



Recebido em:
05/08/2017
Aprovado em:
05/08/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

UM MODO OUTRO DE EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003: DELEUZE, GUATTARI E CASTRO ALVES NO CHÃO DA ESCOLA

EVANILSON TAVARES DE FRANÇA
JACKELINE RODRIGUES MENDES
JAMILLE DE ANDRADE AGUIAR

EIXO: 2. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

RESUMO

Não temos dúvidas quanto a emergência de se erguer e substantivar fazeres pedagógicos capazes de assegurar a presença, em pé de igualdade, da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Entretanto, é preciso, cremos nós, pensar ações capazes de envolver efetivamente os sujeitos que, juntos, constroem (ou deveriam) o currículo em ação, de maneira que esses possam pensar e confeccionar estratégias e atitudes que contribuam com a arquitetura de relações étnico-raciais positivas. Pensando nisso, e objetivando possibilitar encontros (entre os sujeitos; entres as grandes áreas do pensamento: filosofia, arte, ciência; entre as leituras – da palavra e de mundo), propomos aqui um modo outro (que não se arvora novo) de implementar a ação pedagógica na qual os sujeitos que a constituem possam, de corpo inteiro, se fazer presente e dar sentido às atividades/discussões e às suas próprias vidas.

Palavras-chave: *Perceptos e afectos*. Castro Alves. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

We don't have doubts about the necessity of making a different kind of educational program by making sure that the presence of African and Afro-Brazilian history and cultural in school curricular are equals at schools. However, it is necessary, we believe, we think in actions able to engage effectively the subject that, together, build (or should) the curriculum in action, so these people may think and produce strategies and attitudes that contribute to the architecture of racial-ethnic relations positive. With that in mind, and in order to enable encounters (between subject; between the large areas of thought: philosophy, art, science; between the readings-Word and world), we propose here a way another (not flying again) to implement the pedagogical action in which the subjects that constitute may, full length, if you do this and give meaning to the activities/discussions and their own lives.

Key words: Percepts and affects. Castro Alves. Law 10.639/2003.

I Buscando uma entrada

Em 1991, o encontro de Gilles Deleuze com Félix Guattari trouxe à luz, dentre outras produções, consideradas monumentais, a exemplo de *O Anti-Édipo* (1972), *Mil platôs* (1980), a obra *O que é a filosofia* (último livro publicado pelos dois). De acordo com o professor Gallo (2003), 1969 foi o ano em que a intercessão entre os dois pensadores se configurou; foi também o início de construção de um estilo próprio de se fazer filosofia, desenvolvido por Deleuze e Guattari. Quanto ao encontro entre os pensadores, assim se posicionou Gilles Deleuze: “O essencial são os intercessores. [...] Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. [...] Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (*Apud* GALLO, 2003, p. 21).

A intercessão resultante daquele 1969, quando Deleuze e Guattari iniciaram suas produções teóricas, possibilitou o desenvolvimento, a quatro mãos (mãos desses filósofos), de uma empreitada do pensamento capaz de deslocar a filosofia do seu eixo. É evidente que as criações de Deleuze e Guattari não partiram do vazio, do inexistente. Os próprios conceitos que encontram neles seus criadores conheciam zonas e pontes, tinham uma história, dialogavam com outras criaturas daqueles criadores, mas também conversavam (até intimamente) com conceitos de outros inventores, de outros filósofos (e também de outras áreas do conhecimento – veja-se, por exemplo, o caso do rizoma) – e essas propriedades (dos conceitos) são amplamente discutidas, na obra derradeira, pelos parceiros: “cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. [...] Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos [...] Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, *não são jamais criados do nada*” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 31 [itálicos nossos]).

E há ainda a questão do “roubo”, admitido pelo próprio Deleuze. De acordo com esse pensador, na produção solitária inerente à filosofia e a partir dos encontros que são construídos, os filósofos vão cometendo roubos aqui e ali, no interior das fronteiras do próprio território filosófico ou não: “a produção depende de encontros, encontros são *roubos* e *roubos* são sempre criativos; *roubar um conceito é produzir um conceito novo*” (GALLO, 2003, p. 34 [itálicos nossos]). Que não se entenda aqui o “roubo” como um plágio, ou como uma cópia, ou ainda como uma imitação; trata-se, em verdade, de uma repetição, mas de uma repetição que se efetiva a partir da diferença – e que preserva a singularidade.

