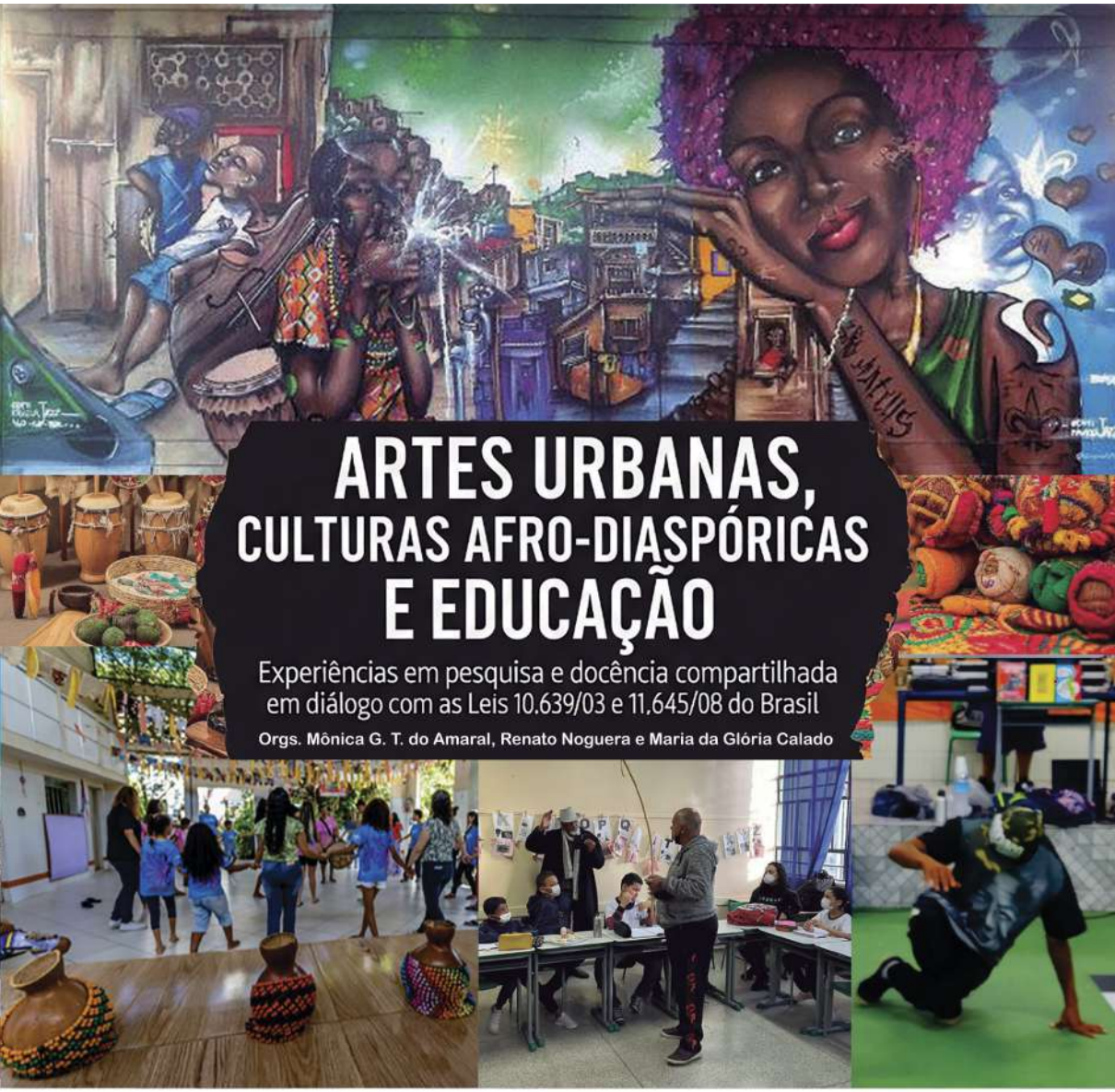


ARTES URBANAS, CULTURAS AFRO-DIASPÓRICAS E EDUCAÇÃO

Experiências em pesquisa e docência compartilhada em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 do Brasil

Orgs. Mônica G. T. do Amaral, Renato Noguera e Maria da Glória Calado

CAPES
USP
EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
ALEXA CULTURAL

Mônica do Amaral
Renato Noguera
Maria da Glória Calado
Organizadores

Artes Urbanas, Culturas Afro-Diaspóricas e Educação:
experiências em pesquisa e docência compartilhada em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08

Esta obra é financiada com recursos da

USP CAPES

Mônica do Amaral
Renato Noguera
Maria da Glória Calado
Organizadores

Artes Urbanas, Culturas Afro-Diaspóricas e Educação:

experiências em pesquisa e docência compartilhada em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08

UFAM

ALEXA CULTURAL

Embu das Artes - SP
2025

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Comitê Científico Alexa Cultural

Presidente
Adailton da Silva (UFJ – Jataí/GO)

Vice-presidente
Gilse Elisa Rodrigues (UFAM – Benjamin Constant/AM)

Membros
Alexandre Santos de Oliveira (IFS - Poço Redondo/SE
Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Antonio Carlos Batista de Souza (IFAM CMC – Manaus/AM)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica – Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Gabriel Frechiani de Oliveira (SEDUC/PI – Floriano)
Graziele Acçolini (UFGD – Dourados/MS)
Guilherme Gitahy de Figueiredo (UEA - Tefé/AM)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Letícia/Amazonas – Colômbia)
Karel Henricus Langermans (ECA/USP – SãoPaulo/SP)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFCAT – Catalão/GO)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marcial Cotes (UESC - Ilhéus/BA)
Maria Auxiliadora Coelho Pinto (UEA - Tabatinga/AM)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Rafaela Cássia Procknov (IFSP – Avaré/SP)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Rita de Cassia Andrade Martins (UFJ – Jataí/GO)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Sidney Barata de Aguiar (SEDUC – Manaus/AM)
Tharcisio Santiago Cruz (UFAM – Humaitá/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)
Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente
Henrique dos Santos Pereira

Membros
Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA
Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeira UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Gerusa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam

Diretora da Edua
Heloísa Borges

Vice-Reitor
Geone Corrêa

Reitora
Tanara Lauschner

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

Fomento
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)

Cooperação interinstitucional/UFAM-USP
Faculdade de Informação e Comunicação - Ufam
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL) - USP

Suporte técnico/UFAM-USP
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL) - USP
Grupo Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas – USP/CNPq
Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) Brasil África - USP
Grupo Diálogos Interculturais – Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP)
Laboratório de Editoração Digital do Amazonas (Leda/Ufam)
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (Nepam/Ufam)

© by Alexa Cultural e organizadores

Direção
Gladys Corcione Amaro Langermans
Karel Henricus Langermans
Editor
Paulo Daniel Farah/ Karel Langermans
Capa*
Ivan Soares David / Klanger
Revisão Técnica
Ailton José dos Santos Carneiro
Revisão da Língua Portuguesa
Paulo Daniel Farah
Editoração Eletrônica
Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A84 Artes urbanas, culturas afro-diaspóricas e educação: experiências em pesquisa e docência compartilhada em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 / Organização de Mônica do Amaral, Renato Noguera, Maria da Glória Calado. – 1. ed. – Embu das Artes, SP: Alexa Cultural. Manaus, AM: Edua, 2025.

390 páginas: il. ; 16 x 23 cm

Inclui bibliografia
ISBN - 978-85-5467-604-9 - E-bookm em PDF

1. Arte urbana. 2. Educação – Pesquisa. 3. Docência compartilhada. I. Amaral, Mônica do. II. Noguera, Renato. III. Calado, Maria da Glória. IV. Título.

CDD 370.72

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Índices para catálogo sistemático:
1. Arte Urbana
2. Educação
3. Docência Compartilhada

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610
É vedado o uso do conteúdo integral ou parcial deste livro sem o consentimento e autorização dos organizadores e/ou da editora.

(*) IMAGENS DE CAPA:
Grafite da capa: Arte OPNI feito no Jazz Fest , New Orleans, 2014
Desenhos da capoeira: Yuri Scandino
Foto da ciranda (em EVOT, Paraíba): Thiago Nozi

Alexa Cultural Ltda
Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexa@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas
Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgilio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO
De malês a presenças contemporâneas: em prol de subversões e justiça epistêmica em estudos sobre África e suas relações com Brasil e na implementação das leis 10639/03 e 11645/08
Paulo Daniel Elias Farah
- 13 -

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DA COLETÂNEA
Mônica do Amaral, Renato Noguera e Maria da Glória Calado
- 19 -

PRIMEIRA PARTE
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

CAPÍTULO 1
A escola como lugar de enfrentamento e combate ao epistemicídio
Maria da Glória Calado e Caroline de Alencar Gonçalves
- 29 -

SEGUNDA PARTE
AS DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

INTERLÚDIO I
O périplo de uma educação antirracista em uma escola pública da periferia
Marina Nunes Dias e Edclay Lindoanna Oliveira de Melo
- 49 -

CAPÍTULO 2
Reconstruindo laços na comunidade escolar como forma de combater a violência e o racismo
Mônica G. T. do Amaral, Marina Nunes Dias, Edclay Lindoanna Oliveira de Melo, Denise Lima Queiroz e Robson Guarnieri
- 52 -

CAPÍTULO 3
Filosofia iorubá e corporeidade:
possibilidades didáticas para a implementação da Lei 10.639/03
Marina Nunes Dias
- 72 -

CAPÍTULO 4
“Menina pretinha, você é uma rainha”: Mc Soffia e o
ensino de história da África
Kleber Galvão de Siqueira Junior
- 89 -

CAPÍTULO 5
Rap e duelo de rima na escola: experiências com base na pedagogia hip-hop
Daniel Bidia Olmedo Tejera e Kleber Galvão de Siqueira Junior
- 108 -

INTERLÚDIO II
Ladies first – o feminismo hip-hop nas escolas e o combate à violência
Cristiane Dias
- 125 -

CAPÍTULO 6
Pedagogia Hip-Hop: o poder de transformação de uma escuta das vozes
silenciadas pelo sistema educacional brasileiro
Cristiane Dias
- 128 -

INTERLÚDIO III
A ponte do lado de cá do Atlântico
a construção do bairro educador de Heliópolisis
Robson Gonçalves
- 146 -

CAPÍTULO 7
Capoeira na escola e a Lei 10.639/03:
a Paideia afro-brasileira e o letramento racial
Valdenor S. dos Santos
- 150 -

CAPÍTULO 8
Contribuição das docências compartilhadas para uma educação emancipatória e antirracista
Maria da Glória Calado, Valdirene Rosa, Ana Cláudia Florindo e Caroline de Alencar Gonçalves
- 177 -

CAPÍTULO 9
Saberes e culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino de matemática: docências compartilhadas em escolas periféricas
Valdirene Rosa de Souza
- 196 -

Capítulo 10
Corpo-escrita e a performance da língua afro-brasileira
Ana Cláudia Florindo
- 213 -

INTERLÚDIO IV
Por uma escola inclusiva, democrática e culturalmente relevante
Kátia Regina Varela Roa, Marinalda Garcia e Thais Trigo dos Santos
- 237 -

CAPÍTULO 11
As possibilidades efetivas da aplicação da Lei 10.639/03: lutando contra a pedagogia do evento
Kátia Regina Varela Roa, Marinalda Garcia e Thais Trigo dos Santos
- 239 -

TERCEIRA PARTE
AS DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

INTERLÚDIO V
Em busca de um portão escancarado para que entrem mais crianças
Renato Noguera e Luciana Pires
- 263 -

CAPÍTULO 12
Tia, eu quero entrar! Sobre o direito de refundar a si mesmo no avesso do dispositivo da racialidade: reflexões de uma pesquisa
Luciana Pires Alves e Renato Noguera
- 265 -

QUARTA PARTE
AS DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E DA LEI 11.645/08 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA

INTERLÚDIO VI
Ações poéticas em cursos de rio
Ana Marinho e Rinah de Araújo Souto
- 287 -

CAPÍTULO 13
Cova rasa: mapeamentos em espiral para uma educação antirracista
Ana Marinho
- 290 -

CAPÍTULO 14
Pra gente continuar e ir até o rio: notas sobre docência compartilhada e formação docente no percurso afirmativo da Lei 11.645/08
Josefa Maria da Silva e Rinah de Araújo Souto
- 303 -

CAPÍTULO 15
Literatura indígena na educação de jovens e adultos: reflexões sobre prática docente para uma educação antirracista
Kilma Cristeane Ferreira Guedes e Renata Junqueira de Souza
- 321 -

CAPÍTULO 16
Matemática, Linguagens, saberes e fazeres ancestrais no percurso afirmativo da Lei 11.645/08
Josefa Maria da Silva, Larissa Santos Machado e Edjeymerson Ferreira da Silva Santana
- 343 -

QUINTA PARTE – A DISTÂNCIA ENTRE OS CURRÍCULOS NORTISTAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

INTERLÚDIO VII
Em prol da diversidade amazônica no currículo
Wilma de Nazaré Baía Coelho e Andressa da Silva Gonçalves
- 360 -

CAPÍTULO 17
Currículos nortistas reestruturados pela Base Nacional Comum Curricular:
a (não) subversão do eurocentrismo e do sudestecentrismo
Andressa da Silva Gonçalves e Wilma de Nazaré Baía Coelho
- 361 -

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Quando a educação dança com o tambor da história, a resistência se impõe
- 381 -

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES
- 384 -

PREFÁCIO

De malês a presenças contemporâneas: em prol de subversões e justiça epistêmica em estudos sobre África e suas relações com Brasil e na implementação das leis 10639/03 e 11645/08

Paulo Daniel Farah

No Brasil contemporâneo, são fundamentais as reflexões acerca de estudos africanos e afro-brasileiros e de pedagogias emancipatórias, críticas e em prol do combate ao racismo e à xenofobia.

Sabe-se que os estudos sobre a África como um todo e suas relações com o Brasil foram impulsionados pela lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras no ensino básico e que foi alterada e ampliada pela lei 11.645/08, a qual incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

Como explicou a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Ufscar), relatora do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito da lei 10.639 e primeira mulher negra a integrar o CNE, na mesa-redonda "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas", promovida em 16 de setembro de 2013 pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) Brasil África (e disponível no canal desse NAP da Universidade de São Paulo no Youtube):

> A história dos negros e a história dos povos indígenas são centrais na construção do Brasil. Mas o que a gente tem como centro ensinado ainda hoje? É a história a partir do Ocidente, que exclui e considera menor essa história (...) A lei 10.639 corrige uma distorção histórica. Existe uma história central na construção deste país, que é a dos africanos, que foram trazidos obrigados para cá, e a dos brasileiros. Todos os brasileiros têm que conhecer todas as histórias. Então, já que não conhecem (...) precisa de uma política pública (...) A história e a cultura afro-brasileira e africana quer novos significados sobre a história do Brasil, sobre a história das pessoas negras, sobre o significado da cultura na vida das pessoas. (Gonçalves e Silva, 2013)

Não há dúvidas de que existe um processo histórico de desumanização, subalternização, silenciamento, genocídio físico e epistêmico de algumas populações no mundo como um todo, e na África e no Brasil em particular (incluindo indígenas e negras), que precisa ser contraposto, entre outros modos, pela valorização da vida, por justiça epistêmica e pelo protagonismo de saberes não necessariamente eurocêntricos (ou ocidocêntricos, segundo o termo adota-

do pela pensadora nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí), em consonância e tendo no horizonte uma perspectiva de decolonização do pensamento e do olhar -para mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder-, de direito à memória e de fortalecimento e ampliação de outras epistemologias, incluindo mas não apenas as epistemologias anticoloniais (dos estudos subalternos, pós-coloniais e descoloniais, entre outras), as epistemologias do Sul, as epistemologias das frestas e as epistemologias da encruzilhadas.

Há várias temáticas que são pouco ou nada abordadas no ensino de história e cultura da África e afro-brasileira, entre as quais o plurilinguismo presente em amplas regiões do continente, a oralidade como transmissão e partilha de saberes, a interdisciplinaridade como abordagem necessária para abarcar a complexidade da África e a interculturalidade como fundamento de sociedade e projeto político, social, epistêmico e ético voltado para a transformação estrutural e histórico-social.

Nessa realidade, importa ressaltar que africanos muçulmanos escravizados lideraram diversos movimentos de libertação de escravizados negros no Império do Brasil. Denominados mormente de malês (mas também conhecidos como muçulmis, muçulimi, muxurimim, mucuim e muçurimi, variações da forma plural *muslimín*[1], derivada do termo árabe *muslim*, muçulmano, no singular), foram responsáveis por insurreições de escravizados desde o início do século XIX até 1835, quando ocorreu, em Salvador, a Revolta dos Malês, o principal levante de escravizados de todo o continente americano realizado em contexto urbano. Em 2025, 190 anos após o levante dos malês, nas escolas e universidades brasileiras quase não se aborda esse relevante movimento de libertação de pessoas escravizadas, e ainda se pesquisa pouco sobre o tema.

Muitos africanos muçulmanos já chegavam ao Brasil alfabetizados em árabe, pois a leitura do Alcorão era - e ainda se mantém - fundamental para o culto islâmico; parte desses muçulmanos trocava informações sobre o sistema escravagista nessa língua e em outras grafadas em caracteres árabes, denominadas *'ajamiyya*. Desse modo, os líderes malês passaram a ensinar os convertidos a ler e escrever, a fim sobretudo de transmitir os ensinamentos do texto corânico. Após a rebelião de 1835, a polícia apreendeu muitos objetos da comunidade malê, os quais incluíam os *allos, walas* (em hauçá), *patakas* (em iorubá), *aluāh* ou *lwh* (em árabe): tábuas de madeira onde eram feitas as escritas, à base de farelo de arroz queimado e diluído em água ou em mistura de carvão, água e goma arábica; muitas vezes a tábua era lavada com água e a escrita bebida por estudantes muçulmanos com o intuito de incorporar o conhecimento por meio desse ato; esse costume ainda se preserva em partes da África, como pude observar em países como Mauritânia, Sudão, Marrocos e Argélia, entre outros, durante viagens de pesquisa, entremeadas por estadas de semanas, meses ou anos, em

1 Trata-se do "plural são/íntegro" (*al-jami' al-sálim*), na forma utilizada em árabe nos casos acusativo, genitivo e dativo, além de ser a forma mais comum no coloquial nas variantes linguísticas.

toda a África do Norte, em parte considerável da África do Oeste e do Leste e em porções do sul e do centro do continente.

Como se observou, entre os milhões de africanos escravizados, trazidos à força para o Brasil durante séculos, vieram os malês, muçulmanos africanos escravizados que desempenharam um papel expressivo em prol da libertação de pessoas escravizadas. Um outro deslocamento, mais recente, trouxe uma nova presença africana muçulmana ao país na última década, o que amplia a relevância de estudar o tema.

A partir de 2011, ano após ano, o número de deslocado(a)s no mundo bateu recordes, e o país passou a receber cada vez mais africano(a)s, de pelo menos 40 nacionalidades, línguas e religiões; entre esses grupos, há populações islâmicas de países como Senegal, Mali, Nigéria, Tunísia, Marrocos, Egito, Sudão e Mauritânia, para citar alguns deles.

