 12)

Portanto, devemos refletir sobre essa tarefa de desalienação dos processos pedagógicos propostos pelo texto da professora Petronilha e, por isso, recorremos a um conceito central, introduzido por Mignolo, que é a diferença colonial, entendida como o pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de reconhecer conhecimentos “outros” em um campo epistemológico construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer o mundo negadas pela modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica ocidentrocêntrica dominante. O pensamento de fronteira dialoga com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, como vemos em Fanon (2008), mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de conceber a existência humana.

Aliás, o pensador martinicano bem caracterizou o colonialismo e suas armadilhas que criam “o outro” animalizado e primitivizado, o qual se constitui a negação de toda forma de vida civilizada, ou seja, a imagem do europeu. Nessa perspectiva, referindo-se aos efeitos do colonialismo sobre os subalternizados por ele, Fanon nos lembra:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, pp. 35-36.)

Cremos que, assim como o colonialismo cria o “outro”, um “não ser” nos dizeres de Fanon, a colonialidade do saber produziu currículos escolares que são como reprodutores de modos de ver e pensar o mundo no espaço escolar. O ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, possibilitado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, permite uma insurgência epistêmica no sentido de explicitar conhecimentos outros e visões outras de mundo.

É ainda Mignolo (2003) que nomeia tais conhecimentos de “*gnose liminar*”, que vem a ser novos *loci* de enunciação, a expressão de uma razão não tanto subalterna, mas subalternizada, que se bate para a afirmação de seus saberes. Para esse autor, o que assistimos é, no campo das lutas decoloniais, a emergência de outro pensamento, ou um “pensamento liminar” que prenuncia uma razão pós-colonial e pós-ocidental. Esta *gnose* é uma incômoda reflexão crítica e demanda também um desafio à geopolítica do conhecimento pautada na colonização epistêmica e na subalternização dos saberes não ocidentais.

É uma forma de conhecimento construído nos espaços liminares, nas fronteiras da diferença colonial. É uma poderosa forma de pensar que, na perspectiva do subalternizado, está deslocando e subvertendo as formas hegemônicas do conhecimento, ou ainda uma “máquina para descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica”. O pensamento liminar na perspectiva da subalternidade é, para Mignolo,

a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e a criatividade de saberes, subalternizados durante um longo processo de colonização do planeta que foi, simultaneamente, o processo através do qual se construíram a modernidade e a razão moderna. (MIGNOLO, 2003, p. 36.)

Não é de hoje que se discute a euroreferencialidade dos currículos escolares, que talvez seja até o tema mais discutido por autores que pensam a educação e a produção de conhecimentos do chamado saber histórico escolar¹. Por eurocentrismo, juntamente com Mignolo (2003), entendemos:

uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41)

Portanto, se tornou lugar-comum entender que a Europa (mais ainda, o Ocidente) ocupa lugar privilegiado nos saberes escolares, pois impôs sua ideia de história a todos os cantos do mundo onde dominou o seu colonialismo e, depois, sua colonialidade do saber, baseada em sua hegemonia epistemológica, que, de acordo com Grosfoguel (2007), se traduz em uma nova forma de racismo.

¹ Quanto a este assunto, consulte-se a dissertação da professora Ana de Oliveira (2006), que investigou o conhecimento histórico escolar a partir do currículo de História do Colégio Pedro II.

A hegemonia epistemológica da modernidade europeia se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. (GROSFOGUEL, 2007, p. 35.)

Além disso, não podemos esquecer que o currículo é formador de identidades, legitimador de modos de ser e de pensar e, principalmente, indutor de subjetividades. Quanto a isso, não podemos esquecer que, como defendido por Silva (2009),

O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...] Há, dessa forma, um nexo muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”. (SILVA, 2009, p. 196.)

1.1 Exemplo de colonialidade do saber: História africana, oralidade e objetividade

Em um texto já clássico na História da Antropologia, Lévi-Strauss (1985) compara as técnicas xamânicas utilizadas pelos nativos *cuna*, que habitam o Panamá, com as da Psicanálise, usadas no ocidente. A “eficácia simbólica” do tratamento, que teria um efeito objetivo, levou o antropólogo francês à conclusão de que os procedimentos utilizados pelos xamãs não apenas eram eficazes em suas finalidades (o fim da dor e do sofrimento da paciente, no caso uma mulher que sofria com as dores do parto), como também as técnicas utilizadas eram em muito semelhantes àquelas consagradas pelos psicanalistas, no que se refere a fazer com que a sua paciente pudesse “racionalizar” os motivos da sua dor (mesmo míticos), a levando à cura de uma dor física ou trauma psicológico.

Boaventura de Souza Santos (2012) narra uma experiência ocorrida em Bali, na Indonésia, nos anos 1960, que ilustra de forma bem didática como o pensamento tradicional carrega em si conhecimentos sobre a natureza que, normalmente, são

desqualificados pela razão ocidental, que os considera “primitivos”. Boaventura nos conta assim o episódio:

Nos anos de 1960, os sistemas milenares de irrigação dos campos de arroz da ilha de Bali, na Indonésia, foram substituídos por sistemas científicos de irrigação, promovidos pelos prosélitos da revolução verde. Os sistemas tradicionais de irrigação assentavam em conhecimentos hidrológicos, agrícolas e religiosos ancestrais, e eram administrados por sacerdotes de um templo hindu-budista dedicado a Dewi-Danu, a deusa do lago. Foram substituídos precisamente por serem considerados produtos da magia e da superstição, derivados do que foi depreciativamente designado como ‘culto do arroz’. Acontece que a substituição teve resultados desastrosos para a cultura do arroz com decréscimos nas colheitas para mais de metade. Os maus resultados repetiram-se nas colheitas seguintes e foram tão desastrosos que os sistemas científicos tiveram de ser abandonados e os sistemas tradicionais repostos (...).

Trinta anos depois da desastrosa intervenção técnico-científica, a modelação computacional – uma área das novas ciências ou ciências da complexidade – veio demonstrar que as sequências da água geridas pelos sacerdotes da deusa Dewi-Danu eram os mais eficientes possíveis, mais eficientes, portanto, do que as do sistema científico de irrigação ou qualquer outro. (LANSING e KREMER, 1993, apud SANTOS, 2012.)

Como entendemos isso? O que as experiências do Panamá e de Bali nos ensinam? Não poderíamos imaginar que a difundida incompatibilidade do pensamento científico-racional no modelo ocidental com as formas tradicionais de conhecimento da natureza (e da História) parece ser uma precipitação e um desconhecimento das formas de pensamentos outros que podem ampliar nossos conhecimentos sobre o mundo? Ou, ainda concordando com Boaventura,

(...) é que, além do mais, a suposta incompatibilidade entre dois sistemas de conhecimento (o religioso e o científico) para a realização da mesma intervenção (a irrigação dos campos de arroz) foi o resultado de uma má avaliação (má ciência) provocada precisamente por juízos abstratos baseados na superioridade abstrata do conhecimento científico. (SANTOS 2012, p. 60.)

Foi ainda Lévi-Strauss (2008) quem criou uma expressão para dar conta de todo o conhecimento acumulado pelas culturas tradicionais. Segundo ele, o “pensamento selvagem” seria portador de uma lógica classificatória perfeita, análoga e tão eficaz quanto a desenvolvida pela ciência ocidental. Nesses termos, o antropólogo francês não se eximiu de chamar esta faculdade de “ciência do concreto” e de lhe dar um estatuto de epistemologia legítima, chamando o pensamento ocidental a compreender que outras formas de entendimento da natureza são tão eficazes em métodos e resultados quanto a sua. Assim sendo,

O paradoxo admite apenas uma solução: é que existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estágios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico - um aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado. (STRAUSS, 2008, p. 30.)

Essa reflexão se insere no campo da tentativa de compreender como as discussões, no âmbito da história, excluíram as outras formas de vivenciar as diferentes experiências “na” e “com” a História, principalmente em culturas que costumamos chamar de “tradicionais”. É certo que todos os povos têm história. Mas de onde provém essa vontade de potência da ciência ocidental ao afirmar que uma ciência histórica só é possível através das técnicas, procedimentos e concepções que o Ocidente desenvolveu ao longo dos últimos séculos, coincidindo com a emergência daquilo que chamamos normalmente de razão ocidental?

Um dos temas centrais da reflexão decolonial é a questão do conhecimento (CASTRO-GOMEZ, 2006; GROSFOGUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2011; WALSH, 2005 e 2012). A colonialidade do saber constitui-se um dos principais efeitos do processo histórico característico da modernidade tal como urdida e difundida a partir da Europa em direção aos demais continentes, a partir e ao longo dos séculos XVI ao XIX. A colonização do saber foi e é usada para perpetuar formas de dominação no campo epistêmico, subjetivo e cosmológico, produzindo efeitos diversos, dentre os quais o semiocídio das culturas tradicionais africana, afro-brasileira ou ameríndia.²

Boaventura de Souza Santos (2010) cunhou o termo “pensamento abissal” para dar conta de uma situação de inequívoca assimetria no que se refere aos conhecimentos produzidos na Europa e fora dela. Para o sociólogo português, a razão ocidental afirmou-se a partir da exclusão de outras rationalidades e da hierarquização de saberes, tendo como centro hegemônico de produção de epistemologias a Europa, dita moderna, o que lhe confere, para além de impérios coloniais, um duradouro “império cognitivo”.

² A definição e o sentido de semiocídio podem ser encontrados em Sodré (201). Este o define como o apagamento do sentido do outro, nesse sentido afirma que todo genocídio é precedido por um semiocídio. (SODRÉ, 2019, p. 45).

Dessa forma, a epistemologia europeia se afirma como conhecimento objetivo da realidade e, por isso, exclui até mesmo a possibilidade de diálogo com outras formas de produção de conhecimento não ocidentais que não sejam a reprodução de suas técnicas e procedimentos teórico-metodológicos. Assim diz Boaventura:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. Sendo certo que a validade universal da verdade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o facto de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos, como é que ela se relaciona com outras verdades possíveis que podem inclusivamente reclamar um estatuto superior, mas não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? (SANTOS, 2010, p. 25.)

Para os autores decoloniais, esta forma moderna de dominação epistêmica pode ser denominada eurocentrismo, e o efeito mais visível seria a colonialidade do saber. Quijano conceitua eurocentrismo não apenas como a exclusividade da produção de conhecimentos na e pela Europa, mas também pelas elites intelectuais no mundo inteiro, educadas nas universidades criadas a partir de modelos europeus. Assim,

(...) o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas, também, do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo euro centrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 56.)

A colonialidade do saber, esta expressão prática da dominação epistêmica, é, segundo meu ponto de vista, constitutivo da nossa experiência de professores no Brasil. As epistemologias europeias negam, desde as suas origens, a validade de outros saberes que têm, na melhor das hipóteses, sua relevância relativizada. A própria razão moderna europeia se constitui por meio desta negação e da consequente afirmação da superioridade da “raça” europeia, como exposto e defendido por Kant:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. (KANT, 1993, pp. 75-76.)

A constatação desta “inferioridade natural” demonstra o que a razão europeia traduz como um racismo estrutural e epistêmico, ou, nos dizeres de Grosfoguel (2007, p. 35), como a “(...) epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Refletindo com Sanjay Seth (2013, p. 171), também acredito que existe no discurso historiográfico europeu uma presunção de universalidade fundada na afirmação de que os códigos culturais europeus seriam superiores aos das demais culturas no que se refere à sua capacidade de representar o passado, fiando-se em uma superioridade epistemológica, pressuposto mesmo da historiografia europeia como disciplina. Concordo com ele em sua afirmação de que a História é um código incapaz de dar conta de passados não ocidentais, e que a saída para tal impasse seria uma tentativa de diálogo com culturas outras do passado na tentativa de aprender o que cada uma pode oferecer para a compreensão do que é de fato a história dos homens. E aqui penso particularmente na História africana.

Não é uma tarefa fácil definir o que seja uma História africana, certamente porque África nunca foi, e não é hoje, uma unidade cultural, nem um continente dotado de culturas monolíticas. Para muitos intelectuais africanos contemporâneos, a própria ideia de que existe uma tensão permanente entre uma África ocidentalizada, portanto moderna, e uma África tradicional não passaria de uma miragem. Uma cultura camponesa ou tradicional pode ser encontrada em qualquer continente, inclusive na Europa. Dessa forma, me alinho àquela postura, defendida pelo filósofo do Benin, Paulin Hountondji (2007), que ficou conhecida como crítica unanimista, ou ainda: a África é diversa, em culturas e epistemologias, homens e mulheres; pensadores(as) africanos(as) advogam que o diálogo entre cultura tradicional e moderna, a intersubjetivação, não é somente possível, mas

amplamente desejável como contribuição para a construção de uma “ecologia de saberes”, na acepção que dá Boaventura Santos (SANTOS, 2008).

O desafio que lanço aqui, neste texto, é a questão: podemos pensar que uma História feita por, e a partir, de sociedades tradicionais africanas podem ser consideradas epistemologicamente relevantes? Para começar, devo definir o que penso ser sociedade ou culturas tradicionais. Faço isso juntamente com Hountondji, quando discute a viabilidade de um estudo sobre os povos tradicionais.

Os estudiosos esforçam-se por explicar exatamente o que entendem por sociedades “primitivas”. Certas noções alternativas, supostamente mais politicamente corretas, como as expressões sociedades “arcaicas”, sociedades “tradicionais”, povos “indígenas” etc., também não são muito mais claras. Descrever a etnologia como o estudo das sociedades “iletradas” também não é melhor, na medida em que essas sociedades são, assim, caracterizadas negativamente por algo que não possuem: a literacia. É mais produtivo prestar atenção aos modos e dispositivos concretos através dos quais o conhecimento é transmitido sem recurso à escrita tal como ela é usada no Ocidente. Por esta razão, devem ser chamadas, como sugeriu o linguista francês Maurice Houïs (1971), *civilisations de l'oralité* – civilizações da oralidade. (HOUNTONDJI, 2008, p.123.)

J. Vansina (1985), escrevendo sobre história oral, tal como a praticada pelas culturas africanas subsaarianas, nos chama a atenção para a importância de compreendermos as atitudes de uma cultura oral em relação ao discurso, totalmente diversa da experiência da civilização ocidental, na qual a escrita teria registrado todas as informações ditas importantes.

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuções-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os Dogon sem dúvida expressaram esse nominalismo da forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que “dizer” é “fazer”. (VANSINA, 1985, p.149.)

Amadou Hampâté Bâ entende tradição oral como uma totalidade, só apreensível se se comprehende as culturas tradicionais africanas em suas singularidades. Assim:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o

espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p.173.)

O autor, grande estudioso da cultura tradicional do Mali, nos adverte sobre os termos do problema que pensamos nesta pesquisa: como validar as epistemologias e a produção de uma História em sociedades de oralidade? Segundo ele, conhecedor das grandes tradições de oralitura das culturas mandê³, deve-se relativizar a pretensa superioridade da História europeia que se considera *a priori* científica, portanto, verdadeira, frente às demais experiências de relatos e transmissões não europeias. Sobre isso, diz Amadou:

Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África), cada partido ou nação “enxerga o meio-dia da porta de sua casa” – através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, ainda; da avidez em justificar um ponto de vista. Além disso, os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas – fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras”. (Ibidem, p.169.)

Ainda com Vansina (1985), acreditamos que a oralidade é uma atitude diante da realidade, e não uma ausência de habilidade. Prova disso pode ser facilmente constatada percorrendo-se o continente africano e verificando-se que a escrita está presente em toda parte, mas a sua existência não foi suficiente para varrer das sociedades e culturas africanas (e afrodiáspóricas, como em nosso caso) a importância e a proeminência da palavra falada.

Com Hampâté Bâ aprendemos que o desafio que se propõe à historiografia ocidental na compreensão da História feita pelos tradicionalistas em culturas de oralidade é a de se alargar a compreensão da própria ideia de humanidade, só possível com um diálogo interepistêmico e intercultural nos dizeres dos pensadores

³ Grupo étnico da África Ocidental. Os falantes das línguas mandês são encontrados na Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Senegal, Mali, Serra Leoa, Libéria, Burquina Faso, Costa do Marfim e parte do norte de Gana.

decoloniais. A princípio, a grande desconfiança ocidental nasce de uma dúvida, a de que,

(...) para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. (Ibidem, p.169.)

Ou ainda:

(...) o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. (Ibidem, p.170.)

Voltando ao texto de Seth (SANJAY, 2013), relativizemos a pretensão europeia de proeminência epistêmica. Assim como cada pessoa e sociedades têm uma história, mas não uma historiografia, as culturas tradicionais também a têm, mas suas formas de expressar a sua concepção de tempo e temporalidades, suas formas de registrar e se relacionar com o passado, suas lógicas do passado, enfim, não são inferiores à ocidental, apenas diversas. Uma ecologia de saberes, associada a uma interculturalidade crítica, que reconheça múltiplas rationalidades na compreensão do tempo, se faz hoje, mais do que nunca, necessária. Com Sanjay concluímos:

Se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados representados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico. Precisamos conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). (SANJAY, 2013, p. 15.)

Finalizo esta seção pensando em minha própria trajetória de formação docente e como foi importante superar, por meio do encontro com os valores das culturas tradicionais africanas, a visão eurocentrada do conhecimento, lembrando com Grosfoguel (2007) a necessidade de “transcender epistemologicamente”, ou

seja, decolonizar a epistemologia e o cânone ocidentais e contribuir para a construção de um pluriversalismo, contrário ao universalismo europeu.

Sendo assim, no próximo item, irei analisar como tal colonialidade se encarna na instituição estudada, o Colégio Pedro II.

1.2 Sobre currículos e colonialidade: o currículo de História no Colégio Pedro II

O Colégio Pedro II foi fundado em 1837⁴ com a tarefa de formar uma futura burocracia imperial, tendo por base uma educação calcada na ênfase do ensino das humanidades clássicas. Nesse sentido, a memorização de textos considerados padrões era a sua principal estratégia de formação. Portanto, o objetivo a ser alcançado calcava-se na reprodução de um modelo curricular da escola clássica francesa, onde o estudo das línguas e literaturas antigas e modernas, retórica, filosofia, história e religião se sobreponham aos estudos das ciências naturais e da matemática. O Colégio tinha em sua fundação, pelo menos pelo tempo em que durou o Império brasileiro, uma verdadeira “vocação” para os estudos clássicos.

Quanto ao currículo de História da Instituição, Santos (2009) nos assegura que:

A análise dos conteúdos dos primeiros livros didáticos e programas de ensino do Colégio Pedro II revela que a História fazia parte do chamado currículo das “humanidades”, cujo padrão cultural era a antiguidade clássica. As humanidades correspondiam a um modelo de formação que caracterizou a educação francesa por pelo menos quatro séculos. Os conteúdos que compunham as chamadas “humanidades” primavam pelo estudo do latim, do grego, da literatura clássica e da história ocidental. O estudo das humanidades revestia-se de um sentido cuja função achava-se além da instrução para incorporar um compromisso moral, promovendo a construção de valores que qualificariam o cidadão. Os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta, valorizando a figura do herói da antiguidade, cuja virtude serviria de inspiração aos jovens aprendizes. Tratava-se de uma educação para formar o futuro cidadão, homem de bem, que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado. (SANTOS 2009, p. 30.)

⁴ Para a história do Colégio Pedro II, veja-se DÓRIA, Escragnolle. Memória Histórica do Colégio Pedro II. Importantes informações também em DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura e NEEDELL, J. A Tropical Belle Époque.

Ainda sobre as disciplinas do Colégio, Chervel e Compere, citados por Santos (2009), asseguram:

Para a formação humanista tradicional, além das línguas e literaturas, concorria um certo número de *matérias* que figuravam no ensino magistral ou nas aprendizagens dos alunos. Encontrava-se aí a *mitologia* (grifo nosso) frequentemente chamada de *fábula*, a história, a cronologia, a geografia antiga, as antiguidades, a lexicologia (as raízes gregas), a sinonímia, a poética, a retórica, e a lista aberta às influências novas não estava fechada. Seu traço comum é que, em nenhum caso, com a diferença das línguas estrangeiras ou das matemáticas, elas não podiam constituir ensinos independentes. (SANTOS 2009, p. 31.)

Gasparello (2002) também chama a atenção para esta característica de pensamento diletante quando afirma que, para esta elite educada no Colégio, importava:

O ensino de humanidades fundamentava uma concepção de cultura afastada de qualquer utilidade imediata representada pela ideia de exercício profissional. O secundário deveria ser desinteressado, isento de finalidades consideradas menores e particulares, em favor de uma utilidade superior – a preservação da cultura humanística – que significava a identificação da elite com essa cultura. (GASparello, 2002, p. 64.)

É ainda a autora que afirma a utilidade deste modelo de currículo quando aponta que:

No Brasil, o caráter desse modelo serviu a uma elite que tinha como parâmetro de cultura o mundo ocidental europeu, que incluía a admiração ao seu passado clássico. Os textos gregos e latinos, além da ênfase no estudo da Antiguidade, reforçavam, pelo ensino, a ligação espiritual do restrito círculo de pessoas que viajavam e conheciam a língua e a história das nações civilizadas. Essa cultura, especulativa e “desinteressada”, foi a marca de distinção de uma elite, “a barreira e o nível” que permitia aos seus possuidores títulos oficiais, cargos e funções públicas. Os programas de ensino do Colégio Pedro II demonstram como a força da cultura clássica humanista serviu de eixo articulador dos estudos, embora com a presença das ciências (matemáticas, história natural, física, química), que conferiam um caráter enciclopédico (também no espírito das humanidades) ao currículo. Esse aspecto, associado à ideia de formação “integral”, com as ciências, as letras e as artes, não impedia que o passado clássico, com os textos gregos e latinos (e o ensino da história universal) predominasse por muito tempo no plano de estudos. (GASparello, 2002, p. 11.)

Com o advento da República, quando foi renomeado de Ginásio Nacional, no âmbito das diversas reformas de ensino, pouco se modificou a fisionomia da Instituição, nem se descaracterizou este que foi, desde a sua fundação, seu principal fundamento. Importava repetir as lições tais como aprendidas e decoradas sem a

menor preocupação de interpretação ou reflexão. Quando se tratava dos clássicos, o melhor mesmo era demonstrar a capacidade de reproduzi-los. Nesse contexto ainda, Bittencourt (2005) analisa a tarefa a ser cumprida em se tratando de uma instituição formadora de elites. Tratou-se de instrumentalizar o currículo para produzir o sentido de nação, nesses termos:

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções das tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e dela deveria emergir o sentimento patriótico. A história tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo. (BITTENCOURT, 2005, pp. 64-65.)

Fiel à sua “vocação” humanista, o Colégio em tempos republicanos se esforçou para manter seu prestígio e a natureza de seu currículo, tal como nos informa Oliveira:

No Colégio Pedro II, a resistência à introdução das disciplinas científicas no currículo se deu com o estabelecimento de uma grade curricular que concentrava 75% em disciplinas do currículo de humanidades. Apesar das críticas das autoridades centrais com relação às finalidades que o Colégio Pedro II estabelecia para o processo de escolarização, a permanência das finalidades da disciplina e da própria instituição se justificaram. Primeiro, em função da tradição humanística do Colégio, defendida pelos catedráticos que gozavam de bastante prestígio junto aos órgãos públicos, e da vinculação de muitos deles ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB. (OLIVEIRA, 2006, p. 112.)

Nem mesmo a República, com a sua orientação positivista e a defesa na ênfase nas ciências, foi capaz de mudar radicalmente este currículo. A este respeito, afirma Santos:

Até o final do século XIX a disciplina História tinha o papel de contribuir para legitimar a Civilização Ocidental como modelo para a formação da elite brasileira. A construção da identidade nacional vinculava-se exclusivamente ao mundo ocidental e cristão, não se articulando, por exemplo, a uma identidade latino-americana. Os padrões culturais eram os europeus, ficando o Brasil, única monarquia da América, isolada dos demais países latino-americanos cuja independência resultara na formação de repúblicas. Nos programas de ensino, observamos que esse isolamento do Brasil em relação aos demais países latino-americanos refletia-se em uma exclusão dos conteúdos relativos aos acontecimentos nas Américas. A história dos povos pré-colombianos, por exemplo, não constava dos programas até a década de 20. A historiografia francesa ainda influenciava os catedráticos que elaboravam os programas. Sob esse enfoque, a História do Brasil retratava, na verdade, a história dos europeus na América. (SANTOS, 2009, p. 67.)

É o próprio programa de ensino do início da República que assevera, sobre o ensino de História:

o estudo da história será feito do ponto de vista da história da civilização, com especial desenvolvimento da parte referente à América e ao Brasil. Serão mencionados, sem jamais descer a minudências, os acontecimentos políticos, científicos, literários e artísticos de cada época memorável, serão expostas as causas que determinaram o progresso ou o estacionamento da civilização nos grandes períodos históricos, apreciados os homens que concorreram para as revoluções benéficas ou perniciosas da humanidade, agrupando-se em torno deles os fatos característicos das fases que dominaram o espírito público. (Colégio Pedro II, Programas de Ensino, 1911.)

