

LEI 10639/03 E A INSURREIÇÃO DOS SABERES

LAW 10639/03 AND THE KNOWLEDGES INSURRECTION

Neide Higino da Silva¹

Adriano Rosa da Silva²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir o silenciamento da cultura afro-brasileira no currículo escolar. A partir dos relatos da mestra Janja, capoeirista, e da mestra Jociara, jongueira, analisamos a luta do movimento negro para garantir que a lei 10639/03 seja aplicada; e os discursos que estão em embate na interdição dessa lei. Para isso, lançamos mão da perspectiva foucaultiana de verdade e de sua análise dos saberes silenciados.

Palavras-chaves: Lei 10639/03; Verdade; Genealogia.

ABSTRACT

This work aims to discuss the silencing of Afro-Brazilian culture in the school curriculum. Based on the reports of Master Janja, Capoeira practitioner, and Master Jociara, Jongo practitioner, we analyze the struggle of the black movement to ensure that law 10639/03 is applied; and the clashing discourses in this law prohibition. To this end, we employ Foucault's perspective of truth and his analysis of silenced knowledges.

Keywords: Law 10639/03; Truth; Genealogy

283

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é pensar a respeito do currículo escolar a partir da Lei 10.639/03, mais especificamente, a interdição da cultura negra no interior daquele. Pretendemos refletir sobre as disputas discursivas, no meio acadêmico e na escola, para que as manifestações da cultura afro-brasileira, tais como, a capoeira e o jongo, possam alcançar visibilidade e ganhar o espaço interno dessas instituições, não apenas como jogo e dança, mas como práticas e expressões de saber. Para isso, vamos nos valer dos relatos da mestra Janja, capoeirista, e da mestra Joice Souza, jongueira.

¹ Atualmente é Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Doutora e Mestra em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. e-mail: neidehigino@uol.com.br

² Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. e-mail: adriano.uff@hotmail.com

Nortearam as reflexões propostas, entre outros textos, a *lei 10.639 de 2003*; a Introdução do livro *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*, de Maria de Nazaré Tavares Zenaide, de 2008; os artigos: *Aspectos históricos da lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus* de Gomes e Bakos, de 2013; e *Percurso da lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos*, de Pereira e Silva, de 2012; e ainda os capítulos Verdade e Poder e Genealogia e Poder do livro *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault, de [1979]/(2019). No qual, o autor propõe uma análise dos saberes silenciados, desqualificados pelo discurso científico. Saberes nomeados por Foucault de “saberes das pessoas”.

A partir das análises das narrativas das mestras Janja e Jaciara, observamos as relações de poder estabelecidas entre o discurso científico e o popular, assim como examinamos as forças externas que legitimam um e descredenciam o outro.

Verificamos os fatores políticos e sociais que tornaram e tornam possíveis a produção dos discursos, as práticas discursivas, dessas mestras. Para isso, descrevemos o momento histórico nacional e internacional, que funcionaram como dispositivos para a criação da lei 10.639/03.

Pretendemos discutir a possibilidade da manutenção da “insurreição” (FOUCAULT, 2019) do conhecimento popular frente à tentativa de “depuração” feita pelo conhecimento acadêmico.

2. A LEI 10.639/03 E SUA FORMAÇÃO DISCURSIVA

A lei 10.639/03 estabelece que:

(...) Art 1º A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

[...]

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

Não seria errado dizer que a lei 10.639 de 2003 é fruto das diferentes lutas travadas pelos movimentos negros brasileiros, ao menos, desde o período pós-abolição até a sua promulgação. Gomes e Bakos (2013), por meio de um breve histórico, descrevem os distintos movimentos organizados pelos negros, a fim de tentar reparar os danos causados pela escravidão e pelo abandono do Estado no pós-abolição. Os autores citam algumas sociedades criadas pelos negros no final do século XIX, sobretudo, no Rio Grande do Sul: Floresta Aurora, Marcílio Dias e Satélite Prontidão, mas destacam que, já naquele período, as organizações eram presentes em todo o país. As sociedades gaúchas citadas preocupavam-se com a alfabetização da população negra, assim como as Frentes Negras espalhadas pelo território nacional. A formação dos negros e a sua integração à sociedade eram os focos das atividades das Frentes.

285

De acordo com Gomes e Bakos (2013), em 1934 e em 1937, foram realizados os Congressos Afro-Brasileiros³. O primeiro, de 1934, organizado pelos intelectuais da época, discutiu as questões raciais pautadas no mito da democracia racial. Os autores (2013, p.25) afirmam que:

[...] a ideologia da democracia racial passou a se constituir como sinônimo da ideologia da cultura brasileira, naquele momento. Essa ideologia surgiu justamente a partir da publicação de Casa-grande e Senzala, de Gilberto Freyre lançado em 1933.