O relatório "Tendências Globais", divulgado em junho de 2025 pelo ACNUR (Alto Comissariado da ONU para Refugiados), revela que, ao fim de 2024, mais de 123 milhões de pessoas foram forçadas a abandonar suas casas por guerras, conflitos e perseguições – um número sem precedentes e que representa um aumento constante desde os 110 milhões registrados até 2022. Isso significa que aproximadamente 1 em cada 67 pessoas na Terra enfrentou um deslocamento forçado até o fim de 2024. A África continua a ser a principal origem de pessoas deslocadas — especialmente devido às crises no Sudão, no Congo e em outros países do continente.

Como se percebe, infelizmente as violações de direitos humanos se ampliam em todo o planeta, entre as quais se inclui tristemente o genocídio realizado por forças israelenses contra pessoas palestinas – dentre as quais milhares de crianças e mulheres - e de outras origens que buscam denunciar os massacres, a limpeza étnica, a destruição sistemática da infraestrutura de diversas localidades palestinas, incluindo Gaza e a Cisjordânia, e das condições básicas para uma vida digna.

O relatório também observa que são cada vez mais reduzidas as perspectivas que o(a)s refugiado(a)s têm de encontrar soluções para a situação em que se encontram, ou seja, a situação de refúgio passa, de forma crescente, a não mais ter caráter temporário. Entre o total, 73,5 milhões são deslocados internos, uma alta de 9% em relação ao ano anterior; e 8,4 milhões aguardam decisão em pedidos de asilo - o número mais alto já registrado pelo Acnur. Embora 9,8 milhões tenham conseguido retornar em 2024 (1,6 milhão de refugiados e 8,2 milhões de deslocados internos), o número de soluções permanentes permanece insuficiente: apenas 188,8 mil foram reassentados. Além disso, em 2024, 49 milhões das pessoas deslocadas eram crianças e muitas delas sofrem com problemas de saúde mental, como depressão, especialmente em contextos de incerteza relacionadas ao refúgio — cerca de dois terços dos refugiados encontram-se em situação prolongada há mais de três anos.

Nesse contexto, as práticas de acolhimento e os direitos sociais de minorias e-ou grupos minorizados ainda repousam no discurso da tolerância com quem pensa, sente ou se apresenta diferente. Condição esta que se manifesta, por vezes, por meio do discurso de ódio contra refugiados(as), migrantes e deslocados(as): "Com efeito, a repulsa ao estrangeiro, a xenofobia, revela o traço comum a discriminações que incluem, de acordo com o grupo, racismo (no caso de africanos e haitianos) e intolerância religiosa (especialmente no caso de muçulmanos e adeptos de religiões de matrizes africanas)." (Farah, 2017, p. 14). Nesse sentido, o reconhecimento dessas pessoas coexiste com a afirmação da exclusão.

Conhecer mais sobre africanos no continente e no Brasil pode ajudar a promover as práticas de acolhimento ligadas à construção de relações que valorizam a interculturalidade crítica, entendida como proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético voltado para a transformação estrutural e histórico-social.

A experiência na organização de cursos de formação – promovidos na Universidade de São Paulo, especialmente por meio do Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África - para que educadores possam implementar as leis 10.639/03 e 11.645/08 nos permitiu constatar que a absoluta maioria dos educadores que participavam dos cursos de formação informou nunca ter tido contato com temáticas relacionadas à história africana ou afro-brasileira sob um viés não-eurocêntrico. Algumas das principais dificuldades para assegurar a implementação da Lei 10.639/03 referem-se ao racismo presente na sociedade brasileira; a mecanismos da colonialidade que implicam uma inferiorização de temas relacionados à África e à falácia de que se trata de conteúdo irrelevante; além disso, deve-se ainda ao caráter monocultural e monolíngue característico do sistema de educação comum em boa parte do Brasil.

Por certo, a evolução de conteúdos críticos e criativos demanda um diálogo ativo de possibilidades e negociações de formas de presença, buscas semânticas, uma ecologia de saberes que aumente a conversa do mundo, que opere traduções interculturais, diálogos entre conhecimentos, na medida em que a diversidade do mundo demanda epistemologias variadas, sem que haja uma única adequada.

A coletânea que o Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (PPGHDL/FFLCH/USP) publica nesta obra constitui, portanto, um testemunho relevante das possibilidades transformadoras da educação quando alicerçada no compromisso ético-político com a justiça epistêmica e racial.

Não se limita este livro à análise da implementação formal de dispositivos legais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas às práticas educativas emancipatórias e enraizadas nas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Testemunha uma pedagogia que se faz em diálogo com os territórios, com os corpos, com as memórias e com as estéticas das resistências. O que emerge dessas experiências é um fazer educativo que rechaça o silenciamento imposto por uma longa história de colonialidade, epistemicídio e linguicídio, e que, ao contrário, afirma a pluralidade como princípio constitutivo do conhecimento e da vida coletiva.

Nesta perspectiva, a obra alinha-se aos horizontes teóricos e metodológicos que orientam o Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (PPGHDL/FFLCH/USP), espaço acadêmico que tem buscado acolher e fortalecer epistemologias insurgentes, marcadas pelo entrelaçamento entre saberes acadêmicos e saberes forjados na experiência histórica de resistência. O PPGHDL anuncia como vocação não apenas a crítica ao projeto moderno-colonial de conhecimento, mas também à construção coletiva de alternativas éticas, plurais e enraizadas na dignidade das diferenças, o que demanda uma série de posicionamentos e procedimentos éticos no nível pragmático também.

Por meio de abordagens interdisciplinares, este Programa de Pós-Graduação, assim como o Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África e o Grupo Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados da USP, desenvolve pesquisas sobre temáticas africanas e afro-brasileiras, entre as quais algumas investigações que se enquadram na promoção de direitos humanos. Se no geral essas pesquisas e ações são relevantes, na atualidade se mostram ainda mais necessárias, em momentos em que processos de opressão e desumanização se intensificam em diversos locais do mundo, em que há (ao menos) um genocídio em curso, em uma situação vergonhosa para a humanidade. Exemplos de defesa dos direitos humanos, como o esforço liderado pela África do Sul em impedir genocídios e violações de direitos humanos, devem ser exaltados e contribuir para sulear outras iniciativas que possam contribuir para o respeito aos direitos independente do território, da religião e das línguas presentes, seja no Congo, seja no Sudão do Sul ou em outra localidade.

Cabe ainda ressaltar o papel da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), que ofereceu apoio e múltiplas formas de sustentação para a realização desta obra, em estreita parceria com o PPGHDL.

O Programa de Pós-Graduação com o maior número de estudantes pretos, pardos e indígenas da USP, o PPGHDL ainda tem um caminho significativo a percorrer na ampliação e no fortalecimento de presenças e permanências de pessoas refugiadas e apátridas (presença que tem aumentado nos últimos anos devido a uma série de mudanças e ações concretas), além de pessoas com deficiência e pessoas LGBTQIAPN+. No que diz respeito a línguas de produção de conhecimento, trata-se do único PPG da USP que possui línguas africanas e indígenas entre suas línguas de proficiência, o que se revela urgente em um país marcado por processos de linguicídio e epistemicídio.

Em consonância com o pensamento da intelectual nigeriana Ifi Amadiume, que reflete sobre como os sistemas de conhecimento, as estruturas sociais e as epistemologias africanas foram intencionalmente desestabilizadas e deslegitimadas pelas estruturas coloniais e missionárias europeias com impacto direto sobre as estruturas de gênero e espiritualidade (Amadiume, 1997), este livro busca a rearticulação e a ressignificação desses saberes, restituindo-lhes centralidade no campo educacional. Ao integrar narrativas, práticas e reflexões situadas, a obra contribui para o deslocamento de paradigmas, propondo novas formas de pensar e fazer educação, de forma antirracista e anticolonial no Brasil contemporâneo.

Referências

AMADIUME, Ifi. Reinventing Africa: Matriarchy, Religion and Culture. London: Zed Books, 1997.

FARAH, Paulo Daniel Elias e DANTAS, Sylvia (Org.) ***Resignifying Migration and Minorities' Cultural Contact in Brazil***. NY: Springer, 2025.

FARAH, Paulo Daniel Elias e SILVA, Kleber Aparecido da (Org.) Políticas linguísticas, translinguagem e multiletramento engajado em perspectivas decoloniais. Manaus, AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas; Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2024.

FARAH, Paulo Daniel Elias (Org.) Políticas de ações afirmativas: perspectivas, desafios e potencialidades. Manaus, AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas; Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2024.

FARAH, Paulo Daniel Elias. Subversões epistêmicas e metodológicas nos estudos sobre a África do século VII ao XIV: uso de fontes escritas e orais em árabe e outras línguas não-indo-europeias para o fortalecimento de uma historiografia não-eurocêntrica e anticolonial. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

FARAH, Paulo Daniel Elias. Diálogos e resistências: a África no Brasil e o Brasil na África. São Paulo: Edições Bibli-ASPA, Publicações NAP Brasil África/USP, 2021.

FARAH, Paulo Daniel Elias. Combates à xenofobia, ao racismo e à intolerância. Revista USP, [S.I.], n. 114, p. 11-30, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142365.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DA COLETÂNEA

Mônica do Amaral, Renato Nogueira
Maria da Glória Calado

As reflexões apresentadas neste livro alicerçam-se em uma pesquisa intitulada "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei nº 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas", coordenada pela Prof.ª Dra. Mônica do Amaral, que reúne pesquisadores das instituições Universidade de São Paulo, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal da Paraíba. As pesquisas realizadas fazem parte de um trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/2021)[1].

A obra nasce de encruzilhadas, de encontros entre escolas públicas e universidades, entre periferias e centros, entre a oralidade dos becos e os silêncios das salas de aula. Elas demonstraram a importância da escuta e de um olhar atentos à diversidade étnica e cultural dos estudantes, o que implica abrir-se ao que dizem os corpos, as vozes e os saberes que historicamente foram silenciados pelo projeto colonial de mundo. Um gesto ancestral que se atualiza no presente como parte fundamental de um projeto de renovação da educação pública deste país.

Esse livro pretende justamente contribuir para que esse jogo entre o olhar e uma escuta atenta, interseccionado à atuação conjunta de diversos atores implicados com a educação, possam despertar renovadas iniciativas entre os responsáveis pela promoção da educação e formação da infância e juventude, em particular das camadas populares.

Designamos nosso modo de pesquisar como "pesquisa em ação" para demonstrar sua proximidade com a pesquisa-ação no que se refere a seus fundamentos emancipatórios. No entanto, enquanto a "pesquisa-ação" originalmente envolve a participação comunitária em um processo de transformação social, a pesquisa em ação pressupõe a formação dos professores *in loco,* ou seja, em sala de aula, por meio de uma docência compartilhada que propicie o desenvolvimento da crítica e uma mudança das práticas e currículo vigentes na escola, sempre em consonância com os aprendizados extramuros dos estudantes, to-

1 Processo: 404279/2021-0- Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes. Área de Conhecimento: Educação em Periferias Urbanas.

mando em consideração os conhecimentos e práticas familiares e comunitárias trazidas por eles.

Nossa proposta, desde o início, envolveu uma parceria entre a universidade e a escola pública, com ênfase nas docências compartilhadas e a formação continuada de professores, convidando-os a atuar enquanto professores-pesquisadores em sala de aula, de modo a promover discussões sobre os assuntos suscitados pela docência, com base em artigos e obras atualizadas. Ao mesmo tempo, trouxemos artistas afro-diaspóricos, indígenas e contadores de histórias para a formação escolar, procurando integrar essas culturas nas ações e projetos não pontuais, ou seja, que deveriam ser desenvolvidos com o conjunto da comunidade escolar ao longo do ano letivo.

Como resultado dessa ação conjunta e pluriversal[2], produziu-se uma verdadeira transmutação criativa do espaço escolar que, ora contagiava o conjunto da escola, ora deparava-se com obstáculos e resistências. Entre os estudantes, deparamo-nos com uma linguagem em ato[3], cuja forma estética escolhida – o *rap* – implica em uma subversão linguística, uma vez que recorrem às expressões orais de sua comunidade para provocar rupturas de sentido na própria língua dominante, empregada na escola como uma forma de contenção/dominação do corpo discente. Mas, além do *rap*, formaram-se rodas de contação de histórias, de escrita de poesias, de cantorias e rodas de capoeira, que se constituíram em estratégias de denúncia dos desmandos reinantes em algumas das escolas pesquisadas. Ao mesmo tempo, tais iniciativas apontavam para a construção de uma educação emancipatória e culturalmente relevante, que permitisse o aprendizado da língua, no qual a oralidade assumiu o protagonismo da leitura e escrita. Com isso, avançava-se em direção ao conhecimento do mundo em que se habita.

Nesse sentido, a obra que ora se apresenta é um compêndio de práticas, experiências, teorizações e afetos. Ela está enraizada nas lutas de educadores e educadoras que se colocaram no desafio cotidiano de transformar a educação básica brasileira em um território de resistência e "reexistência". Não é um livro apenas sobre o ensino das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. É um livro que ensina a ensinar a partir dessas culturas, o que permitiu, parafraseando o intelectual quilombola Nego Bispo (Santos, 2021)[4], a proliferação de "confluências teóricas", de encontros com o diferente, enfim de acolhimento do outro de si.

Mas para isso, foi preciso obter uma compreensão da dinâmica institu-

2O filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) introduz o conceito de pluriversalidade para contestar a ideia de universalidade abstrata, frequentemente centrada no eurocentrismo, argumentando que uma verdadeira perspectiva universal deve incorporar as abordagens específicas de cada cultura.

3 Estamos nos referindo a um termo empregado por um estudioso francês do rap e do jazz, Béthune (2015) ao se referir à linguagem cênica e performática do rap.

4Bispo (Santos, 2021), inspirando-se nas metáforas empregadas pelos povos politeístas (os povos originários), sustenta que as confluências das experiências não significam absorção do diferente, mas de convivência na diversidade.

cional das escolas pesquisadas, que nos possibilitasse ler nos interstícios das relações estabelecidas entre os professores e deles para com o projeto, as resistências institucionais às transformações. Essa leitura só foi possível por meio das contribuições dos psicólogos da equipe que atuaram justamente sobre essas resistências.

Em nossas docências compartilhadas, por sua vez, era preciso abordar conteúdos culturalmente relevantes para os estudantes dessas escolas periféricas, que os conscientizasse da força propulsora de seu passado ancestral em direção a uma educação emancipatória e pluriversal.

O delineamento das docências compartilhadas em constante porvir

As docências compartilhadas nascem de nosso anseio em contribuir para a (re)construção de um plano de ensino que dialogue com as culturas juvenis, ancestrais e contemporâneas, e as realidades vividas pelos estudantes. O objetivo é, em primeiro lugar, amparar o professor em seu cotidiano, desenvolvendo com ele uma escuta atenta em relação aos conflitos em sala de aula, bem como em relação aos interesses e culturas dos alunos, de maneira que possamos conjugar tais interesses à construção de programas de aula e estratégias de ensino culturalmente relevantes.

Procurou-se, nesse sentido, envolvendo professores, pesquisadores e artistas populares, estabelecer um diálogo entre o currículo de cada cidade, região ou estado e as manifestações artísticas do campo negro e indígena, procurando despertar a memória ancestral de cada um dos educandos, de modo a suscitar neles os laços de solidariedade e de comunidade presentes na resistência e nas culturas afro-brasileiras e indígenas. Ao mesmo tempo, introduzimos discussões sobre gênero, raça e sexualidade a partir do acúmulo teórico do movimento feminista negro nos EUA, Brasil e em África, construindo um campo teórico-metodológico que pudesse orientar nossas ações, seja em sala de aula, seja por meio de plataformas digitais em torno das manifestações estéticas com vistas à maior participação dos alunos na construção desse debate.

A discussão teórica, por sua vez, que desenvolvemos nesse projeto ofereceu subsídios para uma compreensão multifacetada e transdisciplinar do assunto, além de oferecer sustentação metodológica ao trabalho proposto.

Com base em depoimentos e discussões, tanto nas formações dos professores, quanto em sala de aula, elaboramos um registro minucioso de nosso trabalho de campo que subsidiou a escrita dos artigos aqui apresentados sob a forma de capítulos. Um registro que resultou em um diário de campo coletivo (por meio dos relatos de docência compartilhada, formações de professores e relato da atuação dos psicólogos) com vistas a delinear os temas emergentes, a partir dos quais planejamos as atividades de formação e de docência compartilhada, ao mesmo tempo em que constituímos uma narrativa dos trabalhos realizados em cada unidade escolar. Este tem sido o método adotado e ampliado

a partir de nossas experiências de pesquisa nas escolas, que nos tem auxiliado, tanto no registro das experiências em sala de aula quanto na interpretação delas.

Portanto, as docências compartilhadas envolveram um trabalho conjunto de planejamento e de reflexão entre arte-educadores, pesquisadores da universidade e professores da escola pública. A ideia era produzir um conhecimento compartilhado entre pesquisadores, comunidade escolar e o seu entorno, envolvendo aulas, pesquisas, visitas a museus e centros de ciência e de cultura.

Por meio dessas práticas e formações conjuntas, pretendeu-se constituir uma comunidade de escuta e de compartilhamento de histórias e experiências vividas e, assim, contribuir para a efetivação das Leis 10.693/2003[5] e 11.645/08[6] de uma maneira viva e criativa, além de democratizar o espaço escolar e a educação pública por ela promovida.

Um pouco da história das primeiras experiências em São Paulo com docências compartilhadas – fonte de inspiração da pesquisa

Observe-se que a pesquisa que pretendemos apresentar neste livro, envolvendo docências compartilhadas entre pesquisadores, artistas e professores no chão da escola pública, é resultante de um longo trajeto de cerca de 20 anos, que foi iniciado em São Paulo em 2006, com nosso primeiro projeto financiado pela FAPESP, no âmbito do Programa de Melhoria do Ensino Público[7], por uma equipe de pesquisadores ligados à Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (FEUSP) e professores da EMEF José de Alcântara Machado Filho. Nesta escola, situada entre a comunidade do Real Parque e os condomínios luxuosos do bairro Morumbi, na cidade de São Paulo, fizemos uma "pesquisa em ação" durante três anos, que deu origem a todo um processo de construção do trabalho de campo e de abordagens teóricas inovadoras para se pensar a participação das culturas jovens na formação da juventude negra e "periférica" dessa região[8].

Nossa segunda experiência de pesquisa foi realizada em uma ONG, Casa

5 A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", com o objetivo de valorizar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira e promover a educação para as relações étnico-raciais.

6 A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, complementa a Lei nº 10.639/2003 ao tornar também obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura dos Povos Indígenas" no currículo escolar, reconhecendo a importância da pluralidade étnico-racial na constituição da identidade nacional e consolidando diretrizes para uma educação pautada na diversidade e na equidade.

7Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Melhoria do Ensino Público da FAPESP, intitulada "Culturas juvenis x cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação" (Processo FAPESP: 2006/52034-2), sob minha coordenação, cuja equipe de pesquisa contou com a participação dos estudantes de pós-graduação que tomaram como base este trabalho para a escrita de suas Dissertações de Mestrado na FEUSP: Tatiana Karinya Rodrigues, Edson Yukio Nakashima e Maíra Soares Ferreira. Trabalho que só foi possível pela ampla adesão e pareceria com a equipe de professores da EMEF José de Alcântara Machado Filho, que atuaram como professores pesquisadores.

8Com base nessa pesquisa publicamos os livros: Amaral, M. G. T. do; Souza, Maria C.C. de. **Educação Pública nas metrópoles**: impasses e novos desenlaces, ed.1. Jundiaí/São Paulo: Paco Editorial/EDUSP, 2011; Amaral, M. G. T. **do. O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2016; Ferreira, M. S. **A rima na escola, o verso na história**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

do Zezinho[9], em 2009, envolvendo alguns artistas de música, dança (breaking), rap e graffiti. O intuito deste trabalho era, em primeiro lugar, contribuir para a análise do aspecto inovador da estética musical do Hip-Hop, como arte juvenil urbana, que se caracteriza por ser uma arte de rua, de natureza polifônica, cujo caráter emancipatório – de afirmação étnica e estético-social - pode ser depreendido não apenas de suas letras, dotadas de forte conteúdo contestatório, mas também de suas formas de composição musical, que aliadas ao canto falado - sendo este, muitas vezes, pautado pelo improviso - são capazes de produzir efeitos de estranhamento e de ruptura nas representações construídas socialmente, em particular sobre o jovem negro, pobre e morador da periferia das metrópoles. Em segundo lugar, impunha-se outro objetivo, não menos importante do que o primeiro, que consistiu em levar esta discussão, em uma segunda etapa do trabalho, para as escolas e órgãos públicos responsáveis pela educação, de maneira a sensibilizá-los sobre o papel fundamental exercido por este tipo de movimento estético juvenil para a formação cultural das populações pobres, que não se faz apartada de um olhar crítico sobre a sociedade.

Contando com o apoio e colaboração da *ONG Casa do Zezinho*, que desenvolve trabalhos de formação nos campos artístico, filosófico e cultural havia mais de 15 anos, atendendo cerca de 1700 crianças entre 6 e 21 anos dos bairros Capão Redondo (considerado o berço dos Racionais MC's), Parque Santo Antônio e Jardim Ângela, a ideia era realizar uma pesquisa-piloto, consistindo basicamente na realização de oficinas junto aos jovens, em que se podia desenvolver diversas dimensões do movimento Hip-hop, cuja base não era apenas o material coletado (músicas, letras e poesias), mas também entrevistas que foram realizadas por um dos bolsistas técnicos com as principais lideranças desse movimento[10]. O trabalho de coleta de dados foi realizado no sentido de identificar junto aos próprios compositores e cantores, sua compreensão a respeito das relações, tensas e criativas, estabelecidas entre o *rap*, o movimento Hip-Hop e a indústria cultural na "era digital", tomando em consideração a produção dos grupos de rappers dos anos 1980, para depois compará-la com a produção dos anos 1990 e a subsequente. Por meio de oficinas e estudos teóricos, pretendíamos investigar em que medida o incômodo gerado na escuta do rap, simultaneamente ia ao encontro do desejo juvenil de desconstruir uma leitura harmônica da sociedade e de estetizarem-se por si mesmos. E, assim, alcançarem uma formação (*Bildung*)

9 Como parte do Programa de Políticas Públicas da FAPESP, sob o título: Rappers, os novos mensageiros urbanos da diáspora africana na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa (Processo: 2010/52002-9). Com base nessa pesquisa publicamos os livros: AMARAL, M. G. T.; Carril (orgs.). **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade** - uma discussão contemporânea sobre cultura e educação, ed.1. São Paulo: Alameda, 2015.

10 Deste trabalho, resultaram as seguintes Dissertações de Mestrado que foram publicadas sob os títulos: DIAS, C. **Pedagogia hip-hop** - consciência, resistência e saberes em luta. Curitiba- PR: Appris Editora, 2020; SANTOS, V S. dos. **A roda de capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos**. São Paulo: Editora Essencial, 2020; FLORINDO, A.C. **O rap e o letramento**: caminhos de uma educação emancipatória. Curitiba: Appris, 2022; LODUCA, M.T. **Tambores na escola** - ressonância, escuta e intersubjetividade. São Paulo:Appris, 2023.

no sentido ampliado tal como concebido por T.W. Adorno (1995)[11].

Como resultado desse trabalho de pesquisa, construímos outro projeto[12], em 2015, que resultou na coletânea: "Culturas ancestrais e contemporâneas na escola - novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10639/2003"[13], cujo trabalho de campo, sob a forma de docências compartilhadas, foi realizado em duas escolas: na EMEF Saturnino Pereira, situada na cidade Tiradentes, na zona leste e na EMEF Roberto Mange, situada na zona oeste.

Concluído nosso trabalho de campo, o que mais nos chamou a atenção foi o reconhecimento de nossos esforços para o enfrentamento dos preconceitos relacionados à cultura e religiosidade afro-brasileiras, não apenas por parte de alguns professores, mas dos próprios alunos. É preciso reconhecer, no entanto, que isso só foi possível depois de vencer resistências em relação aos tambores (atabaque) tocados nas rodas de capoeira, sob a batuta do contramestre Padinha e do Mestre Valdenor S. dos Santos, que atuaram nas duas escolas; ou mesmo por meio da docência compartilhada denominada *Hiphopnagô: letramentos rítmicos e sonoros*, conduzida pelas pesquisadoras Cristiane Correia Dias e Maria Teresa Loduca, em que se trabalhou a noção de macumba, termo adotado frequentemente pelos alunos para estigmatizar as manifestações religiosas de matriz africana no Brasil. Era como se caminhássemos no contrafluxo da instituição escolar, no contrapelo da formação religiosa (neopentecostal), fortemente enraizada na região, e da cultura autoritária vigente no ambiente escolar. Na EMEF Roberto Mange, um dos pontos altos do nosso trabalho foi o trabalho desenvolvido pelo pesquisador, também rapper, Daniel Bidia Olmedo Tejera, que propôs uma docência compartilhada com o professor de história, sob o título: "Conversas com versos: o rap na disciplina de história como meio de estudo autobiográfico", por meio da qual foi possível engajar os alunos do 7º ano na escrita de poemas do gênero rap e fazê-los percorrer sua própria história, de suas famílias e suas origens afro-brasileiras.

E o que unificou o trabalho com as duas escolas foi a viagem que fizemos ao Quilombo de Ivaporunduva, no Vale do Ribeira (SP), onde entramos em contato com a história de formação desse quilombo e a continuidade da resistência dessa comunidade quilombola para regularizar suas terras, a luta para preservar sua memória junto às novas gerações e a produção agrícola comunitária necessária à sobrevivência da comunidade. Depois dessa viagem, discutimos e pesquisamos sobre a história de outros quilombos, como verdadeiros centros de resistência e de luta contra a escravização vigente. Foi discutido no grupo que os capoeiristas e moradores de "condição mais modesta" dos bairros Valongueiros

11ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

12*O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras*". FAPESP/2015: 50120-8(Programa de Políticas Públicas).

13Amaral, M. do; Reis, R.; Santos, E.; Dias, C.C; Silva, J. B.; Santos, V. S.; Siqueira Jr, K. G.; Loduca, M. T.; Tejera, D. B. O.; Thomaz, D.; Barbosa, J.; Hetti, M. P. C.; Coca, O. S.. *Culturas ancestrais e contemporâneas na escola - novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10639/2003*, ed.1a. São Paulo: Alameda, 2018, v.01., p.289.

e Quarteleiros, em Santos – considerada a cidade libertária, a terra prometida dos escravos – provavelmente eram ex-escravos livres que foram resgatados pelos caifazes do Quilombo Jabaquara, conhecido pela captura dos cativos nas senzalas desde muito antes do movimento abolicionista ganhar força.

Discorremos ainda sobre as estratégias encontradas pela população negra e, em particular dos "capoeiras", para sobreviver à perseguição e à tentativa de eliminação de sua cultura. Em decorrência dessa perseguição, muitas vezes, recorreram ao sincretismo religioso e à mistura com outras culturas, como ocorreu com o batuque e o frevo. E, a partir daí, outros hibridismos foram ocorrendo fruto do encontro entre culturas, como entre a capoeira e o maculelê, entre a capoeira e o *breaking*, ou ainda, entre o *rap*, o repente e a embolada. Observe-se que grande parte desses hibridismos culturais inspiraram as temáticas abordadas em nossas docências compartilhadas. Por fim, discutimos sobre a importância das relações entre a comunidade negra e a universidade, levando-se em consideração que gerações inteiras de afrodescendentes não tiveram o legítimo direito à educação escolar.

O trabalho de pesquisa que ora apresentamos nesta coletânea envolveu, como já foi dito, uma equipe significativa de professores e estudantes de pós-graduação de três regiões distintas (SP, RJ e PB), ligados às universidades FEUSP, UFRRJ, UERJ e UFPB e algumas escolas campo, como: em São Paulo, EMEF Célia Regina L. Consolin, EMEF Irineu Marinho, EMEF Levy de Azevedo Sodré, EMEF CEU EMEF Presidente Campos Salles e EE Prof. Mário Manoel Aquino; em Duque de Caxias-RJ, a Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto; e na Paraíba, a Escola Estadual Dr. Otávio Novais. Contamos ainda com inúmeros arte-educadores e artistas afro-diaspóricos e indígenas que trouxeram seus saberes para o chão da escola.

Da pesquisa em ação à obra em questão

Trata-se de uma obra polifônica, um compêndio que reúne práticas pedagógicas insurgentes, relatos de experiências transformadoras, reflexões teóricas ousadas e afetos que atravessam muros institucionais. Seus capítulos estão enraizados nas lutas diárias de educadoras e educadores que, em meio a adversidades estruturais, reinventam a educação básica como um território de resistência cultural e política. Não se limita a discutir o ensino sobre as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas; propõe, antes, ensinar a partir dessas matrizes, deslocando o eixo eurocêntrico e abrindo espaço para cosmovisões plurais.

Do Hip-Hop às filosofias iorubás, da capoeira à literatura indígena, das matemáticas decoloniais às pedagogias de rima e afetividade, cada capítulo é uma trilha que desafia o currículo hegemônico e propõe a docência como prática coletiva de emancipação. Trata-se de um livro que rompe com a lógica da "pedagogia do evento" – que historicamente tem reduzido as culturas negras

e indígenas a datas comemorativas – e propõe uma pedagogia da presença, da partilha e da continuidade. Portanto, ao invés de efemérides vazias, como o 13 de Maio ou o 19 de Abril, datas em que essas culturas são tratadas como exóticas ou temporárias cabe uma escolha política no sentido de reconhecê-las como fundamentos permanentes do fazer educativo. Essa pedagogia se alimenta da partilha horizontal de saberes, da valorização da oralidade como tecnologia de conhecimento e da construção de currículos vivos, que respiram e se transformam com as comunidades.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são aqui tratadas não como normativas frias, mas como sementes. Sementes que, quando regadas por práticas comprometidas com a justiça racial e epistemológica, germinam em projetos político-pedagógicos vivos. Este livro é um jardim de experiências enegrecidas e enraizadas.

Esta obra-jardim – metáfora que percorre seus capítulos – é cultivada por mãos diversas: professoras da periferia que reinventam planos de aula, universitários que levam *slam* poético para as escolas, mestras de tradição oral que compartilham saberes ancestrais. Seus frutos são testemunhos de que outra educação é possível: uma educação enegrecida, enraizada na terra e nas lutas, e comprometida com a construção de um mundo onde múltiplos mundos cabem. Mais que um livro, é um convite à insubordinação criativa – um manifesto para quem acredita que a sala de aula pode ser um terreiro de esperança.

A contribuição dos professores da Universidade Federal do Pará alerta-nos para outro aspecto dessa insubordinação criativa ao apontar para o "sudestecentrimo" presente na Base Nacional Comum Curricular nos currículos amazônicos, que de algum modo desconsiderou a natureza da agência dos povos indígenas, africanos e amazônicos, suas histórias e identidades. Apontam que os currículos nortistas, em diversos aspectos, ao seguirem a Base Nacional Comum Curricular no encaminhamento da temática étnico-racial, acabam promovendo a subordinação da diversidade amazônica ao eurocentrismo e ao "sudestecentrismo".

Em suma, este livro é um manifesto que convoca a todos os educadores, gestores, pesquisadores e, sobretudo, as comunidades escolares, a se unirem em uma luta conjunta contra o racismo estrutural e o apagamento histórico. Ele é um convite para que a escola se transforme em um espaço vivo, onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como fonte inesgotável de força e inspiração.

Aqui, não há espaço para a indiferença ou para o conformismo. A cada página, o leitor é impelido a refletir sobre sua prática educativa e a se questionar sobre os caminhos trilhados até aqui. Convidamos a todos a repensar a educação como um processo orgânico, onde a escuta atenta e a empatia são os alicerces para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

Por fim, cabe observar que os artigos que foram publicados previamente na Revista Educação e Pesquisa contam com sua autorização para publicação nesta coletânea.

PRIMEIRA PARTE
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

O objetivo geral deste capítulo introdutório é problematizar a formação dos professores para o enfrentamento do racismo e promoção da educação das relações étnico-raciais. Os objetivos específicos são: apresentar o conceito de epistemicídio e suas imbricações com o racismo estrutural no contexto escolar, analisar os avanços legais e suas limitações na perspectiva da educação antirracista, bem como destacar as contribuições do movimento negro educador e os obstáculos encontrados nas escolas públicas para a efetivação da alteração da LDB. Destaca-se a problematização em torno da formação continuada dos professores, cuja função primordial seria a de promover a implementação da LDB como meio de assegurar sua consonância com as legislações educacionais. Nesse sentido, a aproximação da escola pública com a universidade é um caminho pedagógico que pode contribuir para o avanço formativo dos docentes, uma vez que existe uma lacuna do ponto de vista do debate étnico-racial na estrutura curricular dos cursos de licenciatura e, consequentemente, na prática docente do ensino básico.

CAPÍTULO 1

A escola como lugar de enfrentamento e combate ao epistemicídio

Maria da Glória Calado
Caroline de Alencar Gonçalves

Assim, na primeira seção, abordaremos os avanços e desafios relacionados à legislação educacional antirracista no Brasil, destacando os desafios para a implementação das alterações na LDB. A seguir, a segunda seção tratará das interrelações entre racismo e epistemicídio no cenário educacional, enfatizando a escola como um espaço fundamental para o enfrentamento das violências raciais. Por último, nas considerações finais, refletiremos sobre a importância do trabalho das docências compartilhadas e de um projeto político pedagógico democrático.

Contribuições do movimento negro educador: entre dilemas e desafios na legislação educacional antirracista

A educação antirracista representa uma bandeira de luta central no trajeto do movimento negro educador (Gomes, 2017), em que diversos momentos históricos importantes no Brasil contaram com a atuação desse movimento. Um exemplo disso ocorreu na declaração final do primeiro Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. Na ocasião, reivindicou-se o estudo do continente africano, suas tradições, a luta dos negros e sua contribuição para a formação cultural da sociedade brasileira (Santos, 2005, p. 23).

Em 1986, foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em Brasília, com a participação de 63 representações de entidades do movimento negro. Durante o evento, foi apresentada à Assembleia Constituinte, em 1987, uma reivindicação que afirmava que "o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil" (Santos, 2005, p. 24).

Algumas das demandas apresentadas na Assembleia Constituinte foram incorporadas à Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, como, por exemplo, a definição do racismo como crime inafiançável (art. 5) e a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988, p. 23, art. 206, inciso I).

Contudo, a educação antirracista não foi diretamente associada ao currículo escolar em nível nacional. Porém, os esforços empreendidos pelo movimento negro educador em articulação com as esferas políticas nos territórios, como os estados da Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Recife, Sergipe, Pará, São Paulo, Piauí e Brasília, os quais garantiram a criação de dispositivos jurídicos que indicam o ensino sobre história da África e cultura afro-brasileira[14].

A partir dos anos 2000, diversas mobilizações em prol do combate ao racismo pelo Estado ganharam força. Nesse período, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de políticas públicas afirmativas e de enfrentamento ao racismo no Brasil, culminando com a participação do país na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

Em 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve um avanço no enfrentamento ao racismo com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação e Cultura. A questão racial passou a ser uma das prioridades da SEPPIR, órgão que representa a luta histórica do movimento negro e é responsável pela formulação e articulação de políticas e diretrizes voltadas para a promoção da igualdade racial, especialmente para os grupos negros, considerados os mais discriminados. Já a SECAD, criada em 2004, tem como objetivo desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades e desigualdades da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do Brasil.

A política educacional, a partir da alteração introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, modificada pela lei 10.639/03, estimulou diversas ações governamentais para sua implementação. Dessa forma, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o parecer CNE/CP nº 03/2004. Posteriormente, em 10 de março de 2008, a lei 11.645 alterou a redação da lei 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

A promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) (Brasil, 1996) representam marcos significativos na história da educação no Brasil. Essas leis foram essenciais para o desenvolvimento de um modelo educacional que incor-

14 Em alguns estados, por meio de leis, foi incluído no ensino disciplinas sobre história dos negros no Brasil e a história do continente africano, nos segmentos de ensino fundamental e médio, das redes estaduais e municipais. Para saber mais, consultar: SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283. Acesso em: 5 mar. 2025.

porasse os princípios da gestão democrática. Nesse contexto, a gestão escolar se torna fundamental para promover a autonomia das escolas e os princípios da participação democrática.

No âmbito da gestão escolar, conforme o documento "Orientações didáticas do currículo da cidade: coordenação pedagógica" (2019), da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, a principal responsabilidade do coordenador pedagógico é assegurar a qualidade do ensino de maneira coletiva, além de ser encarregado de direcionar as ações pedagógicas. Assim, o coordenador mantém uma interação direta com os professores para implementar as diretrizes curriculares.

Uma das funções do coordenador pedagógico relacionadas à organização do ensino com base no currículo é a promoção da formação continuada na escola. De acordo com o documento da SME:

> A formação continuada é aquela que se estende por toda carreira, compreende a qualificação e aprimoramento do profissional da educação. Implica em conhecimento e atualização sobre os fundamentos teóricos educacionais, bem como a compreensão da diversidade de contextos sociais. Tais conhecimentos ampliam as possibilidades e promovem a reflexão acerca de sua própria atuação (São Paulo, 2019, p. 40).

A formação continuada deve estar diretamente conectada à diversidade cultural e étnico-racial, conforme a legislação educacional vigente (lei 9394/96). No Brasil, a estruturação e a regulamentação do sistema educacional são definidas pela LDB. Nas versões de 1961 e 1971, promulgadas durante a ditadura militar, não havia qualquer referência à educação sobre relações étnico-raciais. Em contraste, a versão mais recente, de 1996 (Brasil, 1996), sofreu uma alteração no artigo 26ª, com a lei 10.639/03, que estabelece como diretriz a inclusão obrigatória do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino (Brasil, 2003).