Nos anos 30 e ao longo da Era Vargas, os currículos de História não foram modificados em sua essência. Ainda que a chamada Reforma Campos (1931) tenha acabado com a separação entre as disciplinas de História universal e História do Brasil, criando uma única disciplina chamada de História universal ou “da Civilização” e que tenha apontado para uma ênfase no papel da História do Brasil em um contexto da história mundial, tratava-se de expor a História pátria como um apêndice da História universal. Chamou-nos a atenção as expressões utilizadas para referenciar as origens da civilização ocidental. Dessa forma, a concepção quadripartite, herdada da escola francesa, e a ideia de heranças culturais permaneceram como a principal contribuição que a cultura clássica havia deixado como legado para os jovens estudantes. Santos (2009) descreve assim esta parte do programa:

No tópico seguinte – Grécia e Roma – destacam-se os itens *O que nós devemos aos gregos*: contribuições importantes da Grécia nos diferentes domínios da vida, pensamento científico, questões fundamentais da filosofia, contribuições estética e *O que nós devemos aos romanos*, principalmente no domínio da organização política e do direito, destacando elementos da concepção positivista de modo a apresentar o progresso da humanidade a partir da herança dos povos da Antiguidade, além da preocupação de registrar a influência desses povos na construção das matrizes nacionais. (SANTOS, 2009, p. 89.)

Reforçando aquilo que Abud (1992) afirma sobre os currículos de História do Colégio nessa época, temos um flagrante exemplo de colonialidade do saber e mesmo de colonialismo interno:

Na realidade, toda a sequência e a organização dos programas seguiam a visão de mundo da classe dominante europeia, assimilada pelas elites das antigas colônias – a civilização chegava ao “Novo Mundo”, quando o “Velho

Continente" dele se apossava para colonizá-lo. Portanto, não havia uma história das nações americanas, mas a História da Europa na América. A história de seus antigos habitantes, das populações escravizadas, dos homens pobres era estudada na perspectiva dos conquistadores e dos dominantes. (ABUD, 1992, p.170.)

Uma década depois, no contexto da Reforma Capanema (1942), a divisão seria reintroduzida e a recomendação era a mesma, importava ensinar aos estudantes do Colégio que o Brasil era filho da Europa! De novidade, talvez, seguindo-se uma tendência dos anos 40 e 50, havia uma preocupação em se ter uma carga maior de História do Brasil em relação à História dita Geral (ou europeia). Digna de nota foi a adoção dos livros do catedrático J. Serrano⁵, que estabelecia uma perspectiva católica e portuguesa. Nesse sentido, Dávila afirma que

A seção sobre escravidão e influência africana não apenas reflete a perspectiva europeia da obra como mostra o grau de penetração dos estereótipos e imagens sentimentais do passado escravocrata do Brasil na educação brasileira durante os mesmos anos em que Gilberto Freyre as sintetizou em sua obra clássica. Em todo o livro, os afrodescendentes eram encarados como um objeto exótico, estranho ao leitor (a quem o narrador imaginava como branco). A seção intitulada "A contribuição do negro em nosso meio" citava a imagem da mãe preta como "um fato comovente de nossa História doméstica e social". (DÁVILA, 2005, p. 325.)

Com a mãe preta, mencionava o texto de Serrano, aprendemos outras lições, tais como:

As credices, as superstições, o amor da música e da dança, certa "negligência crioula", resignação heroica na miséria concepção fatalista e leviana da vida, imprevidência unida ao trabalho, tais, entre outras, as qualidades boas ou menos felizes que herdamos dos negros. (SERRANO, apud DÁVILA, 2005, p. 325)

Serrano sustentava uma imagem romântica e cristã da experiência da escravidão. Embora reconhecesse a violência típica do sistema, chamava a atenção para o papel dela para a promoção da civilidade do africano. Dessa maneira, redimia o comportamento dos escravizadores exaltando o seu papel benevolente e civilizador, afirmando:

É justo, entretanto, reconhecer que no Brasil o negro foi em geral, mais feliz ou menos desgraçado do que em outros países, inclusive as colônias norte americanas. Muitas vezes o escravo se tornava querido dos senhores e sobretudo das crianças (...). O negro veio retemperar a raça branca que se

⁵ SERRANO, J. História da Civilização (5 vols. Curso Secundário). 5. Ed. Rio de Janeiro: F. Briguet & Cia., 1939.

transladou para a América. A raça histórica em formação incontestavelmente lucrou muito com o sangue africano (SERRANO, apud DÁVILA, 2005, p. 325, p. 160.)

Em sua pesquisa, Santos (2009) nos assegura que a escolha dos livros didáticos e conteúdos curriculares estava a cargo dos chamados “professores catedráticos”. Tais professores, formados em uma escola tradicionalmente humanista, mantiveram a europeização dos currículos de História e a reprodução do modelo em que o Brasil e a América Latina apareciam como resultados da ação civilizatória dos povos do Norte; desta forma e ainda para os anos 50:

os catedráticos mantinham seu *status* inalterado na configuração do Colégio. Eram respeitados pela comunidade escolar, que reconhecia sua indiscutível competência acadêmica e didática. Tinham, ainda, o poder de interferir na escolha dos livros didáticos e nos conteúdos dos programas de ensino. Na maioria das vezes, o livro didático continuava a ser de autoria dos próprios catedráticos; quando isso não era possível, optava-se por selecionar livros escritos por professores do Colégio. Quanto aos programas, eram elaborados pelos catedráticos e submetidos à Congregação (como ocorria anteriormente, e posteriormente entregues aos professores pelos coordenadores). (SANTOS, 2009, p. 56.)

Quanto à África, a não ser pelas ações civilizatórias dos europeus, reinava o silêncio. Segundo o depoimento do professor Geraldo Pinto, a quem eu mesmo tive a honra de conhecer no início dos anos 90, quando me tornei professor do Colégio:

Até a década de 70 os catedráticos continuavam a escolher os livros didáticos que seriam usados pelos professores e eram autores deles. Os livros da década de 60 tinham um conteúdo impossível de ser trabalhados com a carga horária que era oferecida {3 tempos semanais}. O catedrático escolhia o livro e os professores tinham que dá-lo. Posso dizer que o “ranço” do Império continuou até à década de 70. Nós temos ainda nas décadas de 1950 e 1960 os programas oriundos da Velha Guarda. Após 1972, quando ocorre a nova Lei 5692, entra o programa de História e Geografia com a participação do catedrático de Geografia Nilo Bernardes. (Depoimento concedido em setembro de 2007 para a então chefe de departamento de História, Beatriz Boclin.)

A década de 60, um período de grande contestação e ebulação cultural, parece ter passado ao largo da estrutura de seus currículos. Ambos continuavam a ser escolhidos e determinados pelos seus catedráticos. A ditadura militar aboliu o sistema de cátedras no Colégio, sem, no entanto, comprometer esta “independência relativa” em relação ao MEC, colocando o Colégio em uma posição ambígua em relação às políticas públicas de educação. Seus professores, ligados ou não ao regime, passaram a demandar sua posição:

transformação em autarquia ou fundação para obter autonomia administrativa, financeira e pedagógica ou a transformação do colégio em Faculdade de Educação, destinada à formação de professores (FERREIRA, 2005, p. 35.)⁶

O Colégio, pelo menos até os anos 80 e 90 e até o fim do século, teve a singularidade de ter, em seu corpo docente, os agentes dos conteúdos curriculares, mesmo que respondendo, em certa medida, às determinações do MEC. Os antigos catedráticos foram substituídos pelos chefes de departamento, escolhidos pelo diretor geral e, já nos fins dos anos 80, eleitos pelos seus pares. Ainda nos fins dos anos 70, foram instituídos os Planos Gerais de Ensino (PGEs). Estes traziam as diretrizes para o funcionamento da estrutura do Colégio, bem como a possibilidade da escolha dos livros didáticos pelos coordenadores pedagógicos e chefes de departamento que repassavam a escolha para os professores das unidades.

Os anos 90 trouxeram uma série de mudanças no Colégio, uma vez que o MEC resolvera implementar uma nova política a partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996). O MEC passou a enxergar no Colégio uma oportunidade de experimentar suas diretrizes coadunadas pela visão neoliberal dos anos de governo FHC. Naqueles anos, o tecnicismo, que tomou conta das políticas públicas de educação, tornaram comum ao cotidiano do Colégio temas tais como a interdisciplinaridade e o multiculturalismo. Nesse momento, segundo Oliveira (2006):

Enquanto o projeto do MEC era implantado em duas Unidades e as discussões sobre os textos da reforma curricular oficial eram discutidos nas reuniões dos Departamentos, o Colégio, em curto espaço de tempo, teve que substituir os guias curriculares pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico, isto é, deveria sepultar os antigos PGEs e editar, contando com os recursos que a SEMTEC ofereceria, o Projeto Político Pedagógico. (OLIVEIRA, 2006, p. 96.)

O ano de 1996 marca a introdução do Plano Geral de Ensino. A novidade desta vez se dava pela autonomia relativa que os professores passaram a ter na escolha de conteúdos e metodologias pertinentes à disciplina História no Colégio. No programa de História, uma nova geração de professores, muitos deles formados nos anos 80 e influenciados, entre outras teorias, pelo marxismo, fizeram se

⁶ Em 1967, o Colégio Pedro II se transformou em autarquia, status que possui até hoje, mas apesar de não ter se transformado em Faculdade de Educação, conseguiu autorização para a criação da Faculdade de Humanidades Pedro II – FAH/UPE. Grande parte dos professores, dentre eles os catedráticos, tornaram-se professores universitários, compondo os postos do novo estabelecimento de ensino superior. (OLIVEIRA, 2006).

representar na organização geral com a substituição da ênfase nos conteúdos para os conceitos. No entanto, a grande maioria dos professores pautava-se no seu dia a dia por uma concepção eurorreferenciada de História, uma vez que o *corpus* conceitual continuava a privilegiar a História europeia como fio condutor da História do mundo e a concepção quadripartite herdada da visão histórica europeia.

Em 1997, uma comissão para pensar o currículo, instituída no âmbito do departamento de História do Colégio, apresentou uma proposta para o colegiado que apontava para uma abordagem menos conteudista e mais conceitual. Tratava-se de “enxugar” os conteúdos dando ênfase aos conceitos. No entanto, nos perguntávamos à época: que conteúdos foram considerados dispensáveis? Ainda que a ênfase apontada devesse recair sobre a História do Brasil, na prática o eurorreferenciamento permanecia, uma vez que os grandes marcos da História ocidental ainda eram os fios condutores da narrativa histórica. A proposta apresentada pela Comissão de Currículo para o Colegiado de História ratificou algumas concepções que, a partir da segunda metade da década de 90, eram preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Diziam os parâmetros:

Os conceitos são considerados a base para o conhecimento histórico e busca-se a coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos. (...) A opção pela história sociocultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se os de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. (PCN, 1998, p.115.)

Referendou o documento a:

Ênfase em História do Brasil e a construção dos conceitos históricos durante as séries do 1º Grau. Daí se apressou a necessidade de adoção de uma perspectiva tanto teórica quanto metodológica. Há necessidade de se destacar eixos de análise vinculados às questões de nossa sociedade de final de século: trabalho, técnica, poder e representação. A operacionalidade de tal proposta dar-se-ia de dois procedimentos interpretativos: diacrônico e processual e estrutural e relacional. O final do processo seria dado pela volta às questões de origem. A enunciação de uma problemática geral para o trabalho dos professores de História, mantendo-se o eixo de análise sociocultural, que seria a questão da identidade/alteridade; diálogo/conflito que se desdobra em três pontos básicos: a especificidade da construção da identidade brasileira; a relatividade do sistema capitalista e da civilização ocidental (Documento distribuído pela Comissão na Reunião do Colegiado de História de 1997).

No início do novo século, os antigos PGEs – Planos Gerais de Ensino foram substituídos pelos PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos, e seus programas e

currículos tendem a ser pensados a partir destes grandes eixos norteadores. Não obstante, a autonomia de seu corpo docente quanto às escolhas metodológicas e procedimentais, a África, a questão racial e as contribuições das epistemologias africanas continuaram ausentes. No primeiro PPP, enviado pelo MEC e apresentado como modelo a ser adaptado em 2000, os conteúdos referentes à África eram essencialmente os mesmos dos anos 90. Mesmo que se argumente que a Lei 10.639/03 só seria promulgada três anos depois e que por isso os temas preconizados por ela só entrariam na mira das preocupações mais tarde, as diversas revisões feitas ao longo dessas duas décadas deixam transparecer a dificuldade com que tais temas são encarados. A título de comparação, reproduzo a seguir os programas da primeira versão e um comentário sobre a última, para que notemos principalmente suas ausências.

Figura 1 - Programa do 6º ano (PGEs, 1990)

CONCEITOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo histórico; • Fonte histórica; • Memória; • Sociedade; • Trabalho; • Cultura; • Mito; • Comunidade primitiva; • Propriedade coletiva; • Estado; • Teocracia; • Cidade-estado; • Democracia; • Império; • Propriedade privada; • Servidão coletiva; 	<p>1. Introdução ao estudo da História:</p> <p>1.1. História: memória, tempo e fonte histórica.</p> <p>1.2. A origem do homem: mitos e teorias.</p> <p>1.3. O Homem: ser social.</p> <p>2. As comunidades de coletores e caçadores em diferentes tempos e espaços:</p> <p>2.1. As relações homem-natureza-cultura.</p> <p>2.2. Os primeiros grupos humanos.</p> <p>3. As transformações na vida do homem:</p> <p>3.1. A criação de animais e a agricultura.</p> <p>3.2. O processo de sedentarização.</p> <p>4. As sociedades humanas rurais e urbanas em diferentes tempos e espaços - Ásia, África, América e Europa.</p>

Figura 2 - Programa do 7º ano (PGEs, 1990)

7º ano

CONCEITOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Feudalismo. • Servidão feudal. • Economia natural/economia mercantil. • Sociedade estamental. • Humanismo. • Estado Moderno. • Monarquia. • Reforma Contrarreforma. • Eurocentrismo. • Etnocentrismo. • Mercantilismo. • Antigo Sistema Colonial. • Escravismo colonial. • Aristocracia. 	<p>1. Da Idade Média para a Modernidade: as transformações no Ocidente europeu:</p> <p>1.1. A formação e a crise do feudalismo.</p> <p>1.2. A formação dos Estados Modernos.</p> <p>1.3. Renascimento: nova visão de homem, de sociedade e de universo.</p> <p>1.4. Cristianismo: unidade e diversidade religiosa.</p> <p>2. “Por mares nunca dantes navegados” – conquistas e resistências:</p> <p>2.1. A Expansão Marítima e Comercial europeia.</p> <p>2.2. A África e a América antes do contato com os europeus.</p> <p>2.3. A organização do Antigo Sistema Colonial de base mercantilista.</p> <p>3. A colonização da América Portuguesa:</p> <p>3.1. A organização da sociedade colonial:</p> <p>3.1.1. Colonizadores, colonos e colonizados.</p> <p>3.1.2. O escravismo colonial: a dimensão africana e a natureza do comércio transatlântico de negros.</p> <p>3.2. A organização socioeconômica do espaço colonial; A agromanufatura do açúcar, a pecuária, a droga do sertão, o fumo, a mineração.</p> <p>3.3. A cidade do Rio de Janeiro nos sec. XVI a XVIII</p>

- Quanto ao estudo da África, a ênfase reside em mostrar ao aluno que existe uma África anterior à dominação ocidental, que era portadora de particularidades sociais, econômicas e culturais. Os africanos desenvolveram diversas formas de governo muito complexas, tais como: os impérios de Gana, Mali e Songai que se sucederam na África ocidental durante toda a Idade Média europeia; o Império Etiope; os reinos da África oriental e central (Kongo, Ndongo, Luba, Lunda e Monomotapa), que podem ser considerados semelhantes aos estados de modelo monárquico ou imperial. Outros estados centralizados denotam relações de longa data com o exterior, como o reino Kongo (a partir do século XIII). E algumas grandes chefias já eram conhecidas desde o século IV, como a primeira dinastia de Gana, cuja existência pode ser testemunhada pela arte, a exemplo da cerâmica de Nok (Nigéria), datada do século V a.C. ao II século d.C, que foi duramente atingida pelo mercado negro das artes na África (Ver texto de Marta Heloisa Leuba Salum (Lisy). África: culturas e sociedades. (Texto do guia temático para professores África: culturas e sociedades, das formas de humanidades do museu de arqueologia e etnologia da Universidade de São Paulo.

http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos_didaticos/002/africa_culturas_e_sociedades.html

Figura 3 - Programa do 8º ano (PGEs, 1990)

8º ANO

CONCEITOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Antigo Regime. • Iluminismo. • Liberalismo. • Capitalismo. • Revolução. • Revolução liberal-burguesa. • Cidadania. • Revolução Industrial. • Propriedade privada. • Burguesia/proletariado. • Urbanização. • Monarquia. • República. • Independência/dependência. • Império. • Aristocracia. • Trabalho escravo. • Trabalho livre/trabalho livre assalariado. • Unitarismo / federalismo. • Imperialismo. 	<p>1. Novos ventos na Europa e no Mundo:</p> <p>1.1. O Iluminismo, a crise do Antigo Regime e as revoluções liberais-burguesas.</p> <p>1.2. A Revolução Industrial e seus efeitos.</p> <p>1.2. Os desdobramentos históricos na América Portuguesa: conjurações.</p> <p>2. O processo de independência da América Portuguesa:</p> <p>2.1. A vinda da Corte portuguesa e a “interiorização da metrópole”.</p> <p>2.2. A importância político-administrativa e cultural da cidade do Rio de Janeiro como sede da Corte – “Lisboa dos trópicos”?</p> <p>2.3. A conquista da independência (política) e a dependência do Brasil ao capitalismo inglês.</p> <p>3. O Império do Brasil: a construção e a consolidação do Estado Nacional Monárquico.</p> <p>3.1. A composição das forças políticas; o precário equilíbrio político do Primeiro Reinado e a abdicação de D. Pedro I.</p> <p>3.2. Segundo Reinado:</p> <p>3.2.1. Disputas regionais e instabilidade política na Regência.</p> <p>3.2.2. Governo de D. Pedro II: aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.</p> <p>3.3. As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na Europa na segunda metade do século XIX.</p> <p>3.4. A crise da Monarquia e a transição para a República/Abolição:</p> <p>3.4.1. A crise da escravidão:</p> <p>3.4.1.1. O término do comércio transatlântico de negros e a Lei de Terras.</p> <p>3.4.1.2. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre, não necessariamente assalariado</p>

Figura 4 - Programa do 9º ano (PGEs, 1990)

9º Ano	
CONCEITOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • República Oligárquica; • Política dos governadores; • Política do café-com-leite; • Coronelismo; • Tenentismo; • Imperialismo; • Ditadura; • Totalitarismo; • Integralismo; • Keynesianismo; • Fascismo(s). • Socialismo. • Populismo; • Corporativismo; • Trabalhismo; • Democracia; • Partido político; • Guerra Fria; • Descolonização; • Terceiro-mundismo; • Nacionalismo; • Nacional-desenvolvimentismo; • Segurança Nacional; • Neoliberalismo; • Globalização. 	<p>1. A Primeira República (1889...1930):</p> <p>1.1. Organização e consolidação da República.</p> <p>1.1.1. As estratégias de dominação oligárquica.</p> <p>1.2. Estratégias de resistência: movimentos sociais rurais e urbanos.</p> <p>2. O Brasil e a crise do Capitalismo Liberal (1914-1930):</p> <p>2.1. Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a substituição de importações.</p> <p>2.2. Movimento operário e Revolução Russa (1917)</p> <p>2.3. A crise dos anos 20 na República Oligárquica:</p> <p>2.3.1. O setor agrário-exportador e a crise de 1929.</p> <p>2.4. O movimento de 1930 e a reformulação do Estado.</p> <p>3. A Era Vargas e as alternativas à crise do Capitalismo Liberal (1930-1945):</p> <p>3.1. Intervencionismo Estatal: <i>New Deal</i>. Fascismos. Socialismo.</p> <p>3.2. O Estado Novo, o projeto de desenvolvimento nacional varguista e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).</p> <p>4. A República Democrática - o Brasil nos quadros da Guerra Fria (1945- 1964)</p> <p>4.1. A inserção do Brasil no mundo bipolar: do alinhamento à Política Externa Independente.</p> <p>4.1.1. A descolonização afro-asiática.</p> <p>4.1.2. Revolução Cubana e América Latina</p> <p>4.2. Nacionalismo e desenvolvimentismo.</p> <p>4.2.1. As crises político-institucionais da República: 1954, 1955 e 1961.</p> <p>4.3. A radicalização político-ideológica e o golpe de 1964.</p> <p>5. A Ditadura Militar e modernização autoritária (1964-1985):</p> <p>5.1. Doutrina de Segurança Nacional.</p> <p>5.2. Desenvolvimento e Milagre Económico.</p> <p>5.3. O processo de distensão política.</p> <p>6. A Nova República e a inserção do Brasil no mundo globalizado (1985-).</p> <p>6.1. A transição conservadora e a Constituição de 1988.</p> <p>6.2. A crise do socialismo e suas repercussões.</p> <p>6.3. Neoliberalismo na ordem do dia.</p> <p>6.4. Os desafios para o século XXI.</p>

O que chama a atenção nesta demonstração de permanência da colonialidade do currículo no início século XXI e, portanto, depois da promulgação das Leis, é a ausência explícita dos temas ligados à África. Observe-se que, ao final da grade do sétimo ano, o departamento de História colocou uma observação para lembrar aos professores que a Lei existia e ainda recomendava algumas estratégias de trabalho. Os conteúdos do Ensino Médio nessa versão não são muito diferentes, uma vez que são aprofundados, mas não são assuntos novos. A observação que encontramos ao final da grade no 7º ano se repete no final da grade do 3º ano do Ensino Médio.

A versão mais recente do agora PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional não modificou em quase nada esta realidade. Os conceitos foram substituídos pelos “eixos”, mas os conteúdos permanecem quase os mesmos.⁷ Por tudo isso, fazemos ecoar a pergunta de Ki-Zerbo, um dos grandes intelectuais africanos do século XX: “Para quando a África?”

No próximo subitem, abordaremos um conceito muito importante para trabalharmos História da África no currículo, que é o de brechas decoloniais, agregado à perspectiva intercultural crítica.

1.3 Sobre as brechas decoloniais e a interculturalidade crítica como estratégias possíveis

Dizer que a formação de professores de História é eurocentrada não é nenhuma novidade. Como afirmamos anteriormente, fruto de uma experiência acadêmica cujos conteúdos são predominantemente europeus, os professores das escolas brasileiras são inseridos nessa situação de dependência epistêmica, que cria, por sua vez, uma visão de História que privilegia as epistemologias do Norte Global. Sobre isso, ainda na perspectiva de Quijano:

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as Histórias locais europeias foram vistos como

⁷ O PPPI vigente pode ser analisado por meio do *link* PPPI NOVO.pdf (cp2.g12.br). O programa de História se encontra entre as páginas 366 a 380.

projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma História universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (QUIJANO, 2003, p. 41.)

Pensamos que a Lei 10.639/03 se constitui em um instrumento importante para investigarmos a própria natureza da colonialidade e seus mecanismos, uma vez que a pretensa universalidade das epistemologias europeias se impõe como valores para todas as culturas e povos. Aqui não se trata de apelar para o multiculturalismo, que, nas palavras de Walsh, se constitui uma armadilha da globalização capitalista atual, desta forma:

O reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2009, p.14.)

Por isso, os parâmetros curriculares da Lei 10.639/03⁸, assim como o pensamento decolonial, advogam a importância da interculturalidade ao propor um diálogo direto entre as culturas, que respeitem as diferenças, mas ao mesmo tempo reconheçam os seus autores como interlocutores, ou como produtores de epistemologias legítimas. Ainda nas palavras de Walsh:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Walsh entende a interculturalidade como “projeto”, não só como ideia. Dessa forma, não seria incorreto dizer que existe uma agenda intercultural que, pensada nos termos da autora, se trata de:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p.17.

políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, pp. 10-11.)

Ao me referir à interculturalidade crítica, me reporto ao projeto da construção de um diálogo entre as culturas, um diálogo franco ou um projeto teórico denominado “razão humana pluriversal”, que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, ou ainda, nas palavras de Walter Mignolo:

(...) o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo. (MIGNOLO, 2003, p. 287.)

Nesse sentido, o que significa contribuir para a formação continuada de professores, nos conteúdos dessas Leis? Para nós, a experiência de compartilhar saberes afrodiáspóricos trazidos para o Brasil nas bagagens culturais dos grupos africanos serviu para entender como aqueles não fazem parte da formação geral dos professores, e como podem vir a mudar o eixo euroreferenciado do ensino de História. A partir das experiências de compartilhamento dos saberes cosmogônicos, filosóficos e epistemológicos africanos e afrodiáspóricos, podemos enfrentar a colonialidade e buscar caminhos para a contribuição na formação continuada de professores a partir daquilo que a professora Azoílda Trindade denominou de valores civilizatórios afro-brasileiros.⁹

Ao pensarmos na formação eurocentrada e nas práticas pedagógicas que reproduzem a epistemologia europeia, identificamos, portanto, uma dependência epistêmica e, consequentemente, um epistemicídio¹⁰ com as culturas africanas, afrodiáspóricas e indígenas. Nossa ênfase recai nos conhecimentos e epistemologias africanas e afrodiáspóricas expressas nas manifestações culturais que criaram, nas palavras de Sodré (2019), “suportes simbólicos”, veículos e formas de sociabilidades, de ontologias e visões “exiladas” na diáspora.

⁹ TRINDADE, Azoílda Loreto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação: Um salto para o Futuro, Mec./Ed.Globo, 2006.