³ De acordo com Gomes e Bakos (2013, p. 25), os Congressos Afro-Brasileiros, realizados em Recife (1934) e na Bahia (1937), foram fóruns que discutiram a cultura negra. O primeiro, afirmam os autores (2013, p.25), “organizado e proposto por Gilberto Freyre, intelectuais, acadêmicos, antropólogos e integrantes da Frente Negra, (debateu) temas sobre a história da importação e escravidão africanas, os problemas de aculturação do negro e as variações antropométricas raciais, além de discussões sobre os livros Casa-grande e Senzala e Sobrados e Mocambos.”

Segundo Bento (2002, p.48 *apud* GOMES; BAKOS, 2013, p. 25), “Ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito (Gilberto Freyre) ele nega o preconceito e a discriminação [...]”.

Contudo, salientamos a análise crítica de Sales Júnior (2006) sobre a responsabilização da obra de Freyre pelo mito da democracia racial. O autor (2006, p.172-173) observa que:

Ainda hoje, a obra *Casa Grande & Senzala* é considerada a expressão maior da nova ideologia. Para alguns, a obra fundadora, fonte do Mito da Democracia Racial. Porém, tal crença faz parte do mito. Sem negar o papel que a obra possa ter assumido em sua constituição, não podemos reduzi-lo ao texto de Casa Grande & Senzala. Isto seria um ingênuo reducionismo fetichista que conferiria poderes mágicos ao texto de Freyre. Ao contrário, é preciso evidenciar as condições sociais que permitiram ao texto adquirir sua aura e produzir seus efeitos limitados. (...) A obra, portanto, faz parte de um processo mais amplo com o qual contribuiu sem ser sua causa suficiente ou, mesmo, necessária.

Essa ideologia que impregnou e impregna a sociedade brasileira ajudou a criar o mais complexo e sutil racismo. Enquanto a cultura negra e suas manifestações são reconhecidas, o negro, sujeito concreto, real é mantido à margem da estrutura social.

286

Segundo Gomes e Bakos (2013, p.23), diferentes Constituições Brasileiras estabeleceram a igualdade de todos perante a lei. A de 1934 afirmava que: “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivos de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas” (art.113, alínea I). No entanto, essa igualdade sempre ficou restrita a letra da lei.

Ainda em relação aos Congressos Afro-Brasileiros, Gomes e Bakos (2013) afirmam que, no segundo, o de 1937, além de intelectuais e acadêmicos, participaram babalorixás e ialorixás. Um dos temas debatidos foi as religiões de matriz africana. Em 1938, foi realizado, no Instituto de Ciências e Letras de Campinas, o Congresso intitulado Afro-Campineiro. As discussões giraram entorno “das condições da vida do negro brasileiro sob vários aspectos: econômico, social, político, cultural” (GOMES e BAKOS, 2013, p. 25-26). Nesse evento, contou-se com a participação de Abdias do Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo negro, que mais tarde veio a se tornar fundador do Teatro Experimental do Negro (1944).

Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, diferentes organizações ganharam espaço no cenário nacional, entre elas: a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Nascimento (2004, p. 210 apud GOMES; BAKOS, 2013, p. 27) afirma que o TEN:

Tinha como objetivos: contestar a discriminação; formar atores afro-brasileiros; reivindicar a diferença e não apenas integrar-se na sociedade; promover o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana, além de realizar cursos de alfabetização nos morros cariocas.

Portanto, de acordo com Gomes e Bakos (2013, p. 27):

[...] tanto a UHC quanto o TEN nos anos 40, 50 e início dos 60 mantinham em suas linhas de atuação a alfabetização como estratégia de inserção social das populações negras atendidas.

Os autores afirmam que os congressos, as associações e as organizações tiveram suas ações interrompidas pelo Golpe Militar de 1964. Contudo, Pereira e Silva (2012) demonstram que, mesmo durante a ditadura militar, as articulações da comunidade negra não cessaram. Tanto que surge em 1970 o Movimento Negro Unificado (MNU). Os movimentos desse período, segundo Pereira (2010, *apud* PEREIRA; SILVA, 2012, p. 4):

[...] buscaram a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a construção e afirmação de sua identidade, forçando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária.