Em 2013, foi lançado o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. O documento fundamenta-se em seis eixos estratégicos: o fortalecimento da legislação prevista na lei 10.639/03; a formação de gestores, professores e demais profissionais da educação; a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos; a promoção de uma gestão democrática no ambiente escolar e a criação de mecanismos para a participação social; a avaliação e monitoramento da política pública; e a garantia de condições institucionais (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023; BRASIL, 2013).

Entendemos, portanto, que a partir da Constituição Federal de 1988, há um desenvolvimento considerável no debate sobre as relações étnico-raciais, pois, ao reconhecer a existência do racismo no Brasil, o mito da democracia racial é questionado. Todas essas iniciativas legais visam a garantir o reconheci-

mento da contribuição do povo negro para a cultura brasileira, permitindo uma ressignificação positiva da figura do negro no imaginário social.

Sem dúvida, a LDB, modificada pelas leis antirracistas, que tornou obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo da educação básica, representa um marco importante no combate ao preconceito e à discriminação racial, pois introduz o debate sobre a educação antirracista em todos os níveis educacionais. Embora a escola muitas vezes reforce o racismo à brasileira por meio da negação de sua existência e da perpetuação do mito da democracia racial, essa legislação transforma a escola em um espaço essencial para o enfrentamento do racismo e suas formas mais sutis. Professores, gestores e a comunidade escolar não podem mais ignorar a presença da discriminação nas instituições de ensino. Dessa maneira, a lei contribui para romper o silêncio secular sobre a ideologia racista, muitas vezes reproduzida nos currículos escolares e silenciada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Apesar dos avanços legais em favor da promoção de políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, como a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, ainda existem muitos desafios na efetiva implementação da LDB. Entre os desafios, encontramos certa resistência entre professores e gestores escolares para efetivação da lei, em parte devido à persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira, resultante, entre outras coisas, da defasagem da formação desses profissionais para tratar do tema das relações raciais.

A pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação (MEC) sobre as "Práticas Pedagógicas de Trabalho com a Educação das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03", coordenada por Nilma Lino Gomes, destaca a importância da implementação da lei 10.639/03 nas escolas de todo país. Segundo o estudo, os resultados indicam que o tema das relações étnico-raciais é abordado de forma prioritária em três disciplinas: História, Artes e Literatura (GOMES, 2012). Conforme a autora:

> Essa ênfase em uma restrição teórica na abordagem do tema, lamentavelmente, é reforçada no próprio texto da Lei n.º 10.639/03, e tem sido intencionalmente usada como argumento pelos docentes das outras áreas quando querem se esquivar da sua responsabilidade pedagógica diante da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. O argumento de que o campo da História e a compreensão histórica da realidade não se constroem sozinhos e que para compreendê-los faz-se necessário o diálogo com as outras áreas do conhecimento, bem como o argumento de que a ênfase do texto da Lei n.º10.639/03, no segundo parágrafo do artigo 26A não é restritiva, mas aponta que tal abordagem se fará "*em especial*, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras", e ainda que o argumento de que o texto das *Diretrizes Curriculares* avança e amplia a discussão e o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, tudo isso ainda não tem sido suficiente para reverter tal situação e interpretação (GOMES, 2012, p. 351).

O fato de determinadas disciplinas não seguirem as diretrizes da lei 10.639/03 indica que uma das razões para os obstáculos na efetivação da legislação está na falta de qualificação adequada na formação inicial e continuada dos professores. Muitos professores, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, não foram orientados de forma suficiente para abordar a educação das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, o que impacta diretamente na implementação da lei nas escolas.

É essencial que todas as áreas da educação básica, e não apenas algumas, tratem a temática de forma transversal, evitando limitar a discussão a conteúdos específicos e, assim, incorporando a educação das relações étnico-raciais aos currículos escolares. Entretanto, a ausência da temática na formação inicial dos docentes em diversas áreas evidencia a invisibilidade do debate sobre a educação antirracista nos cursos de licenciatura e representa uma lacuna formativa importante para compreensão e análise crítica da realidade no contexto da educação básica.

Além disso, a gestão escolar também desempenha papel essencial na implementação da lei, envolvendo desde a formação continuada de professores até a adaptação do currículo e a promoção de atividades no cotidiano escolar.

De acordo com a pesquisa conduzida pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) em 2022, intitulada "Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros: versão atualizada", existem registros de denúncias e silenciamentos relacionados ao racismo. A pesquisa aponta ainda para a importância de monitorar a execução da lei 10.639/03, como um meio de combater o racismo no contexto educacional.

Outro documento que demonstra a falta de implementação da alteração da LDB é o relatório da pesquisa realizada pelo Instituto Alana em parceria com o Geledés. De acordo coma análise do material coletado, as questões que permeiam o cotidiano das escolas, como a gestão escolar e as ações e organizações das secretarias municipais de educação, representam a base dos entraves para a efetiva aplicação da lei. Tal pesquisa, intitulada "Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira" (BENEDITO; CARNEIRO, PORTELLA, 2023), reuniu dados e análises sobre a educação pública no Brasil, com o objetivo de fazer refletir sobre os desafios presentes nas escolas públicas que dificultam o cumprimento da legislação. Foram entrevistados gestores de 1.187 secretarias municipais de educação (21% das redes de ensino dos municípios) sobre a implementação da alteração na LDB. O questionário, estruturado com 25 perguntas, abordou o perfil dos entrevistados, mudanças na estrutura administrativa dos órgãos em que atuavam em relação à lei 10.639/03, regulamentação da lei no nível municipal, ações desenvolvidas pelas secretarias e escolas, formação dos profissionais da educação e materiais didáticos antirracistas.

Dos gestores que participaram do questionário da pesquisa, 64% têm mais de 11 anos de experiência na Secretaria Municipal de Educação. Em relação ao perfil racial e de gênero, 47% dos respondentes se identificam como brancos e 78% como mulheres. Entre os dirigentes, 54% são brancos, enquanto entre os técnicos, a maioria é parda, com 45%. Os dados refletem uma concentração de poder decisório sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas mãos de indivíduos cujas características são mais compatíveis com os padrões da ideologia da branquitude. Essa distribuição também é observada em outras áreas sociais: conforme o portal Vagas.com, apenas 0,4% dos cargos de direção no Brasil são ocupados por pessoas negras (CAVALLINI, 2022).

Nesse cenário, a alta proporção de entrevistados brancos, predominantes entre os gestores educacionais, suscita reflexões sobre o conceito de branquitude, que se refere a uma posição de privilégio, tanto em aspectos materiais quanto subjetivos. Assim, torna-se crucial distinguir entre os conceitos de brancura e branquitude.

Um dos mecanismos de hierarquização mais analisados nos períodos anteriores e posteriores à abolição é o conceito de branquitude (BASTOS, 2021; BENTO, 2002; BORGES, 2021; CALADO, 2013), visto como um fator que perpetua os privilégios dos brancos. Desde o início do século XX, observa-se uma valorização da branquitude – entendida como a associação entre brancura e virtude, saúde e força – em oposição à negritude, vista pelas elites como um símbolo de primitividade, criminalidade, indolência, problemas de saúde e um passado indesejado (DÁVILA, 2006). O ideal de branquitude manifesta-se através de diversos mecanismos, incluindo a ocultação da história dos negros e o silenciamento em relação às questões raciais. Maria Aparecida Bento (2002) já expressava sua preocupação com a falta de estudos que não investigam "a herança branca da escravidão, nem a influência da branquitude como uma guardiã silenciosa dos privilégios" (BENTO, 2002, p. 46).

Na perspectiva da intelectual Lélia González, o racismo brasileiro é um fenômeno "[...] que se esconde, se disfarça e se intersecciona" (PORTELA JÚNIOR; LIRA, 2022, p. 128). Assim, a tripla discriminação — gênero, raça e classe — já indicada nos escritos da autora na década de 1980 ramifica-se e hoje atinge outros marcadores de diferença, entre eles idade, nacionalidade, local de nascimento e sexualidade, por exemplo. No caso do racismo, fatores como embranquecimento, branquitude, mito da democracia racial, enquadres e racismo estrutural formam um mosaico de elementos que compõem o racismo à brasileira (MUNANGA, 2017).

A pesquisa feita pelo Instituto Alana em parceria com o Geledés também verificou que os conteúdos sobre a África são tratados majoritariamente no mês da consciência negra, em novembro (Benedito; Carneiro; Portella, 2023), como o exercício de uma pedagogia de eventos ou projetos.

As datas comemorativas, como o Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro e, em algumas escolas, estendido à Semana da

Consciência Negra, podem ser um mobilizadoras da comunidade escolar e mecanismo para fortalecer a aplicação da lei 10.639/03, contudo "é possível encontrar práticas nas quais o dia 20 de novembro é trabalhado em uma perspectiva pouco crítica, servindo-se apenas como uma justificativa de que a escola está implementando a Lei" (GOMES, 2012, p. 352).

Nilma Lino Gomes[15] analisa a aplicação da lei 10.639/03, duas décadas após sua implementação nas escolas públicas de São Paulo. A discussão está presente em um artigo sobre pesquisa desenvolvida em âmbito nacional, realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO/Br). O estudo buscou mapear as principais dificuldades para a implementação da lei que torna obrigatório o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras em toda a rede de educação básica do Brasil.

Entre os desafios identificados na pesquisa, destacam-se: a perpetuação do mito da democracia racial, o conhecimento superficial da lei, da História da África e das culturas afro-brasileiras, além da ideia de que a responsabilidade pela aplicação da legislação recai exclusivamente aos negros, por ser considerada uma "lei dos negros".

Segundo González (2018), o projeto de nação racialista no Brasil foi construído com bases nos privilégios raciais e cis-heteropatriarcais, os quais entendemos como expressões de colonialidades. Para concretizar essa projeção, o disfarce escolhido foi o de democracia racial. Entre os ingredientes dessa fórmula, esteve a "[...] conspiração de silêncio que envolve o tema do racismo em nossa sociedade e a cumplicidade que todos partilhamos em relação ao mito da democracia racial e tudo o que ele esconde" (CARNEIRO, 2018, p. 168 *apud* PORTELA JÚNIOR; LIRA, 2022, p. 117-118). Esse fenômeno, por sua vez, engloba tanto a naturalização, como a negação do racismo no território nacional (PORTELA JÚNIOR; LIRA, 2022). A partir de exemplos cotidianos, González (2018) descreve as operações do mito da democracia racial:

> A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha [...], pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostitua. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não queremnada. Portanto têm mais é que ser favelados. Racismo? No Brasil? Quem

15 GOMES, N.L.; JESUS, R.E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com 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, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

> foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe a vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas… Nem parece preto (GONZALEZ, 2018, p. 193-194).

Já que o Brasil criou seu racismo com base na negação, segundo Munanga (2006), o mito da democracia racial tem relação direta com a perpetuação do racismo denegado e com a propagação da meritocracia. Quando os mecanismos sofisticados do racismo à brasileira atuam, esse problema social é ainda mais inviabilizado, naturalizando e negado:

> A democracia racial propagada com a ideologia da meritocracia favorece os brancos e dificulta o combate ao racismo, por isso a importância dos movimentos negros que lutam por políticas sociais de reparação pela violência sofrida em mais de três séculos de escravidão (1550 a 1888) no Brasil (FERREIRA; NUNES; SANTOS, 2023, p. 7).

Nos discursos, prevalece o caráter público da branquitude crítica, que contribui para generalizar falas como "somos todos iguais", "dia da consciência humana" como forma de deslegitimar o Dia da Consciência Negra, entre outras. No âmbito privado, porém, os preconceitos vêm à tona por meio de comentários meritocráticos e discriminações travestidas de opinião, em meio ao esquecimento de que a liberdade de expressão é limitada constitucionalmente pela proibição de discursos de ódio.

Portanto, a inércia do mito da democracia racial, a operação da invisibilização, naturalização e negação do racismo no Brasil, são indicadores que contribuem para compreender as manifestações sintomáticas da negação do racismo na escola e do papel de docentes, coordenadoras (es) e diretoras (es) na construção e potencialização da educação antirracista.

Racismo e epistemicídio no contexto educacional

Em uma perspectiva histórico-crítica (Oliveira, 2021), o racismo deve ser interpretado como estrutural em função de seu caráter extremamente múltiplo e, ao mesmo tempo, visível no cotidiano. O caráter histórico está ligado a raízes como branquitude, silenciamentos e colonialidade do poder, do saber e do ser.

Ao mesmo tempo que a escola é lócus privilegiado de reprodução do racismo, também é um palco importante para o combate ao problema. Tal perspectiva afeta diretamente os atores escolares envolvidos, entre eles os gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores), docentes, educadores em diferentes funções, educandos e comunidade escolar. De modo geral, os educandos apren-

dem, desde muito cedo, a associar as características das pessoas (cor de pele e traços fenotípicos) às desigualdades econômicas e sociais, sobretudo raciais. Desse modo, a escola torna-se um ambiente hostil, pois se revela como local de descoberta dos conflitos raciais (CALADO, 2013).

O não cumprimento da alteração da LDB nas escolas evidencia a articulação do dispositivo de racialidade em atualizar a exclusão racial, como aponta Sueli Carneiro (2023), uma vez que mantém o silenciamento histórico em relação à discriminação racial na escola. Esse silenciamento contribui para a permanência da desigualdade no âmbito escolar e os mecanismos de dominação racial, reafirmando o racismo institucional, conforme assinalado por Almeida:

> No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas - o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades, etc – e instituições privadas - por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2020, p. 40 e 41).

Segundo Sueli Carneiro (2023), a desqualificação de saberes da população negra é uma das manifestações do epistemicídio, um dos elementos constitutivos do dispositivo de racialidade, que engendra a negação da racionalidade dos grupos subjugados e a impossibilidade de serem sujeitos produtores de conhecimento. O processo de epistemicídio implica a anulação da razão, desconsiderando a capacidade intelectual dos sujeitos e, portanto, invalidando qualquer possibilidade de aprendizagem.

Nesse sentido, o epistemicídio é perceptível na história da população negra no Brasil, não só pela desqualificação de conhecimento, mas também pela histórica negação do acesso à educação e pelas contínuas desigualdades educacionais.

> O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial (CARNEIRO, 2023, p. 109).

Ao se estudarem as interseccionalidades e decolonialidades, verifica-se que a persistência das marcas coloniais ainda resulta em opressões de raça, gênero e classe no século XXI no Brasil; em contrapartida, conteúdos sobre interseccionalidades e decolonialidades não são temas presentes na formação inicial de professoras(es), quer na graduação em Pedagogia, quer em outras licenciaturas. Mesmo para aqueles que cursaram disciplinas obrigatórias ou eletivas sobre o assunto, a complexidade dessas problemáticas no ambiente escolar exige que os debates sejam feitos constantemente e que as formas de enfrentamento sejam reinventadas, a fim de construir uma educação que não silencie as opressões sociais que se reproduzem no ambiente escolar.

Desse modo, refletir sobre o currículo de quem vai formar os discentes nas instituições dedicadas à educação básica é importante para compreender mecanismos de ação e enfrentamento ao racismo epistêmico:

> Tendo em vista que o currículo é palco de variadas disputas - com larga vantagem para as narrativas hegemônicas que, em última análise, reproduzem lugares de privilégios e lugares de subalternidade – torna-se imprescindível conhecer os modos como disciplinas que nascem com a vocação de veicular narrativas contra-hegemônicas organizam seu conteúdo (DIALLO; LIMA, 2022, p. 7).

O perfil das(os) professoras(es) universitárias(os) ainda não é condizente com a formação étnico-racial do Brasil. Apesar da vigência da lei 12.990/2014 (BRASIL, 2014), que reserva 20% das vagas em cargos e concursos públicos da administração pública federal, seus efeitos ainda não são visíveis. O aprofundamento dos estudos e pesquisas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* também é relevante em um cenário no qual se enseja docentes mais bem preparados para o enfrentamento ao mito de democracia racial e aos impactos da branquitude.

Outro elemento que reforça o preconceito e a discriminação de raça, gênero e classe na escola está relacionado com o fato de não haver obrigatoriedade de tratar temas acerca das relações étnico-raciais e diversidade de gênero no currículo das licenciaturas e da pedagogia. Mesmo entre as professoras ganhadoras de prêmios por práticas pedagógicas ligadas à concretização da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), há reprodução de preconceitos por meio de brincadeiras, dado que confirma a complexidade e as contradições do racismo à brasileira (CALADO, 2013). Há diferenças também na forma com que os docentes tratam os educandos de acordo com a cor da pele:

> [...] há uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, assim como maneiras diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares [...] predominância do silêncio nas situações que envolvem o racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil está sendo socializada para o silêncio

> e para a submissão. Mais grave ainda, a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar de rejeitado, o de menor valia [...] (CAVALLEIRO, 1998, p. 9).

No tocante à educação continuada, também há desafios. Inclusive, um levantamento realizado por Alves, Teixeira e Santos (2022) revelou que:

> Ao consultar a base digital de periódico e artigos SciELO, utilizando como descritor de busca o termo "formação de professores", encontramos uma profusão de estudos que tomam como objeto as ferramentas de formação (diários, cursos, rodas de conversas), as propostas ligadas a campos disciplinares (como a formação de professores de Química, Matemática, etc.), as políticas de formação inicial e continuidade, entre tantos outros temas abordados nos mais de 3.600 artigos dedicados a compreender a questão nas últimas décadas. No entanto, ao acrescentar o termo "relações raciais" ao descritor previamente empregado, o número encontrado despenca para 13, o que evidencia a necessidade de intensificação de pesquisas e sua publicação em periódicos academicamente qualificados indexados à plataforma (ALVES; TEIXEIRA; SANTOS, 2022, p. 453).

Os dados acima demonstram que os mecanismos de invisibilização, naturalização e negação também funcionam quanto às pesquisas sobre formação de docentes. Nesse cenário, a educação se converte em bandeira de luta também na formação docente, em especial no formato continuado. É necessário ter uma educação voltada ao reconhecimento de opressões e busca por autonomia e autorreflexão crítica (Adorno, 1995; Freire, 2002). Uma educação equitativa e antirracista engloba também a observação crítica da realidade e o entendimento das especificidades do racismo à brasileira (GOMES, 2012; MUNANGA, 1999, 2017; TELLES, 2003), no entanto, quando ocorrem dificuldades no reconhecimento do racismo como problema prioritário a ser combatido no ambiente escolar, o processo da educação antirracista fica paralisado e os estereótipos sobre negros ganham mais terreno para serem reproduzidos.

O ideal de branquitude e o silenciamento do racismo são fatores impulsionadores da coexistência de dois modelos de ensino na educação pública do Brasil: um orientado à elite, em especial para pessoas brancas e outro voltado a pobres e negras(os).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, "o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (SILVA, 2010, p. 78). A compreensão do currículo oculto é relevante para se verificar de que maneiras as escolas contribuem para a reprodução de desigualdades sociais. Por exemplo, estudantes, mulheres ou aquelas(es) originárias(os) de famílias de classes baixas ou que pertencem a categorias raciais ou étnicas consideradas inferiores recebem muitas vezes tratamento que cria e

reforça autoimagens de inferioridade, bem como baixas aspirações e expectativas de si mesmas(os).