¹⁰ Nossa compreensão do conceito de epistemicídio parte de Sueli Carneiro (2005), que o define como uma estratégia de apagamento dos saberes e das epistemologias dos povos submetidos à dominação colonial.

Porém, quem são esses sujeitos portadores de tais epistemologias? Em primeiro lugar os sacerdotes e as sacerdotisas das mais diversas matizes daquilo que se convencionou chamar de religiões de matrizes africanas, guardiões dessas “cosmo-sensibilidades”. Em segundo lugar, os protagonistas do que chamamos de movimento negro organizado, que, nas palavras de Gomes (2019), constitui-se um movimento “educador” por excelência. Em terceiro lugar, as mais diversas manifestações culturais de caráter religioso ou não, tais como as experiências das irmandades católicas de africanos, os reisados, as congadas etc., provenientes das mais diversas Áfricas e reelaboradas pela diáspora tais como conhecimentos afrodiáspóricos.

Mais uma vez, procuramos com Walsh pensar possibilidades de diálogos desses conhecimentos com os currículos escolares, uma vez que a interculturalidade crítica é uma construção a partir das experiências destes grupos subalternizados e invisibilizados. Assim,

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...) é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8.)

A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. A pertinência deste esforço é expressa pelo texto dos Diretrizes Curriculares Nacionais, quando defendem:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e 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 identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (DCN, Brasil, 2004b, p. 01.)

1.4 Os cursos de cultura e mitologia yorubá do Colégio Pedro II como estratégia decolonial e intercultural ou como subverter um currículo pelas brechas

Qual é o conteúdo de um currículo? Quem decide o que ele veicula? Como ele é pensado e como transmite suas formas de ver e organizar os chamados conhecimentos históricos escolares? Provavelmente precisamos de vários estudos para isso. Em nosso caso particular, procuraremos descobrir as raízes da colonialidade presente nos conteúdos escolares de um currículo em particular, o do Colégio Pedro II, instituição secular de ensino, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro e espalhada por sua região metropolitana, pois, como afirma Walsh (2013), é preciso explorar os vínculos entre o “pedagógico” e o “decolonial”, percebendo a inclusão de experiências que se definem no caminho percorrido.

Procuraremos refletir, também, sobre as formas pelas quais os cursos de Introdução à Cultura e Mitologia Yorubá, por mim ministrados, a partir de uma estratégia do NEABI/CPII, intentaram subverter os conteúdos escolares a partir da perspectiva decolonial das brechas e fraturas do sistema. Entendemos a ação pelas brechas como insurgência à inelasticidade dos currículos, ou uma desobediência epistêmica, tal como preconizada por Walsh (2016).

A ideia das brechas ou gretas apresentadas aqui tem sua base neste significado vivido no decolonial. As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo outro que se inventa, cria e constrói. Embora as brechas estejam virtualmente nos âmbitos, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuam crescendo dia a dia, costumam passar desapercebidas, sem serem vistas ou escutadas. (WALSH in CANDAU, 2016, p. 72.)

Assim, uma estratégia de insurgência deve criar as condições para que conhecimentos outros sejam incorporados às práticas pedagógicas, antes mesmo da sua incorporação nos currículos formais. Foi o caso, por exemplo, da adoção de materiais sobre a temática de cultura afro-brasileira por professores que antes não haviam incorporado tal estratégia. Assim, o professor X, do departamento de Língua Portuguesa, adotou para a leitura extraclasse uma literatura que falava sobre a criação do mundo na perspectiva yorubá, e a escolha da professora Y do mesmo

departamento em usar os *orikis*, a poética escrita yorubana de exaltação dos Orixás, para introduzir formas poéticas não ocidentais em suas turmas do PROEJA do Colégio Pedro II.

A interculturalidade, portanto, foi introduzida pelas brechas do currículo e da instituição, que não poderia negar estas estratégias por permitir um curso desta natureza pelo seu próprio NEABI, promovendo a visualização de conhecimento antes invisibilizados pelo currículo formal. Acreditamos, assim, que a interculturalidade crítica, tal como definida por Candau (2020), funcionou na nossa experiência, para os conteúdos curriculares:

(...) a interculturalidade crítica que pode ser assim caracterizada: questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2020.)

É ainda com Walsh (2007) que pensamos esta estratégia de subverter as estruturas, sejam elas institucionais ou curriculares, que funcionam ainda atreladas à lógica da colonialidade do saber, a qual aprisiona os saberes e fazeres escolares. Nesse sentido, decolonizar significa:

(...) assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X; a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade-estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da *decolonialidade*. (WALSH, 2007, p. 9.)

Ou ainda, na perspectiva de Miranda (2016), acreditamos que os cursos de extensão promovidos pelo NEABI/CPII funcionam como um processo decolonial, tendo em vista seu poder de estabelecer diálogos por dentro da instituição, pensando o currículo interculturalmente, por meio da explicitação dos conhecimentos afrodispóricos. Nesse sentido,

processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais *inter*, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os *outsiders* negros". (MIRANDA, 2014, p.1072.)

(Ou ainda sobre interculturalidade:)

(...) assim, pensar interculturalmente, significará incluir nas arenas de proposição e de execução dos currículos, aquilo que é próprio das vivências dos(as) negros(as), a começar pela ideia do que é, efetivamente, aprender em seu próprio território e não apenas nas instituições escolares. Em outros termos, provocar a mudança de *status* dos saberes do cotidiano, dos saberes que carregamos das nossas ancestralidades. (MIRANDA, 2016. p. 552.)

Na perspectiva da luta decolonial e intercultural, o que perseguimos? Certamente aquilo que Nilma Gomes (2012) aponta como possibilidades de descolonização dos currículos. Tal ação é parte das lutas decoloniais quando se assume que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 colocam diante de nós um enfrentamento político dos mais desafiadores. Este enfrentamento não pode ser feito somente no campo das epistemologias dos currículos, senão como um diálogo permanente entre os saberes africanos e afro-brasileiros invisibilizados durante tanto tempo. Desse modo, trata-se mesmo de uma reeducação do fazer curricular. Nessa perspectiva, Santomé (1995), citado por Gomes (2012), nos assegura:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (GOMES apud SANTOMÉ, 2012, p. 163).

Na mesma linha de Santomé, Gomes assevera:

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p.7.) Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder

e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, 2012, p. 9.)

Cabe-me a esta altura indicar que tipo de saberes diáspóricos os cursos de cultura e mitologia yorubá disponibilizam para o diálogo com as epistemologias ocidentais. Para início de conversa, lanço um desafio: como tratar da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana sem entender como se processa a cosmopercepção africana no Brasil? Sodré (1988) nos propõe uma chave de compreensão usando o termo grego *Arkhé* para caracterizar as culturas que, tais como a afrodiásporica, se fundam na vivência, na centralidade e no reconhecimento da ancestralidade.

As culturas de *Arkhé* cultuam a Origem, não como um simples início histórico, mas como o eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo. A *Arkhé* está igualmente no passado e no futuro, é tanto origem como destino". (SODRÉ,1988, p.153).

A *Arkhé* admite conviver com várias temporalidades, mas não promove "a mudança acelerada de estado" como quer a Modernidade. Essa visão da ancestralidade estabelece uma continuidade e uma interdependência entre divindades, ancestrais e descendentes, continuidade essa que se manifesta através dos ritos e dos mitos, sempre reiterados, mas com lugar para variações. A ancestralidade se assenta no território, "o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios". (SODRÉ,1988, p.22.)

No caso dos africanos em suas diásporas, tais territórios são representados pelos locais de cultos, os terreiros, que reatualizam a cultura, sendo suportes simbólicos de uma cosmovisão exilada. Nestes espaços se experencializa a vida em comunidade, que recria parentescos e reelabora as noções ocidentais de família e de pertencimento ao coletivo. Nesses espaços se reatualizam os mitos que contribuem para a integralização das personalidades, que se comprehende a partir da noção de filhos terrenos dos orixás, donos de suas cabeças. Pettit & Cruz (2012) assim as resume:

As culturas de *arkhé* são saberes do símbolo: símbolos presentes nos orixás e rituais das religiões de matriz africana, símbolos nos elementos da natureza, símbolos nos territórios criados em meio às adversidades da vida na diáspora (dança, música, capoeira, culinária, praças, ruas, bairros, morros); símbolos no uso encantado da palavra. As *arkhés* são ecológicas, pois realizam a confraternização do ser humano com as plantas, animais e minerais. Essa dimensão ecológica é a indissociabilidade da natureza e da cultura. É o corpo integrado, diferente do corpo fragmentado que a medicina alopática trata. (...) Culturas de *arkhé* acreditam no axé enquanto lugar de onde irradia a força. Não se trata de força física nem de dominação e sim de poder de realização, de engendramento. Nos terreiros o axé se planta tanto na terra como nos indivíduos, associando-se ambiente físico e humano. As pessoas recebem o axé através de seu corpo, pelo sangue, pelos frutos, pelas ervas e oferendas rituais bem como pelas palavras pronunciadas. O axé é força de fecundidade (biológica e material), de proteção (contra os inimigos e as doenças) e de melhoria da condição social. (PETIT & CRUZ, 2012, p. 4.)

As culturas de *arkhé* são culturas corpóreas. Seus rituais dependem das expressões do corpo por meio de cantos, danças e músicas. Nelas não existe a dicotomia corpo-espírito e nem mesmo uma suposta superioridade do suprassensível sobre o sensível. Nem mesmo a existência de espaços sagrados e profanos, uma vez que o mundo é, em si, um todo sagrado, assim como complementares são suas dimensões materiais e imateriais, físicas e metafísicas.

As culturas de *Arkhé* são culturas da alegria, que se emocionam com a chegada de um novo ser assim como a promoção dos seus velhos à honrosa categoria de ancestral, portanto, protetor do grupo. A vida é transcendente em si, pois os seres humanos entendem a dimensão do existir para além do individual; vivem não só em grupo, mas existem no grupo, a dimensão que é em si maior que eles mesmos.

No próximo capítulo, estudaremos as experiências formativas dos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá do Colégio Pedro II.

2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES NA LEI 10.639/03: A EXPERIÊNCIA DOS CURSOS DE CULTURA E MITOLOGIA YORUBÁ DO COLÉGIO PEDRO II

As lutas para transformar requerem que se conheça como dominam os que dominam, o que inevitavelmente exige o “pessimismo da inteligência”.
 (Gramsci)

*A so ebi dàre
 A so àre debi
 Ele faz o torto endireitar
 Ele faz o direito entortar.
 Oriki de Èsù*

Na introdução ao texto do parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a Lei 10.639/03, a professora Petronilha Gonçalves chama nossa atenção para a importância de uma pedagogia de combate ao racismo. Segundo ela:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (GONÇALVES, 2004, p. 16)

Neste trecho, e por todo o documento, a relatora chama a atenção para a importância do reconhecimento dos saberes africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Defendo que o reconhecimento não é possível sem o conhecimento de tais conteúdos. Quando me refiro à importância da incorporação de tais conhecimentos aos currículos formais das escolas brasileiras, não esqueçamos que seus operadores, os profissionais da educação (e não só os professores), carecem de uma formação que conduza a uma reeducação das relações raciais no Brasil.¹¹

¹¹ Para a formação de professores no conteúdo das Leis 10.639/03 e 11.645/08, consulte-se MILLER & COELHO (2013), BARRETO et al. (2013), COELHO & SOARES (2016), SANTANA et al. (2016).

A implantação de políticas públicas de reparação histórica, na qual estão inseridas as Leis 10.639/03 e 11.645/08, não depende apenas de ações governamentais que editem e regulamentem legislações de caráter reparador. Dependem também da adesão da sociedade e dos agentes envolvidos na execução de tais normas. Neste ponto somos confrontados com nossa própria História e com a formação da sociedade brasileira e, principalmente, como esta se relaciona com as leis e as normas em geral.

Acreditamos, com Munanga (2013) e Cerqueira Filho (1993), que este descumprimento das Leis está longe de responder somente a uma lógica de carência de informações e/ou formação docente. Trata-se mesmo de uma dimensão subjetiva que nos remete à teoria psicanalítica, pois essa “ignorância simbólica da Lei” tem implicações que dificilmente seriam superadas se o volume de informações fosse multiplicado ao infinito. Minha aposta é que não adianta somente disponibilizar materiais sobre o tema, já que a subjetividade racista, a dependência epistêmica e a colonialidade do saber, reinantes em nossas universidades e centros formativos, têm seus adeptos em boa parte das nossas escolas e que, nas palavras de Gonzales (1988), “denegam”¹², no sentido psicanalítico, suas práticas racistas e epistemicidas.

Na perspectiva da luta decolonial, da educação antirracista e da construção de uma pedagogia de desalienação dos currículos, trata-se mesmo de um embate político, de táticas de guerrilha, de preenchimento das brechas do sistema, de explicitação de memórias contra-hegemônicas¹³ e de considerar programas e currículos como “territórios em disputa”, nos dizeres de Arroyo (2013). Assim, Gonçalves (2004) nos adverte:

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**, (grifo nosso) inclusive na formação de professores (...) É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (GONÇAVES, 2004, p.17)

¹² Lélia Gonzales chamava a atenção para esta “neurose” constituinte da nossa cultura e identidade como sociedade. Ela chamou de “racismo por denegação” os existentes em sociedades latino-americanas que produziram sínteses autoexplicativas tais como o nosso mito da “democracia racial” (GONZALES, 1988, p. 72).

¹³ Tal como compreendem PAIM, E. A. & ARAÚJO, H. M. M. (2018), em uma perspectiva de diálogo com Walter Benjamin.

Por tudo isso, não nos surpreende o fato de uma atividade sobre cultura africana, especialmente sobre cultura afrorreligiosa, ter despertado no mínimo um estranhamento em 2015, quando decidi, no âmbito das ações do NEABI/CPII, encaminhar à direção do *campus* o programa do curso. A tradição escolar do Colégio Pedro II (como exposto no capítulo 1) estranhou a atividade; não à toa, os primeiros alunos eram ligados a movimentos populares e religiosos e apenas um professor do Colégio¹⁴. A primeira turma atraiu pessoas interessadas na temática, mas não necessariamente interessadas na aplicação da Lei 10.639/03.

Nesse sentido, Munanga (2013) chama atenção para o fato de que as dificuldades na aplicabilidade da Lei se encontrarem, sobretudo, no próprio racismo. Citando Florestan Fernandes, ele lembra que temos “preconceito de ter preconceito”, sendo esse um traço característico do racismo no Brasil. Daí que o motivo da “recusa subjetiva” de muitos diretores e professores nas escolas brasileiras estar fundada no fato de afirmarem a não existência de racismo ou discriminação em suas escolas. Munanga (2013) assevera ainda:

Esse preconceito se expressa, muitas vezes, quando aparecem nas propostas curriculares sobre a diversidade cultural as palavras “Candomblé”, “Umbanda” ou outras que remetem às religiões brasileiras de matrizes africanas. Sem saber exatamente do que se trata pelo conteúdo, as reações de recusa acompanhadas de violência verbal são de natureza preconceituosa com certa dose de intolerância religiosa. (MUNANGA, 2013, p. 8.)

A decisão de estender o curso para o público docente foi estratégica. O encerramento da primeira turma contou com a participação de dois estudiosos da cultura afro-brasileira, o Dr. Márcio de Jagun e o Professor José Beniste, reconhecidos pelo “povo de santo”¹⁵ como autoridades na história e na cultura das religiões afro-brasileiras. Nesse sentido, importava construir alianças táticas, “por fora do currículo,” com os portadores de saberes tradicionais, tal como preconiza e recomenda o texto das Diretrizes:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, **em atividades curriculares ou não**, (grifo meu) em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem

¹⁴ Interessado na temática por se tratar de um participante oficial do júri da Liga das Escolas de Samba do RJ, portanto ligado à cultura do carnaval, onde a ‘temática dos Orixás’ é recorrente nas letras dos sambas de enredo.

¹⁵ Denominação pela qual são conhecidos os adeptos do candomblé.

o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – **promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais**, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. (DICNEN p.21).

Esta estratégia se mostrou profícua, uma vez que os saberes e as memórias contra-hegemônicas foram alçadas à categoria de protagonistas de um conteúdo escolar formativo. A experiência da turma-piloto de 2015 nos ensinou algumas lições preciosas. Em primeiro lugar, é preciso criar espaços políticos, mas que sejam também institucionais, pois as estruturas dos estabelecimentos de ensino refletem a colonialidade de saber. Sem insurgência não há mudança. É preciso dizer, como Grosfoguel (2013), que urge “lutar decolonialmente”. Em segundo lugar, que o projeto teria mais chance de sobreviver se extrapolasse os muros da escola, e foi a partir daí que pensei em estender o convite para compor a turma de 2016 a professores do município do Rio de Janeiro.

Este capítulo vai abordar a pesquisa de sondagem que realizamos com os professores que realizaram os cursos. Meu objetivo com a pesquisa foi compreender em que medida os cursos funcionaram como instrumentos de formação continuada para os professores no conteúdo da Lei.

2.1 A pesquisa de sondagem sobre os percursos formativos

Neste trabalho, optei por analisar as respostas dos questionários pelos estudantes ao longo dos anos de 2015 e 2019. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde procuro focar na contribuição na formação de cada participante. Ainda que nem todos os participantes da pesquisa possam ser caracterizados como docentes, o nosso interesse principal foi, em primeiro lugar, analisar em que medida os conteúdos eram conhecidos ou não e, depois, como os conteúdos ajudaram no fazer pedagógico dos que são professores.

Aproximadamente 300 estudantes¹⁶ passaram pelos cursos entre os anos de 2015 a 2019. Deste universo, 94 responderam ao formulário enviado, o que representa aproximadamente 31,5% do total de participantes. Nem todos que responderam ao questionário eram professores ou estavam atuando no momento em que fizeram os cursos. Do total de 94 respostas, 8 eram alunos de Ensino Médio ou possuíam esse grau de escolaridade; 16 deles possuíam outras profissões; e 70 declararam estar atuando em sala de aula. Para a finalidade desta pesquisa, priorizei as respostas daqueles que estavam atuando em sala no momento de realização do curso.

A pesquisa de sondagem que realizei com os(as) ex-estudantes do curso cobriu os anos de 2015 a 2019. Uma visão prévia nos fez atentar para algumas informações que julgamos pertinentes. Em um universo de 94 respostas¹⁷, para as cinco edições, obtive informações reveladoras quanto à idade do participante, grau de formação, nível de conhecimento prévio da temática (mitologias africanas), se atuava ou não no magistério, se era ou não docente do CPII, se já tinha conhecimento sobre a Lei 10.639/03, a religião do(a) cursista e, por último, e talvez a mais significativa para a nossa pesquisa, como o curso ajudou o(a) participante no exercício da sua profissão ou em sua vida pessoal.

Quanto aos dados sobre o nível de escolaridade dos cursistas que responderam o questionário de 2015 a 2019, podemos visualizar a composição do universo pesquisado observando a tabela abaixo:

Tabela 1 - Cursistas respondentes do questionário por escolaridade declarada

Escolaridade Declarada	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total dos cursistas
Número de cursistas	8	32	35	17	2	94

Pelos dados apresentados, notamos que a maioria desses cursistas eram especialistas; no entanto, o desconhecimento da temática era comum a todos,

¹⁶ Esses dados são aproximados, pois não havia por parte da instituição a contabilização de formandos, desistentes e aqueles que estavam listados nas chamadas, mas não participaram das aulas. Baseio-me aqui em um número aproximado daqueles que se formaram nas turmas de 2015 à 2019.

¹⁷ Ver as perguntas do questionário de sondagem nos anexos.

portanto este indicador de grau de educação formal pode ser um indício da procura por complementação ou formação continuada devido à ausência destes conteúdos em todos os níveis. Outro indicativo importante foi a confissão religiosa dos cursistas. Estes dados podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 2 - Cursistas respondentes por confissão religiosa declarada

Religião declarada	Candomblecista	Umbandista	Católico	Espiritualista	Evangélico	Sem religião declarada	Indecisos ou praticantes de mais de uma	Total de cursistas
Número de cursistas	28	18	8	4	2	25	9	94

Em relação a esses dados sobre a religiosidade dos cursistas respondentes, altamente significativos, existem indicativos que podem apontar para a existência de uma demanda formativa de praticantes das religiões afro-brasileiras que não encontravam, à época, cursos sobre essas temáticas fora de seus locais de culto¹⁸.

A participação de praticantes do catolicismo romano, motivados pelo desejo de conhecimento de outras religiões, e a presença de evangélicos (que acreditam terem sido sub-representados na sondagem, uma vez que nem todos permaneceram nos grupos de contato por meio dos quais eu enviei os formulários de pesquisa) podem indicar uma possibilidade de superação de algumas formas de racismo religioso¹⁹. Lembro, juntamente com Nogueira (2020), que a intolerância que vemos hoje nas escolas pode ser compreendida como um importante braço do racismo religioso. Quanto ao questionamento sobre conhecimento prévio da temática (cultura afro-brasileira no geral), tivemos os seguintes resultados:

¹⁸ Quanto ao grau de escolaridade formal dos adeptos e praticantes de religiões de matrizes africanas, estudos têm mostrado uma mudança significativa nos últimos 30 anos. Um estudo importante sobre o tema pode ser achado em DUCCINI, Luciana. *Diplomas e Decás, identificação religiosa de membros de classe média no candomblé*. Salvador: EDUFBA, 2016.

¹⁹ Sobre o tema, ver SILVA, Vagner Gonçalves da. *Intolerância religiosa; impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007. E ainda NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. Coleção feminismos plurais. 1^a ed. São Paulo: Jandaíra, 2020.

Tabela 3 – Conhecimento prévio da temática pelos cursistas respondentes

Conhecimentos prévios da temática	Declararam já terem tido contato com a temática	Declararam não terem tido contato com a temática
Respostas dos cursistas	67	27

Quanto ao conhecimento da Lei 10.639/03:

Tabela 4 - Conhecimento prévio das Leis pelos cursistas respondentes

Conhecimento da Lei 10.639/03 antes de realizarem os cursos	Declararam já terem conhecimento da Lei	Declararam não terem conhecimento da Lei
Respostas dos cursistas	85	9

Quanto ao conhecimento da temática especificamente, 59 participantes declararam nunca terem tido contato com as chamadas “mitologias africanas”, enquanto 35 declararam que sim.

Ainda que eu aponte a pertinência evidente da série de perguntas já listadas, considero que as três seguintes serviram para balizar nossa pesquisa no que se refere à importância dos cursos do NEABI/CPII na formação continuada de professores nos conteúdos das Leis, ou seja, versaram sobre: o “espaço de atuação e nível de atividade”, “motivos que levaram a procurar o curso” e “como o curso havia ajudado no exercício da profissão ou na vida pessoal”.

De um total de 94 cursistas respondentes, 70 indicaram que estavam atuando no magistério na ocasião em que fizeram o curso e 24 respostas foram negativas. Daqueles que indicaram estarem atuando no magistério, podemos observar, na tabela abaixo, a distribuição por modalidade e nível de ensino:

Tabela 5 - Cursistas respondentes por área de atuação declarada

Nível de atuação	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Infantil	Ensino Superior	EJA e alfabetização de adultos	Pré-Vestibular	Total de cursistas
Número de cursistas	34	17	7	4	4	4	70

Estes dados demonstram que professores de todos os níveis e modalidades de atuação procuram por esses cursos de atualização e formação permanente. Na tabela 5, apresentada anteriormente, os professores de Ensino Fundamental foram a grande maioria, podendo ser um indicativo de um reflexo da participação massiva de professores do município do Rio de Janeiro, uma vez que a rede municipal oferece este nível de escolaridade para seus estudantes e as redes estaduais e federais possuem poucas escolas contemplando esses anos escolares.

Chamo a atenção para aquilo que Grosfoguel (2016) assevera como sendo resultado de uma formação ocidentalizada nas universidades, que se encontra na base do epistemicídio imposto aos conhecimentos não ocidentais, seja na formação docente ou na produção do conhecimento. Assim:

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) têm dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25.)

Outra informação pertinente se refere às disciplinas de atuação dos docentes, e a tabela abaixo deixa evidente que docentes de várias áreas procuraram o curso como instrumento de formação permanente. Dessa forma, a observação da tabela a seguir é um importante indicador.

Tabela 6 - Cursistas respondentes por disciplina de atuação declarada

Disciplinas de atuação ²⁰	Hist.	Port/Lit	Geo.	Ed.Fís.	Artes	Pedag.	Soc.	L.Estr.	Bio.	Fil.	Art.	Tur.	Total dos cursistas
Número de cursistas	25	15	5	5	7	3	3	3	1	2	2	1	70

A concentração em disciplinas apontadas pela Lei como sendo as disciplinas “prioritárias” para que os conteúdos sejam trabalhados (não sendo, porém, as únicas) também fortaleceu minha ideia de que justamente nestas áreas havia uma maior demanda por formação continuada.