Na década de 80 do século XX, as lutas da comunidade negra começaram a tomar vulto, conforme relatam os autores (2012). Constatou-se que o preconceito racial, reproduzido pela escola, é motivo da evasão (expulsão) escolar dos alunos negros. Nesse período também, o Estado da Bahia inseriu no currículo das escolas públicas estaduais o *Ensino de Estudos Africanos*. Mas foi na década de 90, segundo Pereira e Silva (2012), que as políticas de combate ao racismo tornaram-se mais efetivas.

Cristina Charão (2011, p.29) descreve que “nessa década, as discussões voltam-se para o reconhecimento e a penalização dos crimes raciais”. No entanto, as taxas de analfabetismo continuam altas, em 1992, era de 10,6% para brancos e 25,7% para negros.

Em 1996, a União lançou o “Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que estabelece diversas metas para promover os Direitos Humanos de modo geral e a luta contra a discriminação racial de modo específico.” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 5).

A partir de então, diferentes projetos são lançados pelo governo federal:

Em 2002, o Itamaraty lançou o Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco, órgão responsável pela formação dos diplomatas. O programa está baseado na concessão de bolsas a afrodescendentes em cursos preparatórios para o processo de seleção do Instituto. Em nove anos, 17 ex-bolsistas passaram a fazer parte do corpo diplomático. (CHARÃO, 2011 p. 29).

Também no ano 2002, como demonstra Charão (2011, p.30), o “Ministério da Educação criou o Programa Diversidade na Universidade, para apoiar cursinhos pré-vestibulares voltados para afrodescendentes”.

Esses são um breve percurso histórico e um pequeno retrato do cenário nacional que criaram condições para que fosse elaborada a lei 10.639/03. Toda essa conjuntura estava atrelada a um debate internacional, iniciado após a Segunda Guerra Mundial, de fomento a políticas, ações sociais e culturais de inclusão e proteção de grupos considerados socialmente vulneráveis.

Na Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948, as Nações Unidas reconhecem e defendem o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais. Desde então, a comunidade internacional, por meio de pactos e conferências, tem estimulado os Estados signatários a adotar “(...) medidas progressivas de promoção e defesa dos direitos humanos permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006 apud ZENAIDE, 2008, p. 15-16).

Segundo Zenaide (2008, p. 17), a “Declaração e Plano de Ação ratificado pela UNESCO, em 1995, afirmam o compromisso em dar prioridade a educação de crianças, adolescentes e jovens face às formas de intolerância, racismo e xenofobia”. E em 2001:

A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) realizada em Durban, África do Sul, em 2001, indicou para os Estados o compromisso com a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, a implementação de programas culturais e educacionais que incluam componentes antidiscriminatórios e anti-racistas, a realização de campanhas públicas de informação, programas de educação em direitos humanos para todos os níveis de ensino, produção de material didático e programas de educação pública formal e informal que promovam a diversidade cultural e religiosa e a implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO, 2001 *apud* ZENAIDE, 2008, p. 17).

Essas foram as condições históricas no âmbito nacional e internacional que tornam possível o surgimento desse discurso antirracismo. Em termos foucaultiano, essa é a *formação discursiva*, ou seja, a relação entre as condições não-discursivas e o *acontecimento* do discurso emergente, seja ele científico ou não. Discurso que irrompe da existência de uma ordem não-discursiva que permite que ele seja dito. (VANDRESSEN, 2014).

No entanto, observamos por meio de diferentes publicações (PEREIRA e SILVA, 2012; GOMES e BAKOS, 2013; SASSO e MEDROA, 2018) que a lei 10.639/03 encontra obstáculos na sua aplicação. Por isso, arriscamo-nos a dizer que as condições que possibilitaram esse discurso não conferiram a ele o caráter de *verdade*, isto é, não foi sancionado por uma ‘política geral’, como afirma Foucault (2019), responsável por acolher tipos de discursos que são assumidos como verdadeiros; por apresentar mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; por constituir as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; e pelo estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

3. AS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: O QUE TORNA VERDADEIRO⁴ UM DISCURSO?

Poderíamos destacar alguns *acontecimentos*, nesse breve histórico, que irrompem da ordem estabelecida, criando um conjunto de enunciados que tornaram possível a lei 10.639/03, mas ressaltamos aqui a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Constituição Cidadã. Marco do período de redemocratização do Brasil, após um longo período de restrições dos direitos civis provocadas pelo golpe militar de 1964.

A CF/88 trouxe para a discussão as demandas de diferentes grupos e movimentos sociais, entre as quais, a do Movimento Negro: reconhecimento das terras quilombolas e a criminalização do racismo (GOMES; RODRIGUES, 2018). Contudo, como salientam os autores (2018), os aspectos concernentes às questões raciais referentes à educação não foram contemplados. Apenas em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação são inseridas as discussões raciais.