Quanto aos currículos, afirma José Gimeno Sacristán:

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens que, tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15 e 16).

Portanto, a complexidade do racismo no Brasil também agrava a situação de não reconhecimento do mito da democracia racial, do currículo oculto (SILVA, 2010; TORRES SANTOMÉ, 1995) e das disputas feitas acerca do campo dos currículos e da docência (ARROYO, 2011).

Diante desse contexto, a adoção das docências compartilhadas emerge como uma estratégia para efetivar a lei 10.639/03, fundamentada na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, representa uma forma de combater o racismo e o epistemicídio no ambiente educacional. A docência compartilhada é uma proposta de ensino de forma coletiva, com a participação de professores, pesquisadores e artistas, que conduzem as aulas a partir dos diferentes conhecimentos e práticas socioculturais. Nesse sentido, as docências compartilhadas são interdisciplinares, articulam distintas áreas do conhecimento com saberes populares de expressões artísticas e culturais afro-referenciados.

As docências compartilhadas utilizam novos caminhos pedagógicos para o cumprimento da legislação antirracista, por meio do compartilhamento de saberes afro-referenciados, mediados pela arte e cultura africana e afro-brasileira, ancestral ou contemporânea. Essa estratégia pedagógica viabiliza um processo de ensino-aprendizagem engajado e culturalmente relevante, "inspirando letramentos outros, fazendo ecoar as itinerâncias freirianas em nome de aprendizagens significativas" (SILVA, 2018, p. 12).

Dentre as diversas docências realizadas, destacamos as iniciativas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil Campos Sales, localizada em um Centro Educacional Unificado (CEU) em Heliópolis, Zona Sudeste de São Paulo. O bairro tem projeção midiática por abrigar a maior e mais populosa favela da capital paulista, com mais de 200 mil habitantes, segundo a Prefeitura de São Paulo.

Uma das docências compartilhadas efetuadas na escola, foi o projeto Letramento e Capoeira[16], realizado com a turma da educação de jovens e adultos

16 A docência compartilhada foi coordenada pelos pesquisadores autores Ana Claudia Florindo Fernandes e Valdenor S. dos Santos, doutorandos da Universidade de São Paulo, e com a professora Monalisa Cassis, além da colaboração das pesquisadoras autoras deste artigo.

(EJA), que estava em processo de alfabetização e letramento. A proposta visou integrar o letramento com a oralidade e a capoeira. A capoeira, além de ser uma expressão cultural, conecta os estudantes com a história de resistência da população negra e sua importância na formação cultural do Brasil. Por sua vez, a oralidade desempenha papel essencial na preservação e continuidade da cultura, identidade e história da diáspora africana, pois é um elemento fundamental que ultrapassa as limitações da escrita, servindo como um canal vital para manter a rica herança cultural africana viva.

Cumpre destacar que, além de identificar resistências mais explícitas em parcelas dos gestores e docentes nas escolas pesquisadas, também se observou neste projeto a expressão de estereótipos e resistência à abordagem de temas sobre símbolos da cultura afro-brasileira, denotando a existência de preconceitos enraizados pelas(os) alunas(os) e fomentados por discursos de algumas denominações evangélicas. Sobre isso, resgatamos o relato de uma das alunas, uma senhora idosa, que descreveu uma situação na qual houve a negação da cultura afro-brasileira: em dado momento da vida, ela deixou de se dedicar ao "samba" em virtude da imposição feita pelos filhos evangélicos, que o consideram "demoníaco".

Por outro lado, o engajamento das(os) alunas(os) à nova abordagem contribui para demonstrar o cuidado com as práticas metodológicas que permitem o envolvimento das(os) estudantes, o que possibilita a desconstrução de discursos racistas presentes na sociedade brasileira, reproduzidos nas escolas, os quais reforçam o mito da democracia racial. Adicionalmente, a ação indica a importância do diálogo com a comunidade escolar, a fim de construir um trabalho contextualizado, considerando as características de cada grupo.

Além disso, mais do que reconhecer a existência de resistências das(os) estudantes, o fato de demonstrarem dificuldades em aceitar sua identidade e ancestralidade e não se engajarem em um projeto educativo antirracista, tornou necessário aproximar o tema da realidade experenciada por elas(es), através do diálogo e mediado pela cultura, ou seja, via elementos que permitem a superação de barreiras que impedem a escuta, valorizando outras formas de conhecimento e de visões de mundo.

As(os) docentes que optaram por participar do projeto envolveram-se bastante e buscaram unir alfabetização, consolidação de conhecimentos e respeito ao direito à diferença. A valorização do trabalho coletivo e a participação das(os) educandas(os) foram diferenciais da experiência promovida nesta docência compartilhada.

Considerações finais

Reconhecer o ciclo colonial do racismo e epistemicídio é o primeiro passo para se efetivar uma educação antirracista. Embora haja avanços legis-

lativos e formativos, as lacunas referentes às falhas na implementação de políticas públicas, impactos das interseccionalidades, disfunções da burocracia no ambiente escolar, eurocentrismo epistemológico, precariedade do trabalho docente, semiformação e idealização do ambiente escolar ainda representam obstáculos significativos à efetivação da formação docente, também no contexto da formação continuada, para a educação antirracista.

O trabalho realizado na escola Emef Campos Salles em parceria com professoras(es) dessa unidade escolar e pesquisadoras(es) da FEUSP, por meio das docências compartilhadas, demonstrou o compromisso de articular reflexões em sala de aula acerca das discriminações de gênero, raça e classe na perspectiva de uma pedagogia engajada que estimule o diálogo e o pensamento crítico e combate às ideologias eurocêntricas e colonialistas presentes na contemporaneidade e reproduzidas no interior da escola.

O ambiente da sala de aula em geral é bastante afetado pelas adversidades estruturais e resistências, mas pode ser também espaço de trocas e partilhas, nas quais as histórias de estudantes, professoras(es) e pesquisadoras(es) se entrelaçam e todas as pessoas aprendem umas com as outras, podendo se tornar um processo de ressignificação de aspectos nas suas narrativas individuais e coletivas. Nesse âmbito, com o incentivo do protagonismo estudantil, a educação antirracista tem encontrado maior terreno para se expandir.

Entendemos que a educação "[...] tanto pode reproduzir o status social vigente, como pode contribuir para transformá-lo" (Calado, 2013, p. 78). Nesse sentido, é importante reconhecer a educação para as relações étnico-raciais enquanto dispositivo que irrompe com o epistemicídio, estrutura que perpetua as desigualdades e violências arraigadas em nossa sociedade. Em nossa concepção, essas desigualdades sociais e raciais são alicerçadas no pensamento colonial, visto como ideologia que opera na valorização do eurocentrismo, a despeito de outros saberes e modos de vida não ocidentais.

Por isso, é relevante destacar que as pesquisas sobre a implementação da LDB 9394/96 revelam ser imperativo avançar na concretização dessa política afirmativa antirracista, resultado da luta dos movimentos sociais negros, ação que necessita ir além dos marcos legais. Nesse sentido, as medidas precisam ser incorporadas em âmbito federal e nos estados e municípios, e monitoradas pelos agentes responsáveis em acompanhar a efetivação da legislação antirracista. Além disso, deve-se destacar o protagonismo das gestões administrativas pedagógicas responsáveis pelas escolas em garantir um projeto político pedagógico democrático e de equidade racial.

Como vimos, as pesquisas apresentadas neste artigo denunciam um descompasso entre as leis estabelecidas e sua efetiva implementação, de modo indicar desafios na adoção e compreensão dos princípios propostos pela legislação. Em um país repleto de contradições, no qual a Carta Magna classifica o racismo como crime inafiançável, imprescritível e passível de pena de reclusão (Brasil,

1988), os discursos discriminatórios ainda são predominantes. O silenciamento, a branquitude e o epistemicídio ainda atuam com liberdade nas escolas brasileiras.

No Brasil, se por um lado foi possível avançar na construção de marcos legais por meio do movimento negro educador, por outro, o racismo estrutural e o epistemicídio se mantêm com seus mecanismos discriminatórios nas mais diversas formas. Cabe a nós, educadores comprometidos com a luta antirracista e anticolonialista, a árdua missão de persistir pressionando os setores competentes pela efetivação da maior legislação educacional brasileira e pelo reconhecimento e valorização dos saberes presentes na cultura afro-brasileira.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei n° 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TfDvRm5MVnr8Bms8dGDWMrz/?format=pdf&lang= pt. Acesso em: 5 mar. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **Na trama da branquitude mestiça**: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-24062021-184253. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-24062021-184253/publico/JANAINA_RIBEIRO_BUENO_BASTOS_rev.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretaria Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639, de 19 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, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

BORGES, Thais Regina Santos. Branquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 826-840, set./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/010318139565511520210311. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/zTtPppCmNYdrVWLmP4Kxfxz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mar. 2025.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-25032014-133053. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/publico/TESE.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLINI, Marta. Negros ocupam só 0,4% dos cargos de diretoria, mostra levantamento. **G1**, Rio de Janeiro, 16 set. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2022/09/16/negros-ocupam-so-04percent-dos-cargos-de-diretoria-mostra-levantamento.ghtml. Acesso em: 5 mar. 2025.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil: 1917-1945. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-17, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234744. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/H3TxLx4kQq7FfbvnJn7Mwkp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mar. 2025.

FERREIRA, Cláudia Aparecida Avelar; NUNES, Simone Costa; SANTOS, Jair Nascimento. O papel das relações raciais no mercado de trabalho brasileiro: processos de recrutamento e seleção em foco. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 1-14, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1679-395120220039. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/dzsSJpc9j7sp4BJLcZ5TRfc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516. Acesso em: 5 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com 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, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mar. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: GONZALEZ, Lélia.

Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: UCPA, 2018. p. 190-214.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez. 2005/fev.2006. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.23169036.v0i68p46-57. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300. Acesso em: 17 de fev. 2025.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu; LIRA, Bruno Ferreira Freire Andrade. *Améfrica Ladina* e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, n. 63, p. 105-131, maio/ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/rkcnQXcJJyDbWS7z65hvdQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 mar. 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283. Acesso em: 5 mar. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros: versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/. Acesso em: 1 mar. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: coordenação pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/OD-Coordenacao.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

SILVA, Jamile. Prefácio. *In*: AMARAL, Mônica; REIS, Rute; SANTOS, Elaine; DIAS, Cristiane (org.) **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola**: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Alameda, 2018, p.7-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do

currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, Eduard Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A discriminação racista no sistema educativo. *In*: TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O currículum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 167-178.

SEGUNDA PARTE
AS DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639-03 EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

INTERLÚDIO I

O périplo de uma educação antirracista em uma escola pública da periferia

Marina Nunes Dias
Edclay Lindoanna Oliveira de Melo

A Escola Municipal Professora Célia Regina Lekevicius Consolin em parceria com a equipe de pesquisadores da FEUSP, onde realizamos uma parte significativa de nossa pesquisa, fica localizada na zona norte de São Paulo, em uma área entre a Marginal Tietê e a Avenida Educador Paulo Freire, cujo cenário urbano apresenta diversos contrastes. O espaço ao redor da escola, cercado pelo rio poluído, o rio Tietê, de um lado e pelo movimento constante de veículos do outro, reflete bem as dificuldades enfrentadas pela comunidade local, que vive separada da dinâmica viva da grande metrópole paulista. O cheiro forte de esgoto que frequentemente paira no ar denota os problemas ambientais e sociais desta área periférica que denuncia como o território se mantém "ilhado" geograficamente e, coincidentemente, parece estar apartado de políticas públicas que estejam comprometidas com a acessibilidade e qualidade de vida na região.

A escola começou suas atividades em 2000, criada pelo Decreto Municipal nº 37.598/1998, seguindo um caminho comum a muitas escolas públicas. Primeiro funcionou em prédios de madeira, depois mudou para as estruturas metálicas conhecidas como "escolas de lata", até chegar ao prédio de alvenaria atual, em 2011. Apesar dessa evolução nas instalações, as condições do bairro onde está situada não melhoraram na mesma proporção, fazendo com que a instituição continue sendo um ponto de apoio em meio às diversas carências da região. Essa dinâmica atravessa a dinâmica escolar, de modo que muitos professores se reúnem em mutirões, fora do expediente, com o objetivo de auxiliar a comunidade no entorno através da doação de cestas básicas e roupas.

A escola recebe principalmente alunos da Comunidade da Chácara Bela Vista, que faz parte do Conjunto Habitacional Cingapura, além de crianças da Favela da Baracela, localizada próximo à Rodovia Fernão Dias. Esses estudantes vêm de famílias com condições socioeconômicas parecidas, marcadas pela vulnerabilidade, uma vez que a maioria dos responsáveis trabalha em empregos informais, serviços gerais ou coleta de materiais recicláveis, situação na qual o desemprego frequente e a baixa escolaridade são comuns, com muitos pais e avós não tendo terminado sequer o ensino fundamental.

As moradias ao redor da escola apresentam condições bastante diversas, variando desde pequenos apartamentos em conjuntos habitacionais até barracos

de madeira sem acesso adequado ao saneamento básico. Além disso, o transporte público na região é precário, com poucas linhas de ônibus e horários irregulares – especialmente na conexão com o Metrô Penha –, o que dificulta o deslocamento para outras áreas da cidade e contribui para o isolamento social da comunidade.

Funcionando em três turnos (manhã, tarde e período integral), a escola atende aproximadamente 744 estudantes com uma equipe de 75 funcionários, incluindo terceirizados. A composição racial da comunidade escolar revela um dado significativo: enquanto 69,5% dos professores se autodeclaram brancos, 64,2% dos estudantes se identificam como pardos (51,8%) ou pretos (12,4%).

A crise sanitária da COVID-19 aprofundou feridas já existentes. Quando as aulas presenciais retornaram, a escola, em parceria com o grupo de pesquisa da FEUSP, concordou que se formasse um grupo de apoio psicológico para professores - iniciativa que revelou as fraturas internas do corpo docente. Enquanto alguns educadores abraçaram a proposta, considerando-a uma oportunidade de transformação, outros reagiram com resistência, quando não com hostilidade velada.

A EMEF Professora Célia Regina Lekevicius Consolin vive, portanto, um paradoxo fundamental: é simultaneamente um produto das desigualdades estruturais da cidade de São Paulo e um instrumento potencial para sua superação. O território no qual está inserida, composto por duas Escolas Municipais e uma Escola Técnica, denota essa contradição. Embora seja um local com acesso a escolas, muitos dos estudantes que passam por suas portas nunca pisaram no centro da cidade, sem visitar sequer um museu ou teatro. Para eles, a escola representa não apenas o lugar da alfabetização formal, mas a principal - quando não a única - janela para um mundo além dos limites do seu bairro. Os professores, por sua vez, dividem-se entre aqueles que veem nesta realidade um motivo para desânimo e os que nela encontram razão redobrada para seu compromisso educativo.

O futuro da escola e de sua comunidade depende, sobretudo, da habilidade de converter desafios em oportunidades. Foi justamente nesse espaço de contrastes e potencialidades que desenvolvemos nossos projetos de docências compartilhadas ao longo de três anos, entre 2021 e 2023. Nosso trabalho demonstrou-se fundamental para fortalecer a identidade negra dos estudantes - muitos deles descendentes de nordestinos que carregam em sua história as marcas do racismo estrutural. Além disso, contribuiu para reavivar o compromisso que alguns docentes e gestores ainda mantinham com uma educação emancipatória e antirracista.

Ao adotarmos metodologias participativas e realizarmos atividades que valorizam as raízes culturais da comunidade, conseguimos transformar a sala de aula em espaço de afirmação e pertencimento. Os projetos desenvolvidos tiveram o propósito de efetivar o cumprimento da Lei 10.639/03, como também

de ressignificar o currículo escolar, conectando-o com a realidade dos alunos. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas reflexo das desigualdades sociais para se tornar protagonista na construção de novas narrativas, na qual a herança africana é valorizada como elemento constitutivo da identidade brasileira, inspirando e "orí-entando" novos caminhos a partir da possibilidade de apropriação e empoderamento consequente dessa herança que há muito vem sendo silenciada e invisibilizada em nosso país.

O que esta escola demonstra, em última análise, é que a educação em territórios periféricos nunca é um processo neutro ou simples. Cada dia letivo é uma negociação constante entre o currículo formal e as urgentes demandas sociais, bem como entre as expectativas institucionais e as reais possibilidades da comunidade. Apesar de todas as adversidades, ou talvez por causa delas, a Escola Municipal Professora Célia Regina Lekevicius Consolin segue de pé – assim como seus alunos e educadores – resistindo e, aos poucos, transformando.

CAPÍTULO 2

Reconstruindo laços na comunidade escolar como forma de combater a violência e o racismo[17]

Mônica G. T. do Amaral
Marina Nunes Dias
Edclay Lindoanna Oliveira de Melo
Denise Lima Queiroz
Robson Guarnieri

Exu matou um pássaro ontem
com a pedra que atirou hoje.
Aforismo nagô.

O pensamento transcrito acima, oriundo de um provérbio iorubá[18], inspirou as reflexões da equipe de pesquisa[19] no dia em que analisávamos relatos de diferentes experiências da pesquisa realizada nas escolas. Esse pensamento tornou-se central para nortear nossas ações em uma das unidades de ensino onde atuávamos como pesquisadores, pois demonstra a centralidade para o pensamento nagô da força do passado no presente. O aforismo demonstra o "vigor de fundação do grupo", como sustenta Sodré (2017, p. 171), ponderando que bem provavelmente poderíamos interpretá-lo como "[…] um axioma moral que busca no presente a força motriz das ações desencadeadas no passado […]".

Observe-se que, de acordo com Sodré (2017), é preciso distinguir o "tempo histórico" da "temporalidade da ancestralidade". Enquanto o primeiro abrange os eventos e fatos ao longo da história humana, a última é uma expressão ética enraizada no discurso fundador das comunidades africanas, estabelecendo uma conexão intrínseca entre origem e moralidade. Essa intricada teia temporal é habilmente tecida pelo culto aos ancestrais, ao evidenciar a continuidade daqueles sujeitos que chegaram primeiro às comunidades, permitindo que, mesmo depois da morte, sigam vivos nas memórias de seus descendentes. Esses cultos se entrelaçam com a ética fundadora da comunidade e a veneração pelos antepassados, delineando-se, desse modo, uma perspectiva singular sobre a sucessão temporal

17Este artigo foi publicado na Revista **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, v.51, p.1 - 21, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551287042 . Incluímos como coautor o prof. Robson Guarnieri que infelizmente não foi possível incluir na revista.
18 Segundo Prandi (2001), as narrativas míticas apontam que, em terras africanas dos povos iorubás, Exu, o orixá mensageiro, percorreu inúmeras aldeias em busca de histórias e fatos experimentados no cotidiano de diferentes regiões cujo saber foi transmitido ao adivinho Orunmilá, que os transmitiu a seus sacerdotes, babalaôs ou pais do segredo.
19Cabe observar que obtivemos autorização da escola para a realização da pesquisa e o compromisso por escrito dos professores que concordaram em participar do projeto, condição para sua aprovação pelo CNPq (processo: 404279/2021-0).

e a construção da identidade grupal. Assim, é de acordo com essa temporalidade ancestral que se deve interpretar o axioma nagô com o qual iniciamos o artigo.