Em relação à segunda pergunta, sobre os motivos que levaram à procura do curso, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 7 - Motivos que levaram à procura do curso

Motivos que levaram à procura dos cursos	complementar a formação para a atuação na profissão	curiosidade sobre a temática	saber da minha História	enriquecimento pessoal	paixão por tudo que fale sobre África	aprender sobre a minha ancestralidade e empoderamento	por ser candomblecista
Respostas	73	14	1	2	1	2	1

Outro importante indicador que mede o grau da capacidade de impacto interno na instituição foi a participação de seus professores nas diversas edições do curso. Como já foi dito anteriormente, na primeira turma, apenas um professor participou (do Departamento de Educação Física). Considero que um dos êxitos do projeto foi, justamente, o poder de atração que exerceu nos professores dos diversos departamentos pedagógicos do Colégio Pedro II que viriam a participar nas edições posteriores. Considero este fato muitíssimo significativo, pois, se a intenção era entrar na batalha pela influência sobre os currículos do Colégio, esta seria justamente uma das brechas institucionais que abriram caminho para a difusão de conhecimentos outros, no caso a História e Cultura africana e afro-brasileira, o conteúdo preconizado pelas Leis.

²⁰ As disciplinas que apareceram na pesquisa foram: História, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Geografia, Educação Física, Artes, Pedagogia, Sociologia, Língua estrangeira, Biologia, Filosofia e Turismo.

Tais docentes também se tornaram os “agentes da Lei”, para utilizar a feliz expressão do professor Amauri Mendes Pereira, quando se refere aos docentes que militam pela aplicação das Leis nas escolas por entenderem a importância política que ela carrega.

Voltando ao universo da pesquisa, das 94 respostas, nada menos do que 26 docentes se declararam professores da Instituição. Acho que aqui existe uma sub-representação no número de docentes, pois tenho conhecimento que nem todos os professores que participaram do curso responderam ao questionário de sondagem, por vários motivos, portanto arrisco dizer que pelo menos 35 professores do Colégio Pedro II, dos mais variados departamentos pedagógicos, frequentaram as aulas durante todos os anos do curso oferecido. Portanto, tivemos um pouco mais de um terço dos pesquisados como professores do Colégio Pedro II, o que para nós é bastante significativo.

Já as respostas para a pergunta “como o curso havia ajudado no exercício da profissão ou na vida pessoal”, serviram como uma avaliação dos alunos sobre os cursos e seus resultados em nível pessoal-profissional. Ler essas respostas me forneceu um panorama geral de como o programa dos cursos poderia ser reformulado para atender demandas que sempre se renovam no que se referem a conteúdos, vivências e propostas pedagógicas para a implementação dos conteúdos das Leis. Especificamente sobre essas respostas falaremos nos relatos descritivos e analíticos das turmas que se seguem.

2.2 A experiência da turma de 2015

Nos resultados da pesquisa que fiz com os ex-estudantes da turma de 2015, especificamente, obtivemos a resposta de 4 deles. No total tínhamos por volta de 50 alunos, dos quais 30 frequentaram. Aplicamos o questionário muito tempo depois do término do curso, daí muitos não terem respondido. A pesquisa foi realizada ao final da quinta edição do curso, em 2019, e não ao final de cada edição, por isso mesmo obtivemos uma maior participação dos alunos das edições mais recentes (2018 e 2019), que tinham experienciado mais recentemente a formação.

No levantamento, ao propormos a pergunta “Como o curso ajudou você no exercício da sua profissão ou em sua vida pessoal?”, obtivemos as mais variadas respostas. Duas das que nos chamaram a atenção apontam para a importância que os estudantes deram à superação de preconceitos. A análise de dados nos levou à conclusão de que o primeiro estudante, católico, achou importante a superação de preconceitos e a visão do senso comum, como podemos observar no trecho a seguir:

O curso foi essencial para aprofundar um conhecimento que eu tinha apenas de maneira superficial. Através dele foi possível ultrapassar o senso comum e modificar pré-conceitos sobre alguns dos temas que foram abordados nas aulas. (M.V.P.M., 39 anos, Doutor, católico, professor de ensino fundamental e médio.)

Uma cursista, que disse ter sido levada ao curso pela curiosidade em relação ao tema, declarou:

Ampliação no meu campo de visão e aguçar a minha curiosidade ainda mais para entender compreender e buscar a verdadeira história da África. (B.L., 38 anos, Ensino Médio, candomblecista, artesã e educadora popular.)

O caráter de “experiência piloto” de 2015 nos fez compreender, também, a necessidade de expandir as leituras do curso. Desde o início, o curso contou com uma lista razoável de leituras²¹ sobre o estudo dos mitos, sobre a história do candomblé no Brasil (como suportes simbólicos do mito), sobre a ‘antropologia’ yorubana²², sobre os arquétipos dos orixás e seus filhos, sobre a noção de tempo e existência, mas não sobre os conteúdos doutrinários – ou, como dizem os adeptos do candomblé, dos “fundamentos da religião” –, afinal de contas, e por uma questão de coerência, na primeira aula de todas as edições do curso, me declaro como sendo contrário ao ensino de religião em escolas públicas.

A experiência de 2015 nos remeteu à importância de ações que possibilitem a implantação de políticas públicas apontando para as práticas antirracistas. A experiência nos ensinou também que, no que se refere ao combate contra as desigualdades raciais, ou simbólicas, a existência das Leis, Decretos, Parâmetros, não são, por si só, garantias de suas efetivações.

²¹ Ver o programa e a bibliografia do curso nos anexos.

²² Por Antropologia yorubana comproendo as formas de cosmopercepções africanas, por meio de obras de autores nigerianos narrando suas próprias concepções de mundo e autores afro-brasileiros narrando como essas cosmopercepções se reatualizam nas manifestações religiosas afrodiáspóricas.

De fato, uma pedagogia decolonial necessita de uma estratégia política decolonial, pois, como afirma Mignolo (2003), é urgente agir a partir das brechas decoloniais, das fraturas existentes nas instituições onde a colonialidade permanece. Para a minha pesquisa, que tanto é um desdobrar de uma militância pela representatividade nos currículos, quanto uma luta que se faz pelas brechas coloniais, a temática afro-brasileira – sempre subalternizada, quando não invisibilizada –, pressupõe o recurso à interculturalidade crítica como estratégia de luta (WALSH, 2016), e não só como recurso intelectual.

A seguir, e como faço ao final de cada relato, apresento algumas fotos feitas na época do curso oferecido.

Figura 5 - Aula dada pelo autor na turma de 2015



Fonte: Foto de acervo pessoal

Figura 6 - Arthur Baptista: Dr. Márcio de Jagun e Prof. Beniste



Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 7 - Formatura da turma 2015



Nota: Ao centro, em destaque, Dr. Márcio de Jagun (esquerda), e professor José Beniste (direita). O autor e professor do curso à direita da mesa na terceira fila
Fonte: Foto de acervo pessoal.

2.3 A experiência da turma de 2016

A turma de 2016 teve início no dia 4 de abril, com encontros quinzenais às segundas-feiras. Conforme havíamos anunciado pelos cartazes de divulgação (ver Anexo 3), as inscrições se dariam pelo *blog* do curso. A estrutura do NEABI/CPII na época contava com pouquíssimos professores e técnicos administrativos. Para a realização da primeira turma, eu contava com o auxílio de apenas uma técnica, que alimentava o *blog* do curso²³.

Devido à grande procura do curso, montamos duas turmas, cada uma delas com aulas quinzenais às segundas-feiras; assim, podíamos oferecer o curso a um número maior de estudantes. A grande novidade à época foi a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do portal “Rioeduca”, que disponibilizou o *link* hospedado na página do NEABI/CPII para a inscrição no curso.

Foram 37 docentes da rede municipal enturmados, 20 inscritos pela página do NEAB/CPII, e uma lista de espera totalizando 723 interessados – onde alguns foram incorporados à turma conforme detectamos alguma desistência. Note-se que a parceria com a Secretaria Municipal de Educação foi celebrada por canais não

²³ O *Blog* do curso ainda pode ser acessado no endereço [Curso de Cultura e Mitologia Yorubá do Colégio Pedro II \(yorubacp2.blogspot.com\)](http://yorubacp2.blogspot.com). Lá é possível encontrar algumas curiosidades sobre as turmas de 2015 e 2016.

oficiais, ou seja, não foi o Colégio Pedro II que ofereceu o curso de extensão; eu mesmo entrei em contato com a responsável pelo programa de capacitação dos professores do Município, na época, por meio da professora Andréia Poca – com quem eu havia trabalhado em uma escola privada antes da minha entrada no Colégio.

A aula inaugural ocorreu em 4 de abril de 2016, no Salão Nobre do Colégio Pedro II, também um marco na História da instituição, uma vez que este espaço, historicamente, guarda importantes memórias do “Imperial Colégio”²⁴. Pela primeira vez, foi realizado um encerramento – pela turma de 2016 –, que, como a aula inaugural, ocorreu no Salão Nobre. Essa turma também inaugurou uma tradição que acabou por ser incorporada ao próprio programa do curso: a ida ao Museu Afro-Brasil em São Paulo.

Nossa pesquisa formativa para a turma de 2016 apontou um número maior de participantes: desta vez obtivemos 8 respostas, num total de universo de 40 alunos aproximadamente. Quando propusemos a pergunta “Como o curso ajudou você no exercício da sua profissão ou em sua vida pessoal?”, as respostas foram bem abrangentes. Listamos abaixo algumas a título de amostragem:

A partir do que aprendi no curso eu pude transformar minha sala de aula num espaço afrocentrado, pude ampliar o repertório de estratégias pedagógicas antirracistas e pude me conhecer melhor enquanto homem preto, professor preto e pesquisador preto! As discussões do curso me despertaram para a pesquisa sobre as questões étnico-raciais e sobre a cultura africana. Hoje, junto com outros colegas que fizeram parte do curso, inauguramos um Coletivo de Educadores Antirracistas - Coletivo Agbalá -, que tem se dedicado a estudar e formar outros professores. Por fim, o curso também me incentivou a desenvolver minha pesquisa de doutorado, que hoje ganha forma.

(P.V.G.R.V, 35 anos, mestre, candomblecista, professor de ensino fundamental.)

Foi fundamental para uma releitura profissional e pessoal. Mesmo dentro do candomblé, foi no curso que pude aprofundar saberes fundamentais para minha vivência no ambiente sagrado. Enquanto docente, toda minha atividade passou a ter uma releitura de mundo. (M.A.S.L., 46 anos, graduada, candomblecista, professora do segundo segmento do ensino fundamental.)

²⁴ O Salão Nobre do Colégio Pedro II recebeu por inúmeras vezes o Imperador D. Pedro II, que fazia questão de presenciar os processos de admissão dos novos professores e exames finais de alunos do Colégio. Em um estilo neoclássico, o interior do salão é decorado com motivos que remetem à cultura europeia. Nesse ano, recebeu a cerimônia de uma aula inaugural de um curso sobre Cultura Afro-brasileira. Isto era inédito, enfim, um acontecimento!

Passei a repensar o currículo a partir de um outro olhar, repensando e ressignificando saberes existentes na nossa sociedade e que são frutos da cultura nagô-yoruba.

(L.P.S.B, 32 anos, especialização, candomblecista, professora de ensino médio.)

Essas respostas apontam para a importância de cursos de formação continuada em qualquer temática, mais ainda nos conteúdos dessas Leis. Lembro que o curso foi realizado em 2016, mas os cursos disponíveis na época ainda eram raros.

O testemunho de P.G.V.R.V nos surpreendeu muito positivamente. Ele apontou a criação de um coletivo de professores no município do Rio de Janeiro comprometidos com a educação antirracista (Agbalá²⁵), que se tornou possível a partir da oportunidade criada pelos encontros dos docentes de educação básica, muitos da rede municipal, que frequentaram o curso naquele ano e que, então, formaram o Coletivo Agbalá.

Na minha interpretação, o curso começou a criar raízes, mas de forma rizomática, que cresce se espalhando pelo interior da terra, a princípio escondida, mas que emerge em partes diferentes do terreno. Na filosofia, este significado ilustra a estrutura do conhecimento como uma raiz que origina múltiplos ramos, sem respeitar uma subordinação hierárquica estrita. Sim, o curso se enraizou na instituição e se tornou referência no município do Rio de Janeiro e nos vizinhos, mas a sua institucionalização plena ainda estava por vir.

A experiência de 2016 mostrou como a pedagogia decolonial se torna possível quando a interculturalidade crítica (WALSH, 2005) permite um diálogo entre culturas, ou seja, um diálogo intercultural (CANDAU, 2020). Neste caso específico, como os saberes escolares podem ser enriquecidos com saberes outros, pois isso possibilita:

a (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade(...); segundo porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25.)

²⁵ A palavra Agbalá, no idioma iorubano, significa verso ou sentença. Às vezes pode ter também o significado de “palavra que semeia”.

Em seguida, mais algumas fotos da turma de 2016:

Figura 8 - Fala da representante da SME na cerimônia de abertura da turma de 2016



Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 9 - Formatura da turma de 2016



Fonte: Foto de acervo pessoal.

2.4 A experiência da turma de 2017

A turma de 2017 marcou a entrada do curso na grade oficial do Colégio. A transformação do Colégio em uma IFE²⁶, desde 2012, criou o ambiente institucional necessário para o oferecimento de cursos de extensão voltados tanto para a comunidade do Colégio, quanto para o público externo. Desde 2015, o *campus* Centro já abrigava o curso por gozar de autonomia introduzida por esta nova regulamentação²⁷. À época, a direção do *campus* entendeu que o projeto do curso fazia parte das atividades formativas do NEABI/CPII e a parceria neste caso foi fundamental.

No entanto, as conversas e tratativas com a Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura – PROPGPEC acabou por elevar o curso à categoria de destaque na grade de extensão do Colégio. Na prática, isso significou que o curso passaria a contar com a estrutura burocrática da instituição para fins de inscrição, chamadas de candidatos, controle de presença e certificação final. O controle das inscrições para os novos estudantes passou a ser feito pelo sistema de inscrições de cursos e concursos ligados à Reitoria. O *site* do Colégio, que concentra todas as inscrições a nível institucional, passou a ser responsável por receber as inscrições e fazer a seleção de alunos, obedecendo às minhas orientações prévias quanto ao número de vagas, reservas de vagas para professores das escolas públicas, horário das aulas, produção de material pedagógico na gráfica do Colégio e apoio logístico.

Pela primeira vez a notícia era veiculada pelo *site* do Colégio, celebrando a parceria da PROPGPEC com o NEABI/CPII para a realização do curso.²⁸ As aulas tiveram início no dia 19/4, na sala histórica localizada no segundo andar do prédio do *campus*. A escolha desta sala desde a primeira turma não foi ocasional; trata-se

²⁶ O Colégio Pedro II tornou-se um IFE com a publicação da Lei 12.677, de 25 de junho de 2012. Os IFEs (Institutos Federais de Ensino) são regidas pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que define também a missão institucional destas instituições, aliando ensino, pesquisa e extensão, a partir da verticalização do ensino e a intervenção no processo de desenvolvimento local e regional.

²⁷ De acordo com o regimento dos Institutos Federais de Ensino, a Direção-Geral passou a ser chamada de reitoria e cada unidade escolar do Colégio passou de forma automática, e independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da instituição, contando com autonomia administrativa e pedagógica.

²⁸ A página ainda pode ser consultada em Colégio Pedro II - Curso de Cultura e Mitologia Yorubá inicia aulas (cp2.g12.br)

de uma sala no formato das salas-padrão localizada no “corredor histórico” do *campus Centro*.

Nesse ano, a própria diretora de extensão compareceu à aula inaugural, juntamente com o reitor da instituição, professor Oscar Halac, e aquela se realizou, mais uma vez, no Salão Nobre. As aulas se estenderam de 19 de abril a 19 de julho e, em 9/3/2017, a página do Colégio disponibilizou o *link* oficial de inscrição para o curso²⁹. No texto da matéria, o Departamento de Comunicação Social (responsável pela página oficial do Colégio) estampava o logotipo do curso e advertia que as aulas seriam ministradas pelo professor Arthur Baptista, no *campus Centro*. Foram ofertadas duas turmas com aulas às quartas-feiras, em dois horários: das 15h às 17h30 e das 18h às 20h30. A carga horária total foi de 40h e cada turma teve 50 vagas. Das 100 vagas totais, o curso destinou 40% aos professores da rede pública do Rio de Janeiro.

A institucionalização do curso trouxe alguns questionamentos, tais como: A instituição procurará de alguma forma influenciar nos conteúdos do curso? A instituição controlará o curso a ponto de burocratizá-lo?

De fato, a instituição reconheceu o domínio exclusivo do NEABI/CPII sobre os conteúdos veiculados pelo curso e nunca tentou interferir no que quer que fosse, sendo fiel à tradição do Colégio quanto à autonomia e liberdade de cátedra.

Ao final do curso, na cerimônia de encerramento³⁰, o reitor da instituição se fez, mais uma vez, presente. No dia seguinte mandou publicar uma nota sobre suas impressões do que viu e ouviu e, para ilustrar o espaço institucional que o curso alcançou naquele ano, transcrevo-a aqui na íntegra:

NOTA PÚBLICA N° 009, DE 20 DE JULHO DE 2017. CERTIFICAÇÃO DA III TURMA DO CURSO DE INTRODUÇÃO À CULTURA E MITOLOGIA YORUBÁ.

Em 19 último estive presente na Certificação da III Turma do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Yorubá no Salão Nobre do Campos Centro. Talvez pela primeira vez em muitos anos, via a plateia tomada por afrodescendentes. Sim! Temos negros no Colégio Pedro II e desta feita os vi. E como gostaria de vê-los, também, nas certificações das turmas regulares do Colégio Pedro II, mas não os vejo. O que acontece com os

²⁹ O *link* ainda se encontra disponível em Colégio Pedro II - CPII oferece 100 vagas para curso de cultura e mitologia Yorubá (cp2.g12.br)

³⁰ A página do Colégio noticiando a cerimônia de encerramento do curso pode ser visitada neste *link* Colégio Pedro II - 70 alunos concluem curso de extensão sobre Cultura e Mitologia Yorubá (cp2.g12.br)

alunos afrodescendentes que ingressam por sorteio nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Por que deixam o Colégio Pedro II? Mas, no aguardo que possamos vê-los em todos os setores e eventos do Colégio e da vida social do país e enquanto isto não ocorre me atendo em parabenizar os responsáveis pelo Curso e pelo trabalho realizado. Que festa bonita, que enxurrada de cultura, tempestade musical e de ritmos! Uma onda, um turbilhão de emoções nas representações a cargo dos alunos formandos. Lindo o afoxé Filhos de Gandhi com suas demonstrações de danças da Cultura Africana. Que aula de História do Brasil! Uma festa laica onde assistimos uma demonstração da riqueza da cultura africana e seu reflexo no Mundo Ocidental, o misticismo religioso e suas relações com a natureza. Sim, o Salão Nobre do mais que sesquicentenário Colégio Pedro II que outrora e tantas vezes recebeu o Imperador Dom Pedro II por ocasião das provas de cátedras, ontem homenageou a África e o povo africano. Na verdade, ontem, foi homenageado o Povo Brasileiro – miscigenado, musical, alegre e sofrido brasileiro -, não na Casa Grande e tão pouco na senzala, mas no Salão Nobre do Imperial Colégio de Dom Pedro II, Felicidades para todos, ou seja. Axé!

OSCAR HALAC Reitor³¹

Na pesquisa de sondagem que fizemos na turma de 2017, um número ainda maior de estudantes participou (18 ao todo). Passamos agora à exposição de algumas respostas que considero significativas pois demonstram como os cursos como estes contribuiu na formação docente decolonial.

Ressignificou minha compreensão sobre a Mitologia Yorubá, rompendo estereótipos e apresentando nossas formas de atuar na prática pedagógica. (G.T.S., 36 anos, especialização, católica, professora de educação infantil.)

Aplicando com capacitação apropriada a Lei 10.639/03 em minhas aulas, praticando ensino de Língua Portuguesa e de Literatura a partir de um currículo não eurocentrado. Para tanto, venho adotando obras literárias que abordem as culturas africanas e ameríndias em minhas aulas e apresentando autores e obras da literatura negra como positiva referência para os estudantes, especialmente os pardos e negros, com o objetivo de efetivar um currículo laico e antirracista.

(A.L.M.U., 32 anos, mestrado, umbandista, professor de ensino fundamental – segundo segmento.)

Tive uma visão da vida mais ampla, fora do ponto de vista eurocêntrico imposto pela sociedade. Tive maior compreensão da cultura africana do que na minha graduação de história da arte (incompleta).
(M.M.B.B., 23 anos, estudante de ensino médio, espiritualista.)

O curso foi primordial para que eu conhecesse um maior número de teóricos africanos e me apropriasse de conceitos de forma mais aprofundada. Muito por isso, hoje faço parte da turma 2 do EREREBÁ (Educação para as Relações raciais no Ensino Básico). A importância desse curso se deu por meio das aulas e também pela convivência com os/as colegas que até hoje perdura! Um prazer gigantesco desfrutar dessa experiência “xodózística”.

³¹ O coordenador do núcleo à época, o prof. Osmar Soares também proferiu seu discurso. Os dois documentos estão disponíveis em Colégio Pedro II - Nota Pública nº 09/2017 - Certificação da terceira Turma do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Yorubá (cp2.g12.br)

(N.S.O., 25 anos, graduação, sem religião, não atuava no magistério à época.)

O curso foi grande contribuinte para os primeiros passos daquilo que se tornou o trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação em Ensino de História da África na mesma instituição. No trabalho procurei desenvolver como a culinária afro-brasileira, associada ao caráter e dever da Lei 10.639/03, é importante no que tange a ampliação das discussões sobre a diversidade cultural e a educação nas relações étnico-raciais no Brasil. Assim, esta associação contribui para a extensão dos horizontes e debates sobre a formação das identidades brasileiras. No processo da diáspora, por mais de 300 anos, mais de quatro milhões de africanos vieram escravizados para o Brasil. Esses africanos trouxeram não só a sua força de trabalho, mas também sua cultura e seus valores civilizacionais. A partir de então, passou existir uma reconstrução dessa cultura culinária com os elementos locais, forjando assim, uma culinária afro-brasileira. Procurei mostrar como este recorte está presente nos cursos superiores de gastronomia oferecidos no município do Rio de Janeiro e como ele dialoga com a lei que implementa a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas Africana e Afro-brasileira.

(R.N.M., 38 anos, mestrado, candomblecista, professor de Ensino Superior.)

Quero chamar a atenção para estes depoimentos. O primeiro selecionado fala em superação de estereótipos; de fato, uma das maiores preocupações que o projeto carrega é o enfrentamento ao racismo religioso. As aulas se tornaram grupos de apoio, onde as diversas experiências de enfrentamento de preconceitos religiosos foram compartilhadas. Desde o colega de trabalho fundamentalista que deliberadamente sabota os projetos ou temas relacionados aos conteúdos preconizados pela Lei, passando pelos pais que não querem que seus filhos estudem “macumba” na escola, até gestores que corroboram estes comportamentos. Sidnei Nogueira (2020) caracteriza muito bem tais atitudes quando categoriza o racismo religioso nesses termos:

Há uma discussão estendida referente à compreensão semântica adequada a perseguições, violências, privações, opressões, impedimentos, agressões, demonização, subalternização, segregações, exclusões e toda sorte de crimes cometidos em nome de uma religião que se quer hegemônica com vistas à condenação das tradições de origem negroafricana no Brasil. Alguns acreditam que a melhor expressão seja “intolerância religiosa”. Todavia, no caso das violências praticadas contra as religiões de origem africana no Brasil, o componente nuclear desse tipo de violência contra as CTTs é o racismo. Quando se fala em intolerância religiosa, algumas vezes o foco da perseguição não é apenas a origem étnica dos praticantes ou a origem da crença, mas uma prática do sagrado alheio, que é considerada herética ou demoníaca por outro grupo. (NOGUEIRA, 2020, p. 82.)

Este fato nos remete ao texto do Parecer (BRASIL, 2004), quando aponta a importância da pedagogia antirracista, uma vez que possibilita:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16.)

No segundo testemunho, A.L.M.U. fala de uma experiência de um professor de literatura de escola pública que compreendeu perfeitamente as possibilidades das Leis, uma vez que reconhece o eurocentrismo dos currículos, mas também as alternativas possibilitadas pela utilização em sala de aula de literatura negras e indígenas.

O depoimento de N.S.O., que não atuava no magistério, chamou minha atenção para um tema correlato, mas não menos importante e que até agora não tinha aparecido em nosso trabalho, que são as experiências de aplicação dos conhecimentos nas práticas em sala (esta é uma pesquisa que ainda estamos em vias de realizar).

Vários estudantes que frequentaram as aulas do curso testemunharam que tiveram seus primeiros contatos com autores africanos ao longo das leituras. Para muitos, os cursos de cultura e mitologia yorubá lhes “mostraram a África” e isso incentivou-os à continuidade de seus estudos sobre a temática de cultura africana e afro-brasileira.

O Colégio Pedro II conta hoje com vários programas de Pós-graduação *latu sensu*, entre eles dois que se relacionam diretamente com a temática.

O primeiro é o Programa de Pós-graduação em Ensino de História da África, criado pelo Departamento de História (2016), com uma parceria com o NEABI/CPII. O outro é o EREREBÁ (Educação para as Relações Raciais no Ensino Básico), organizado de forma multidisciplinar e que conta em seu corpo docente com vários professores-pesquisadores do NEABI/CPII.

Vários ex-estudantes dos cursos fizeram os processos seletivos para estes programas e ingressaram neles (conforme o testemunho de R.N.M., meu ex-aluno no curso de extensão e na pós-graduação). Alguns assuntos abordados nos cursos foram retomados nos programas e se desdobraram em temas de futuros TCCs. Eu

mesmo, na qualidade de professor convidado do EREREBÁ³², pude acompanhar a profusão de trabalhos que tiveram as suas origens em nossos encontros semanais. Eis as fotos da turma de 2017.