A resistência às discussões sobre a desigualdade provocada pelo racismo não ficou restrita à esfera da educação, segundo Gomes e Rodrigues (2018), durante a Assembleia Nacional Constituinte, ela estava presente.

Conforme aponta o depoimento de Caó, a persistência da uma posição que propunha o apagamento da questão racial no processo constituinte não pode ser atribuída apenas aos setores conservadores. Por motivos distintos, setores progressistas também repercutiam a visão de que o problema racial fora equacionado, ou que poderia ser resolvido com a simples integração do negro na sociedade de classes. Ao menos nesse aspecto, tratavam-se (sic) de dois grupos acrícos quanto à visão freireana (inspirada no tipo de interpretação do Brasil realizada pelo sociólogo Gilberto Freyre), como bem se observará nas dificuldades encontradas pelo movimento negro durante a elaboração da CF/88.

⁴ Ressaltamos que a palavra *verdade* está sendo usada na perspectiva foucaultiana, conjunto de procedimentos institucionalizados. “(...) entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui o verdadeiro efeitos específicos de poder; entendendo-se também que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.” (FOUCAULT, 2019, p. 53)

Os autores (2018) observam que a participação do Movimento Negro na Assembleia Constituinte e a imposição da pauta racial fazem emergir um discurso contra a propalada democracia racial. Entretanto, as leis formuladas a partir das pautas dos negros têm seus poderes reduzidos, pois, de acordo Gomes (2001 apud GOMES; RODRIGUES, 2018), elas têm caráter genérico e há uma tentativa de apagamento da lei pelo nosso *establishment* jurídico. Um outro fator é a desvinculação do racismo da organização e funcionamento das instituições e do próprio Estado.

O imaginário social e político brasileiro é fortemente marcado pela ideia de que o Estado é capaz de projetar a sociedade. Esta é uma marca fixada em nossa intelectualidade por autores como Raymundo Faoro (1958), mas, a rigor, a nossa história mostra que o Estado apenas reflete tensões e conflitos da própria sociedade. (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 941).

Gomes e Rodrigues (2018) destacam que os avanços na CF/88, embora tenham sido aquém do desejado, inauguraram um novo discurso, viabilizando a criação de projetos e leis como a 10.639/03. No entanto, as resistências encontradas na inserção da pauta racial na Assembleia Nacional Constituinte continuam sendo as mesmas para aplicação da lei 10.639/03 nas escolas.

291

Pereira e Silva (2012) ressaltam que, na ocasião da aprovação da lei, a Presidência da República vetou do texto original a carga horária que deveria ser destinada ao conteúdo e os cursos de capacitação para os professores.

Segundo Gomes e Bakos (2013), os professores alegam não haver capacitação para trabalhar com o tema, ainda que sejam oferecidas. Já Sasso e Medroa (2018) observam que a temática, quando acolhida, fica restrita ao 20 de novembro e pontuam a falta de fiscalização que corrobora com a não aplicação da lei.

As tensões sociais reproduzidas pelo Estado brasileiro, como observado por Gomes e Rodrigues (2018), fazem com que o impacto, o alcance do discurso antirracismo seja reduzido. Portanto, como afirma Foucault (2019, p. 40):

Não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento dos tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma

capacidade de produzir efeitos. O problema é, ao mesmo tempo, distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros.

Diante das situações apresentadas, consideramos que o *acontecimento* do discurso antirracismo não se estabeleceu, pelos canais institucionais, como *verdadeiro*. Isto é, tendo em vista que a *verdade*, de acordo com Foucault (2019), possui as seguintes características: assume a forma de discurso científico e está centrada nas instituições que o produzem; está submetida e é estimulada pela economia e pela política; tem grande circulação; é produzida e transmitida sob o controle predominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos; e é objeto de debate político e de confronto social. Portanto, aquele discurso não está dentro do “‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 2019, p.54).

Muito embora represente uma luta contra o discurso hegemônico da democracia racial, o discurso antirracismo não é produzido, nem centrado nas instituições acadêmicas, científicas; muito menos transmitido por essas instituições e outras que configuram o Estado. Não é incentivado pelos setores políticos e econômicos; e encontra obstáculo para circular nas instituições educacionais e nos meios de comunicação. Portanto, quem o produz não está institucionalmente autorizado.