A filosofia, respondem Deleuze e Guattari à pergunta-título da última obra assinada por ambos (*O que é a filosofia*), “não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos” (1992, p. 11 [itálicos dos autores]). E os filósofos são os amigos dos conceitos, “ele é conceito em potência” (idem, ibidem). E recorrendo a um outro intercessor, Deleuze e Guattari acrescentam:

Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, cria-los, afirma-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de um mundo igualmente miraculoso”. (1992, pp. 13,14).

Mas não estamos aqui produzindo um ensaio sobre a obra deleuze-guattariana (para tal empreitada, há pesquisadores outros – filósofos ou não – com mais estrada, conhecedores de outras entradas – de múltiplas entradas –, a exemplo dos professores Sílvio Gallo, Roberto Machado e Luiz Orlandi etc.). Entretanto, o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, pensamos, possibilitam que o utilizemos em outras práticas, em outras áreas, em outros platôs. Seus conceitos, ora ressignificados a partir de outros filósofos (Bergson, Spinoza, Nietzsche e outros), ora deslocados de outras áreas do pensamento (matemática, biologia, arte,...) permitem-nos adentrar outros setores, abrir outras portas, construir territórios outros, desterritorializar – buscar/encontrar linhas de fuga.

Para Deleuze e Guattari (1992), as três grandes formas do pensamento são a filosofia (que cria conceitos – e “não devem ser confundidos com ideias gerais ou abstratas”), a ciência (que cria proposições, funções – “que não se confundem com juízos”) e a arte (que cria *perceptos* e *afectos* – “que também não se confundem com percepções ou sentimentos”). No texto que por ora escrevemos, interessa-nos a entrada pelo território (sempre alargado, sempre alargando-se – que se desterritorializa) da arte. Pretendemos recorrer a esse campo do pensamento para pensar possibilidades pedagógicas capazes de insuflar e embasar a implementação da Lei 10.639/2003.

Nosso objetivo é, a partir não da interpretação dos textos (o que também pode ser mobilizado, entretanto não é essa nossa intenção), mas dos diálogos possíveis de serem construídos com outros textos, verbais e/ou imagéticos, lidos e/ou vividos no cotidiano, tendo como motor de impulso os modos como somos (professores, estudantes – comunidade escolar, enfim) impactados pelas poesia selecionada, considerando os blocos de sensações que lhe constitui e são por ela movimentados, trazer à baila problemas e provocações capazes de “futucar”, de criar incômodos e, por via disso, possibilitar a construção de um fazer pedagógico, de um fazer escola onde/quando a cultura e a história africanas e afro-brasileiras assentem-se, de fato, nos bancos escolares. Parece-nos que a partir daqui duas dimensões requerem alguma luz: função pedagógica da escola e Lei 10.639/2003.

II A Lei 10.839/2003: alguns movimentos

A Lei 10.639 nasceu em 09 de janeiro de 2003 representando uma das ações inaugurais do primeiro mandato do Excelentíssimo Senhor Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e convergindo as lutas históricas dos movimentos negros, iniciadas, se considerarmos os movimentos *lato sensu*, ou seja, sem uma estruturação mais oficial, mas como ações conjuntas e/ou individuais de resistência, ainda no Brasil colônia, portanto, no século XVI. A legislação em espelho “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” (BRASIL, 2003, ementa).

O dispositivo legal em epígrafe compõe-se de apenas dois artigos: o primeiro define os artigos que serão acrescentados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96): 26-A, 79-A (que sofreu veto) e 79-B; o segundo Artigo é aquele comum ao fechamento das legislações: “Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação”. Mas, é possível afirmar que ou se houve cumprimento do publicado Voltaremos a essa questão em linhas posteriores.

Os artigos 26-A e 79-B estabelecem o seguinte, nessa ordem: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”; “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”[i]. Consideramos significativo fotografar o parágrafo primeiro do Artigo 26-A, segundo o qual:

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 (BRASIL, 2003, Art. 26-A, § 1º [negrito dos autores]).