Figura 10 - Formatura da turma de 2017



Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 11 - O Magnífico Reitor Oscar Halac discursa na aula inaugural da turma de 2017



Fonte: Foto de acervo pessoal.

³² Ministrei o curso “Pensamento decolonial e cosmogonias africanas” para as turmas de 2017 e 2018. No programa de Ensino de História da África, ministrei a cadeira de “Imaginários de África e africanos no Brasil” para as turmas de 2017, 2018, 2019. Na turma de 2020, trabalho com a disciplina “História da África Contemporânea”.

Figura 12 - O afoxé Filhos de Gandhy no encerramento da turma de 2017



Fonte: Foto de acervo pessoal.

2.5 A experiência da turma de 2018

O ano de 2018 teve início com o planejamento do IV Curso de Introdução à Cultura e a Mitologia Yorubá. Com o reconhecimento e o apoio institucional, a página do Colégio já anunciava em janeiro daquele ano a notícia da abertura breve das inscrições. O texto publicado em 26 de janeiro de 2018 deixava transparecer a visão da Instituição da importância do curso. Dizia o texto:

As inscrições para o IV Curso de Introdução à Cultura Nagô-Iorubá começam em fevereiro. O Colégio Pedro II vai oferecer em 2018 o IV Curso de Introdução à Cultura Nagô-Iorubá. As inscrições estão previstas para começar no dia 20 de fevereiro. Essa é uma iniciativa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) em parceria com o Departamento de História e a Diretoria de Extensão da Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (Propgpec). Este ano serão oferecidas 120 vagas divididas em duas turmas de 60 alunos. As aulas começam em março e ocorrerão semanalmente às segundas-feiras no Campus Centro, das 15h às 17:30 (primeira turma) e das 18h às 20:30 (segunda turma). Como nos outros anos, 50% das vagas serão destinadas a professores da rede pública de ensino. O curso já foi feito por mais de 300 alunos com uma fila de espera de mais de mil candidatos nos anos anteriores. Serão ao todo 18 encontros e ainda uma visita guiada ao Centro do Rio e uma expedição ao Museu Afro-Brasil em São Paulo.³³

³³ Texto disponível no *link* Colégio Pedro II - Inscrições para o IV Curso de Introdução à Cultura Nagô-Iorubá começam em fevereiro (cp2.g12.br)

A essa altura o “Mitologia” já figurava como sendo o mais procurado curso de extensão do Colégio Pedro II. Diante do sucesso da parceria institucional, a reitoria me chamou para uma reunião com a pró-reitora da PROPGPEC e com o diretor de extensão, a fim de pensarmos na possibilidade da oferta do curso na modalidade EAD. Diante das dificuldades apresentadas, como a falta de monitores e a recusa em conceder uma redução de carga horária para que eu pudesse me dedicar a esta tarefa (já que, segundo as previsões da escola, poderia atrair mais de dez mil alunos de todo o país), o projeto foi adiado.

Uma vez descartada a possibilidade do EAD, prossegui no planejamento de duas novas turmas. Utilizamos a mesma estratégia de 2017, abrindo a possibilidade de duas turmas funcionando às segundas-feiras em horários diferentes e consecutivos para atingir um número maior de professores e público em geral interessados na temática. Como nos anos anteriores, estudantes, professores e religiosos das mais diversas religiões de matrizes africanas se inscreveram para o curso. Mais uma vez, a presença de tais religiosos, alguns com décadas de iniciação; pais e mães de santo do candomblé e da umbanda sentaram-se ao lado de católicos, budistas e protestantes.

A essa altura, também, um número considerável de professores dos diversos departamentos pedagógicos do Colégio, além de técnicos administrativos e inspetores de alunos, se inscreveram em um processo que durou, a partir da meia-noite do dia marcado para o início das inscrições, apenas dez minutos para esgotarem-se as 120 primeiras vagas oferecidas. Como nos anos anteriores, uma lista considerável de futuros cursistas esperava uma possibilidade de serem chamados diante de qualquer desistência.

Nesse ano, ficou acertado com a diretoria de extensão que seriam feitas chamadas a cada aula e os estudantes que faltassem a mais de duas aulas consecutivas seriam eliminados do curso, para que outros da lista de espera fossem convocados. Como no ano anterior, uma página na plataforma *Moodle* do Colégio passou a hospedar o material do curso, tais como textos, livros, indicação de filmes e documentários, além da apresentação em *Powerpoint* de cada aula, que passou a ser disponibilizada depois de ter sido trabalhada em sala para aqueles que, por algum motivo, tivessem faltado e perdido o conteúdo.

Essa página, que havia sido pensada para a edição do ano de 2017, permanece hospedada na plataforma *Moodle* da EAD do Colégio, mas seu conteúdo

só pode ser acessado por alunos inscritos na página. Também, como nas edições anteriores, foi pedido aos alunos um trabalho final que convencionamos como um trabalho escrito que em sua forma mais elementar poderia ser entregue como uma redação, onde o(a) estudante faria uma avaliação pessoal do que havia aprendido, compartilhado ou ainda como os conteúdos trabalhados em sala estavam sendo usados em suas próprias aulas.

As experiências compartilhadas pelos alunos das turmas de 2018 foram de grande importância para se pensar como os conteúdos foram incorporados aos repertórios dos estudantes, professores, estudantes, religiosos e público em geral.

Passamos agora a uma amostra dos depoimentos mais significativos. Nessa turma, obtive 31 respostas. Certamente observo o padrão da maior participação das últimas turmas em função de terem ocorrido mais recentemente.

O curso foi importante para compreender a cultura que fundamenta a espiritualidade que pratico e, em sala de aula, desconstruir alguns discursos que o senso comum aponta sobre o candomblé.

(A.B.C.C., 28 anos, graduação, candomblecista, professora de ensino médio.)

“Poder falar da mitologia nagô e yorubá com conhecimento e propriedade e assim derrubar preconceitos e intolerância”

(A.P.C.S., 42 anos, graduação, sem religião declarada, professora de educação infantil.)

“O curso foi de extrema importância para ampliação da minha prática docente ao trazer possibilidades para a inserção das Leis 10.639 e 11.645. Através da mediação do Professor Arthur, seja em sala de aula ou em atividades extraclasse (como a visita ao Museu Afro em São Paulo), pude perceber o quanto a cultura africana e afro-brasileira foi e ainda é silenciada. Sou grato por toda a troca proporcionada nessa experiência e fico na expectativa de prosseguir com o curso de cultura Banto.”

(B.M.C., 32 anos, especialização, espiritualista, professor de ensino fundamental – primeiro segmento.)

“Foi de suma importância para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa de conclusão de especialização em Ensino de História da África do Colégio Pedro II cursado entre 2017 e 2019. É de grande valia hoje para a pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no curso de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ. E tem lugar ímpar na minha vida, como um divisor de águas que foi de grande contribuição para o desenvolvimento e o fortalecimento da minha postura antirracista e de militância em prol da transformação social e da busca por uma sociedade justa, inclusiva e democrática.”

(K.G.P., 29 anos, especialização, ‘cliente’³⁴ de umbanda, professora fora do mercado no momento da pesquisa.)

³⁴ Expressão utilizada comumente entre o 'povo santo' para designar os frequentadores ainda não iniciados na religião.

Atualmente tenho melhor formação para trabalhar os temas de cultura, cultura africana e brasileira, racismo e colonialidade em sala de aula. Além de ter aberto um caminho para os estudos decoloniais.

(P.B.S.B., 37 anos, mestrado, umbandista, professora de ensino fundamental e médio.)

Foi muito importante aprender tanto sobre a Cultura Nagô-Yorubá e descobrir que eu não sabia absolutamente nada! Incrível como na Faculdade de História aprendíamos sobre Cultura Greco-Romana, Egípcia (como se o Egito não fizesse parte da África), europeia e não tínhamos nem meio período de História da África. Fiquei muito impressionada com o que aprendi e tenho procurado utilizar em minhas aulas lendo muito sobre o assunto!

(V.M.O.S., 53 anos, graduação, católica, professora de ensino fundamental – primeiro segmento.)

O curso ofereceu importantes referências bibliográficas e temáticas que me auxiliaram profundamente na preparação de aulas e fundamentação de discussões com estudantes. Pessoalmente, contribuiu para uma melhor compreensão de alguns elementos da rica tradição do culto aos orixás. Curso maravilhoso. Gratidão!

(A.C.O.C., 36 anos, doutorado, cliente do candomblé, professora de ensino fundamental e médio.)

Na amostra selecionada, o padrão dos anos anteriores se manteve apontando para duas tendências pelo menos. A primeira se refere à complementaridade dos conteúdos que os estudantes não obtiveram em seus percursos formativos. Como exemplo, V.M.O.S. chama a atenção para a ausência de conteúdos relacionados a África e mitologia africana em sua graduação e para a superestimação das culturas greco-romanas, que nós reputamos como a permanência da colonialidade dos currículos universitários.

Esta afirmação me remete à importância de pensar junto com Santos (2004) o conceito de sociologia das ausências e das emergências. Citado por Gomes (2017), a sociologia das ausências consiste em uma “investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente (...). O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças”. (SANTOS Apud GOMES 2017 p.41)

A segunda diz respeito à formação pessoal e profissional ao mesmo tempo, tal como expressa o depoimento da professora A.B.C.C., quando diz que os conteúdos trabalhados no curso serviram tanto para o seu crescimento profissional, quanto para a compreensão dos conteúdos da sua prática religiosa. O próprio tema da decolonialidade nas práticas pedagógicas e nos currículos das escolas também surgiu. Assim, P.B.S.B., em seu depoimento, usa o termo “estudos decoloniais” para

se referir ao campo de estudos abertos após o contato com os conteúdos dos cursos.

Mais uma vez, a referência à importância da aquisição de conhecimentos a partir do contato com a bibliografia do curso apareceu de maneira explícita, como é o caso do depoimento de A.C.O.C., doutora em filosofia, professora de ensino fundamental, que declarou ter tido contato com os conteúdos que a ajudaram na preparação de material para o trabalho em sala de aula.

Finalmente, destacamos o depoimento de K.G.P., que apontou para o fato de ter utilizado os conhecimentos adquiridos tanto para ‘o desenvolvimento do trabalho de pesquisa de conclusão de especialização em Ensino de História da África do Colégio II cursado entre 2017 e 2019, quanto para “a pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no curso de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ”.

Pela segunda vez, e como já ocorrido nos dois últimos anos, ao final do curso a formatura contou com a participação de estudantes e seus familiares. Ocorrida dessa vez no Teatro do *campus* Tijuca II³⁵, a formatura desse ano não contou com a presença do reitor da instituição, por uma série de contratempos. Mais uma vez realizamos as duas atividades que se tornaram complementares ao curso: a oficina de aula-passeio chamada de “Afro-referenciada” e a ida ao Museu Afro-Brasil em São Paulo, como mais uma atividade de confraternização ao fim da jornada.

A seguir, as fotos de 2018:

³⁵ No ano de 2018 o encerramento do curso não pode se realizar no salão nobre do Colégio. As obras do VLT levaram a Prefeitura do Rio a disponibilizar seus engenheiros e, preventivamente, colocar colunas de sustentação no salão nobre, para evitar qualquer dano ao patrimônio do prédio tombado pelo patrimônio histórico, devido a previsão de ocorrência de tremores no solo durante a construção da linha férrea que passa em frente ao *campus*. A título de curiosidade, os arqueólogos da prefeitura acabaram por encontrar as fundações da antiga igreja de São Joaquim e as suas criptas, uma importante descoberta arqueológica.

Figura 13 - Turma de 2018 no dia da formatura no teatro do Campus Tijuca II



Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 14 - Uma tradição, a ida ao Museu Afro-Brasil em São Paulo, julho de 2018



Fonte: Foto de acervo pessoal.

2.6 A experiência da turma de 2019

A turma de 2019 foi a última edição realizada. Seguindo a “fórmula” dos dois anos anteriores, a página oficial do Colégio³⁶ anunciaava, em 6 de fevereiro, a oferta da quinta edição do curso. Dessa vez, o oferecimento de vagas diminuiu em função da conjuntura do Colégio no primeiro ano do novo governo, marcado por incertezas nas instituições federais de ensino. Não podíamos oferecer duas turmas em função da reformulação da força de trabalho e da carga horária exigida pelo MEC e, dessa forma, oferecemos apenas uma turma com 70 vagas no total, às sextas-feiras, no horário de 18:00 às 21:30.

A página anunciaava o calendário oficial prevendo as inscrições a partir do dia 8/2, com resultados esperados para 15/2 e matrícula dos selecionados na secretaria do *campus* nos dias 19 e 20/2. Para garantir a transparência do processo de seleção, a página do Colégio publicou, no dia 18 de fevereiro, a lista pública de selecionados³⁷. A carga horária desse ano, como em 2018, havia sido ampliada para 80h, fato que atraía ainda mais os candidatos, pois a certificação de um curso de extensão pelo Colégio Pedro II facultava aos possíveis candidatos ao magistério em concursos públicos pleitearem a contagem destas 80h em uma possível prova de títulos.

No dia 1/3 as aulas começaram. Dessa vez a sala histórica que havia abrigado os cursos anteriores não seria usada. Por conta da interdição do salão e do corredor histórico do segundo andar, a sala utilizada foi a maior disponível, usada para abrigar uma das turmas de 9º ano e ensino médio, a sala 19. No ano de 2019, os textos do curso foram reformulados e novas temáticas foram acrescentadas. Uma delas, as aulas sobre o “sagrado feminino”, tema que tinha sido abordado em uma aula no curso em 2018 e, agora, voltava com duas aulas no programa.

A turma de 2019 repetiu a heterogeneidade dos anos anteriores: professores, donas de casa, uma astróloga, estudantes do ensino médio, alunos dos programas de pós-graduação da própria instituição, sacerdotes e religiosos de matrizes

³⁶ O anúncio pode ser conferido no [*link*](http://link: Colégio Pedro II - CPII oferece 70 vagas para curso sobre cultura Nagô-Yorubá (cp2.g12.br)): Colégio Pedro II - CPII oferece 70 vagas para curso sobre cultura Nagô-Yorubá (cp2.g12.br)

³⁷ Que pode ser conferida neste [*link*](http://link Colégio Pedro II - Resultado das inscrições para o V Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá. (cp2.g12.br)) Colégio Pedro II - Resultado das inscrições para o V Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá. (cp2.g12.br)

africanas tornaram possível uma convivência profícua e uma troca riquíssima de experiências e vivências realmente incríveis.

Logo no início do curso, a turma ouviu atentamente a exposição do programa, do que eles teriam pela frente e ouviram uma defesa de uma escola laica, gratuita, libertária e decolonial. Ao longo dessa edição do curso e do segundo semestre de 2019, iniciei a elaboração de um novo projeto: o I Curso de Introdução ao Estudo da Cultura Tradicional Banto. A direção de extensão já havia sido informada desse novo curso, e o material já estava em fase de pesquisa bibliográfica. Além disso, a página do próximo curso, que seria também hospedada na EAD (Educação à Distância) do Colégio, já estava em avançado estágio de desenvolvimento – trabalho que prosseguiu com a virada do ano, quando fomos todos surpreendidos pelas notícias que nos chegaram da China. Assim, a versão de 2020 dos dois cursos não ocorreram.

As respostas ao questionário de experiências formativas obtiveram o maior número delas em relação às turmas anteriores: 33 no total. Nesse ano, a identidade do curso como promotor de formação continuada de professores se solidificou. Das 70 vagas oferecidas, nada menos que 65 foram ocupadas por professores, a maioria deles (60) atuando em sala de aula no momento em que fizeram o curso.

Como fiz com as outras turmas, selecionei algumas respostas com o objetivo de tentar montar um panorama de depoimentos acerca de como os conteúdos do curso ajudaram na formação continuada desses estudantes, professores em sua maioria. Assim, passemos aos depoimentos:

Esse curso foi FUNDAMENTAL para eu continuar num movimento de me descolonizar e sobretudo me desafiar a ter uma prática decolonizadora. Foi importante para eu enxergar o epistemocídio em relação aos saberes tradicionais. Eu diria que esse foi um dos cursos mais importantes que fiz na vida, é um divisor de águas na minha prática e na minha busca por outros paradigmas e conhecimentos.

(M.G.M., 43 anos, especialização, sem religião declarada, professora do ensino fundamental – primeiro segmento.)

Em relação à profissão, me auxiliou muito nas disciplinas de questão racial na formação social brasileira que ministrei na UFF, enquanto estive como professora substituta. Na vida pessoal mudou minha forma de enxergar o mundo, principalmente nas referências sócio-históricas brasileiras.

(L.P.L.M., 30 anos, mestrado, umbandista, no momento do curso trabalhando como pesquisadora.)

A bibliografia, as aulas e o convívio com o professor Arthur e os demais amigxs do curso me proporcionaram o pontapé inicial de conhecimentos

acerca da cultura nagô/iorubá, fato que se desdobra em todas as esferas da minha vida, e sobretudo no magistério.”

(G.C.N.J., 29 anos, especialização, sem religião declarada, professor de ensino médio.)

Me permitiu um contato com a filosofia e a cosmopercepção das sociedades tradicionais. Para mim, ver essa abordagem numa instituição de ensino foi novidade, pois, nestas, predomina a visão de mundo judaico-cristão, eurocentrada. Nesse sentido, posso dizer que o curso me estimulou a buscar e estudar práticas pedagógicas decoloniais, a fim de aplicá-las em meu fazer pedagógico.

(M.P.S., 40 anos, mestrado, candomblecista, professora de EJA.)

Contribuiu de forma muito positiva porque não tinha noção dessa cultura! Superou muito as minhas expectativas tanto na área profissional quanto pessoal.

(J.S.S., 38 anos, especialização, sem religião declarada, professora de ensino fundamental – primeiro segmento.)

Eu sou professora de dança. O curso me trouxe uma outra bagagem para além do corpo.

(H.V.P., 36 anos, mestrado, umbandista, professora da educação infantil.)

A análise atenta de algumas respostas nos chama a atenção para a permanência de algumas tendências que já haviam aparecido nos testemunhos anteriores. Na prática docente existe uma gama de profissionais que demandam formação permanente para o trabalho com as temáticas preconizadas pelas Leis. Deste universo, percebemos variantes que vão do desconhecimento da temática, que não chega a ser a maioria, até a ausência quase que total dos temas relacionados às Leis em suas formações.

Dessa forma, J.S.S., professora de primeiro segmento do ensino fundamental, declarou que “não tinha noção dessa cultura!”. Já outros profissionais anteriormente engajados na luta por uma educação antirracista tinham plena consciência da colonialidade do saber presente nos currículos da educação básica. Assim, M.P.S., professora do EJA, chama a atenção para a permanência da visão “eurocêntrica” e a predominância da “cultura judaico-cristã” nos conteúdos trabalhados em sala de aula. A mesma profissional aponta para o estímulo que recebeu para a busca de “práticas pedagógicas decoloniais” como estratégia a ser utilizada em seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Walsh (2007) propõe uma interculturalidade crítica como estratégia de uma educação decolonial, ao apontar:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma Proposta é um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir

alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...) é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8.)

Com experiência semelhante, M.G.M. aponta para o fato de o curso ter representado um “divisor de águas” em sua prática, no sentido da continuidade que considerou o movimento de experienciar “uma prática descolonizadora”, tanto quanto “um movimento para me descolonizar”. Também ela se apropriou de uma série de conceitos basilares do curso, quando se refere à importância de “enxergar o epistemicídio em relação aos saberes tradicionais”.

Devo dizer também que uma grata surpresa foi perceber que profissionais de outras áreas também incorporaram os conhecimentos do curso, permeando-os às suas práticas, como foi o caso de H.V.P., professora de dança, que declarou ter sido o curso uma oportunidade de adicionar ao seu repertório “uma outra bagagem para além do corpo”.

Tais testemunhos remetem-nos à temática de outras colonialidades. Nesses casos, a colonialidade do ser, que, como nos coloca Mignolo (2003), foi engendrado pelo discurso da história do pensamento europeu, que é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. E ainda WALSH (apud CANDAU, 2010), apontando os caminhos da luta decolonial com que nos relembra:

Walsh afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. (WALSH, 2012, p.24)

Identifico, nestas e em outras respostas, os conceitos próprios do pensamento decolonial presentes nos discursos de alguns docentes. Nesse sentido, e concordando com Candau (2010), apontamos que a pedagogia decolonial depende de uma educação que aposte em uma superação da colonialidade do ser.

Como nos anos anteriores, esta amostra de respostas deixa-me entrever como cada estudante incorporou às suas práticas os conteúdos do curso.

Certamente em um olhar retrospectivo, essas cinco edições do curso não foram iguais. Seus conteúdos, o programa, os textos propostos, os vídeos apresentados e até mesmo o material como exposto nas aulas mudaram significativamente, assim como o docente que vos escreve.

Cada ano me fez aprender mais sobre como o “chão da escola” encarava as dificuldades inerentes à temática, às práticas veladas ou não do racismo religioso, a colonialidade presente nos currículos e na formação de professores. Enfim, o grande desafio que se coloca diante daqueles que estão comprometidos com uma educação antirracista e a construção de uma educação outra, de uma sociedade outra, de um mundo outro.

O que os resultados desta pesquisa mostraram é que é possível introduzir a temática africana e afro-brasileira na escola como expedientes na luta por uma educação antirracista e, por extensão, uma sociedade de fato democrática. A experiências dos cursos de cultura e mitologia yorubá não se limitaram à formação continuada dos docentes, atualização na temática ou algo análogo; elas impregnaram a instituição escolar por meio da explicitação do conteúdo.

No próximo capítulo, estudaremos como os cursos, por meio das interfaces estabelecidas com os demais projetos do NEABI/CPII, contribuíram para popularizar a temática no Colégio e seus desdobramentos efetivos.

Como fiz nos casos anteriores, seguem algumas fotos da turma de 2019.

Figura 15 - A Formatura da turma de 2019



Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 16 - No “Ajeun”, a comida dos Orixás



Fonte: Foto de acervo pessoal.

3 DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS/PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE CULTURA E MITOLOGIA YORUBÁ NO COLÉGIO PEDRO II

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.
(Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*)

Neste capítulo apresento os desdobramentos institucionais/pedagógicos que os cursos de Cultura e Mitologia Yorubá no Colégio Pedro II provocaram, direta ou indiretamente, na instituição ou nas minhas práticas pedagógicas. Por desdobramentos institucionais entendo como a temática africana e afro-brasileira passaram a ter visibilidade nos eventos e como se tornou comum, como nunca antes, a presença dos intelectuais ligados à temática das Leis por meio de palestras e encontros de trocas de saberes e, ainda, como os chamados detentores de saberes tradicionais³⁸ passaram a enxergar a Instituição como possível parceira de diálogo.

Por desdobramentos pedagógicos entendo como a temática da extensão acabou por dialogar com algumas práticas e projetos dentro da instituição e como influenciou na oferta de cursos, então não somente de extensão, mas também como disciplina, como foi o caso do “Pensamento decolonial e cosmogonias africanas”³⁹, ministrado no Programa de Pós-graduação em Educação para as Relações Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ), no ano de 2018.

3.1 Desdobramentos institucionais

O questionamento que fiz, quando propus o curso de Cultura e Mitologia Yorubá em 2015 à direção do campus centro foi: em que medida um curso sobre culturas afro-diaspóricas pode combater a ocidentocentralidade dos currículos? Como pode influenciar estudantes e docentes a incorporarem, em seus repertórios,

³⁸ Chamamos detentores de saberes tradicionais os indivíduos que, mesmo longe da academia, são portadores de epistemologias não acadêmicas, mas que carregam cosmopercepções características das sociedades ou culturas tradicionais, como é o caso dos Pais e Mães de Santo, da Umbanda e do Candomblé.

³⁹ A ementa da disciplina pode ser consultada no Anexo 2 ao fim da dissertação.

temas da Cultura africana e afro-brasileiras determinados pelas Leis? O certo é que as experiências de 2015 a 2019 mostraram que é possível, sim, sensibilizar a comunidade escolar para tais temas e até mesmo a instituição até então refratária à ideia.

Os cursos de Introdução à Cultura e Mitologia Yorubá provocaram na instituição Colégio Pedro II um impacto difícil de avaliar quando propusemos a primeira versão em 2015. Eles estabeleceram uma ponte entre os conhecimentos tradicionais que normalmente não frequentam os livros e, principalmente, os livros didáticos, os programas e os currículos. Tal presença na escola se fez possível pela construção de brechas decoloniais (WALSH, 2019), que as instituições de ensino no mundo moldado pela colonialidade permitem que sejam produzidas, ou não conseguem impedi-las de “florescer”!

A partir dos cursos, outros diálogos foram possibilitados, como foi o caso dos eventos promovidos por mim, ou com a minha participação, e do NEABI/CPII a partir de 2017, juntamente com os estudantes dos cursos que estiveram envolvidos nos projetos. Dessa forma, os cursos desempenharam um importante papel de estabelecer alianças com estes profissionais de educação que, enquanto faziam os cursos, eram convidados a participar de diversos projetos realizados por mim e pelo NEABI/CPII.