292

Desse modo, para Foucault, é preciso considerar o discurso nas suas condições de produção, considerá-lo limitado por procedimentos de controle e delimitação, que se apresentam tanto de modo externo (como exclusão), como de modo interno (como classificação, ordenação e distribuição).

Para Foucault, o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, mas que através dele o poder se exerce. Há em todo discurso uma “vontade de verdade” que ao trazer em si a oposição entre o verdadeiro e o falso classifica algo como verdadeiro. Vontade, que para o autor, precisa ser questionada, possibilitando compreender as condições de formação de um discurso, percebendo por quais desejos e poderes o sujeito luta e quer se apoderar.” (VANDRESEN, [2008?], p. 7).

O que está em discussão, como propõe Foucault (2019), não é o status de ciência conferido ou não a esse discurso, mas os efeitos de poder que lhe são tirados a partir do momento em que os sujeitos institucionalmente autorizados desqualificam esse discurso. O que está em jogo é a luta, o combate contra os discursos hegemônicos que reconhecem uma única forma de saber e apaga a humanidade do outro. Portanto, o que se deseja é exercer o poder.

4. GENEALOGIA: A RODA COMO INSURREIÇÃO DE SABER

A genealogia é uma “insurreição desses saberes contra a instância teórica unitária que pretende depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento científico verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns.” (FOUCAULT, 2019, p. 268).

Trazemos para essa roda os depoimentos das mestras Jociara e Janja, que funcionaram como disparadores para as reflexões feitas neste trabalho. Vivências que, por meio da dança e da ginga, têm sido exercícios de poder.

4.1. Mestra Jociara

O depoimento da mestra Jociara Souza foi retirado do podcast *O que é Jongo?* Episódio do programa *Diáspora a Cor da Nossa Cultura* do Spotify, postado no dia 17 de dezembro de 2020.

Segundo Joice Jane Teixeira, a apresentadora do programa, a mestra é natural de Barra do Piraí, no Estado do Rio de Janeiro, e é graduada em pedagogia. Filha do mestre jogueiro José Gomes de Moraes, o tio Juca, foi criada no ambiente do jongo. “Cresceu no solo fértil, onde jogar é tão natural quanto qualquer necessidade básica”. Mudou-se para o interior de São Paulo, Indaiatuba, e levou consigo a cultura jogueira recebida dos seus ancestrais. Jociara afirma que seu avô nasceu sob a Lei do Frente Livre.

Integrante do grupo de jongo “Filhos da Semente”, de Indaiatuba, a mestra segue seu trabalho de resistência na cidade onde mora ou onde o jongo a levar.

De acordo com Jociara, o jongo nasce da necessidade de os negros encontrarem uma forma decifrada de se comunicarem em meio a todos os abusos vividos na escravidão. Através de versos cantados metaforicamente ou em banto, do movimento dos passos na roda e da batida dos tambores, os negros sinalizavam as rotas de fuga planejadas.

A mestra destaca o jongo como prática, como vivência que reverencia os mais velhos, os detentores do saber; que respeita a coletividade e a natureza. Jociara narra que os escravizados, enquanto trabalhavam nos cafezais, cantavam para anunciar a entrada do capataz

no meio da plantação. Dessa forma, tentavam proteger da violência do algoz os mais lentos no serviço: velhos, crianças e mulheres. A natureza também era forte aliada. Por meio das plantas e das folhas, rotas de fuga eram traçadas e armadilhas eram feitas. Enfim, todos esses elementos forjaram uma experiência que, pautada nas relações com o outro e com a natureza, se manifesta na roda de jongo.

Perguntada sobre uma possível interlocução entre a escola e a cultura jogueira, Jociara responde que não há entrada, que o sistema não oferece espaço. Em função disso, a mestra foi buscar formação no nível superior. Tornou-se pedagoga, para poder ter acesso à sala de aula. Fez do diploma sua chave para entrar e fazer o seu trabalho: contar a história do povo negro e apresentar sua cultura. A mestra segue recitando o verso criado por ela: “Minha história, eu que conto, quem não sabe quer contar, mas eu não vou deixar”. No entanto, a jogueira relata que nem sempre o diploma é suficiente. Algumas vezes, precisa utilizar o discurso legalista para que seja aplicada a lei 10.639/03. “O sistema não está aí para nos receber, então a gente vai com os pés na porta”, diz Jociara.

Ela afirma que as crianças e os adolescentes são receptivos aos novos conhecimentos, mas as escolas continuam engessadas e presas ao conteúdo das cartilhas. Por burlar o sistema, fechando as cartilhas e apresentado novos saberes aos alunos, já foi mandada embora de algumas escolas.