No corpo da lei não se percebe nenhuma referência às formas de operacionalização dos dispositivos legais por ela defendidos. Não se encontra também instrumentos que disponham sobre os processos de formação continuada (nem tampouco inicial) de professores e professoras visto que, historicamente, no chão da escola, do modo como ela tem sido organizada desde a modernidade, são eles e elas os responsáveis pela concretização do currículo no espaço escolar, no quadrilátero das salas de aula.

Para preencher essas lacunas, assim compreendemos, no dia 17 de junho do ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004, ementa). Este instrumento legal, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, amplia e aprofunda as tarefas e obrigações a serem implementadas no intuito de atender, também, aos determinantes da Lei 10.639/2003: a) a Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana passam a ser atribuição de todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira; b) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas passam a constituir “orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação”; c) para a formação de professores, possibilita-se a criação de diálogos com o “Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas,

como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros”. Outras ações também são pensadas, como orientação e supervisão “a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos” (BRASIL, 2004b, Art. 7º).

Do ponto de vista da operacionalização para a efetivação do currículo, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 pensa estratégias que, se cumpridas como reza o documento, se converterá num imperativo plausível à concretização, no chão da escola, da Lei 10.639/2003 e atendimento ao Parecer CNE/CP 3/2004a aprovado no mesmo ano de nascimento daquela Resolução.

Entretanto – e antes de tentar uma resposta para a questão que fecha o segundo parágrafo desse item (Mas, é possível afirmar que ou se houve cumprimento do publicado Referindo-se à Lei 10.639/2003) –, convém refletir um pouco sobre o currículo e a lei em espelho. Para tanto, abriremos, brevemente, uma roda de conversa com Rocha (2009), Oliveira (2012), França (2013), Gomes e Jesus (2013).

Na contemporaneidade, deseja-se uma escola inclusiva e de qualidade. Por isso, é necessário ampliar reflexões e alargar horizontes quanto aos compromissos que os sistemas de ensino deverão assumir, articulando seus objetivos ao atual referencial teórico sobre sustentabilidade, sobre a diversidade, sobre a diferença. (ROCHA, 2009, p. 79).

A professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, em texto publicado em 2009 com o título *Pedagogia da Diferença*, apresenta quatro fases nas quais os currículos se inserem a depender do modo como as questões étnico-raciais são neles abordadas. Na fase mais retrógrada, por ela definida como Fase da Invisibilidade, “o silêncio sobre o tema é ainda a estratégia escolhida por algumas instituições educacionais e seus professores” (2009, p. 11), significando, segundo França (2013), que as temáticas que englobam questões étnico-raciais são vistas como tabu ou simplesmente desconsideradas.

Na segunda fase, da Negação, o currículo aborda as questões étnicas como se vivêssemos numa sociedade na qual reinasse o mito da democracia racial, o que é extremamente complicado, porque “os fazeres pedagógicos são implementados a despeito dos processos históricos e presentes que fortalecem os preconceitos e as discriminações” (FRANÇA, 2013, p. 99). A terceira fase Rocha denomina de Reconhecimento, nela “[...] a escola começa a dar os primeiros passos no itinerário de enfrentar positivamente o desafio de introduzir em seu currículo a questão racial pedagogicamente” (2009, p. 13). A Fase de Avanço, quarta e última, caracteriza-se pelo tratamento dado às diferenças constitutivas da sociedade e, portanto, presentes na escola.

Essa é uma forma de ver e de encarar o problema. Outras certamente podem ser pensadas e outros modos de enfrentamento podem e precisam ser erigidos. De qualquer sorte, independentemente da opção feita, torna-se imprescindível o entendimento de que a sociedade brasileira foi construída tendo por base a escravização e o genocídio de seres humanos, indígenas, africanos e afro-brasileiros, e que, como consequência disso, há nítidos processos de discriminação (e o racial é um deles) que se arrasta, apesar das resistências, também históricas, erguidas e mantidas pelos movimentos sociais. É preciso ainda, pensamos nós, que se compreenda que a outorga da Lei 10.639/2003 não apenas representa o resultado das lutas dos movimentos negros, visto que como nos alerta Domingues (2007, p. 25), “a educação sempre esteve presente na agenda desse movimento [Negro], sendo concebida como um recurso de importância capital para combater o racismo e garantir a integração do negro na sociedade”, também comprova a existência de um racismo institucional pelo qual a escola é um de seus responsáveis. Seguindo essa direção, Gomes sublinha que

O atual contexto de implementação da Lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente (GOMES, 2003, p. 181).