O primeiro evento foi o “I Colóquio Abdias do Nascimento”⁴⁰, nos dias 16 e 17 de agosto de 2017. Com o apoio do IPEAFRO⁴¹, do NEABI/CPII e de outros NEABIs, o colóquio reuniu, durante dois dias, intelectuais e antigos militantes do Movimento Negro testemunhas da obra de Abdias e colaboradores de sua militância intelectual e política. Nessa ocasião, a reitoria se fez presente. Ainda que o evento não tenha sido organizado somente por mim, mas por vários parceiros, a presença de militantes do Movimento Negro, bem como o uso do Salão Nobre para homenagear um intelectual negro da envergadura de Abdias do Nascimento foram, certamente, influenciados pelos projetos formativos do NEABI/CPII, dos quais os cursos eram a face mais visível.

⁴⁰ O anúncio do Colóquio pode ser visto em Colégio Pedro II - I Colóquio Abdias do Nascimento debate Lei nº 10.639 (cp2.g12.br)

⁴¹ IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros) – Instituição de pesquisa sediada no Rio de Janeiro e fundada por Elisa Larkin Nascimento, viúva de Abdias Nascimento e curadora do seu acervo e obras. Para saber mais da História e da missão do IPEAFRO, consulte-se Ipeafro.

O segundo evento tratou-se de uma homenagem ao ex-professor do Colégio, desconhecido por muitos, Agenor Miranda Rocha⁴². Para quem não conhece a figura do professor Agenor, portanto não sabe da sua importância, desconhece também uma das mais curiosas personalidades da cultura brasileira. Filho de diplomata português com uma cantora lírica, nascido em Angola em 1907, chegou ao Brasil ainda um menino e foi iniciado no candomblé por uma das mais importantes sacerdotisas da história do culto: Anna Eugênia dos Santos, mãe Aninha (*Obá Biyi*)⁴³.

O jovem Agenor Miranda estudou medicina, mas nunca exerceu. Foi professor do Colégio Pedro II por mais de 40 anos. Além de professor do Colégio, Agenor Miranda foi um dos maiores convedores da cultura afro-brasileira que o país já viu. Adepto do candomblé, ele exerceu o cargo de *oluô*⁴⁴, ou seja, aquele que interpreta a vontade dos Orixás. O professor Agenor Miranda era reconhecido como autoridade pelos mais tradicionais terreiros de Salvador, e até a sua morte deu consultas e fez caridade em sua casa no bairro do Engenho Novo, no Rio de Janeiro. Na época, a página oficial do Colégio estampou:

Nos dias 27 e 28 de setembro, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) do Colégio Pedro II realiza homenagem à memória de Agenor Miranda, que foi professor de Português do CPII por mais de 40 anos. Agenor Miranda Rocha sempre levou uma vida dedicada a suas duas paixões: a língua portuguesa e o mundo do candomblé. Nascido em Angola, no dia 8 de setembro de 1907, era filho de pais portugueses. Seu pai era diplomata e sua mãe uma conhecida cantora de ópera. Ainda pequeno, sua família se mudou para a Bahia e mais tarde para o Rio de Janeiro. Ainda adolescente, Agenor se dedicou aos estudos e se preparou para ser médico. Quando largou a Medicina, tornou-se professor no CPII. A intensa vida do professor foi imortalizada na sua biografia "Um Vento sagrado", escrita por Muniz Sodré. Mais tarde a biografia virou um documentário com o mesmo nome. Confira a nota de apoio⁴⁵ do CPII a homenagem feita pelo Neab ao professor Agenor Miranda Rocha.

O Colóquio Agenor Miranda reuniu algumas das maiores autoridades nos estudos afro-brasileiros na atualidade, tais como Muniz Sodré, Reginaldo Prandi,

⁴² Uma biografia do professor Agenor foi escrita por Muniz Sodré e um documentário foi realizado a partir desta. Veja-se SODRÉ, Muniz & LIMA, L.F. Um vento Sagrado, História de vida de um adivinho da tradição nagô-keto brasileira. Rio de Janeiro, ed. Mauad, 1996. O documentário com o mesmo nome foi dirigido por Walter Lima Júnior em 2001. Ele está disponível em (582) UM VENTO SAGRADO - PAI AGENOR - YouTube

⁴³ Obá Biyi era o Orokó de Mãe Aninha. Orukó é, grosso modo, o nome pelo qual seus filhos de santo são conhecidos em suas comunidades-terreiros. É um nome ritual. Pronunciado pelo Orixá (Ori-cabeça, Xá- dono) da pessoa no dia de sua "saída de Santo".

⁴⁴ O Oluô é conhecido pelos adeptos na tradição do candomblé como "olhador", convedor dos mistérios do jogo divinatório de Ifá, ou o jogo de búzios, como é conhecido popularmente.

⁴⁵ Pode ser lida em nota apoio neab.pdf (cp2.g12.br)

Jorge Basso (também biógrafo do professor Agenor), entre estudiosos e sacerdotes dos cultos de matriz africanas.

Por dois dias, foram debatidos temas relacionados à cultura afro-brasileira em suas diversas manifestações. O curioso é que, apesar da sua importância nesta tradição, a memória do professor/oluô Agenor Miranda, em uma instituição que preza e cultua as memórias de seus ex-professores ilustres, nunca havia sido celebrada ou lembrada – mais uma vez as brechas decoloniais possibilitaram a emersão de memórias contra-hegemônicas, pois ter um ex-professor, babalaô, não é, propriamente, uma memória que a maioria quisesse celebrar no Colégio.

Outro desdobramento importante foi possibilitado pela visita do Òóni de Ifé⁴⁶ ao Brasil, em sua passagem pelo Rio de Janeiro. Foi um dia dedicado ao diálogo transatlântico da filosofia africana contemporânea e a tradição afro-brasileira. O filósofo nigeriano Kola Abimbola, o filósofo brasileiro Renato Nogueira e a filósofa brasileira Katiuscia Ribeiro empreenderam, no Salão Nobre, um verdadeiro diálogo filosófico em uma ponte Nigéria-Brasil. Na ocasião (14/06/2018), a página oficial do Colégio celebrou o acontecimento

No dia 13 de junho, o Campus Centro recebeu a mesa de debate “Diálogo Transoceânico de Filosofia: A Filosofia Africana do Continente e da Diáspora”. Participaram da mesa o professor nigeriano e babalawó Kolá Abimbola, Ph.D. em Filosofia pela Universidade de Birmingham (Reino Unido); Katiuscia Ribeiro, filósofa, educadora e poetisa; Renato Nogueira, professor de Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e coordenador do Afrosin. O evento contou ainda com a presença da Diretora-Geral Andrea Bandeira Ribeiro e do Coordenador do Departamento de História do campus Arthur José Baptista. O diálogo vincula-se a rede de eventos culturais, políticos e religiosos da visita do Òóni Ifé, rei do povo iorubá. Segundo maior grupo étnico da Nigéria, os iorubás tem em torno de 30 milhões de pessoas em toda África Ocidental e este grupo está presente na formação étnica brasileira. O professor Arthur José Baptista, participante da organização do evento, pontuou sobre a importância desse diálogo frente ao momento de intolerância na sociedade brasileira. “Nesses tempos de intolerância religiosa, o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II) tem contribuído para combater o preconceito por meio dos seus programas de capacitação e formação nos conteúdos da Lei 10.639/2003. O curso de Cultura e Mitologia Yorubá já capacitou mais de 300 professores das redes públicas nos conteúdos de Cultura Africana. As pós-graduações de Ensino de História da África e o EREREBÁ (*Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico*) tornaram o Colégio Pedro II uma referência

⁴⁶ O Òóni de Ifé é considerado o soberano da cidade de Ilé Ifé, na Nigéria. Tal cidade é considerada pela tradição do país a primeira cidade dos Yorubás, portanto seu rei seria o sucessor de Odudua, o rei mítico dos yorubás. Apesar da Nigéria ser uma república moderna, a estratégia de reconhecer esses “reis” locais e tradicionais rende frutos em termos culturais e turísticos para o país, uma vez que Ifé se torna um centro internacional de peregrinação para os adeptos do Orixáísmo, a religião dos orixás.

nacional na capacitação docente e no debate com a comunidade", afirmou.⁴⁷

Tal ação aponta para o sentido daquilo que Candau (2012) define como sendo um esforço de interculturalidade, na medida em que promove diálogos entre "sujeitos e atores" do conhecimento. Ao discutir filosofia africana a partir de epistemologias africanas, promovemos também aquilo que a autora define como sendo a essência mesma da interculturalidade, uma vez que

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAU, 2012, p. 11.)

De certa forma, a temática afro-brasileira se fez presente no Colégio graças a essas interfaces proporcionadas pelos cursos. No caso do Colégio Pedro II, a tradição europeia foi desafiada pela emergência de histórias outras e memórias outras. Ainda está em curso uma pesquisa que deve compreender os impactos curriculares nas diversas disciplinas do Colégio a partir dessas experiências. Talvez o impacto positivo mais recente seja representado pela presença da temática nas diversas ementas que compõem as licenciaturas oferecidas a partir de 2019 no Colégio. As licenciaturas integradas⁴⁸ em Humanidades, que contam com os cursos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, incorporaram, em seus cursos, as temáticas de História da África, questões raciais, de gênero e estudos decoloniais.

A expressão integrada se refere não à forma dos cursos, mas à existência de disciplinas que podem ser cursadas pelos estudantes de todos os programas, ou disciplinas comuns, logo a integração se dá por meio das disciplinas que levam, em seus nomes e ementas, o tema das decolonialidades.

Seguem algumas fotos dos eventos.

⁴⁷ Disponível no *link* Colégio Pedro II - Campus Centro recebe evento sobre filosofia africana (cp2.g12.br)

⁴⁸ O programa de licenciaturas integradas foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) pela Portaria nº 3, de 17 de dezembro de 2018, e pela Resolução nº 133, do Conselho Superior (CONSUP), de 18 de dezembro de 2018. Conferir nos *links* Portaria_conep_003_retificada.pdf (cp2.g12.br) e Imagem digitalizada (cp2.g12.br)

Figura 17 - A mesa “Professor Agenor, intelectual do candomblé”



Nota: À esquerda Reginaldo Prandi, ao centro Muniz Sodré, à direita Arthur Baptista, homenagem ao professor/babalaô.
Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 18 - Figuras e personalidades



Nota: Ao trono, Mãe Meninazinha de Oxum com yalorixás e babalorixás. Ao lado esquerdo, professor José Beniste.
Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 19 - Mãe Meninazinha de Oxum



Nota: Mãe Meninazinha de Oxum (à direita) e Mãe Marlene, em depoimento sobre o professor Agenor.
Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 20 - O Salão Nobre no dia do diálogo Brasil-Nigéria



Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 21 - O Filósofo Kola Abimbola sendo recepcionado pelo professor Arthur Baptista



Fonte: Foto de acervo pessoal.

3.2 Desdobramentos pedagógicos

A disciplina “Pensamento decolonial e cosmogonias africanas”, ministrada no EREREBÁ⁴⁹ no ano de 2018, foi um desdobramento de minhas reflexões, pesquisas e experiências nos cursos de extensão de Cultura e Mitologia Yorubá. O EREREBÁ

⁴⁹ O EREREBÁ foi aprovado pela Resolução N° 109 do Conselho Superior do Colégio de 12 de dezembro de 2017 e entrou na grade de pós-graduação do Colégio Pedro II em 2018. Sua primeira turma começou em agosto do mesmo ano. O documento de aprovação pode ser conferido em Colégio Pedro II - Resolução nº 109/2017 - Aprovação de curso Pós-Graduação EREREBÁ (cp2.g12.br)

é um programa de Pós-graduação oferecido pelo Colégio Pedro II em parceria com o NEABI/CPII e teve sua primeira turma em 2018⁵⁰.

Os encontros começaram em agosto de 2018 e se estenderam até outubro, fechando um trimestre letivo. O objetivo principal da disciplina, como expresso em sua ementa, apontava para a urgência de relativizar o lugar de enunciação dos conhecimentos ocidentais, tal como Santos (2010) aponta, ao explicitar a epistemologia europeia como um “pensamento abissal”. Ao mesmo tempo, procurava apontar características gerais do pensamento decolonial, trabalhando conceitos como “colonialidade do saber”, “racismo epistêmico” e “interculturalidade crítica”.

O diferencial da disciplina foi demonstrar como as cosmogonias africanas constituem epistemologias válidas que sobreviveram à diáspora por meio daquilo que Sodré (2012) chamou de “suportes simbólicos de uma cosmogonia exilada”, no caso dos saberes legados pelas manifestações religiosas afro-brasileiras. Para tanto, os terreiros perpetuaram tais conteúdos na medida em que garantiram aquilo que sintetiza a herança cultural africana presente nessa formação social, uma vez que

O Patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. A lição do terreiro: convívio das diferenças sem a perda da perspectiva de fundo comum. (SODRÉ, 2012, p. 24.)

Sobre o terreiro em si, que Sodré identifica como uma instituição, no sentido de ser um instrumento que possibilitou o

suporte territorial para a continuidade cultural dos africanos. A forma social negro-brasileira por excelência, pois, além da diversidade existencial-cultural, é um lugar originário de força ou potência social. (Ibidem, p. 27.)

Os estudantes do EREREBÁ são, em sua maioria negras e negros, professores de educação básica ou formados em disciplinas de Ciências Humanas. Tal programa na grade de pós-graduações do CPII reveste-se de uma grande importância política. Os estudantes do EREREBÁ, diferentemente dos estudantes dos outros programas de pós-graduação do Colégio, se inserem na linha de frente

⁵⁰ Em 15 de dezembro de 2017, a página oficial do Colégio anunciou a criação do programa. Conferir em Colégio Pedro II - CPII vai oferecer curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais (cp2.g12.br)

da educação antirracista, pois são protagonistas nesta luta. Por isso, é que, no sentido que nos lembra Hall (2012), não falam do decolonial, mas a partir dele.

A disciplina “Pensamento decolonial e cosmogonias africanas” introduziu a discussão sobre decolonialidade na grade de disciplinas do EREREBÁ. A essa altura, minhas reflexões sobre as mitologias africanas se coadunam com a interculturalidade crítica, pois, além de relativizar o lugar de enunciação das epistemologias europeias, propunha a reflexão sobre as epistemologias africanas e afro-brasileiras legadas como herança pelas diversas culturas africanas diáspóricas no Brasil.

O texto da ementa do curso explicitava esse projeto ao afirmar:

Este curso tem como objetivo principal relativizar o lugar de produção de conhecimentos hegemônicos na perspectiva do programa de crítica decolonial e demonstrar que as culturas africanas do continente e, principalmente na Diáspora, produziram conhecimentos e epistemologias tão válidas e rigorosas quanto o conhecimento produzido pela e na Europa. O assim chamado pensamento decolonial contribui para a reflexão acerca da colonialidade do saber presente na herança colonial caracterizada pelo colonialismo herdado pela reflexão intelectual nas ex-colônias caracterizado, sobretudo, pela subalternização de saberes de outras matrizes culturais, notadamente a africana e a ameríndia. O programa da decolonialidade nos instiga a construir outras formas de pensar ou a identificar, nas cosmogonias de base africana, as epistemologias, ontologias, semiologias próprias destes saberes.⁵¹

E seus objetivos explicitam a tentativa de fazer esta “ponte” entre a crítica à hegemonia epistêmica ocidental e as cosmogonias africanas, nesses termos:

Este curso pretende atingir os seguintes objetivos:

- Oferecer um panorama geral do chamado pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade.
- Explicitar os conceitos fundamentais do pensamento decolonial, quais sejam, colonialidade do saber, racismo epistêmico, colonialidade do poder.
- Identificar, analisar e discutir as diversas formas de concepções de universo, tempo e pessoa presentes nas cosmogonias africanas.
- Compreender as diversas cosmovisões africanas, bem como o surgimento das diversas religiões engendradas a partir dessas matrizes.⁵²

Outra experiência que correu em paralelo às minhas reflexões e pesquisas relacionadas aos cursos foi a disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África. A disciplina “Imaginários da África no Brasil: As diversas Áfricas criadas e recriadas na diáspora” foi ministrada por mim nas turmas

⁵¹ Objetivos do curso constantes da ementa.

⁵² Objetivos secundários da ementa.

de 2017, 2018 e 2019. Esse Programa, um dos primeiros de pós-graduação constantes na grade do Colégio, constitui, ao lado do programa de Especialização em Ensino de História, os dois programas sob a responsabilidade do Departamento de História do Colégio.

A disciplina *Imaginários da África no Brasil* trata-se de uma tentativa de entender os sentidos das diásporas dos povos africanos no Brasil. As diferentes maneiras de existência e resistências das culturas africanas e a transmissão de seus saberes ancestrais na situação de saberes exilados como a eles, se refere Muniz Sodré (2012). Ou então, as formas de sociabilidade, as contribuições na cultura material e na tecnologia, incorporadas ao patrimônio cultural e material nacional, tal como nos demonstra Cunha Júnior (2006). E mais ainda, as suas diversas formas de representar o sagrado e adaptação e transformação de um Cristianismo afro-atlântico, representado nas irmandades católicas das “nações” africanas e das quais nos fala Mariza Soares (2001). E, finalmente, as contribuições originais de cosmogonias e cosmopersepções que sobreviveram a traumática experiência das diásporas africanas, transmutadas em diversos “falares” africanos no Brasil como nos ensina Yeda de Castro (2005).

Na ementa do curso, estão expressos os objetivos, que pretendem:

- Contextualizar os processos históricos que permitiram a reconstrução de uma cultura africana no Brasil por parte dos indivíduos provenientes daquele continente ao longo dos séculos de experiência diaspórica.
- Oferecer um panorama geral das diversas culturas africanas, destacando-se sua contribuição nos mais diversos campos do conhecimento.
- Analisar as permanências culturais legadas pelos africanos no Brasil.
- Identificar, analisar e discutir as diversas contribuições no campo da tecnologia trazida pelos africanos para o Brasil.
- Analisar as imagens e o imaginário da África construído pelas elites coloniais e pós-coloniais no Brasil e a sua influência na montagem de mecanismos de controle social na colônia.
- Compreender as diversas cosmovisões africanas, bem como o surgimento das diversas religiões engendradas a partir dessas matrizes.
- Entender o significado das festas e manifestações populares de origem africana, transformadas aqui em estratégias de resistência e resiliência.

Por força de minhas reflexões nos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá, a ênfase na disciplina *Imaginários da África no Brasil* da pós-graduação acabou por se tornar homóloga à disciplina oferecida no programa do EREREBÁ. De fato, uma experiência interessante com as turmas de 2017, 2018 e 2019 foi a constatação da carência dos alunos recém-saídos da graduação nos estudos sobre o cotidiano dos

africanos na diáspora e como se construiu um imaginário dos africanos em uma sociedade escravista atlântica, como foi o caso do Brasil.

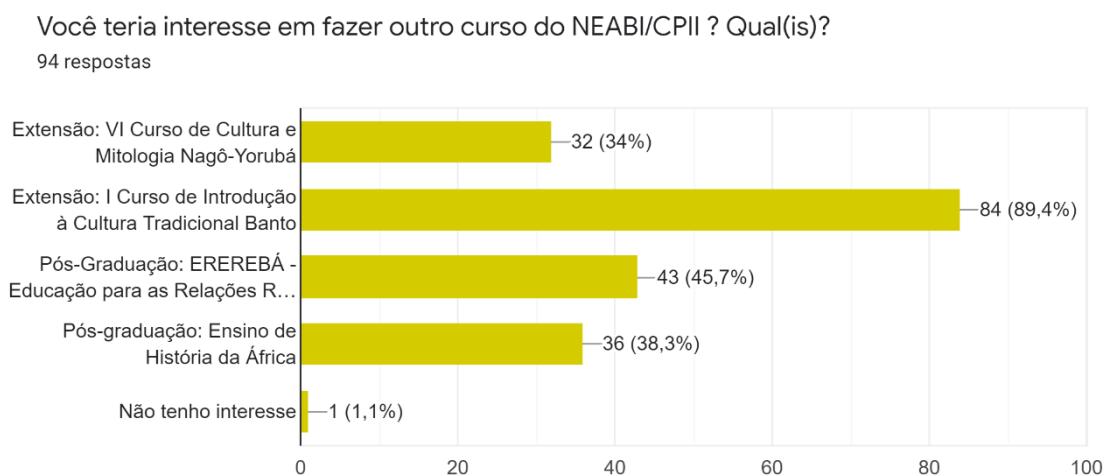
Experienciar “as diversas Áfricas recriadas no Brasil” era o cerne da disciplina, que, na descrição dos tópicos do Programa, apontava para⁵³:

- Quem são os africanos no Brasil? O conceito de nações para étnicas e seus desdobramentos.
- Cultura material e cosmovisões africanas criadas e recriadas no Brasil.
- Tecnologias africanas e afro-brasileiras trazidas e criadas no Brasil.
- O imaginário da África e as diversas Áfricas no imaginário luso-brasileiro
- Religiões e religiosidades de matrizes africanas.
- Festas e manifestações populares afro-brasileiras.
- Os lugares de memória material/imaterial da presença da herança africana no Rio de Janeiro.

O último tópico, os lugares de memória material/imaterial da presença da herança africana no Rio de Janeiro, se desdobrou em uma oficina de História ao ar livre, que acabou por se transformar em um projeto de formação de professores que eu realizo em paralelo e que denominei de “Oficinas de História Afrorreferenciadas”.

Outro detalhe, digno de nota, mas ainda não explorado nesta pesquisa, porém constante nas perguntas do questionário utilizado como base, foi o poder de desdobramento formativo que os cursos tiveram no sentido de atrair alunos para as pós-graduações do Colégio. Quando questionados se desejariam fazer um outro curso na instituição, tivemos os seguintes resultados:

Figura 22 - Gráfico extraído do questionário aplicado para a pesquisa



⁵³ Assim como a disciplina Pensamento Decolonial e Cosmogonias Africanas, a ementa do curso Imaginários de África e do Africano no Brasil se encontra no anexo 2 desta dissertação.

Aqui notamos que a grande maioria dos cursistas demonstraram interesse em outros cursos da instituição, incluindo os dois programas de pós-graduação oferecidos em parceria com o NEABI/CPII: EREREBÁ e Ensino de História da África. E não é sem fundamento entender como as experiências dos cursos “atraiam” novos alunos para o Colégio interessados na continuidade dos estudos na temática afro-brasileira e correlatas. Um número significativo se propunha a repetir a experiência fazendo o VI Curso que estava programado para 2020, mas a grande maioria demonstrou grande interesse no I Curso de Cultura Tradicional Banto, e isso nos chama muito a atenção, pois para um curso que ainda não tinha sido oferecido, a expectativa já era grande. Tal fato motivou-me ainda mais na elaboração da ementa, do programa e das aulas.

Outra frente aberta a partir do diálogo já iniciado com o Departamento de História foi a minha participação no Grupo de Trabalho que elaborou a graduação em História do Colégio Pedro II. As Licenciaturas integradas de humanidades tratar-se de um projeto inovador na formação de docentes pelo Colégio Pedro II. A licenciatura em História⁵⁴, em particular, demandou um trabalho do GT formado pelo chefe de Departamento Adjoyanes Thadeu e mais 4 professores do Departamento de História, incluindo este autor. Mais uma vez, minha participação no grupo de trabalho se deu pelo reconhecimento do Departamento da minha experiência e notório saber no campo dos estudos afrodiáspóricos.

Os projetos finais foram apresentados à comunidade escolar no dia 12 de dezembro, no Salão Nobre do *Campus Centro*, conforme anunciado na página oficial do Colégio⁵⁵. Os GTs das licenciaturas consumiram um trabalho de 18 meses, ao longo dos quais foram discutidos o formato do curso, seu funcionamento geral, seus critérios de credenciamento docente e seu currículo. As primeiras turmas das Licenciaturas foram admitidas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio de 2019 e selecionados pelo SISU para iniciarem o período letivo no primeiro semestre de 2020⁵⁶.