Refletindo sobre as condições de desigualdade socio-racial que afetam especialmente as populações afro-brasileira e indígena, reinterpretamos o aforismo nagô como uma força propulsora da ancestralidade africana, que pode ser ressignificada no presente, ao atuarmos com uma proposta de educação emancipatória (Adorno, 1995; Gonzalez, 2020; Pinho, 2018), dialogada (Freire, 2014), insurgente e comunitarista (hooks, 2014). Nossa intenção era construir, em parceria com a comunidade escolar, uma educação emancipatória voltada à autodeterminação dos sujeitos e à autorreflexão crítica, capaz de orientar a comunidade escolar em direção a uma práxis transformadora – uma perspectiva na qual o comunitarismo teria papel essencial.

Nosso projeto de pesquisa (Amaral *et al.*, 2021) teve como principal objetivo contribuir para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino das culturas afro-brasileiras e da história da África na educação básica. Ao longo do trabalho desenvolvido em parceria com escolas públicas (em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraíba), fomos impulsionados por nossas leituras sobre a cosmovisão e filosofias africanas, bem como pelo aprendizado adquirido no convívio com culturas ancestrais, como a capoeira e o maculelê (Santos, 2020) e contemporâneas, como o *hip-hop*, o *rap* e as batalhas de rima (Amaral e*t al.*, 2018; Amaral, 2016; Dias, 2019). Esses saberes foram incorporados de maneira viva às docências compartilhadas com os professores por alguns de nossos pesquisadores, que, como artistas, trouxeram práticas culturais afrodiaspóricas essenciais para repensar estratégias didáticas e o próprio conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula.

Em nossos estudos e experiências transdisciplinares, encontramos as forças propulsoras de nossas propostas de formação de professores e das atividades em sala de aula que estimulassem o conhecimento da história e das culturas africana e afro-brasileira. Procuramos não apenas despertar o interesse dos estudantes por essas manifestações culturais, mas, também, reavivar o senso de comunidade cultivado pelos povos africanos e povos originários, em contraposição à tecnificação e à burocratização do ensino, criticadas por Adorno (1995).

Inspirados pela cosmovisão africana e afro-brasileira e por uma abordagem comunitarista da educação, buscamos desenvolver, com os estudantes e professores, atividades que proporcionassem uma experiência formativa capaz de fortalecer o espírito comunitário na escola. Esse enfoque privilegiava o diálogo, a troca de experiências e a valorização das culturas afrodiaspóricas, contribuindo, assim, para a permanência dos educandos na escola.

Dessa forma, encontramos uma maneira de romper com uma tendência em nossa sociedade de produzir uma verdadeira amnésia social, fruto da tentativa de apagar os rastros de uma história marcada pela colonização imposta pelos europeus aos povos não brancos em África, nas Américas e no Oriente Médio, como denunciara o filósofo Mbembe (2014).

Cientes das resistências presentes em várias instâncias do sistema de ensino quanto à implementação da Lei nº 10.639/2003 (Benedito; Carneiro; Portella, 2023; Gomes; Jesus, 2013), acreditávamos que, ao estabelecer uma parceria abrangente com professores, coordenação e gestão escolar, oferecendo apoio e promovendo um intercâmbio enriquecedor entre pesquisadores, professores e arte-educadores, seria possível superar essas barreiras.

Entretanto, foi necessário recorrer a uma abordagem etnográfica emancipatória (Pinho, 2018) e à análise psicossocial das práticas institucionais (Roussillon, 1989) para interpretar as resistências enfrentadas no cotidiano da escola e compreender os entrelaçamentos com nossa presença na escola enquanto parceiros e pesquisadores.

A seguir, relatamos as experiências em uma das escolas públicas pesquisadas, localizada na periferia de São Paulo.

Pesquisa de campo no chão da escola: uma metodologia transdisciplinar afro-referenciada

Entre 2021 e 2023, após o período de isolamento social e de fechamento das escolas devido à pandemia da COVID-19, formamos uma equipe em cada escola, composta por pesquisadores de pós-doutorado e psicólogos, além de artistas e estudantes de pós-graduação, com o objetivo de implementar docências compartilhadas voltadas à produção de conhecimento transdisciplinar em sala de aula[20]. Para nossa equipe, a docência compartilhada foi um modelo capaz de romper com as unidades disciplinares do currículo, além de promover uma abordagem atenta à interseccionalidade das opressões de raça e gênero na escola. Essas ideias nortearam nossas ações e foram tema constante em reuniões com coordenadores pedagógicos e diretores.

Ressalte-se que as docências compartilhadas foram cuidadosamente preparadas com os professores, respeitando tanto as proposições do currículo da cidade quanto o planejamento das aulas de cada professor. Os pesquisadores e arte-educadores propuseram, por sua vez, abordagens para introduzir o conhecimento afro-diaspórico em diálogo com as diversas disciplinas, abrangendo os campos filosófico, histórico e cultural. Contamos, também, com a participação de uma psicóloga, na condição de pesquisadora, que promoveu, quinzenalmente, grupos de apoio psicológico e grupos operativos com os professores, alternando com um grupo de formação, que envolvia discussões teóricas e de prática de ensino, com vistas à implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Observe-se que, para refletir sobre nossas práticas escolares, procuramos dialogar com a metodologia da etnografia da descolonização, tal como apre-

20 Por meio de uma plataforma digital, visamos integrar redes de colaboração entre as experiências em cinco escolas públicas de São Paulo, com ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), sob coordenação de pesquisadores da FEUSP, uma de educação infantil e ensino fundamental no Rio de Janeiro (UFRRJ, UERJ), e uma de ensino médio e EJA na Paraíba (UFPB). Disponível em: https://afro-perspectivas.com.br/pesquisa-atual/. Acesso em: 13 dez. 2024.

sentada no artigo "Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública", de Osmundo Pinho (2018). Essa abordagem propõe que se volte a atenção à triangulação entre a instituição escolar, os sujeitos interpelados e os pesquisadores (Pinho, 2018), permitindo compreender que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são transformados no processo da pesquisa. No caso de nossa pesquisa, essa transformação abrangeu tanto os jovens estudantes e a comunidade escolar quanto os próprios pesquisadores e professores participantes da pesquisa de campo.

Pinho (2018) questiona a tradicional separação entre sujeito e objeto de pesquisa comumente presente em estudos de campo. Ele enfatiza a importância de reconhecer os fatores que moldam a subjetividade do pesquisador e os mecanismos projetivos que podem objetificar o outro, evitando, assim, a reprodução de estigmas do discurso dominante. Nesse sentido, o autor apresenta uma crítica à abordagem etnográfica "predatória", que busca apenas extrair informações do campo sem um genuíno interesse pelos participantes da pesquisa.

A proposta de descolonização delineada por Pinho (2018) exige uma postura crítica na condução da pesquisa de campo, especialmente no contexto escolar. A metodologia vai além do diálogo e da coleta de dados entre pesquisador e participantes, buscando estabelecer uma rede de contato entre identidades diversas e historicamente situadas. Seu objetivo primordial é a emancipação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, proporcionando ao "outro", enquanto sujeito histórico, uma representação que não seja homogênea e que contribua para uma emancipação efetiva (Pinho, 2018).

Considerando as implicações subjetivas e objetivas apontadas acima presentes nas relações intersubjetivas estabelecidas com a instituição escolar, faremos um breve recorte de nossas discussões teóricas, para que se tenha uma ideia das possibilidades de formação de professores, construções didáticas transdisciplinares e reflexões, norteadas por um eixo teórico-metodológico afro-referenciado e implicado com a visibilização da história e da cultura afro-brasileira e americana, como sugere Gonzalez (2020). Esse eixo teórico-metodológico nos forneceu as bases para o delineamento de nossa pesquisa de campo, especialmente do trabalho em uma escola de ensino fundamental situada na periferia da cidade de São Paulo.

Antes de tudo, é importante entender a realidade dessa escola.

Caracterização da escola e do campo da pesquisa

A escola pesquisada está situada entre dois córregos, margeando o rio Tietê e a Marginal Tietê, uma região afetada pelo cheiro de esgoto despejado nesse grande rio que circunda a cidade. Desde sua construção, em 1998, a escola carrega um histórico de grande precariedade. Nela, atendem-se a estudantes

da comunidade da Chácara Bela Vista, do Conjunto Habitacional Cingapura[21], situado ao lado da escola; estudantes da Zona Leste, principalmente do bairro da Penha, que atravessam o viaduto para chegar à escola; além de outros da Favela da Baracela, que margeia um trecho da rodovia Fernão Dias próximo à região.

Apesar de o prédio escolar atualmente se apresentar em boas condições, o entorno evidencia o abandono do serviço público: a área é repleta de barracos em precárias condições, pontos de venda do tráfico, acúmulo de lixo e uma elevada taxa de desemprego, situação agravada com a pandemia. Durante o período de isolamento social, os professores relataram seus esforços para reconectar os estudantes sem acesso à internet, entrando em contato individualmente para minimizar a desconexão com a escola.

Durante três anos consecutivos, promovemos a formação de professores e as docências compartilhadas. O trabalho de campo desenvolvido nessa escola, no ano de 2022, foi, em grande parte, "semeado" ao longo de 2021, ainda durante a pandemia. Em 2023, procuramos expandir nossas docências para todo o corpo docente, envolvendo temáticas como: descolonização do currículo, afirmação da negritude, feminismo afro-latino-americano, cosmovisão africana e mitologia dos orixás, História da África – da Antiguidade à Modernidade –, enfrentamento da violência e opressão de raça e gênero na escola, batalhas de rima e outras expressões estéticas juvenis, práticas e saberes etnomatemáticos, entre outros temas.

Inicialmente, a formação de professores foi alternada com o acolhimento psicológico oferecido pela pesquisadora e psicóloga Edclay Melo; depois, contou com a participação de todos os envolvidos nas docências compartilhadas. Nossas atividades desenvolvidas em sala de aula foram apresentadas para o conjunto dos professores, pois eles queriam conhecer mais de perto como ocorriam essas docências.

Sobre o acolhimento inicial e o acompanhamento psicológico dos professores

Com o avanço da pandemia de COVID-19, a entrada na escola para propor parcerias tornou-se inviável. Decidimos, então, iniciar nossa colaboração por meio de um grupo de apoio psicológico, cujo tema central abordava os impactos da pandemia na vida dos professores. Acreditávamos que o apoio e a escuta psicológica eram essenciais diante do cenário de isolamento social, da sobrecarga do trabalho docente e do agravamento de conflitos de ordem social.

Ainda em 2021, foi proposto um grupo de escuta (inicialmente, *on-line*) aberto a todos os docentes interessados em participar. A divulgação do grupo, a definição dos horários e demais ajustes foram realizados por meio de um grupo

21 Uma construção habitacional formada por pequenos prédios de construção precária inaugurada pelo afiliado de Paulo Maluf, o ex-prefeito Celso Pita.

criado pelo diretor da escola à época, que era bastante favorável à entrada do projeto na escola, considerando a relevância de se trabalhar a educação para relações étnico-raciais na escola, como estava previsto no Currículo da Cidade de São Paulo e no próprio projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Embora o apoio do diretor tenha contribuído para a continuidade do projeto, também gerou resistência e desconfiança em alguns professores, que expressaram a percepção de que o projeto favorecia apenas um grupo seleto de docentes. Ao longo de nosso trabalho, buscamos desfazer essa percepção, enfatizando que a pesquisa estava aberta a quem quisesse participar. Em alguns momentos, expandimos nossa atuação para incluir professores que manifestaram interesse em participar posteriormente.

Considerando a nova rotina dos professores, marcada pelas instabilidades advindas das demandas decorrentes do período pandêmico, o primeiro encontro foi realizado em um feriado nacional. No total, participaram 15 professoras, algumas das quais se emocionaram ao rever suas colegas, fazendo-nos pensar que aquele grupo também funcionaria para uma retomada de relações pessoais e profissionais afetadas pelo isolamento social.

No primeiro encontro, pedimos que as professoras relatassem como se sentiam diante da pandemia e de quais estratégias dispunham para lidar com aquele período. Os relatos foram os mais variados: algumas professoras expressaram angústia e falta de perspectivas, ao passo que outras compartilhavam as alternativas que encontraram para, gradativamente e com algumas restrições, retomar a rotina anterior à pandemia.

Em particular, o relato de uma professora sobre um acidente que sofreu durante uma corrida acabou servindo como metáfora para abordar as estratégias de enfrentamento do impacto da pandemia em suas vidas. Ela descreveu o sentimento de desamparo ao se ver sozinha após o acidente e as formas que encontrou para pedir ajuda. Esse relato foi prontamente associado às estratégias mencionadas por outros professores para lidar com a pandemia, o isolamento social, a perda de familiares e a necessidade de apoio, além das possibilidades e meios de retomar a vida como antes.

A partir desse breve recorte, gostaríamos de destacar a importância da preservação dos espaços intersticiais nas instituições para a regulação psíquica grupal. De acordo com Roussillon (1989, p. 141), “assim como o espaço transicional, o interstício é o espaço-tempo que possibilita e regula as passagens do ‘meio exterior’ e do ‘meio interior’, possui a riqueza de ambos, mas também pode reproduzir os seus avatares”.

Vejamos como o autor detalha a constituição desses espaços:

> Considerado em termos de espaço, o interstício designa os lugares institucionais que são comuns a todos, lugares de passagem (corredores, cantina, secretaria, pátio, salas dos enfermeiros, dos professores, entradas de gabinetes, etc.). São

> lugares de passagem, ainda que aí se possa demorar, lugares de encontro, dos momentos de folga entre duas atividades institucionais definidas, estruturadas e vividas como tais. Pode acontecer que esses lugares se encontrem fora dos muros da instituição – "bar da esquina", restaurante onde se encontram todos ou parte dos membros da instituição, "anexo" como às vezes é chamado (Roussillon, 1989, p. 140).

Em razão do isolamento social, as professoras perderam momentos importantes para a interação, como os intervalos entre as aulas, o horário do almoço coletivo e outras pausas no trabalho. Esses intervalos, ou espaços-tempo, favoreceriam, de algum modo, a elaboração conjunta das implicações relativas à pandemia. Na ausência desses espaços, que podem ser considerados intersticiais, o grupo de escuta – voltado justamente às reflexões sobre a pandemia e seus desdobramentos – foi pensado como uma possibilidade de reconstituir o espaço-tempo perdido.

Após um número de encontros previamente estabelecido para esse grupo, planejado para ser desenvolvido e finalizado ainda no primeiro semestre daquele ano, iniciamos o Grupo Operativo[22], voltado à reflexão sobre as relações étnico-raciais, com início simultâneo às docências compartilhadas. A despeito do entusiasmo inicial, uma parte significativa do grupo apresentou uma série de justificativas para não continuar: algumas professoras não aderiram por causa de suas múltiplas jornadas de trabalho, e outras demonstraram resistência[23] ao tema. Havia certa ambivalência[24] em relação ao "grupo da USP", marcada por curiosidade, mas, também, por desconforto e desconfiança, sentimentos que foram se metamorfoseando ao longo da pesquisa.

A proposta do Grupo Operativo consistia em reunir os professores envolvidos nas docências compartilhadas – e, posteriormente, estender a participação aos demais – para que tivessem um espaço de escuta analiticamente orientada, no qual pudessem dialogar sobre vivências, emoções e sentimentos despertados a partir do desenvolvimento das docências compartilhadas na escola. Planejava-se, ainda, discutir como a escola estava se engajando para implementar a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), de que modo o tema era abordado no PPP da escola e se o documento estava em consonância com as manifestações socioculturais daquele território.

Enfim, era urgente refletir sobre como desenvolver uma educação humanizadora, em que a escola fosse um espaço privilegiado de combate às discriminações (Gomes, 2012) e de promoção de uma educação voltada ao reconheci-

22 Grupo Operativo, técnica criada e sistematizada por Pichon-Rivière (2000), designa todo grupo que se reúne a partir de uma tarefa central, sem desprezar a emergência de aspectos pessoais dos integrantes que possam ocorrer durante a realização da tarefa e que devem ser trabalhados no grupo.

23 A resistência, pode ser definida como "[…] tudo o que nos atos e palavras do analisando, durante o tratamento psicanalítico, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente" (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 458). Definição que nos auxiliou a compreender as oposições à continuidade do trabalho com os docentes.

24 Ambivalência é um conceito psicanalítico que designa "Presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio" (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 17).

mento das opressões, à busca por autonomia e à (auto)reflexão crítica (Adorno, 1995; Freire, 2002).

O Grupo Operativo foi oferecido a todos os educadores da escola, incluindo professores e gestores que participavam do horário de formação obrigatória, a jornada especial integral de formação (JEIF). A proposta era realizar esses encontros quinzenalmente, intercalados com a apresentação das docências compartilhadas realizadas pelos demais pesquisadores. O Grupo Operativo serviria como um espaço para trabalhar mais detalhadamente as impressões dos docentes sobre o projeto, trazendo possíveis sentimentos e ideias, fossem de rejeição ou de empatia, mobilizados nos professores e gestores no que diz respeito às relações étnico-raciais.

O objetivo era, também, promover uma reflexão sobre os atravessamentos subjetivos de classe, raça, gênero e outros marcadores sociais que pudessem gerar tensões nas relações intersubjetivas, sobretudo entre escola e estudantes e entre escola e comunidade daquele território. Alternando-se com o Grupo Operativo e atendendo à demanda da coordenação e dos professores não envolvidos nas docências compartilhadas, os demais pesquisadores organizaram encontros temáticos sobre suas contribuições nas docências desenvolvidas com alguns professores na escola, convocando os professores e gestores para discutir temas voltados à formação continuada, de modo a envolver o conjunto da comunidade escolar com o projeto.

Desse modo, buscou-se trabalhar, também, a recepção do grupo de pesquisa junto ao grupo de professores e gestão. Nossa expectativa era de que iniciar o projeto com um grupo de escuta poderia contribuir para que a escola ficasse mais disposta a colaborar com a pesquisa e para que a entrada dos demais pesquisadores ocorresse espontaneamente.

Outra estratégia utilizada na tentativa de diminuir as resistências e de levar aos professores e gestores a compreensão de que a pesquisa ali desenvolvida se coadunava com o que propunha o Currículo da Cidade, particularmente quanto aos objetivos do desenvolvimento sustentável e outras diretrizes orientadoras do trabalho escolar. Propusemos uma discussão e uma análise do PPP da escola aos professores e gestores daquela unidade escolar, que reconheceram a importância de revê-lo para que se reapropriassem dos objetivos da escola, uma vez que estiveram muito tempo afastados da escola em razão do isolamento social imposto pela pandemia.