Oliveira (2012, p. 15) entende que “a implementação e a compreensão da Lei 10.639/03 tornam-se ainda mais consistentes ao conhecermos as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais [...]”. E no cotidiano escolar, como isso é mobilizado

As incursões investigativas implementadas pelos professores Nilma Lino Gomes (da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Rodrigo Ednilson de Jesus (também professor da UFMG), ambos atuando no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), dão conta que

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

As investigações acima apontadas, envolveu unidades de ensino das cinco regiões geográficas do país e englobou 198 secretarias de educação, sendo 171 municipais, 26 estaduais e a representante do Distrito Federal. Inicialmente, a partir de indicações das secretarias de educação supracitadas, considerando o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a implementação da Lei 10.639/2003, chegou-se a um montante correspondente a 825 unidades de ensino, sendo 555 indicadas pelas secretarias municipais de educação, 194 apontadas por secretarias estaduais de educação e 76 recomendadas por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). Acrescentou-se a essas, 65 escolas premiadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

Além das escolas, as investigações de Gomes e Jesus envolveram, através de entrevistas, “um total de 32 diretores/as, 06 vice-diretores/as, 37 coordenadores/as pedagógicos/as e 122 professores/as” (GOMES; JESUS, 2013, p. 29); a esses entrevistados foram somados 01 laboratorista de informática, 01 integrante da coordenação de Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação, 01 instrutor de libras e 01 bibliotecário. Além desses, 213 estudantes participaram de um grupo de discussão.

Para além das atividades pedagógicas implementadas por ocasião de datas comemorativas (leia-se: 20 de novembro), outras revelações foram alcançadas pelos pesquisadores: a) segundo os informantes, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade a trabalhos que eram realizados, às vezes isoladamente, por algumas escolas; b) a atuação democrática dos gestores facilita o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas pelas escolas em sintonia com a ERER e a Lei 10.639/2003; c) numa mesma escola encontram-se projetos relevantes sendo implementados e professores que desconhecem as Diretrizes e a Lei 10.639/2003; d) o mito da democracia racial prejudica o desenvolvimento de projetos coletivos sintonizados com a ERER e com a Lei 10.639/2003; e) a gestão escolar e os processos de formação continuada contribuem para a sustentabilidade dos projetos; f) o desinteresse pelas questões étnico-raciais não está limitado ao racismo, à discriminação e ao preconceito, também “ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral” (idem, pp. 31-32).

Convém ressaltar que as investigações de Gomes e Jesus, segundo os próprios pesquisadores, e mesmo diante de sua relevância, abrangeu apenas 15% das secretarias municipais de educação (25 secretarias, considerando-se o universo previamente definido: 171 secretarias selecionadas de um total correspondente a 5.107 existentes no período de realização da pesquisa). O número de secretarias estaduais alcançado foi bem maior: 54% do total existente (14 secretarias estaduais). Esses percentuais representam o retorno às consultas dos investigadores.

Ainda que com um alcance bem menor, mas mesmo assim bastante significativa porque fotografa a situação de uma escola situada em território quilombola, as pesquisas desenvolvidas por França em quilombo localizada no município

de Laranjeiras, no estado sergipano (a Comunidade Quilombola Mussuca), revelam que não foi encontrada “nenhuma atividade efetiva de implementação deste instrumento legal (uma conquista do povo negro) a partir das práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano escolar” (FRANÇA, 2013, p. 203), e acrescenta: “Ao contrário, as informações que nos foram emitidas pelos/as gestores/as se avizinhavam de um desconhecimento da legislação, o que certamente reforça o descumprimento de seus dispositivos” (idem, ibidem).

Por falta de uma formação inicial e continuada fidedignas, ou por crença no mito da democracia racial, ou ainda pela presença de práticas sociais (e, portanto, culturais) grávidas de preconceitos, discriminações raciais e racismos, que desembocam em ações pedagógicas de igual teor, certo é que os fazeres escolares continuam verticalizando as culturas e os saberes, desconhecendo ou escondendo a *intelligentsia* de matriz africana, demonizando as religiões que encontram suas bases em África e alijando as africanidades[iij] dos currículos das unidades de ensino.