⁵⁴ A licenciatura de História, no conjunto das licenciaturas integradas, foi aprovada pela Resolução do Conselho Superior n. 133 de 18 de dezembro de 2018. Conferir em Colégio Pedro II - Resoluções Consup - Cursos de Licenciatura e Especializações (cp2.g12.br)

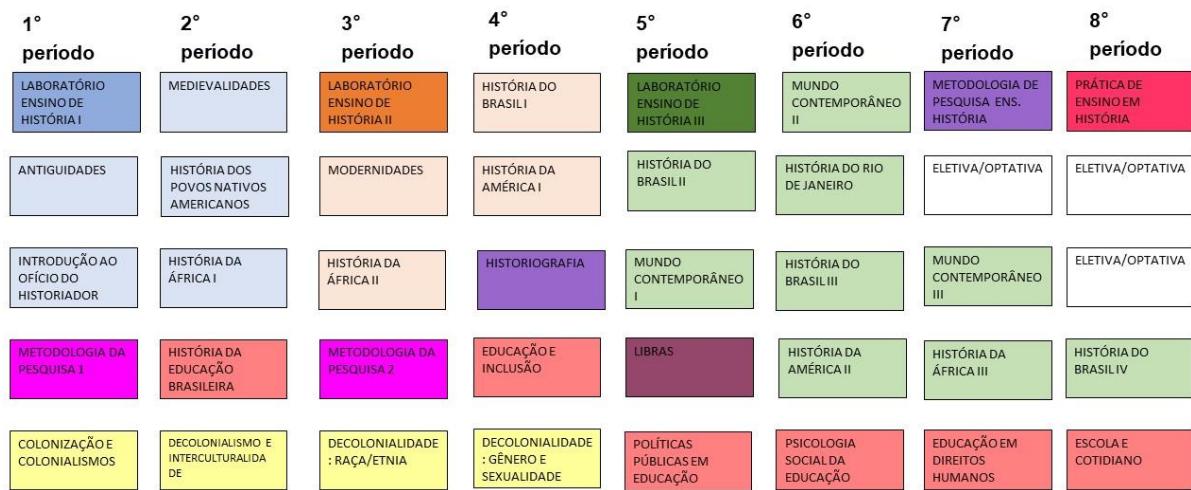
⁵⁵ Conferir em Colégio Pedro II - CPII apresenta projetos de cursos de licenciatura, no dia 13 (cp2.g12.br)

⁵⁶ Conferir em Colégio Pedro II - LICENCIATURAS: Candidatos aprovados no SISU devem se matricular nos dias 31/1 e 3/2 (cp2.g12.br)

A oportunidade de discutir com os colegas mais jovens do Departamento a necessidade de enfatizar a formação em História menos centrada na História europeia e mais centrada nas Histórias do Brasil, de África e das Américas levou à elaboração de um fluxograma, hoje oficial do curso, que mostra não apenas um compromisso explícito com a decolonialidade, como também a presença inédita de cadeiras de História da África em uma quantidade maior do que as reservadas à História europeia, tal como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 23 - Proposta de fluxograma da graduação em História

PROPOSTA DE FLUXOGRAMA



Nota-se facilmente que a presença da História europeia se configura como minoritária. As antigas ênfases em Histórias Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, que eram, na verdade, um resumo da História europeia, foram substituídas em seu formato por cadeiras de introdução como é o caso das “Antiguidades”, “Medievalidades” e “Modernidades”. Neste modelo de fluxograma, as Histórias da África, das Américas e do Brasil são as mais contempladas. Outra inovação é a temática decolonial explícita no fluxograma, começando, no primeiro semestre, com Colonização e Colonialismo, seguindo-se com as de colonialidade/decolonialidade/interculturalidade, decolonialidade/raça/etnia, colonialidade/gênero/etnia, que são disciplinas a serem ministradas pelos professores não somente do Departamento de História, mas também de Sociologia, Filosofia e Geografia.

Certamente não há como calcular em que medida minha participação influenciou na formulação deste programa⁵⁷. De qualquer forma, quero acreditar que o atual formato do curso de Licenciatura de História se insere no tipo de disputa para suprir as ausências de saberes subalternizados nos currículos, como é o caso da História da África, preconizada por Arroyo (2012) e corroborada por Gomes (2013).

De tudo que foi exposto, encerro este capítulo com um misto de esperança e certeza de que ainda temos um longo caminho pela frente. Atualmente, o Colégio Pedro II quer se afirmar como referência para a formação de professores unindo graduação, extensão e pós-graduação. As disputas travadas nas brechas decoloniais mostraram as possibilidades de influenciar e “decolonizar algum aspecto” das estruturas das Instituições de ensino, porém resta a luta pela implantação de fato dos conteúdos das Leis nos currículos formais dos Ensinos Fundamental e Médio.

A seguir, como nos demais capítulos, algumas fotos de meu acervo pessoal:

Figura 24 - Noites decoloniais com a turma do EREREBÁ de 2018



Fonte: Foto de acervo pessoal.

⁵⁷ As ementas das disciplinas História da África I, II e III são de minha autoria.

Figura 25 - Na ladeira da Misericórdia, o ponto de partida das oficinas de História com a turma de 2019



Fonte: Foto de acervo pessoal.

Figura 26 - Nos Jardins do Valongo, lugar de memória ancestral africana no Rio de Janeiro o ponto final da jornada



Fonte: Foto de acervo pessoal.

CONCLUSÃO

Nossos pais não eram gauleses: Por uma insurgência contra a racialização dos currículos

*Ifá lô loni
 Ifá lô lolá
 Ifá lô lotunlá pelo é
 Orunmilá lô nijó mereerin Ooxá daayê*

*De Ifá é o dia de hoje
 De Ifá é o dia de depois de amanhã
 A Ifá pertencem todos os quatro dias
 Criados por Ooxá (Oxalá) na Terra*

(Provérbio Yorubá)

Em um colóquio na Universidade de Ifé, na cidade de Ilé-Ifé, na Nigéria, em 15 de novembro de 1976, Abdias do Nascimento, conhecido defensor da causa dos afro-brasileiros e com histórico combatente do movimento negro, fez uma série de recomendações que, segundo ele, deveriam ser encaminhadas ao Estado brasileiro, à época sob ditadura militar. Abdias, como um educador negro, não só se ressentia da ausência dos conteúdos relativos à História africana e afro-brasileira, como sabia que tal assunto era desencorajado e obstado pela Lei de Segurança Nacional que apontava tal conteúdo como uma ameaça à nossa democracia racial. Obviamente, ele sabia que a escola brasileira poderia e deveria ser um agente no combate ao racismo se a cultura africana e afro-brasileira tivesse presença garantida nos currículos escolares. À época, Abdias denunciava algo tão comum quanto constatamos hoje, embora com algumas diferenças introduzidas pela Lei:

No Brasil, não há em nenhum dos graus do sistema educacional o ensino da História africana, nem da História dos africanos fora do continente. Quando ocorre a eventualidade de um curso referente a estas matérias, é no sentido de perpetuar os conceitos colonialistas e racistas sobre a África e seus povos. (NASCIMENTO, 2017, p. 182.)

Como militante e educador, fez uma série de recomendações; entre elas, uma nos chama bastante atenção, pois aponta para a visão pioneira do intelectual negro brasileiro para o combate ao racismo no país:

Que o governo brasileiro inclua um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior. ((NASCIMENTO, 2017, p. 172)

Já no fim da Ditadura, agora como político dedicado ao combate ao racismo, Abdias apresentaria o projeto de lei que foi considerado como o grande precursor da Lei 10.639/03. Trata-se do Projeto de Lei nº 1.332/1983, caracterizado por uma série de reivindicações do Movimento Negro nos diferentes campos, a exemplo da economia, educação, cultura e desenvolvimento social. O oitavo artigo afirma que:

(...) Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo das matérias, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de: I -Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição (CÂMARA DOS DEPUTADOS, BRASIL, 1983, pp. 2-3.)

Nesse mesmo artigo, Abdias afirmava que deveríamos:

IV - Eliminar de todos os currículos referências aos africanos como "um povo apto para a escravidão", "submisso" e outras qualificações pejorativas. (BRASIL, 1983, p. 3, grifo do autor.)

Certamente o projeto de Abdias recebeu alguns comentários elogiosos, mas, no geral, a questão foi considerada irrelevante e o projeto arquivado. 21 anos depois, o Conselho Nacional de Educação, em Parecer 003/04 do Conselho Pleno, concordava com Abdias, apontando que a importância de introduzir os conteúdos da Lei 10.639/03 na escola brasileira serviria justamente para combater essa herança perpetuadora do racismo brasileiro, uma vez que reconhecia a pertinência da demanda por reparações históricas do povo negro:

(...) isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente descontruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não brancos, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura

social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, CNE/CP 003/04, 2004, p. 3.)

A demanda de Abdias não era injustificada. Conhecedor dos mecanismos do racismo brasileiro, ele entendia as formas de reprodução do racismo na sociedade brasileira e não lhe restava dúvida quanto ao papel da escola nessa tarefa. Ao longo de sua trajetória de luta antirracista, Abdias havia conhecido bem o que nossas elites intelectuais pensavam sobre educação e cultura e como defendiam o direito de serem filhos da cultura europeia. A questão é que não somos somente europeus e essa narrativa única o incomodava e muito.

De fato, as elites brasileiras foram agentes de uma colonialidade difícil de se livrar, e o exemplo a seguir é emblemático. Na Conferência proferida por ocasião da instalação do Instituto Brasileiro de Filosofia em Fortaleza, publicada na Revista Filosófica do Nordeste, em 1961, e incluída, posteriormente, no volume *Pluralismo e Liberdade* em 1963, Miguel Reale, um representante de nossas elites intelectuais latino-americanas, definiu muito bem o que de melhor a colonialidade do saber produziu em nosso ambiente intelectual. Em “A filosofia como autoconsciência de um povo”, Miguel Reale alardeava:

Integrados que estamos nas coordenadas da civilização do Ocidente, como filhos da prodigiosa cultura europeia, dela só podemos nos emancipar como se emancipam os filhos dignos, significando e potenciando a herança paterna, cientes e conscientes da nobreza de nossa estirpe espiritual. Não ignoro as contribuições das culturas ameríndia e africana na modelagem da que justamente se considera a maior “democracia racial” do planeta, mas tais influências, malgrado a pretensão de certos “africanistas”, não são de molde a afastar-nos das linhas mestras do pensamento oriundo das fontes greco-latinas. (...) mas não é menos certo que todo o pensamento americano se liga, em sua essência, àquelas diretrizes universais do espírito intuídas pelas civilizações mediterrâneas e que, bem analisadas, constituem a razão mesma da filosofia”. (REALE, 1963, p. 5.)

Dificilmente hoje algum intelectual, educador ou até mesmo filósofo, corroboraria uma opinião como a sustentada por esse filósofo, jurista e professor universitário paulista que chegou a ser acadêmico da ABL e reitor de uma das mais importantes instituições de ensino da América Latina, a USP (Universidade de São Paulo). As palavras de Reale me fizeram lembrar o processo neurótico, apontado pelo psiquiatra martiniano Frantz Fanon (1956), ao descrever os intelectuais de seu país, que ansiavam se identificarem com a cultura francesa (serem filhos de gauleses, portanto), procurando uma certa filiação subjetiva, não real, tal como a

maioria das neuroses se processam. Creio que, ao analisarmos os currículos e programas de História das escolas brasileiras, identificamos muitas formas análogas de neurose identificada pela vontade de ser outro frente à realidade imposta à maioria de nossa população ameríndia e afro-brasileira, que, pelo colonialismo e depois pela colonialidade, se encontram ainda na concepção fanoniana, ou seja, na zona do não ser.

O currículo de História do Colégio Pedro II não foge a esta tendência. E esta dissertação procurou mostrar de que modo projetos como os Cursos de Cultura e Mitologia Yorubá, que visam também a formação continuada de professores, podem iniciar um debate amplo sobre educação antirracista e sobre ocidentalidade e eurocentralidade dos currículos e programas; e, além disso, de que modo se pode promover diálogos com a História escolar tradicional oportunizando a visibilização de conhecimentos outros, em particular das culturas tradicionais africanas.

Apontando caminhos... trilhando veredas decoloniais

Os conhecimentos legados pelas culturas de diversos povos africanos foram corresponsáveis pela construção de uma experiência civilizatória única. Os africanos, como dizia bem Manoel Querino (1918), “civilizaram o Brasil”, com as suas epistemologias, suas sociabilidades e suas formas comunais de assistência. Por isso mesmo, seja por meio de projetos de extensão, quando possíveis, ou pela disputa pela garantia de currículos e programas, urge se fazer mais representativa a composição da sociedade brasileira, de maioria afrodescendente. Tal tarefa se trata essencialmente de uma política de reparação histórica. Construir uma Transmoderna, ou seja, ir além dos currículos tradicionais, sem negar certos conhecimentos tradicionais, mas promovendo diálogos que transcendam a tradição ocidental do monólogo e não do diálogo.

Além disso, pretendendo superar a colonialidade dos currículos, a racialização e o pensamento abissal, pois este toma como conhecimento universal aquele que, na realidade, é produzido por apenas uma parte da humanidade: a Europa. Tudo isso só se tornará possível se a interculturalidade crítica “sulear” nossos fazeres pedagógicos. E é Enrique Dussel (2015) que nos mostra as possibilidades de resistência dessas culturas subalternizadas de indígenas e africanos pela modernidade quando aponta:

Essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas. O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. (DUSSEL, 2015, p. 12.)

Esta minha pesquisa de mestrado foi o resultado de muitas experiências de docência, pesquisa e vida e também daquela em diálogo com a luta decolonial representada pelos pensadores do grupo Modernidade/ Colonialidade. Neste trabalho, procurei mostrar como a introdução da temática preconizada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 não podem ser implantadas efetivamente na escola brasileira sem as iniciativas propositivas de educadores antirracistas.

Procurei mostrar também que a formação continuada de professores é questão da maior relevância, pois é na formação da graduação, das licenciaturas ou em cursos de formação continuada, que os docentes, muitas vezes, tomam conhecimento de certas temáticas e reflexões e aprendem a respeitar essas culturas e saberes invisibilizados porque passaram a conhecer. Nesse sentido, a interculturalidade crítica é uma estratégia valiosíssima, porque rompe com uma visão única da história, promovendo o diálogo entre as diversas culturas humanas.

Meu objetivo ao longo deste trabalho foi deixar explícito que a batalha na luta antirracista e, portanto, na educação antirracista, está longe de acabar. A escola, seus programas e currículos continuam sendo perpetuadores e reprodutores de racismos e colonialidades. A luta por uma educação antirracista é uma luta, por definição, decolonial. A aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 não se fará de forma automática. Ela esbarra em muitos obstáculos, sempre renovados, alguns dos quais tentei demonstrar ao longo desta dissertação. Como afirmei, essas lutas e demandas vêm de longe, assim como os nossos passos! Nós, o povo negro, temos o dever e o compromisso ético de encará-las, mas também os educadores brancos, que lutam contra o racismo, compreendendo que sua permanência retardará ainda mais a construção de uma sociedade de fato democrática, plural, mais justa e menos desigual. Portanto, o racismo é um problema de todos e deve ser enfrentado por todos, todas, todes.

Nesse sentido, a formação continuada de professores nos conteúdos das Leis torna-se assunto mais do que importante. Os desafios não são insuperáveis, mas a luta pela democratização e a desracialização dos currículos não está dissociada da luta antirracista, assim como as resistências – algumas das quais mostramos ao longo deste trabalho. Um curso sobre culturas africanas (ausentes dos currículos formais) é uma forma de resistência. A presença de portadores de conhecimentos tradicionais, tais como MÃes e Pais de Santo e até mesmo africanos nativos do Continente africano, como é o caso do *babalaô* Akin Fakaye Babatunde Abati, que nos prestigiou em três das cinco edições do curso, debatendo as filosofias que fundamentam suas práticas religiosas e cosmopercepções de mundo.

Porém, as disputas em torno das Leis são enormes, há diversas polifonias entre vozes assimétricas em nossa sociedade que representam grupos sociais muitas vezes antagônicos e profundamente desiguais. No entanto, entendemos que o enfrentamento dessas questões no campo da Educação, especialmente nas escolas, só pode ser alimentado pela dimensão utópica freiriana. É em Freire, quando nos fala da Pedagogia do Oprimido (2013), que nos baseamos, porque a utopia é também a esperança sempre renovada da mudança e da transformação

Hoje a oposição às Leis continua a operar na maioria das escolas do país, mas a perspectiva da luta antirracista por uma escola que reconheça as diferenças e as valorize como riquezas (CANDAU, 2016) é uma de nossas apostas e continua a nos motivar numa perspectiva da interculturalidade crítica. Esta se faz importante tendo em vista que, como já afirmamos, é potente para promover o diálogo intercultural entre indivíduos e grupos sociais diferentes cultural, econômica e socialmente e para valorizar conhecimentos outros historicamente subalternizados e, portanto, invisibilizados.

Assim, é nesse sentido que, seguindo na trilha da luta decolonial pela representatividade das temáticas preconizadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, daremos continuidade aos projetos formativos do NEABI/CPII oferecendo o I Curso de Cultura Tradicional Banto do Colégio Pedro II⁵⁸ e o VI Curso de Cultura e Mitologia Yorubá. Estas novas versões tentam ampliar ainda mais o debate acerca das culturas africanas com os professores da Educação Básica, assim como promover diálogos com os portadores desses conhecimentos tradicionais.

⁵⁸ Os programas do I Curso de Cultura Tradicional Banto e o VI Curso de Cultura e Mitologia Yorubá encontram-se nos anexos deste trabalho.

Pretendemos também empreender um segundo Colóquio Agenor Miranda, não somente para celebrar a memória do nosso querido *Oluô*, mas também debater temas que estão na ordem do dia, tais como a intolerância religiosa nas escolas públicas e privadas e na sociedade em geral, bem como a invisibilidade da(s) cultura(s) africana(s) e afrobrasileira nos currículos escolares.

O que esperamos com esta nova frente a ser aberta através do Curso de Cultura Tradicional Banto? Esse curso pretende ampliar um diálogo já iniciado, um diálogo intercultural crítico com os currículos do Colégio e com outros professores de diferentes redes de ensino, quer particulares ou públicas, assim como com diferentes segmentos religiosos e sujeitos da sociedade em geral. Um diálogo propositivo que não deixa de denunciar as ausências motivadas pelo eurocentrismo e a colonialidade do saber, mas também produtos da colonialidade do poder e do ser. Nossa sociedade deve muito às Áfricas aqui exiladas, e são justamente estes conhecimentos invisibilizados pelo eurocentrismo, ocidentalismo, patriarcalismo, colonialidade e racialização que podem dialogar com o nosso passado e apontar uma perspectiva mais diversificada de futuro no sentido da visibilização e construção de histórias e memórias contra-hegemônicas de grupos subalternizados. As filosofias e as epistemologias africanas subjacentes nessas cosmovisões exiladas podem nos ajudar na criação de uma sociedade mais plural, mais justa, mais fraterna, enfim, mais *ubuntu*. Isso porque são brechas decoloniais (WALSH, 2016), já que os cursos abriram espaços pedagógicos a partir de conhecimentos invisibilizados em uma escola tão arraigadamente tradicional como é o Colégio Pedro II.

Também nos cabe refletir sobre: o que aprendemos com as experiências dos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá? Em primeiro lugar aprendemos que a formação continuada de professores nos conteúdos das Leis constitui, em si, uma estratégia de luta decolonial, como já afirmamos anteriormente. Em segundo lugar, que não é possível implementar os conteúdos das leis sem um diálogo intercultural entre os conhecimentos ocidentais e os afrodiáspóricos e os sujeitos envolvidos. Para isso, é importante promover diálogos em várias dimensões e, especialmente, por meio dos conhecimentos das culturas africanas com a formação euroreferenciada promovida pelas nossas universidades, especialmente pelos cursos de licenciaturas. E, por último, explicitar os conteúdos preconizados pelas Leis é visibilizar saberes subalternizados pela colonialidade do saber e isso é um

dado importante na disputa pela transformação dos currículos escolares, não apenas das disciplinas arroladas pelas leis, mas por todas as demais.

Portanto, retornamos ao texto das Diretrizes Curriculares de 2004, quando afirma o caráter político propositivo da Lei quando assevera apontando para uma educação antirracista e uma educação das relações étnico-raciais no trecho a seguir:

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (DECNEM, p.10.)

Tudo isso recoloca o tema da luta política que subjaz às disputas curriculares, uma vez que não podemos dissociar a luta pelas reparações históricas do povo negro das políticas curriculares produzidas pelo Estado brasileiro. Portanto, estar atentos aos projetos de formação continuada de professores é também contribuir para que se construa uma prática pedagógica antirracista e uma educação libertadora. Sim, luta política, pois, como apontam as mesmas diretrizes:

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. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (DECNEM, p.17.)

Reafirmamos, por fim, que as Leis não têm a capacidade de autorrealização ou auto-aplicação. Dependerão sempre de políticas públicas e iniciativas particulares interessadas por reconhecerem seus potenciais formadores e transformadores, bem como sua inegável contribuição para a construção de práticas antirracistas na

educação e na sociedade, assim como de uma educação para as relações étnico-raciais.

O sonho de Abdias, ao qual nos referimos no início deste capítulo, ainda não aconteceu, apesar de tudo que já foi feito. Todos os sonhos dependem da luta política para realizá-los, por isso sonhamos e continuamos resolutos na luta. Como diz o provérbio yorubá que inicia este capítulo: “o dia de amanhã pertence a Orunmilá, mas a força para os tornar realidade pertence a nós, as suas criaturas, os seres humanos”.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. **Combates pelo ensino de história.** In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org). Dez anos de pesquisas em ensino de História: VI Encontro nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro/Jandaíra, 2021.

ARAÚJO, Helena Maria Marques & PAIM, Elison Antônio. **Memórias outras, Patrimônios outros e Decolonialidades:** Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. In: Arquivos analíticos de políticas educativas. Vol. 26, n. 92. 23 de julho de 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BENTO, Maria Aparecida da Silva & CARONE, Iray (orgs). **Psicologia Social do Racismo:** Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 1.332, de 1983.** Disponível em: http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/atuacao_parlamentar.htm. Acesso em 20 de Julho de 2019.

_____. **Projeto de Lei nº. 259/1999.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências. Brasília, DF, 20 de março de 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 859, de 1995.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da Inclusão, no Currículo Oficial da Rede de Ensino, da Disciplina 'História da Cultura Afro-Brasileira' e dá outras providências. Brasília, DF, 05 de ago. 2021.

_____. **Constituição do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 de Fevereiro de 2021.

_____. **Planalto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/l10.639.htm>>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BASTIDE, Roger. **Conferência Nacional de Educação**. O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração – CONAE (Documento Final). Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC. 2004.

CANDAU, Vera. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade**: Temas insurgentes. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, pp. 678-686, dez. 2020.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, pp. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: Um vocabulário Afro-brasileiro. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Topbooks, 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**: Política social e racial no Brasil 1917-1945. Tradução de Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, pp. 55-70.

_____. **Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESSES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 283-335. ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo, 2003**. Disponível em: <www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FILHO, Gisálio Cerqueira. **A ideologia do favor e a ignorância simbólica da Lei**. Rio de Janeiro, SEPOL, 1993.

GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** In: *Tempo brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 93-93 (jan./jun.), 1988b, pp. 69-82.

GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. **A estrutura do conhecimento nas Universidades ocidentalizadas: Racismo/ sexismo epistémico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** *Revista Sociedade e Estado* – Vol. 31, n. 1, janeiro /abril 2016.

_____. **¿Cómo luchar decolonialmente?** Entrevista à Marisa Ruiz Trejo. Disponível em <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/como-luchar-decolonialmente.html>.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine la Guardia Resende et al. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013. HAMPATÉ-BÂ, Amadou. **A Tradição Viva.** In: *Metodología e Pré Historia da África*. J. KiZerbo (org). História Geral da África. Vol. 1. São Paulo, Ed. Cortêz, 2012.

_____. **Prologo.** In: HAMPATÉ-BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas; Palas Atenas, 2003

HOUNTOUNDJI, Paulin J. **Conhecimento de África, conhecimento de africanos:** duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: MENESSES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010, pp.131-144.

JUNIOR, Henrique Cunha. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Série Cadernos CEAP. Rio de Janeiro: CEAP editora, 2010.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovados no PNLD de 2004.** Tese de doutorado em Educação: História, política e sociedade. Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP. São Paulo, 2008.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime.** Campinas: Papirus, 1993.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **A Colonialidade de cabo a rabo:** o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: 2005.

MIRANDA, Cláudia & RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: desafios para uma agenda educacional antirracista. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, set. / dez. 2016.

_____. Apresentação. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. 1. ed. Ecuador: Abya Yala, 2013, v. 1, pp. 15-18.

MUDIMBE, V. Y. **A Invenção da África, Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Nkisi na diáspora**. Prefácio. São Paulo: Ed. Acubalin, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editora, 2002.

_____. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

NICOLAZZI, Fernando. **Culturas do passado e eurocentrismo**: o péríodo de tláloc. In: AVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo. **A História (In)Disciplinada**. Vitória: Milfontes, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo: **Cosmovisão Africana no Brasil – Elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR: 2003. OLIVEIRA, Eduardo David de: **Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Ana de. **A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: Reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

PETIT, Sandra Haydée & CRUZ, Norval Batista. **Arkhé**: Corpo, Simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. GT-21: Afro-Brasileiros e Educação. AMPED. SD.

QUERINO, Manoel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Salvador. Revista Afro-Ásia, n. 13, pp. 143-158, 1980.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: 2005.

SANJAY, Seth. **Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva?** História da historiografia. Ouro Preto, n. 11, abril 2013, pp. 173-189.

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11^a ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques do. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – A década de 70 – Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica:** A História e os estudos Sociais. Tese de Doutorado do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além de um pensamento abissal.** In: SANTOS, Boaventura de Souza / MENEZES, Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Ed Cortês, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3^a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2^a Edição. São Paulo: Veneta, 2020.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor:** Identidade Étnica, Religiosidade e Escravidão no Rio de Janeiro do Século XVIII. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô.** Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. & LIMA, L.F. Um vento Sagrado, História de vida de um adivinho da tradição nagô-keto brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 1996.

_____. **O Terreiro e a Cidade** .Petrópolis: Ed.Vozes Ltda., 1988.

_____. **A Verdade Seduzida.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2013.

STRAUSS, Claude-Levi. **Antropologia Estrutural.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.

_____. **O Pensamento Selvagem.** São Paulo, C.E.N.,1976.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais.** In: CANDAU, Vera Maria (org). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação outra? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

_____. **La educación intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación, 2001.

BASTIDE, Roger. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: WALSH, Catherine.; SCHIWY, F. e CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (Orgs.). **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino.** Quito: UASB/Abya Yala, 2003, pp.17-44.

_____. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.** Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, pp. 13-35.

_____. Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

VANSINA, J. **A Tradição Oral e suas metodologias.** In: Metodología e Pré-História da África. J. KiZerbo (Org.). História Geral da África. Vol. 1. São Paulo, Ed. Cortês, 2012.