Jociara faz questão de marcar sua identidade e seu lugar primeiro de construção de saber, o jongo. “Eu não sou jogueira e acadêmica, eu sou jogueira.” Termina a entrevista alertando sobre a importância da formação e convocando os professores a assumirem seu protagonismo na apresentação de uma outra verdade, de uma outra construção histórica para os alunos.

4.2. Mestra Janja

Resumimos e selecionamos alguns trechos da palestra intitulada *Ginga como Epistemologia de Resistência* dada pela Mestra Janja, durante o Curso de Extensão realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano 2018,

intitulado *Educação em Direitos Humanos: contextos e marcadores sociais da diferença*. Essa e outras palestras estão organizadas no livro com o mesmo título.

Rosângela Costa Araújo, a mestra Janja, é formada em Educação Física e em História e atua como professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Na palestra (JANJA, 2019), a mestra descreve a estrutura de aprendizagem da capoeira, os saberes envolvidos, a organização e os seus rituais. Janja faz questão de ressaltar que é uma capoeirista na universidade e não ao contrário.

Oriunda de Feira de Santana, na Bahia, Janja já praticava capoeira antes de entrar na universidade. Na sua cidade, graças a troca de cupons de sabão em pó por um bloquinho, escreveu seu primeiro livro sobre capoeira. Na idade de ingressar na faculdade, foi para Salvador, onde cursou Educação Física. No final do curso, em ambiente externo à faculdade, foi apresentada à Capoeira Angola, aderindo imediatamente. Rosângela revela que diante da descoberta de um conhecimento que possibilitava trabalhar o corpo e a alma, inserido em uma cultura histórica, desistiu profissionalmente da Educação Física.

295

O acesso à história dos povos africanos no Brasil e da cultura negra, por meio da capoeira, a levou novamente à Faculdade, mas dessa vez de História.

Referência para as mulheres na prática de capoeira no Brasil, Janja ressaltava que a capoeira “faz parte dos sistemas interpretativos de mundo, e chega no Brasil através das memórias trazidas dos e pelos povos africanos, especificamente dos povos bantos.” (JANJA, 2019, p.161). De acordo com a mestra, no seu início, a prática foi considerada jogo, dança, brincadeira, sempre adjetivada por Angola, em referência à origem dos praticantes. No século XIX, recebe o nome de capoeira. Seus praticantes passam a se organizar em sociedades secretas. Há registros que nelas havia mulheres e que essas sociedades também estiveram envolvidas com os movimentos abolicionistas.

Em 1889, a capoeira foi criminalizada, voltando ao cenário apenas em 1930.

A partir de 1930, durante o Estado Novo e compondo os projetos políticos de formação da identidade cultural brasileira, a capoeira, assim como o samba, entre outros, vai começar a sair da criminalidade.” (JANJA, 2019, p. 162).

A mestra observa que, nesse contexto, a capoeira é submetida a um processo de “depuração”, a fim de se enquadrar aos moldes cientificistas exigidos pelas instituições oficiais, passando a chamar-se de Luta Regional Baiana. Sendo reduzida a mais uma atividade física, desvinculada do seu espaço geográfico (as ruas), dos capoeiras (o povo negro) e da sua cultura (de resistência).

Janja prossegue relatando que a Capoeira Angola quase chegou a desaparecer, mas nos anos de 1980, na efervescência das lutas dos movimentos sociais, reorganiza-se disputando espaço político e denunciando a modernização da capoeira. Segundo a mestra, a Universidade, nesse momento, transformou-se em uma importante aliada no fazer emergir esses saberes. Os mestres capoeiristas organizaram-se para ocupar os espaços públicos, com a prática da atividade, e para formar novos capoeiristas. Entretanto, passa a haver dois discursos em disputa: o da capoeira institucionalizada e o da capoeira resistência.

Janja destaca que, em menos de cem anos, a capoeira deixou de ser criminalizada, sendo praticada em diferentes países, reconhecida como patrimônio imaterial da cultura brasileira, pelo IPHAN, e como patrimônio cultural imaterial da humanidade, pela Unesco. Em função desses desdobramentos históricos, a capoeira torna-se área de conhecimento, gerando pesquisas nas universidades.