A apresentação do PPP também foi essencial para elucidar os objetivos da educação municipal em São Paulo, voltados à redução das desigualdades sociais e à valorização da diversidade da nossa cultura, contrapondo-se a um ensino que apenas tangenciasse os aspectos sociais determinantes das desigualdades socio-raciais. Nesse sentido, foi possível reconhecer como o PPP dialogava, também, com o que propõe a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Observe-se que o PPP, na esteira do Currículo da Cidade, apresentava diretrizes para combater

o apagamento da história, dos saberes e das tradições afro-brasileiras. Nessa mesma direção, ressaltamos que as propostas de docências compartilhadas com artistas afro-brasileiros, como os praticantes de capoeira e *rappers*, bem como com pesquisadores da história e filosofia africanas, poderiam potencializar o trabalho efetuado na escola, proposto pelo PPP.

No entanto, à medida que avançávamos nas propostas de docências compartilhadas, na formação docente e no aprofundamento do debate étnico-racial no Grupo Operativo, uma resistência à continuidade do projeto persistia, coexistindo com uma maior aceitação de nossa parceria. Essa dinâmica paradoxal e ambivalente se intensificou no segundo ano do projeto na unidade, com a mudança de direção e de coordenação pedagógica. Embora o diretor anterior tenha feito a transição do projeto para a nova gestão e tenhamos mantido longas conversas com as novas direção e coordenação, a relação com o projeto revelou-se ambivalente: em alguns momentos, houve abertura para novas docências compartilhadas e formação docente; em outros, as reuniões foram espaçadas. Ao final de cada semestre, deparávamo-nos com comentários que indicavam uma possível ameaça à continuidade do projeto. Diante disso, tomamos o cuidado de nos reunir com a coordenação e a direção ao final de cada semestre para reapresentar as propostas para o período seguinte, demonstrando que estavam em consonância com as sugestões dos professores e com o trabalho realizado.

Questionamo-nos até que ponto essa ambivalência refletiria a convivência de duas formas de enxergar e pensar as relações socio-raciais no país, que, sob o manto da unidade fraterna, denegam a violência subjacente ao tecido social (CHAUÍ, 2014; SODRÉ, 2023). Essa denegação seria um reflexo da neurose cultural brasileira, que, como sugere Gonzalez (2020), tem o racismo como sintoma. Esse racismo, embora não admitido, permeia as relações, estruturando-se e sendo estruturado pela dinâmica de denegação, que pode ser acessada pela consciência quando se examinam detalhadamente as relações étnico-raciais.

Era curioso observar o extenso repertório de intervenções da escola voltadas às relações étnico-raciais, com a presença e o uso frequente de livros infanto-juvenis que abordam questões raciais, especialmente na sala de leitura. Além disso, contava-se com professores que já haviam acompanhado duas gerações de estudantes da mesma família, estabelecendo com eles relações que consideravam os atravessamentos de raça, classe e gênero. No entanto, mesmo com essas intervenções, ainda existiam discursos que tratavam os aspectos raciais de forma a mitigar seus efeitos, diante dos quais identificamos a oportunidade de desenvolver um posicionamento crítico que poderia ser aprofundado com um embasamento teórico mais consistente.

Acompanhemos como ocorreu essa formação dos professores e, em particular, uma das docências compartilhadas em que a cosmovisão africana foi abordada de maneira mais detalhada.

A formação de professores: laços e embaraços

Nosso trabalho de formação dos professores iniciou-se com a apresentação da composição étnico-racial do corpo docente e discente, por meio de um levantamento realizado na escola, a partir da autodeclaração. Esse levantamento evidenciou uma disparidade significativa entre o perfil dos professores e o dos alunos, sendo uma imagem invertida do outro[25]. Com base nos resultados obtidos, discutimos a questão racial utilizando textos de apoio para a reflexão e desenvolvendo dinâmicas de grupo que pudessem sensibilizar os participantes. Vale ressaltar que, embora os dados revelassem uma realidade díspar do ponto de vista racial, ela não era tão distinta do ponto de vista social, pois muitos professores reconheceram ter enfrentado situações socioeconômicas semelhantes às de seus atuais alunos. Essa discussão se mostrou fundamental para sensibilizar os docentes quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias.

Em uma das reuniões de formação de professores, abordamos o artigo de Kabengele Munanga (2015) que discute a importância de se ensinar história da África e do negro no Brasil. A título de exemplo, o historiador e então doutorando Kleber G. de Siqueira Júnior (2023) relatou-nos como se deu a docência compartilhada com o professor de história. Inspirando-se nas experiências do professor Hill (2014), juntos promoveram o ensino da história da África para alunos do 6º ano. Nessa aula, eles estabeleceram elos entre as rainhas e os faraós na Antiguidade em África e as "rainhas" de hoje, por meio dos *raps* compostos por MC Soffia e Karol Conká. Dessa forma, o pesquisador relatou como apresentaram aos estudantes os reinos mais prósperos da Antiguidade em África e suas produções culturais, artísticas e estéticas, buscando relacioná-las com as expressões contemporâneas de artistas negros, cujas performances evocam a ancestralidade. O pesquisador salientou como a cantora MC Soffia, que ainda era criança na época, e a *rapper* Karol Conká, enquanto artistas, traziam sua negritude como potencializadora de transformações, particularmente no que diz respeito à identidade racial e de gênero entre as meninas negras.

Também abordamos um texto de Grada Kilomba (2019), destacando o trecho em que relaciona a máscara de Flandres ao silenciamento contemporâneo, um resquício da colonialidade[26]. Na ocasião, levantamos algumas questões para os professores, por exemplo, por que ensinar história da África na formação de professores e por que estudamos a história do mundo ocidental desvinculando-a de outras regiões, como a África e o Oriente, que foram palco de grande parte das ações do imperialismo colonial. Enfatizamos o desafio de proporcio-

25 Entre os professores e funcionários, 69,5% se declararam brancos, 20,3%, pardos, e uma porcentagem menor de pretos, menor ainda de amarelos e indígenas. Já entre os alunos, identificamos 51,8% pardos e 12,4% pretos, totalizando 64,2% (pardos e pretos).

26 Colonialidade é um conceito desenvolvido por autores decoloniais, como Anibal Quijano (2010), para se referir ao sistema de dominação engendrado no interior do colonialismo e que permanece até hoje, entranhado na intersubjetividade, reconhecível mesmo após o fim do regime colonial, ou seja, da ocupação e exercício do poder econômico e jurídico de uma nação sobre outra população e/ou nação.

nar, especialmente no campo da educação, acesso a esse conhecimento para a construção de uma identidade étnico-racial e de gênero entre os estudantes, contribuindo, assim, para uma participação igualitária na sociedade brasileira.

Discutimos, ainda, a intersecionalidade, segundo Collins e Bilge (2020), relacionando-a à educação crítica de Paulo Freire (2014), em oposição ao neoliberalismo na educação. Procuramos relacionar essas discussões à burocratização do ensino público, observando como as demandas exclusivamente relacionadas à avaliação do rendimento escolar dos estudantes impactavam negativamente, de modo paradoxal, a qualidade do ensino. Os professores, em contraste com a ênfase dada pela coordenação às atividades relacionadas à avaliação, trouxeram à tona suas queixas relativas à burocratização do ensino, posicionando-se contrariamente aos procedimentos de registro exigidos pela SME, uma vez que tais exigências não refletiam a dinâmica da sala de aula.

Em outro momento, ao introduzirmos um vídeo musical de *rap* como ferramenta educativa, alguns professores manifestaram desinteresse, pois o *rap* não correspondia a suas próprias preferências musicais. O debate sobre a relevância do *rap* em sala de aula dividiu opiniões, evidenciando a falta de conexão de alguns professores com os interesses dos estudantes, ao passo que outros reconheciam o potencial dessa abordagem para engajá-los. Destacamos que a escolha de uma estratégia pedagógica não deveria estar vinculada às preferências estéticas ou culturais dos professores, mas, sim, ao conhecimento sobre os estudantes, suas preferências estéticas e sua linguagem. Essa aproximação permite, parafraseando o intelectual quilombola Nego Bispo (SANTOS, 2021)[27], o encontro de "confluências teóricas".

Com base nessa perspectiva de aproximação ao universo dos estudantes, apresentamos, como resultado do trabalho realizado em sala de aula em outra docência compartilhada, alguns poemas escritos por alunos do 7º ano (que, em 2023, já estavam no 9º ano). Entre eles, destacamos o seguinte texto, preservando sua grafia original:

Vida favorecida[28]

Vida favorecida colorida
Conhecida com muita alegria
Vou te contar
A vida na favela não é fácil não
Sem água sem luz isso é uma decepção

Na periferia é difícil meu irmão
To cansada de tanta indignação

27 Bispo Santos (2021), inspirando-se nas metáforas empregadas pelos povos politeístas (os povos originários), sustenta que as confluências das experiências não significam absorção do diferente, mas de convivência na diversidade.
28 Esta poesia foi comentada amplamente em outro artigo (AMARAL; SANTOS, DIAS, 2022).

cade o prefeito cade a solução?
na ora de prometer todos falam muito
mais na ora de fazer correm o buxixo
fome, sem água, sem luz, essa é a realidade da periferia
cade as promeças que você propos
encanamento novos, agua potavel que indgnação
Cadê o direito que prometeu, sumiu depois da eleição?

To indignada, cada dia é uma notícia
que ouve um problema na política
Mas nem todo dia assim
na verdade todo dia é um inferno na cidade
onibus lotado, povo desempregado, pessoas sem emprego
isso tá lotado! Pessoas morando na rua, casas sem alimento
é fácil falar quando tem tudo a disposição ou melhor
Tudo na mão
Mas como somos brasileiros vamos à luta.

Embora alguns professores criticassem o comportamento da autora desses versos, nas atividades de nossas docências compartilhadas, ela se destacava como uma das alunas mais participativas. Destacamos que talvez fosse importante compreender e valorizar os questionamentos da estudante em sala de aula, considerando que, no contexto de uma pedagogia insurgente, é fundamental valorizar o pensamento crítico (hooks, 2014).

De onde eu venho, para onde eu vou

A letra da música "Vida favorecida" foi produzida em 2021, quando realizamos pela primeira vez na escola a docência compartilhada com o professor de geografia e a professora de artes. Apresentamos à turma do 7º ano o clipe "De onde eu venho" (Edi Rock, 2018), de autoria de Edi Rock (compositor dos Racionais MC's) e Mc Pedrinho, jovem *rapper* que crescera na mesma comunidade dos alunos, ou seja, na região do entorno da escola.

O videoclipe mostra cenas entre vielas, lixo não recolhido e outros indícios da precariedade das condições de vida e trabalho na favela, alternadas com a riqueza dos rituais do candomblé, o mercado com a venda de roupas e colares africanos e um olhar distante direcionado ao oceano, remetendo à origem das pessoas negras de nosso país.

A proposta de apresentar o clipe tinha o intuito de abordar questões envolvidas no território que também lembrassem a ancestralidade africana. Fazendo um recuo no tempo, explicamos aos alunos que o clipe se referia a nossos

antepassados, reis e rainhas, muitos deles guerreiros em África – oriundos, em grande parte, do Congo, de Angola e da região Centro-Oeste – que foram traficados para as Américas e posteriormente escravizados, obrigados a trabalhar nas lavouras de cana, de café e nas minas de ouro e outros minérios. Destacamos que esses povos foram escolhidos em razão de seus conhecimentos em agricultura e mineração. Por fim, ressaltamos que, embora submetidos ao trabalho forçado e sem remuneração, muitos deles se revoltaram e fugiram para os quilombos, onde formaram verdadeiras comunidades, constituindo territórios de resistência ao regime.

O professor de geografia mostrou aos alunos, em um mapa que desenhou na lousa, o porto do continente africano para onde eram levados os africanos capturados por outros povos africanos que, por sua vez, eram aliciados pelos europeus que lá aportaram. Ele acrescentou, ainda, que, em Benin, a última parada dos escravizados antes de serem transportados pelo Atlântico – de onde partiram muitos dos "navios negreiros" responsáveis pela comercialização de pessoas levadas para as Américas –, existe hoje um monumento em arco para lembrar esse passado que não deve ser esquecido: o Portal do Não Retorno.

Em outra aula, o professor de geografia apresentou um mapa que mostrava os inúmeros quilombos[29] formados no Brasil, contrariando a tese de que não houve resistência por parte do escravizados, ressaltando que a atuação desses grupos contra o regime foi fundamental para a abolição da escravização.

Ao propor videoclipes como "De onde eu venho" (EDI ROCK, 2018), testemunhamos o despertar de uma memória afro-diaspórica e a escrita de *raps* pelos próprios estudantes, que recorreram a essa forma de expressão para refletir sobre o significado de sua origem e como estratégia de denúncia e de combate às desigualdades raciais e de classe. Foi nesse contexto que a letra do *rap* "Vida favorecida" foi escrita, além de outros poemas que criticavam as condições precárias em que seus descendentes ainda viviam na atualidade.

Tínhamos consciência de que estávamos contribuindo para uma formação crítica e emancipatória dos alunos, capaz de estimular posturas críticas em relação a qualquer posicionamento autoritário ou arbitrário na comunidade escolar. Por isso, trabalhamos com professores e gestão para que o posicionamento crítico dos alunos não fosse interpretado como rebeldia ou desrespeito, mas como um modo afirmativo de se posicionar perante a sociedade.

Consideramos que uma discussão mais aprofundada sobre o sentido de comunidade na escola seria essencial para a construção de estratégias e possibilidades de intervenção fundamentadas em filosofias africanas, que considerassem os conflitos como situações com potencial para amplificar a compreensão sobre aspectos do comportamento discente que irrompem nas relações escolares.

29 De acordo com o Censo Demográfico de 2022, o Brasil tem 7.666 comunidades quilombolas, que abrigam 1,3 milhão de pessoas. A maioria das comunidades quilombolas está concentrada no Nordeste, com 3.186 comunidades, correspondente a 52% do total, constituídos durante o período colonial (IBGE, 2022).

Por uma pedagogia dialogada, comunitarista e insurgente

Inicialmente, apresentamos aos professores a escritora negra e ativista norte-americana bell hooks, cuja proposta envolve a construção de um ambiente educacional capaz de desafiar e romper com os preconceitos arraigados na sociedade. Segundo a autora, é fundamental estabelecer uma dinâmica em sala de aula que permita a estudantes e professores reconhecerem a responsabilidade mútua no processo de aprendizagem. Essa concepção educacional, que também se inspira na tradição africana de comunidade, enfatiza a interdependência e as responsabilidades compartilhadas entre os membros de uma coletividade.

Apoiando-se na pedagogia e na filosofia da educação propostas por Paulo Freire, bell hooks argumenta sobre a necessidade de superar o modelo de educação bancária e hierárquica, abrindo espaço para uma abordagem mais horizontal, em que os conhecimentos e as experiências de vida de cada um sejam valorizados e integrados ao processo de aprendizagem. Essa proposta visa não apenas dominar os conteúdos acadêmicos, mas, também, proporcionar aos estudantes uma formação que os habilite a compreender e transformar o mundo.

Segundo a perspectiva africana, em comunidades tradicionais como as dos povos iorubás, akan e bantos, os mais velhos têm o papel de transmitir valores e conhecimentos aos mais jovens, ao passo que estes contribuem com atividades agrícolas e com o cuidado dos mais velhos. A concepção africana de comunidade, conforme delineada por Senghor (1977), está fundamentada em valores coletivistas e solidários, os quais transcendem ou mesmo se contrapõem aos pressupostos do individualismo. Nas sociedades afrodescendentes, a coesão do grupo prevalece sobre os interesses individuais, valorizando-se a comunidade em detrimento de ações isoladas. Essa abordagem ressalta a importância da comunidade como uma entidade orgânica, na qual os interesses coletivos são priorizados, promovendo colaboração e apoio mútuo para alcançar objetivos comuns. Podemos afirmar que bell hooks se inspira nesses princípios ao propor uma sala de aula centrada na comunidade e no respeito à diversidade de saberes e vivências.

Nosso projeto, ao resgatar essas raízes ancestrais, buscava promover uma reflexão sobre as injustiças históricas que continuam a afetar os educandos, visando, assim, construir um ensino mais inclusivo e valorizando as identidades afrodescendentes historicamente marginalizadas. Durante a formação dos professores, o professor de geografia e a professora de artes organizaram a sala em formato circular, incluindo materiais como livros de histórias africanas e jogos de tabuleiro. Após uma dinâmica de integração, introduziram o conceito de *ubuntu*, que, para os povos bantos, significa “eu sou porque nós somos”, destacando a interdependência entre os sujeitos em uma comunidade, guiados por um princípio ético que vai no contrapelo da lógica individualista presente em nossa sociedade. A pesquisadora Marina salientou que um dos princípios da

filosofia africana, expresso pelo conceito de *egbé*[30], está associado à valorização da comunidade local. A ideia era ampliar a compreensão dos docentes sobre as ricas histórias de vida presentes na comunidade local, contribuindo para o processo educativo.

Circularidade e comunidade: uma forma de fazer face à violência nas escolas

Apesar de toda a pressão para silenciar a jovem autora da poesia "Vida favorecida", os estudantes do 9º ano não foram calados. Quando retomamos a docência compartilhada[31] com essa turma em 2023, uma nova estratégia metodológica alicerçou o trabalho com os estudantes, utilizando a arte engajada como recurso estratégico para ressignificar estigmas negativos dirigidos aos jovens (relativos à indisciplina) e defender um território, que, naquele momento, era a sala de aula, convertida em quilombo de resistência e de lutas culturais emancipatórias.

A turma do 9º ano foi se conscientizando cada vez mais das opressões a que eram submetidos na sociedade, na comunidade e na escola, e começou a denunciar o autoritarismo da coordenação e questionar falas racistas e até mesmo fascistas de alguns professores. Sempre muito atentos às aulas, demonstrando-se interessadíssimos nas discussões propostas, os estudantes começaram a expressar seus pensamentos por meio de cartazes colados na sala ambiente do professor de geografia e, depois, em toda a escola. Após essa atividade, a professora de artes introduziu uma dinâmica de dança circular no pátio da escola, enfatizando a conexão coletiva. A atividade envolveu movimentos sincronizados e a formação de uma corrente humana, proporcionando uma experiência significativa e despertando grande interesse dos alunos nos temas abordados.

Todavia, desde o ano anterior, foram feitas novas ameaças por parte da direção e da coordenação, reafirmando o cancelamento da cerimônia de formatura das duas turmas do 9º ano, sob a alegação de que permaneciam "insolentes" e "desrespeitosos".

Em uma reunião com o corpo docente, os professores e a coordenação foram instados a confrontar esses conceitos com as ideias de comunidade na perspectiva iorubá. A proposta foi repensar a escola e o conceito de autoridade a partir de uma perspectiva comunitária como forma de combater a lógica individualista e a violência nas instituições de ensino.

---

30 *Egbé* é uma palavra em iorubá que designa sociedade ou grupo. Na tradição dos povos iorubás, ela se refere a organizações de pessoas com interesses ou objetivos comuns, como grupos de parentesco, associações profissionais e sociedades religiosas. Esses grupos desempenham um papel central na estrutura social e na vida comunitária dos iorubás, proporcionando coesão social e preservação das tradições e valores culturais.

31 Estamos nos referindo a uma das docências compartilhadas, coordenada pela mestranda Marina Dias, pelo professor de geografia e pela professora de artes, que em 2023 foi assim intitulada: "Cosmovisão africana e história dos orixás".