ANEXO A – Cartaz do segundo curso

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II (NEAB-CPII), o Departamento de História e a Direção do Campus Centro em conformidade com a lei 10.639/2003 Convidam para:

II CURSO DE CULTURA E MITOLOGIA YORUBÁ DO COLÉGIO PEDRO II.

Com o professor Arthur Baptista
Pesquisador e Representante do NEAB-CPII / Centro

Público alvo: Alunos e professores do Colégio, público externo interessado na temática e professores da rede municipal de ensino.

Horários: As segundas feiras das 15 às 17hs em encontros quinzenais.
Inscrições pelo Blog do curso : www.yorubacp2.blogspot.com.br



ANEXO B – Programas dos cursos

Programa do Curso de Cultura e Mitologia Yorubá



Colégio Pedro II
Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Departamento de História/NEAB/CPII
Curso de Extensão

INTRODUÇÃO À CULTURA E MITOLOGIA NAGÔ-YORUBÁ.

Programa e Planejamento
Prof. Arthur José Baptista.
Contato: arthurjcp2@gmail.com

Rio de Janeiro

2021

1. Apresentação.

Nome do Curso:

Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá.

Período:

Encontros semanais, entre agosto e dezembro de 2021.

Público-alvo:

Alunos do Ensino Médio, educadores populares e professores multiplicadores, público externo interessado – Campus Centro.

2. Objetivos.

O curso tem como objetivo a ampliação dos conteúdos escolares para adequação às recomendações das diretrizes curriculares que implementam a Lei 10.639, no que se refere ao conhecimento e a valorização de saberes tradicionais herdados da cultura de matriz africana trazida para o Brasil ao longo dos vários séculos de formação. Na visão da lei, tais saberes foram legados como herança patrimonial imaterial de todos os brasileiros, descendentes de africanos ou não.

Neste sentido, o curso pretende introduzir o aluno do ensino médio, o professor multiplicador e os demais interessados no tema no universo cultural dos povos Yorubá resgatando tal herança por meio do estudo de sua mitologia, ou seja, a sua cosmovisão, seu sentido de existência, seus valores civilizacionais, seus princípios de ordenamento de mundo através de suas narrativas míticas de origem e da compreensão do universo, tais como transmitidas por esses povos via tradição oral.

3. Ementa.

- 1- Levantamento das expectativas: o que esperam do curso, qual conhecimento já trazem sobre o tema; apresentação da proposta de ementa do curso;
- 2- Introdução ao estudo da mitologia; mitologia e civilização;
- 3- Análise comparada das mitologias e mitos de origem judaica, grega e Yorubá;
- 4- Breve história dos povos Yorubá na África;

- 5- Os Yorubá e a diáspora africana no Brasil;
- 6- A cosmovisão Yorubá; a existência, segundo a cultura Yorubá;
- 7- Os mitos de origem Yorubá;
- 8- O conhecimento Yorubá da natureza;
- 9- A Dimensão do sagrado feminino na cultura nagô-Yorubá.
- 10- O Orum e o Aiyé: A dualidade cultural Yorubá;
- 11- Oficina de História afro-referenciada.
- 12- Avaliação do curso: comparação das expectativas iniciais diante dos trabalhos finais; exposição dos trabalhos apresentados.
- 13- Ida ao Museu Afro-brasileiro em São Paulo.

4. Dinâmica do curso.

O curso será ministrado basicamente em aulas expositivas de textos previamente selecionados e lidos. Espera-se que os alunos se comprometam com a leitura e a eventual exposição previamente acordada de alguns textos. Seminários temáticos poderão ser propostos para o enriquecimento do debate dos temas. Serão realizadas oficinas externas como parte da contextualização do conteúdo, previamente marcadas e preferencialmente nos dias de aula. Será disponibilizada uma lista de leituras complementares por meio da plataforma *Moodle*, onde o curso está situado.

5. Avaliação.

A avaliação do aluno neste curso será composta basicamente por um trabalho final que poderá ser feito em forma de redação ou artigo acadêmico sobre as impressões do conteúdo e o grau de aprendizado. Não será atribuída uma nota, mas se faz necessária a entrega da redação ou artigo bem como da assiduidade nas aulas para o recebimento do diploma.

A existência de duas faltas consecutivas implicará no desligamento do aluno do programa e a sua imediata substituição por um outro registrado na lista de espera; portanto a assinatura da lista de presença é fundamental.

Cronograma do Curso:

1º ENCONTRO

AULA INAUGURAL, APRESENTAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO.

Material de Trabalho: Palestra

Proposta: Apresentação do docente, da turma, da proposta do curso, distribuição do material e Planejamento.

2º ENCONTRO

MITO E MITOLOGIAS.

Material de Trabalho: Textos: ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** SP: Perspectiva, 1972. Cap. 1: A estrutura dos Mitos; Tentativa de definição do Mito. / A última Palavra (In: MARTINS, Adilson. **Lendas de Exu.** Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2011)

Bibliografia complementar: ROCHA, Everardo. **O que é Mito?** São Paulo: Brasiliense (Col. Primeiros Passos), 1996.

Proposta: Entender as definições de mito e mitologia e seu papel na estrutura das sociedades humanas. Caracterizar a importância dos mitos para a civilização.

3º ENCONTRO

AS ORIGENS DO POVO YORUBÁ / OS YORUBÁ NO BRASIL.

Material de Trabalho: Texto: De salvador para o Rio de Janeiro (In: MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995).

Bibliografia complementar: HOFBAUER, Andreas; Pureza nagô, (re)aficanização, dessincretização. In: **Vivência – Revista de Antropologia**, n. 40, 2012, p. 103-119.

Proposta: Caracterizar as Origens do povo Yorubá, sua chegada ao Brasil, a migração das diversas nações africanas de Salvador para o Rio de Janeiro e o surgimento do primeiro Candomblé. Discutir o significado de pureza nagô e existência de um movimento de construção de uma pretensa ortodoxia nas religiões afro-brasileiras.

4º ENCONTRO

DOIS CONCEITOS FUNDAMENTAIS: ORI e AXÉ.

Material de Trabalho: Texto: ABIMBOLA, Wande. A escolha do Ori na casa de Ajalá, In: **Revista Olorun**, n. 31, outubro de 2015.
Texto: SANTOS, Joana Elbein dos. Cap. 3" O sistema dinâmico". In: **Os Nagô e a Morte**, São Paulo: Vozes, 2020.

Proposta: Compreender dois conceitos fundamentais para a concepção de mundo yorubá, tal como ressignificada no contexto da diáspora no Brasil; refletir sobre a centralidade dos conceitos de Axé e de Orí.

5º ENCONTRO

ANTROPOLOGIA NAGÔ-YORUBÁ.

Material de trabalho: Texto: Cap. 2. Universo e pessoa na concepção Negra-Africana (In: RIBEIRO, Ronilda. **A alma africana no Brasil, os Yorubá**. São Paulo: Ed. Oduduwa, 1996.

Bibliografia complementar: ABIMBOLA, Wande; A Concepção Yorubá da personalidade Humana. In: **Revista Olorum**, n. 3, abril de 2014.

Proposta: Entender as noções de pessoa, natureza humana, existência entre os Yorubá.

6º ENCONTRO

A COSMOGONIA YORUBÁ, OS MITOS DE ORIGEM

Material de trabalho: Texto: ELIADE, Mircea. Cap. 2. Prestígio mágico das Origens.

In: **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

Bibliografia complementar: VERGER, Pierre. Ododua cria o mundo. In: **Lendas africanas dos Orixás.** Salvador: Currupio, 1986.

Proposta: Caracterizar os mitos de Origem Yorubá e a sua importância para a estruturação do pensamento religioso e da concepção de universo e sociedade.

7º ENCONTRO

AS LINHAGENS DO ORUN, A TEOGONIA/GENEALOGIA DOS ORIXÁS. I PARTE (OBORÓ)

Material de trabalho: Texto: Cap. 9 - Deus, Divindades e poder ancestral. In: RIBEIRO, Ronilda. **A alma africana no Brasil, os Yorubá.** São Paulo: Oduduwa, 1996.

Bibliografia complementar: VERGER, Pierre. **Lendas africanas dos Orixás.** Salvador: Corrupio, 2002.

Proposta: Caracterizar as famílias dos Orixás, como imagem de sociedades tradicionais africanas. Os Orixás masculinos.

8º ENCONTRO

AS LINHAGENS DO ORUN, A TEOGONIA/GENEALOGIA DOS ORIXÁS. II PARTE. (YABÁS)

Material de trabalho: Texto: Cap. 9 - Deus, Divindades e poder ancestral. In: RIBEIRO, Ronilda. **A alma africana no Brasil, os Yorubá.** São Paulo: Oduduwa, 1996.

Bibliografia complementar: VERGER, Pierre. **Lendas africanas dos Orixás.** Salvador: Corrupio, 2002.

Proposta: Caracterizar as famílias dos Orixás, como imagem de sociedades tradicionais africanas. Os Orixás Femininos.

9º ENCONTRO

AS DIMENSÕES DO SAGRADO FEMININO NA CULTURA NAGÔ-YORUBÁ.

Material de trabalho: Texto: SILVA, Marlise Vinagre. **O Poder e o feminino na tradição Yorubá** (Palestra apresentada no congresso internacional de cultura Yorubá na UERJ em 2009)

AQUILUNRIL, Olusegun Michael. Geledé, o poder feminino na cultura africana Yorubá. In: **Revista África e africanidades**. Ano III, n. 12, fev. de 2011.

Bibliografia complementar: SANTOS, Irinéia M. F. e Ya Mi Oxorongá. As mães ancestrais e o poder feminino na religião africana. In: **Sankofa**. São Paulo, 1(2), 2008, p. 59-81. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88730>.

Proposta: Entender as dimensões e a importância do poder feminino na concepção de existência na Cultura Nagô-Yorubá.

10º ENCONTRO

O TERREIRO COMO ESPAÇO DE RECONSTRUÇÃO COSMOGÔNICA

Material de trabalho: Texto: SODRÉ, Muniz. Cap. 3 - Força e território. In: **O Terreiro e a cidade**. Salvador: Secretaria da cultura e turismo/ Imago, 2002.

Proposta: Entender a dimensão Cosmológica e Metafísica da reconstrução diaspórica Nagô no Brasil representada no espaço do terreiro.

11º ENCONTRO

O PENSAR NAGÔ

Material de trabalho: Texto: SODRÉ, Muniz. Cap. 2 - Filosofia a toques de atabaques. In: **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Proposta: Entender a filosofia subjacente ao pensamento diaspórico do complexo cultural nagô-Yorubá no Brasil.

12º ENCONTRO

OS ARQUÉTIPOS DOS FILHOS TERRENOS DOS ORIXÁS I

Material de trabalho: Palestra / Aula expositiva.

Bibliografia complementar: **SANTOS**, Juana Elbein e **SANTOS**, D. M. Ìpòrì. In: **Revista Olorún**, n. 06, Outubro 2011.

Proposta: Caracterizar os arquétipos dos filhos dos Orixás e suas personalidades.

13º ENCONTRO

OS ARQUÉTIPOS DOS FILHOS TERRENOS DOS ORIXÁS II

Material de trabalho: Palestra / aula expositiva.

Proposta: Continuação da aula anterior

14º ENCONTRO

EXU I

Material de trabalho: Texto: RIBAS, José. **A degradação da imagem de EXÚ**.

Bibliografia complementar: PRANDI, Reginaldo. Exú, de mensageiro à diabo, sincretismo católico e demonização do Orixá Exú. In: Revista da USP.

Proposta: Compreender a importância do Orixá Exú no sistema Mitológico Yorubá, bem como as transformações de sua imagem na diáspora.

15º ENCONTRO

EXU II

Bibliografia complementar: AREDA, Felipe. Exú e a reescrita do Mundo. In: **Revista África e Africanidades**, Ano I, n. 1, Maio/ 2008.

Proposta: Continuação do estudo sobre o Orixá Exú.

Bibliografia Básica

AUGRAS, Monique. **O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidades nagô.** Petrópolis: Vozes, 1983.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia, rito Nagô.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações.** São Paulo: Pioneira, 1989.

BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BENISTE, José. **Jogo de Búzios: um encontro com o desconhecido.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, c2000.

CAPONE, Stefania. **A busca da África nos Candomblés: tradição e poder no Brasil.** São Paulo: Editora Pallas, 2004.

_____. **Os Yorubá do Novo Mundo: Religião, etnicidade e nacionalismo negro nos Estados Unidos.** Rio de Janeiro: Ed, Pallas, 2011.

DANTAS, Beatriz G. **Vovó nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal. 1988.

DIOP, Cheikh Anta. **A Unidade cultural da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica.** Luanda: Edições Mulemba, 2014.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade Negra.** Belo Horizonte: Ed, Autêntica, 2006.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (Org.). **As Senhoras do pássaro da noite: escritos sobre a religião dos orixás.** São Paulo, SP, Brasil: AM: Edusp, c1994.

- MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (Org.). **Candomblé, desvendando identidades: novos escritos sobre a religião dos orixás.** São Paulo: EMW Editores, 1987.
- MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. (Coor. E Trad.). **Olóòrìsà: escritos sobre a religião dos orixás.** São Paulo: Ágora, 1981.
- MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de [et al.]. **Bandeira de Alairá: outros escritos sobre a religião dos orixás.** São Paulo: Nobel, 1982.
- PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova.** São Paulo: Editora Hucitec, Editora de Universidade de São Paulo, 1991.
- PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé: sociologia das religiões afro-brasileiras.** São Paulo: Editora Hucitec, USP, 1996.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. **Terapias religiosas em São Paulo: a cura no espiritualismo, pentecostalismo, umbanda e candomblé.** São Paulo: Cerap, 1987.
- PRANDI, Reginaldo. **Religião e participação política das massas na América desencantada: presença africana nos países do cone sul nas concepções mágicas da sociedade.** São Paulo: Agência Estado, 1992.
- PRANDI, Reginaldo. **Reafricanização do candomblé em São Paulo: um rito de iniciação ao oráculo de Orunmilá.** Águas de São Pedro: ANPOCS, 1987.
- ROCHA, Agenor Miranda. **Caminhos de odu.** Rio de Janeiro: Pallas, 1999.
- ROCHA. Agenor Miranda. **Os Candomblés Antigos do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: TopBooks, 1994.
- ROSA, Celso (Decelso). **Babalaôs e Ialorixás.** Rio de Janeiro: Editora ECO, s/d.
- ROSENFELD, Anatol. **Negro, macumba e futebol.** Campinas, SP, Brasil; São Paulo, SP, Brasil: Editora da Unicamp: Edusp, 1993.
- SANTOS, Juana Elbein. **Os Nàgô e a Morte: Pàde. Àsèsè e o Culto Égun na Bahia.** Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos. **História de um terreiro nagô.** São Paulo, SP: Max Limonad, 1988.
- SEGATO, Rita Laura. **Santos e daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetípica.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo; SP: Editora Ática, 1994.

- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Orixás da metrópole**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.
- SOARES, Luiz Carlos. **O Povo de Cam na capital do Brasil: A escravidão urbana no Rio de Janeiro do Século XIX**. Rio de Janeiro: Faperj/Sete Letras2007.
- SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da Cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000
- SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: A Forma Social Negro-Brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- SODRÉ, MUNIZ. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador, Brasil: Editora Corrupio Comércio, c1981.
- VERGER, Pierre. **Artigos**. Salvador, Brasil: Corrupio, 1992.
- VERGER, Pierre. **Saída de Iaô: cinco ensaios sobre a religião dos orixás**. São Paulo: Axis Mundi, 2002.



Colégio Pedro II
Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura

Departamento de História/NEAB/CPII

Curso de Extensão

**INTRODUÇÃO À CULTURA TRADICIONAL
BANTU**

Programa e Planejamento

Prof. Arthur José Baptista.
Contato: arthurjcp2@gmail.com

Rio de Janeiro
2022

1. Apresentação.

Nome do Curso:

Introdução à Cultura Tradicional Bantu.

Período:

Encontros quinzenais a ocorrer entre agosto a dezembro de 2020.

Público-alvo:

Alunos do Ensino Médio, educadores populares e professores multiplicadores, público externo interessado – Campus Centro.

2. Objetivos.

O curso tem como objetivo a ampliação dos conteúdos escolares para adequação às recomendações das diretrizes curriculares que implementam a lei 10.639, no que se refere ao conhecimento e a valorização de saberes tradicionais herdados da cultura de matriz africana trazida para o Brasil ao longo dos vários séculos de formação. Na visão da lei, tais saberes foram legados como herança patrimonial imaterial de todos os brasileiros, descendentes de africanos ou não.

Nesse sentido, o curso pretende introduzir o aluno do ensino médio, o professor multiplicador e os demais interessados no tema no universo cultural dos povos bantus resgatando tal herança por meio do estudo de sua cultura tradicional, ou seja, a sua cosmovisão, seu sentido de existência, seus valores civilizacionais, seus princípios de ordenamento de mundo através de suas narrativas míticas de origem e da compreensão do universo, tais como transmitidas por esses povos via tradição oral.

3. Ementa.

- 1- Levantamento das expectativas: o que esperam do curso, qual conhecimento já trazem sobre o tema; apresentação da proposta de ementa do curso;
- 2- Introdução ao estudo das ontologias bantus; mitologia e civilização;
- 3- Análise comparada das culturas tradicionais e mitos de origem judaica, grega e Africana;

- 4- Breve história dos povos Bantu na África;
- 5- Os Bantu e a diáspora africana no Brasil;
- 6- A cosmovisão Bantu; a existência, segundo as culturas Bantu;
- 7- Os mitos de origem Bantu;
- 8- O conhecimento Bantu da natureza;
- 9- A Dimensão do sagrado na cultura bantu;
- 10- Oficina de História afro-referenciada.
- 11- Avaliação do curso: comparação das expectativas iniciais diante dos trabalhos finais; exposição dos trabalhos apresentados.
- 12- Ida ao Museu Afro-brasileiro em São Paulo.

4. Dinâmica do curso.

O curso será ministrado basicamente em aulas expositivas de textos previamente selecionados e lidos. Espera-se que os alunos se comprometam com a leitura e a eventual exposição previamente acordada de alguns textos. Seminários temáticos poderão ser propostos para o enriquecimento do debate dos temas. Serão realizadas oficinas externas como parte da contextualização do conteúdo, previamente marcadas e preferencialmente nos dias de aula. Será disponibilizada uma lista de leituras complementares por meio da plataforma Moodle, onde o curso está situado.

5. Avaliação.

A avaliação do aluno neste curso será composta basicamente por um trabalho final que poderá ser feito em forma de redação ou artigo acadêmico sobre as impressões do conteúdo e o grau de aprendizado. Não será atribuída uma nota, mas se faz necessária a entrega da redação ou artigo bem como da assiduidade nas aulas para o recebimento do diploma.

A existência de duas faltas consecutivas implicará no desligamento do aluno do programa e a sua imediata substituição por um outro registrado na lista de espera; portanto a assinatura da lista de presença é fundamental.

6. Cronograma do Curso:

1º ENCONTRO

AULA INAUGURAL, APRESENTAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO.

Material de Trabalho: Palestra

Proposta: Apresentação do docente, da turma, da proposta do curso, distribuição do material e Planejamento.

2º ENCONTRO

AS ORIGENS DA CULTURA BANTU / A CULTURA BANTU NA DIÁSPORA E NO BRASIL.

Material de Trabalho: Textos: Os Povos bantos no Brasil. Cap 5.

Bibliografia complementar: Dicionário de banto. Nei Lopes.

Proposta: Entender as contribuições das culturas bantos na formação da sociedade brasileira

3º ENCONTRO

OS FUNDAMENTOS DA CULTURA TRADICIONAL BANTU (PARTE I)

Material de Trabalho: Texto: Cultura tradicional banto. ALTUNA,P

Bibliografia complementar: A Filosofia Banto. TEMPELS,P

Proposta: Caracterizar as Origens dos povos Bantus, sua chegada ao Brasil, a migração das diversas nações africanas de Salvador para o Rio de Janeiro e o surgimento do primeiro Candomblé.

4º ENCONTRO

OS FUNDAMENTOS DA CULTURA TRADICIONAL BANTU (PARTE II)

Material de Trabalho: Texto: Cultura tradicional Banto. ALTUNA, P

Bibliografia complementar: A filosofia banto. TEMPELS,P

Proposta: Entender os princípios da filosofia Banto

5º ENCONTRO

AS COSMOGONIAS BANTU

Material de trabalho: Texto: A concepção bantu kongo de tempo Busenki FuKiau. SNATANA, Tiganá.

Bibliografia complementar: A Criacao do Mundo Bantu

Proposta: Entender a dimensão simbólicas das origens nas Culturas banto.

6º ENCONTRO

AS MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS DIASPÓRICAS DE MATRIZ BANTU I – OS CANDOMBLÉS

Material de trabalho: Texto: Estudos do candomblé Congo/Angola. Tata Dia Niguzo.

Bibliografia complementar: Candomblé Angola

Proposta: Entender as formas de manifestações religiosas do candomblé banto.

7º ENCONTRO

AS MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS DIASPÓRICAS DE MATRIZ BANTU II – O CATOLICISMO AFRO-BRASILEIRO.

Material de trabalho: O Catolicismo afro-brasileiro. Melo e Souza, Marina

Bibliografia complementar: O Rosário dos Angolas

Proposta: Compreender as formas diáspóricas do catolicismo africano banto

8º ENCONTRO

O MUNTUÍSMO, A FILOSOFIA DA EXISTÊNCIA BANTO.

Material de trabalho: Texto: O Muntuísmo, Bono, LR

Bibliografia complementar: Filosofia da Ancestralidade

Proposta: Caracterizar a perspectiva da filosofia de vida centrada no muntu.

9º ENCONTRO

O UBUNTU COMO FILOSOFIA I

Material de trabalho: Ubuntu como ética, Kassinge,R

Bibliografia complementar: Referências da Filosofia africana. Cassiano

Proposta: Caracterizar o ubuntu como regra ética de convivência.

10º ENCONTRO

O UBUNTU COMO FILOSOFIA II

Material de trabalho: Ubuntu como filosofia, Ramose

Bibliografia complementar: Sobre a legitimidade do estudo da filosofia africana. Ramose

Proposta: Caracterizar o ubuntu como regra ética de convivência.

AULA DE ENCERRAMENTO

Confraternização, entrega dos certificados, atividade cultural de encerramento, avaliação do curso.

IDA AO MUSEU AFRO-BRASIL: DATAS PROVÁVEIS 04 ou 11 DE DEZEMBRO.

7. Bibliografia Básica

- ADOLFO, Sérgio Paulo. **Nkisi – Tata Dia Ngunzu**. Londrina: EDUEL, 2010.
- ALTUNA, Raúl. **Cultura tradicional bantu**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.
- BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BONO, Ezio Lorenzo. **Muntuísmo**: a ideia de pessoa na filosofia africana contemporânea. Tradução de Jofredino L. Faife. Prior Velho: Paulinas Editora, 2015.
- CARNEIRO, Edison. **Religiões negras. Negros bantos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2005.
- _____. **Língua e nação de candomblé**. In: África - Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, São Paulo, Departamento de Sociologia, nº 4, 1979, p. 57-76.
- COSTA, J. R. **Candomblé de Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 1991.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Tradução de Ana Maria Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- ELIADE, Mircea. *Mito do Eterno Retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992
- _____. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2.ed. Editora 34, 2001.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine la Guardia Resende et al. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- HOUNTOUNDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p.131-144.
- JANH, Janheinz. **MUNTU, las culturas de la negritud**. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1970.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia da diáspora africana**. 4.ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- _____. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Kitabu**, Rio de Janeiro: SENAC, 2003.

- MUNANGA, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009
- NASCIMENTO, J. Pereira do (Coord.). **Diccionario portuguez-kimbundu**. Huíla: Typographia da Missão, 1907.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Orí: a saga atlântica pela recuperação das identidades usurpadas. In: SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **Negritude, Cinema e Educação**, v.3. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 134-146
- _____. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre áfricas e brasis. In: **Revista Ensaios Filosóficos**, v.13. Rio de Janeiro: 2016, p.153-170.
- OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da história da África. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África**: metodologia e pré-história da África. Tradução de Beatriz Turquetti et al. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, p. 91-104.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.
- SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- TEMPELS, Placide. **A Filosofia Bantu**. Tradução de Maria Tereza Carvalho. São Paulo: Terceira Margem, 2012.

ANEXO C – Perguntas do questionário de sondagem

Nome
Idade
Sexo
Formação escolar / acadêmica
Religião
Atua no Magistério?
Caso tenha respondido SIM na questão anterior, indique o nível de atuação
Caso tenha respondido SIM na questão anterior, indique a área de atuação.
Era docente ou discente do CPII na época em que fez o curso Mitologia e Cultura Yorubá?
Como ficou sabendo do curso?
Ano em que cursou
O curso de Cultura e Mitologia Yorubá foi o seu primeiro contato com o conteúdo de cultura africana ou afro-brasileira?
Você já tinha conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 antes de fazer o curso?
Em seu percurso formativo (em nível superior ou não), já havia estudado culturas ou mitologias africanas?
Que motivos levaram você a procurar o curso?
Você teria interesse em fazer outro curso do NEABI/CPII ? Qual(is)?
Como o curso ajudou você no exercício de sua profissão ou em sua vida pessoal?