Antes de concluir, a mestra explica o que é a ginga como epistemologia:

Então, ao propor refletirmos sobre a ginga enquanto uma epistemologia da resistência, ou a ginga enquanto uma epistemologia antirracista, ou ainda a ginga enquanto uma epistemologia feminista, também fruto de nossas reflexões no contexto dos estudos de gênero e feminismo, é exatamente pensando a ginga enquanto uma metalinguagem que comporta uma série de outros referenciais, de outros saberes, que nos faz transitar em um contexto – ou em um não lugar, como diria Sueli Carneiro –, sem que isto nos destitua a capacidade de nos entendermos capoeiristas. Ao contrário: nos apresentamos dançando sem nos considerarmos dançarinos; tocando, sem nos considerarmos musicistas; cantando, sem nos considerarmos cantores(as); jogando, sem nos considerarmos jogadores(as) e lutando, apenas pela certeza apreendida, de que nascemos para a luta. E a capoeira nos exige a permanente condição de quem luta. Por quê? Porque a prática da capoeira tem aspectos que a distinguem de várias outras práticas corporais. Primeiro, porque a capoeira lhe ensina a pertencer a uma comunidade. Você só se faz capoeirista quando dentro de uma comunidade; quando

“você sai da pequena roda, você é um elemento daquela comunidade, você é um difusor da sua comunidade, você é menos indivíduo do que imagina. (JANJA, 2019, p. 167).

A mestra ainda ressalta a necessidade de o Brasil reconhecer a negritude como um traço marcante do projeto de nação a ser gestado. E a importância da aplicação da lei 10.639/03 na formação da identidade nacional. Termina descrevendo a capoeira e a comunidade internacional que a constitui como uma grande roda que manifesta as agendas políticas, orientadas pela justiça social, das pequenas rodas; pondo em debate a dificuldade dos saberes hegemônicos em lidar com outras formas de produzir conhecimento.

A palestra da Mestra Janja na sua integralidade é atravessada pela análise genealógica do saber, como proposto por Foucault (2019). Portanto, nos propusemos a trazer à superfície o texto implícito que serve com norte para análise que fazemos neste trabalho.

Tomando como ponto de partida a narrativa de Janja, a capoeira sai do lugar de

[...] saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam”. (FOUCAULT, 2019, p. 266-267).

297

Passando por saber desqualificado, ao ponto de ser criminalizada, até se tornar saber subordinado.

Como já mencionado anteriormente, a elite intelectual e a política apropriam-se das manifestações culturais do povo negro, na década de 1930, a fim de fazer valer o discurso da democracia racial. Entretanto, os sujeitos institucionalmente autorizados sequestraram a cultura afro-brasileira recodificando-a, filtrando-a, graças ao poder inibidor próprio dos discursos hegemônicos. Analisando a partir da perspectiva foucaultiana (2019), a diversidade étnica e suas manifestações só podem ser assumidas pelas teorias globais se forem “recortada(s), despedaçada(s), deslocada(s), invertida(s), caricaturada(s), teatralizada(s)”, passando por um “efeito de refreamento.” Justamente, o processo sofrido pela capoeira no interior das instituições oficiais, que a tornaram um saber teatralizado.

O autor (2019) ressalta o risco que correm os saberes populares quando entram em circulação: o da pretensão de se transformarem em um saber científico e de “ser separado de

todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber”. (FOUCAULT, 2019, p. 269-271).

Observamos que a capoeira foi invertida, deslocada, por isso, parece-nos que há um impasse entre a tentativa de visibilizar os “saberes das pessoas” e o combate a hierarquização científica desses saberes, a procura por enquadrá-los em regras que os convertam em academicamente aceitos. No entanto, tendo em vista a genealogia foucaultiana (2019), não há impasse, já que a questão é evidenciar o problema que está em jogo nessa oposição, nessa luta. No caso por nós analisado, é o racismo estrutural que se manifesta neste embate; é a dificuldade do conhecimento hegemônico em lidar com o conhecimento gestado por outra epistemologia e, por consequência, na interdição de todo saber que não se sujeita aos discursos englobantes. Como observado na relação estabelecida pela mestra Jociara com as instituições de ensino onde trabalha.

5. CONCLUSÃO

298

O objetivo do trabalho foi pensar o silenciamento das manifestações culturais de origem africana no currículo escolar, muito embora a lei 10.639/03 garanta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos diferentes níveis do ensino brasileiro. Levantamos algumas condições históricas que geraram o *acontecimento* dessa lei, isto é, “relações entre saberes [...] (que) estabeleceram regularidades que permitiram individualizar formações discursivas.” (MACHADO, 2019, p.7-8). Arriscamo-nos em dizer que o marco internacional dessas formações seria o discurso a favor das *liberdades fundamentais* e dos *direitos humanos* firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Consequentemente, surgiram desdobramentos da sua elaboração, a exemplo de: “medidas progressivas de promoção e defesa dos direitos humanos permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006 *apud* ZENAIDE, 2008, p. 15-16).