Por essa razão, nas linhas finais desse trabalho, apresentamos um modo de movimentar a ação pedagógica capaz, em nosso entendimento, de provocar a reflexão crítica dessas questões (tanto no sentido de analisar as fragilidades de implementação da Lei 10.639/2003 quanto em direção à resignificação dos modos como enxergamos e nos relacionamos com as questões étnico-raciais no Brasil), tomando como instrumento propulsor a poesia de Castro Alves e os *perceptos* e os *afectos* por elas produzidos em íntima relação com os significados e as significações produzidas por estudantes e professores em contato com a obra desse artista, a partir de suas experiências, de suas leituras (dessas palavras, de outras palavras, de mundo).

III Castro Alves: uma entrada outra – múltiplas portas

“A obra de arte é um ser de sensações, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 213). A arte cria *perceptos* e *afectos*, ou seja, blocos de sensações que se mantêm de pé enquanto o suporte de sustentação existir, ainda que sejam eles, os blocos de sensações, independentes do seu suporte: “Os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (idem, ibidem).

Em nosso olhar (e esta é pelo menos uma possível entrada), *perceptos* e *afectos* são, em rápidas palavras, consolidações de sensações. O artista, recorrendo aos materiais que lhes são disponíveis e à modalidade artística (arquitetura, pintura, música, literatura, escultura etc.) com a qual se identifica e consegue se manifestar, plasma, materializa, solidifica sensações que são mantidas em pé (juntamente com o seu suporte) e em movimento (independentemente do seu suporte) e vai alcançando singularidades a partir da multiplicidade que se lhe torna inerente. É esse conjunto de *perceptos* e *afectos*, esse bloco de sensações, que buscaremos capturar (portanto, a partir de como somos impactados) na obra de Castro Alves, poeta brasileiro, artista nordestino.

O poeta Antônio Frederico de Castro Alves[iiii] nasceu em Muritiba, no estado baiano, no dia 14 de março de 1847, e faleceu na capital daquele mesmo estado, no dia 06 de julho de 1871, com apenas 24 anos de idade, vítima de tuberculose. Seus poemas alcançaram duas vertentes: uma de cunho lírico-amorosa, que angaria grande fecundidade, graças à paixão nutrida por Eugênia Câmara, uma atriz portuguesa; e outra com feição social, inspirada nas revoluções liberais do século XIX, que, por conta de sua participação efetiva, o poeta passou a ser conhecido como o anunciador da Abolição e da República. Em vida, publicou apenas um livro: *Espumas Flutuantes* (1870). Como produções póstumas, registram-se as seguintes obras: *Gonzaga, ou a Revolução de Minas* (1875), *A Cachoeira de Paulo Afonso* (1876), *Os Escravos* (1883) e *Obra Completa* (1960). Aqui, por conta das características desse texto e da amplitude do poema por nós selecionado, trabalharemos apenas com a poesia *O Navio Negroiro*.

Quanto à função pedagógica, objetivando de algum modo erguer certa vizinhança (imanência) com o pensamento deleuze-guattariano (uma entrada possível), consideraremos a definição desenvolvida pelos professores Davina Marques, Gláucia Figueiredo e Sílvio Gallo, em obra produzida pelo Grupo de Pesquisa em Filosofia Contemporânea e Educação (Grupo Transversal), vinculado à Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), com o título *Educação Menor: conceitos e experimentações*. Para esses educadores, em vez de pensar/fazer uma educação sustentada na relação entre dois sujeitos, um que ensina (sujeito-educador) e outro que aprende (sujeito-educando), a partir de uma relação estritamente vertical, pré-definida e promotora de passividade (quando olhamos o papel-estudante), a função pedagógica deve movimentar-se “como uma experiência funcional e funcionante que desliza correndo todos os

segmentos da/na cena educador-aprendiz” (MARQUES; FIGUEIREDO; GALLO, 2015, p. 42). E continuam:

Acreditamos que a *função pedagógica* não se realiza por um sujeito-professor em diálogo com um aprendiz que resulta em uma funcionalidade previamente determinada, mas se configura como um agenciamento maquínico de desejo, concernente às misturas de corpos, aos encontros corporais, ao conteúdo propriamente dito, e a um agenciamento coletivo de enunciação, cuja expressão vai se fazer deslizar por essas misturas (p. 43 [itálicos dos autores]).

Noutras palavras, a cena pedagógica, pautada numa relação pré-determinada, em que os sujeitos nela envolvidos desempenham papéis imutáveis (e pré-definidos, como já dito), é resignificada, passando a constituir-se a partir de agenciamentos: o professor não é destituído de seu papel – ele continua sendo professor; entretanto, a função angaria nova ressemantização: passa a ser rizomática, a possibilitar, por isso mesmo, múltiplas maneiras de transitar, de abrir caminhos, de estabelecer significados, sentidos e relações – de agenciar. A ressemantização do mesmo modo alcança o estudante, vez que ele também passa a compor, de forma imanente, as engrenagens da máquina, como o faz o educador.

Sabe-se que Deleuze, solitariamente (se é que isso é possível) ou em parceria com Guattari, não produziu nenhuma obra que tratasse especificamente de questões relativas à educação. Entretanto, aqui e ali[iv], tangenciava-se a temática como é possível vislumbrar no fragmento transcrito abaixo, retirado da obra do professor Sílvio Gallo:

Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (GALLO, 2012, p. 03).

Parece-nos que, para Deleuze, os sentidos e a sensibilidade compõem essa máquina que possibilita a aprendizagem. Noutra lugar, também destacado por Gallo (2003, p. 81), Deleuze sublinha: “[...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias”. Nossa intenção aqui é, esperamos nós, propor, a partir da poesia de Castro Alves, uma violência (no sentido deleuze-guattariano) que empurre professores e estudantes das fronteiras que delimitam o *lócus* ocupado por cada um deles.

Não se trata de apresentação de um conjunto de procedimentos ou de uma metodologia inovadora (elas existem) que conduza a um ensino ideal e a uma aprendizagem correspondente (e isso existe). Somos mais humildes. Pensamos apenas em propor situações que, em nosso olhar, são capazes de causar impactos, a partir dos blocos de sensações que os encontros (professor – literatura, estudante – literatura, professor – estudante – literatura) podem produzir. Tais impactos – e esse é também um desejo nosso – podem contribuir para resignificar o olhar (de ensinantes que aprendem e de aprendentes que ensinam) e estruturar ações que produzam novas relações humanas.

IV O Navio Negroiro: uma porta possível[v]

&39;Stamos em pleno mar... Doudo no espaço

Brinca o luar — dourada borboleta;

E as vagas após ele correm... cansam

Como turba de infantes inquieta.

[...]

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu aí... Que quadro d&39;amarguras!
É canto funeral! ... Que tetricas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!

[...]

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

[...]

No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus!
Ó mar, por que não apagas
Co&39;a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão...

Astros! noites! tempestades!

Rolai das imensidades!

Varrei os mares, tufão!

[...]

São os filhos do deserto,

Onde a terra esposa a luz.

Onde vive em campo aberto

A tribo dos homens nus...

São os guerreiros ousados

Que com os tigres mosqueados

Combatem na solidão.

Ontem simples, fortes, bravos.

Hoje míseros escravos,

Sem luz, sem ar, sem razão....

São mulheres desgraçadas,

Como Agar o foi também.

Que sedentas, alquebradas,

De longe... bem longe vêm...

Trazendo com túbios passos,

Filhos e algemas nos braços,

Alma — lágrimas e fel...

Como Agar sofrendo tanto,

Que nem o leite de pranto

Têm que dar para Ismael.

[...]

Existe um povo que a bandeira empresta

Para cobrir tanta infâmia e cobardia!...

E deixa-a transformar-se nessa festa

Em manto impuro de bacante fria!...

Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,

Que impudente na gávea tripudia

Silêncio. Musa... chora, e chora tanto

Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...

[...]

Fatalidade atroz que a mente esmaga!

Extingue nesta hora o brigue imundo

O trilho que Colombo abriu nas vagas,

Como um íris no pélagos profundo!

Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga

Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!

Andrada! arranca esse pendão dos ares!

Colombo! fecha a porta dos teus mares!

Obviamente, várias atividades pedagógicas podem, a partir dessa bela obra, serem mobilizadas. Muito provavelmente, um professor de Língua Portuguesa iria em busca dos significados das palavras, da escola literária à qual se filia o poeta, das métricas e rimas que constituem o poema, do comportamento do “eu-lírico”... Poder-se-ia, por outra via (ou entrecruzando os trajetos), trabalhar as questões histórico-sociais que demarcam a produção do poeta baiano: a escravidão, as lutas abolicionistas, a violência contra os escravizados, a desumanização à qual estavam (e estão) submetidos africanos e afro-brasileiros.