No âmbito nacional, o marco foi a Constituição Federal de 1988, mas, antes dela, ocorreram uma série de articulações entre a população negra visando assegurar seu direito à vida e encontrar saídas para a negligência do Estado em relação às suas demandas e necessidades.

Observamos que os obstáculos da aplicação da lei 10.639/03 é reflexo de um embate entre um discurso que denuncia o racismo na estrutura social brasileira e, consequentemente, na escola, e o discurso hegemônico da democracia racial. Nesta luta, as manifestações culturais afro-brasileiras, para serem assimiladas pela academia ou pela escola, são caricaturadas, a exemplo da capoeira escolar ou acadêmica. Como afirma Sales Júnior (p.173-174), “(...) a *cultura afro-brasileira* foi transformada em *cultura popular* ou *folclore* e, só então, em *cultura brasileira*.” Ou seja, passou por uma série de depurações para apagar suas condições de produção.

Contudo, a recuperação da epistemologia que constitui as manifestações da cultura afro-brasileira, como narrado pela mestra Janja, e os esforços para que a História e a Cultura Afro-Brasileira façam parte, de fato, do currículo escolar, como os feitos pela mestra Jociara, já são em si “o saber histórico da luta (...) a memória dos combates, exatamente aquela que até então tinha sido subordinada”. (FOUCAULT, 2019, p. 267)

Ainda que os desafios sejam grandes, é preciso, como defende a mestra Janja (2019, p.170), resistir e estar num cenário de negociações permanentes. Portanto, a luta faz-se em duas direções: a garantia do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas, mesmo que seja necessário negociar; e “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2019, p. 54), para que não apenas o conteúdo seja ensinado, mas também as formas de produção desse conhecimento.

Tendo em vista que, a escola é um espaço privilegiado de discussão é imprescindível levar as reflexões sobre as desigualdades sociais e a intolerância, para o seu interior, uma vez que ela pode ser promotora da luta contra o racismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 maio 2021.

CHARÃO, Cristina. O longo combate as desigualdades sociais. **Revista Desafios e Desenvolvimento, Brasília**, ano 8, ed. 70, p. 22-31, dez. 2011. Disponível em:

Diáspora - a cor da nossa cultura: O que é jongo? [Locução de]: Joice Jane Teixeira. Entrevistada: Jociara Souza. [S.l.]: Spotify, 17 dez. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0akQml9sV0svAtoWPHBsJb>. Acesso em: 24 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. A Genealogia e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 262-277.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 35-54.

GOMES, Arilson dos Santos; BAKOS, Margaret Marchiori. Aspectos históricos da lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus. **Revista Momento – Diálogos em Educação, Rio Grande**, v. 22, n. 2, p. 19-38, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4405/2760>. Acesso em: 24 de maio 2021.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, v. 39, nº. 145, p. 928-945, out/dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/NvtKDN4GWLbDRpL45FqMhbG/?lang=pteformat=pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_contentview=articleid=2692:educacao-no-70catid=1eItemid=5. Acesso em: 24 maio 2021.

<https://www.ufrgs.br/humanista/2018/09/10/lei-10-639-completa-15-anos-na-educacao-brasileira-ainda-com-dificuldades-de-implantacao/>. Acesso em: 24 maio 2021.

JANJA, Mestra. A ginga como epistemologia de resistência. In: MENEZES, Magali Mendes de, et al. (Org.). **Direitos Humanos em Debate – educação e marcadores sociais da diferença**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 155-171.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 7-34.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Revista Linguagens e Cidadania, Santa Maria**, v. 14, p. 1-12, jan/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>. Acesso em: 24 maio 2021.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. 466 p. Dissertação (Tese em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9747>. Acesso em: 24 maio 2021.

SASSO, Nathalia; MEDROA, Camila. Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação. **Humanista: Jornalismo e Direitos Humanos**. Porto Alegre, 10 set. 2018. Mais Recentes. Disponível em:

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O discurso na arqueologia e genealogia de Michel Foucault**. [2008?], p. 1-11. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Daniel_Salesio_Vandresen.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

301

VANDRESEN, Daniel Salésio. Uma Análise do Discurso e do Não-Discurso na Arqueologia de Michel Foucault. **Revista Aurora, Marília**, v. 7, n.2, p. 79-92, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/3852>. Acesso em: 24 maio 2021.

ZENAIDE, Maria. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.15-25.

Submetido: 06/06/2021

Aprovado: 11/04/2022