E tudo isso (e outros tantos) pode ser explorado. Entretanto, o que aqui propomos é a movimentação do fazer pedagógico a partir das remissões de estudantes e professores. Para tanto, obviamente, se torna imprescindível que ensinantes e aprendentes tenham acesso prévio ao texto – que o experimentem como quiserem. É imperativo também, defendemos nós, que, ainda que o professor coordene os desdobramentos da atividade, ele não pode se colocar como o detentor da verdade, da palavra derradeira, mesmo porque os modos como somos impactados (por um objeto, por uma palavra, por outra pessoa) é singular e encontra substrato em nossas experiências de vida.

Outro imperativo refere-se ao modo de disposição dos estudantes. Apostamos na roda de conversa, na circularidade, valor civilizatório afro-brasileiro, como nos ensina Trindade (2010) – que não deve limitar-se à disposição física de carteiras e cadeiras, mas deve representar uma postura político-pedagógica que assegure o direito, de todos e equanimemente, à fala – como estratégia de movimento das ações, das discussões, dos significados – de envolvimento com os *afetctos* e *perceptos*.

Apenas para ilustrar o que aqui propomos, exporemos algumas remissões a que somos conduzidos por via do “bloco de sensações” com o qual nos envolvemos em contato com *O Navio Negreiro*. De imediato sentimo-nos empurrados, quase abruptamente, para o filme *Amistad*, de Steven Spielberg, de 1997, que narra história verídica de um grupo de africanos escravizados em território estadunidense. Somos conduzidos também para uma outra poesia, de autoria de Solano Trindade, poeta também nordestino (pernambucano), intitulada *Navio Negreiro*, a qual, em determinado altura, adverte-nos: “Lá vem o navio negreiro, / Por água brasileira / Lá vem o navio negreiro, / Trazendo carga humana...”, obrigando-nos a adentrar a objetificação que cercou todo o processo de escravização do povo africano no Brasil. Somos remetidos ainda à música *Vida de Negro*, de Dorival Caymmi: “Vida de negro é difícil, é difícil como quê [...]”, e

à bela interpretação que faz Jair Rodrigues ao cantar *Terra Seca*: “O nêgo tá moiado de suó / Trabaia, trabaia, nêgo / As mãos do nêgo tá que é calo só / trabaia, trabaia, nêgo [...]”.

Empurrões outros nos alcançam quase que instantaneamente, e somos levados ao Mapa da Violência no Brasil, por arma fogo, segundo as investigações de Waiselfsz (2016)[vi]: segundo esse investigador, da totalidade de homicídios ocorridos em 2014, 23,1% das vítimas eram brancas, enquanto 70,4% pertenciam ao grupo étnico-racial negro. E acrescenta que entre a população branca, houve queda de 27,1% nas taxas de homicídio, considerando o intervalo 2003-2014; em relação à população negra, nesse mesmo período, identificou-se um aumento de 9.9% - o que já era bastante ruim conseguiu ficar ainda pior.

Como se observa, não se trata de interpretação de texto; tampouco nos arvoramos a realizar uma psicoterapia dos sujeitos que participam de uma roda de conversa. O objetivo é possibilitar encontros: entre os sujeitos que movimentam a circularidade (professores e estudantes – e quem mais deseje participar); entre o texto em questão e os educandos e educadores; entre o texto evidenciados e outros textos (verbais ou não); entre o universo escrito e o mundo oral; entre as leituras de mundo e as leituras da palavra; entre aquilo que estabelecemos contato “por ouvir dizer” e aquilo que institui o conjunto de experiências de cada um.

É claro que impactos outros poderiam aqui ser registrados pelos autores desse texto. É claro que impactos similares ou bastante diferentes atingirão aqueles e aquelas que quiserem se aventurar por esse modo outro de caminhar. De toda sorte, importa que caminhos sejam construídos (ou ressignificados), importa ainda mais que modos próprios de fazer o caminho (sempre em diálogo) sejam pensados. Importa, por fim, que os participantes do círculo se coloquem e percebam que suas colocações têm importância, são valorizadas.

[i] A Lei 5.497/2004, de iniciativa da deputada sergipana Ana Lúcia (professora e conterrânea de dois autores desse artigo) é um instrumental extraordinário porque determina responsabilidades do Poder Público para sua efetivação. Discordamos, tão somente, do Art. 6º deste documento que estabelece feriado escolar no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Em nossa compreensão, esta é uma data para educadores/as e educandos/as efetivarem ações e reflexões no chão da escola (ou em seu entorno) objetivando fortalecer a luta popular.

[ii] Colocamo-nos ao lado de Lima e Trindade ao considerarmos africanidades como “repertórios culturais brasileiros que em sua origem, dispositivos de base ou (re)elaboração históricas remetem ou se relacionam com as ancestralidades africanas” (LIMA E TRINDADE, 2009, p. 17).

[iii] Dados obtidos no sítio da Academia Brasileira de Letras (<http://www.academia.org.br/academicos/castro-alves/biografia>) em 12 de junho de 2017.

[iv] Segundo Sílvio Gallo, “em dois de seus livros [de Deleuze] encontramos elementos para uma “quase-teoria do aprender” numa direção distinta daquela da tradição ocidental, centrada na recongnição platônica. O primeiro dos livros a que me refiro é Proust e os Signos; o segundo, Diferença e Repetição.

[v] Por conta das delimitações próprias desse tipo de trabalho, suprimimos algumas estrofes do poema *O Navio Negroiro*.

[vi] Júlio Jacobo Waiselfsz publicou o Mapa da Violência – homicídios por armas de fogo em 2016 e está disponível no sítio < http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso julho de 2017.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **O navio negroiro**. Disponível em . Acesso: 07/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em março de 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004a, de 17 de junho de 2004. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em julho de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01/2004b, de 17 de junho de 2004. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em julho de 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma educação menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo** [online], vol.12, n. 23, 2007. ISSN 1413-7704. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em julho de 2017.

FRANÇA, Evanilson Tavares de França. **História e cotidiano**: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe (Dissertação/mestrado). Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2013.

GALLO, Sívio. As múltiplas dimensões do aprender. Trabalho apresentado no Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo, 2012. Disponível em < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em julho de 2017.

GALLO, Sívio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em julho de 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho em relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso: 07/2017.

GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto. Africanidades, Currículo e Formação Docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéa Tavares. **Identidades e Alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão/SE: UFS, 2009.

MARQUES, Davina; FIGUEIREDO, Gláucia; GALLO, Sívio. A função pedagógica do educador – apontamentos sobre multiplicidade e diferença. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. **Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana**. Rio de Janeiro: CEAP, 2012.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiro e Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

[1] A Lei 5.497/2004, de iniciativa da deputada sergipana Ana Lúcia (professora e conterrânea de dois autores desse artigo) é um instrumental extraordinário porque determina responsabilidades do Poder Público para sua efetivação. Discordamos, tão somente, do Art. 6º deste documento que estabelece feriado escolar no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Em nossa compreensão, esta é uma data para educadores/as e educandos/as efetivarem ações e reflexões no chão da escola (ou em seu entorno) objetivando fortalecer a luta popular.

[1] Colocamo-nos ao lado de Lima e Trindade ao considerarmos africanidades como “repertórios culturais brasileiros que em sua origem, dispositivos de base ou (re)elaboração históricas remetem ou se relacionam com as ancestralidades africanas” (LIMA E TRINDADE, 2009, p. 17).

[1] Dados obtidos no sítio da Academia Brasileira de Letras (<http://www.academia.org.br/academicos/castro-alves/biografia>) em 12 de junho de 2017.

[1] Segundo Sílvio Gallo, “em dois de seus livros [de Deleuze] encontramos elementos para uma “quase-teoria do aprender” numa direção distinta daquela da tradição ocidental, centrada na recongnição platônica. O primeiro dos livros a que me refiro é Proust e os Signos; o segundo, Diferença e Repetição.

[1] Por conta das delimitações próprias desse tipo de trabalho, suprimimos algumas estrofes do poema *O Navio Negroiro*.

[1] Júlio Jacobo Waiselfsz publicou o Mapa da Violência – homicídios por armas de fogo em 2016 e está disponível no sítio < http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso julho de 2017.