Segundo o pensador Sodré (2017), nas comunidades africanas e afro-brasileiras, existe uma compreensão de um si-mesmo-corporal, que se distancia da noção de corpo como mero habitáculo de órgãos, compreendendo-o como dimensão divina, transcendente e integrada ao grupo e à comunidade em que o sujeito está inserido. O autor salienta que, para esses povos, "a corporeidade é a condição própria do sensível, pelo sentir do corpo o homem não está somente no mundo, mas ele próprio é o mundo" (SODRÉ, 2017, p. 106). Com a intenção de repensar a relação do ensino com os estudantes em sua corporeidade e conexão com o mundo, buscamos traduzir a ideia de um corpo que também é parte de uma comunidade em sala de aula.

Os professores ofereceram aos alunos o que a direção negou: um acolhimento necessário na despedida da escola

Nossa última docência compartilhada marcou a despedida da turma do 9º B, encerrando um ciclo de três anos de colaboração com a escola ao lado do professor de geografia e da professora de artes. Como nossa presença sempre foi marcada por um clima de tensão, principalmente entre os professores parceiros e a gestão escolar, a despedida se deu em meio a incertezas.

Ao entrar na sala de aula, era evidente o sentimento de tristeza entre os jovens. O cancelamento da cerimônia de formatura os havia abalado profundamente. Com poucos alunos presentes, as turmas do 9 A e do 9 B se uniram para nossa última atividade. Optamos por nos reunir no pátio da escola, formando um círculo com os estudantes. A professora de artes propôs que cada um compartilhasse uma palavra final sobre o ano. As respostas incluíram alívio, liberdade, nada, felicidade, férias e fim, refletindo a insatisfação por não terem tido a oportunidade de realizar a tão sonhada formatura.

Durante esse momento de partilha, a representante do 9 B alertou os colegas sobre os riscos e desafios do mundo, ressaltando a importância do apoio mútuo, ainda que a intolerância e as adversidades pudessem afetá-los também no ensino médio.

Ao reapresentarmos o clipe "De onde eu venho?" (Edi Rock, 2018), amplamente discutido com a turma em 2021, quando os estudantes estavam no 7º ano, completamos nosso ciclo, de maneira que a vivência do presente pudesse ser alimentada pela força do passado. Nesse momento, abriu-se a possibilidade de ressignificar tanto o momento inicial em sala de aula, quando discutimos esse clipe pela primeira vez, quanto o passado ancestral, que, ao ser retomado por uma educação insurgente no presente, converteu aquele momento difícil de frustração em mais um desafio a ser enfrentado coletivamente.

Nossa despedida foi marcada por uma amálgama de emoções, evidenciando os sentimentos diante não somente do término do ano letivo, mas, também, do encerramento de um ciclo significativo para todos nós. Esses momentos

finais reforçaram a importância dos laços formados e o impacto das experiências compartilhadas naqueles anos sobre a vida dos jovens e de todos os envolvidos.

A título de conclusão

A despeito dos percalços encontrados na escola para a realização de nosso projeto, que visava promover uma educação emancipatória e culturalmente relevante, nossas estratégias acabaram produzindo o que designamos uma "telescopia histórica", termo empregado por Béthune (2003) em referência à estética multifacetada do *rap*. A força da ancestralidade foi reavivada, inicialmente por meio das letras e vídeos de *rap*, que se expressam por meio de uma linguagem contemporânea. Posteriormente, esse mesmo princípio foi explorado com base nos fundamentos da filosofia iorubá, abordando a cosmovisão africana e o sentido de comunidade, de circularidade e de corpo território. Com isso, foi possível reconectar a vivência do presente vivido em sala de aula com a experiência ancestral de africanos e da cultura cultivada pelo povo negro em território brasileiro, ainda que sob a exigência de deslocamentos e ruptura de laços fundamentais.

Nosso trabalho em conjunto com os professores parceiros possibilitou o fortalecimento de um grupo de alunos que se viu em condições de reivindicar seu espaço na escola e enfrentar a intransigência dos gestores, posicionando-se contra toda e qualquer discriminação racial e de gênero.

O que se produziu ali foi uma ressignificação *a posteriori* de vivências individuais e coletivas, muitas vezes marcadas por traumas vividos na esfera familiar, na comunidade e no próprio espaço escolar. Essas experiências negativas puderam ser elaboradas e enfrentadas graças às aulas construídas e compartilhadas semanalmente ao longo de três anos.

O contato com a cosmovisão africana foi essencial para reacender, no grupo de estudantes e na comunidade escolar como um todo, a ética fundadora da comunidade dos antepassados, presente nas rodas de conversa ao longo de todo o processo. Dessa forma, encontramos um meio de reumanizar o espaço escolar, buscando reatar laços perdidos, pois acreditamos que esta é a melhor maneira de combater a violência nas escolas.

Todos nós, sem dúvida, enquanto pesquisadores participantes das docências compartilhadas, assim como os estudantes e professores, saímos transformados dessa experiência em sala de aula, que nos posicionou no limite entre ensinar, aprender e vivenciar uma prática de docência compartilhada. Por um lado, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o currículo escolar a partir das próprias vivências, enriquecendo suas perspectivas. Por outro lado, nós, como professores e pesquisadores, conseguimos avançar no campo das práticas docentes transdisciplinares, que nos desafiaram a problematizar o racismo na sociedade e a fomentar práticas antirracistas.

Por fim, embora os novos gestores da escola não tenham voltado atrás em suas decisões em relação à formatura, foram levados a repensar suas práticas disciplinares e a reconhecer a importância de um debate aprofundado sobre as relações étnico-raciais. Contudo, há que se reconhecer a persistência da ambivalência das atitudes e dos sentimentos racistas, que constituem um fator importante de recusa silenciosa ao debate étnico-racial nas escolas.

Como dissemos no início: "Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que atirou hoje". Nesse sentido, a experiência de contestação dos jovens negros periféricos dessa escola possibilitou ressignificar lutas e resistências contra toda forma de opressão dos povos negros em diáspora. Em certa medida, também se reacendeu a "força motriz das ações desencadeadas no passado" (Sodré, 2017, p. 171) por nossos ancestrais afro-brasileiros.

Referências

AMARAL, Mônica do. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda/Fapesp, 2016.

AMARAL, Mônica do *et al.* (org.). **Culturas ancestrais e contemporâneas:** novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10639/2023. São Paulo: Alameda/Fapesp, 2018.

AMARAL, Mônica; SANTOS, Robson Guarnieri; DIAS, Marina Nunes. Vida favorecida colorida: vou te contar, a vida na favela não é fácil não! **Extraprensa**, São Paulo, v. 15, p. 251-26, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/193433. Acesso em: 12 dez. 2024.

AMARAL, Mônica *et al.* (coord.) **Projeto de pesquisa: Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03:** o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas (processo CNPq: 404279/2021-0).

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

BÉTHUNE, Christian. **Le rap**: une esthétique hors de la loi. Paris: Autrement, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DIAS, Cristiane Correia. **A pedagogia hip-hop:** consciência, resistência e saberes em luta. São Paulo: Appris, 2019.

EDI ROCK, Mc Pedrinho – De Onde eu Venho (clipe oficial). [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (3 min 35 s). Publicado pelo canal Edi Rock. Disponível em: https://youtu.be/LBYGLqrvRc4. Acesso em: 21 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516. Acesso em: 10 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com 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, nº 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HILL, Marc-Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar**: pedagogia hip-hop e as políticas de identidade. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 15 ago. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios e racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, nº 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7d-

MVGz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 ago. 2024.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 341-360.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

ROUSSILLON, Réné. Espaços e práticas institucionais: o quarto de despejo e o interstício. *In*: KAËS, Réné *et al*. **A instituição e as instituições**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989. p.133-151.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: INCTI, 2021.

SANTOS, Mestre Valdenor S. dos. **A roda de capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos**. São Paulo: Essencial, 2020.

SENGHOR, Leopold Sédar. **Négritude et civilisation de l'Universel**. Paris: Seuil, 1977.

SIQUEIRA JÚNIOR, Kleber Galvão de. **A pedagogia hip-hop e as narrativas da liberdade:** o ancestral e o contemporâneo no ensino de História da África, dos povos africanos e afro-brasileiros. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-24012024-154811/publico/KLEBER_GALVAO_DE_SIQUEIRA_JUNIOR.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

CAPÍTULO 3

Filosofia iorubá e corporeidade: possibilidades didáticas para a implementação da Lei 10.639/03

Marina Nunes Dias

Neste capítulo, buscamos apresentar uma reflexão teórica e prática acerca de uma experiência de docência compartilhada, desenvolvida entre os anos de 2021 e 2023, no âmbito de um projeto nacional[1] realizado na EMEF Profa. Célia Regina Lekevicius Consolin, situada na zona norte da cidade de São Paulo. A iniciativa foi conduzida em parceria com os professores Robson Guarnieri, titular das aulas de Geografia, e Denise Lima, mediadora de conflitos na escola, com formação em artes, biologia e psicologia.

As aulas ocorreram no horário regular de Geografia e foram planejadas e conduzidas de forma integrada pelos professores Robson e Denise, em colaboração comigo, enquanto pesquisadora, considerando as diferentes formações de cada profissional. Ao longo dos três anos de trabalho conjunto, nossas vivências em sala de aula foram atravessadas por discussões e reflexões sobre as opressões estruturais de raça, gênero e classe. Esse processo teve como objetivo promover o reconhecimento da identidade negra e periférica dos estudantes, além de estimular o pensamento crítico e valorizar suas trajetórias e saberes.

Em sala de aula, orientamo-nos pela metodologia da transdisciplinaridade decolonial[2] (Maldonado-Torres, 2016) com vistas a comungar os saberes tradicionais dos povos iorubás com o currículo da cidade de São Paulo, a fim de promover uma educação comprometida com a valorização dos saberes africanos e afro-diaspóricos. A transdisciplinaridade decolonial, delineada por Nelson Maldonado-Torres (2016), propõe a suspensão de métodos e disciplinas em prol da decolonização do conhecimento, rompendo com a ênfase metodológica típica da ciência disciplinar moderna e colonial. Essa abordagem busca desconstruir a matriz colonial do saber, enfrentando a dicotomia entre a humanitas europeia, representativa das humanidades e do mundo europeu, e o anthropos, associado às comunidades colonizadas e marginalizadas.

1 Nossa pesquisa é vinculada ao projeto nacional Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas, sob coordenação da Profa Mônica do Amaral e é realizado em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Afroperspectivas (CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral e o Prof. Dr. Renato Noguera.

2 Originada em parte nos estudos étnicos dos anos 1960 e 1970, durante os protestos da Third World Liberation Front em universidades norte-americanas, a transdisciplinaridade decolonial denuncia as desigualdades sociais e epistemológicas, desnaturaliza categorias como raça, gênero e classe, e defende uma perspectiva emancipatória e decolonial. Integrando diversas áreas do conhecimento, como geografia, artes e filosofia, favorece a diversidade de linguagens e a inclusão de saberes não ocidentais, criando novas categorias metodológicas e práticas pedagógicas voltadas à libertação e à transformação social.

A escolha das filosofias iorubás como alicerce dessa prática pedagógica foi motivada pela busca por estratégias didáticas que efetivassem a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Nesse cenário, os saberes ancestrais provenientes do continente africano emergiram como uma potente ferramenta para fomentar o pensamento crítico entre os jovens estudantes. A investigação dos saberes das filosofias iorubás – como ancestralidade, comunidade, corporeidade e circularidade (Lopes; Simas, 2020) – foi fundamental para a preparação de nossas aulas. Neste capítulo, destacamos com especial atenção a corporeidade, com ênfase nos conceitos de *Ori* e *Okan*.

Acreditamos que compartilhar esse conhecimento com os estudantes possibilitou a promoção de uma reflexão crítica sobre suas vivências enquanto jovens periféricos, majoritariamente negros. A ênfase na discussão sobre o corpo na perspectiva iorubá destacou-se como uma reflexão significativa diante da violência racista e da exclusão social, ampliando o debate sobre a relevância do continente africano na produção de saberes e a urgência de repensar uma educação que integre e valorize esses conhecimentos.

Os iorubás: origens históricas e mitológicas

Os iorubás, povos escolhidos para aprofundarmos nossa pesquisa, têm uma história milenar que merece destaque. Atualmente, estão presentes nos países da Nigéria, Benin e Togo, formando um complexo civilizatório de grande relevância. Cidades como Ilé-Ifè, Ojobo, Iwo, Ijebu, Ilá, Abeokuta e Ibadan são testemunhas vivas dessa rica tradição. Segundo Verger (1981), os iorubás constituem uma população numerosa, com cerca de 30 milhões de pessoas que compartilham a mesma língua. Entre os grupos que compõem esse universo, destacam-se Ana, Itsa, Dasa, Ketu, Ifonyn, Nago, Awori, Egba, Egbado, Ijebu, Oyo, Ife, Ijesa, Ondo, Owo, Ilaje, Ikiti, Igbomina, Yagba, Bunu, Aworo, Itasekiri, Owu e Ekiti. Apesar da crescente influência do cristianismo e islamismo, as comunidades tradicionais seguem preservando os fundamentos filosóficos da cultura originária. Nossa pesquisa concentra-se nos saberes e conhecimentos dessas sociedades tradicionais.

De acordo com as tradições orais descritas por Fábio Leite (2021), nos tempos primordiais, o mundo era um vasto território pantanoso. Nesse cenário, Olodumare, o Ser Supremo, habitava o *orun*, o universo celestial, juntamente com um panteão de divindades como Orixalá, Orunmila, Odùduwà e Exú. Abaixo do *orun*, estendia-se uma grande massa de água dominada por Olokun, o deus do mar. Olodumare, então, concebeu um plano para transformar parte daquele ambiente aquático em terra firme e confiou à Orixalá a missão de concretizá-lo.

No entanto, ao partir do orun, Orixalá recusou-se a oferecer um sacrifício a Exú, o que resultou em uma reviravolta. Exú, astuto, pregou uma peça

em Orixalá, que acabou embriagado e adormeceu antes de cumprir sua tarefa. Aproveitando a situação, Odùduwà assumiu a missão, levando consigo o saco da criação. Com a ajuda de uma corrente lançada do céu por Olodumare, desceu ao mundo em uma cadeira de ferro, carregando terra em um saco, uma concha de caracol, uma galinha e um dendezeiro. Ao espalhar a terra sobre as águas e permitir que a galinha a ciscasse, a terra começou a se expandir, dando origem ao primeiro pedaço de terra firme. Odùduwà plantou o dendezeiro e concretizou a criação do mundo, enquanto Orixalá ficou responsável por moldar os corpos humanos. O primeiro local a ser criado foi Ilé-Ifè, considerado o berço da civilização iorubá.

Sob uma perspectiva histórica, a origem dos iorubás é um tema de debate contínuo entre historiadores, antropólogos e arqueólogos. Ribeiro (1996), em *Alma Africana no Brasil: os Iorubás*, apresenta uma interpretação baseada nos estudos de Perkins e Stembridge (1977), que sugere que os antepassados dos iorubás teriam migrado da região do Alto Vale do Nilo em direção à África Ocidental, atravessando o deserto do Saara ao longo de séculos até alcançarem o oeste da África. Essa narrativa apresenta Odùduwà como uma figura histórica importante, embora diferente do relato mitológico, pois não inclui elementos como a cadeira de ferro.

A cidade de Ilé-Ifè desempenha um papel central na cultura e na mitologia iorubá. Fábio Leite (2021) reconhece-a como uma das cidades mais antigas da África Ocidental, rica em tradição cultural e religiosa. Segundo a tradição oral, após a fundação de Ilé-Ifè, a expansão dos povos iorubás ocorreu por meio da migração dos sete príncipes, netos de Odùduwà. Esses príncipes deixaram a cidade ancestral para fundar outros estados iorubás, mantendo vínculos simbólicos, religiosos e culturais com Ilé-Ifè. Assim, os iorubás expandiram-se, ocupando uma vasta região que abrange desde Ilé-Ifè, na Nigéria, até Grand Popo, no Togo, e de Õyö-Alààfin, no centro-oeste da Nigéria, até Ketu, no Benin. A narrativa da migração desses príncipes reforça a conexão entre Ilé-Ifè e as diversas regiões ocupadas pelos iorubás, consolidando a ideia de que todos eles, de alguma forma, são descendentes diretos de Odùduwà.

O fato é que a herança ancestral, que entrelaça mitos e narrativas orais, ainda tem um peso muito significativo nas sociedades iorubanas tradicionais e ultrapassa a esfera da crença, sendo um fator dinâmico e contínuo na configuração dessas sociedades. Essas narrativas ancestrais moldam uma compreensão coletiva da origem e da identidade do povo, influenciando, ainda, as práticas culturais, rituais e a organização social e política. Segundo Omidire (2005):

> (...) a tradição *yorubana* leva muito a sério aquilo que a ortodoxia eurocêntrica costuma desqualificar como mera invenção mitológica. Até porque ainda é possível encontrar em Ilé-Ifè pessoas dispostas a mostrar o ponto onde *Odùduwà* teria descido, mediante a cadeira de ferro, e indicando, inclusive, o suposto paradeiro daquela corrente de ferro, que teria servido de ponte aérea para o poderoso fundador da nação (Omidire, 2005, p. 30).

Sob a ótica da religiosidade, nas comunidades tradicionais, os Orisàs destacam-se como divindades conectadas às forças primordiais da natureza. Alguns deles são também considerados heróis civilizatórios e ancestrais diretos dos reis. Cultuados de acordo com as especificidades de suas respectivas comunidades e territórios, os Orisàs desempenham um papel essencial na prática espiritual e na coesão social. Um exemplo emblemático desse culto encontra-se na floresta sagrada de Osun-Osogbo, localizada às margens do rio Osun, na cidade de Ojobo. Esse espaço sagrado é dedicado à deidade Osun e serve como centro de peregrinação anual durante o festival de Osun-Osogbo, uma das mais importantes manifestações da religiosidade tradicional iorubá.

Sob a perspectiva política, a sociedade iorubá organiza-se em torno de monarquias, com a agricultura desempenhando um papel central tanto na subsistência quanto na economia. Ribeiro (1996) destaca que a estrutura social dos iorubás é caracterizada pelo sistema de *agbo-ile*, um conjunto de casas habitadas por membros de um mesmo clã. A estrutura política inclui líderes como o *baale* e o *oba*, considerados descendentes diretos das divindades, responsáveis por governar diferentes níveis de comunidades iorubás. A sociedade, predominantemente patriarcal, é marcada por casamentos poligâmicos e fortes laços de parentesco.

O pesquisador iorubano Félix Ayoh'Omidire (2005) apresenta o conceito de "yorubanidade", enfatizando a identidade coletiva dos povos iorubás, fundamentada em uma herança cultural compartilhada. A *yorubanidade* transcende fronteiras geográficas, especialmente devido à diáspora africana, cujas influências culturais, religiosas e modos de vida foram preservados e adaptados em diversas regiões fora do continente africano, como Brasil, Cuba e Estados Unidos.

Em sua tese de doutorado, Ayoh'Omidire introduz o conceito de "Yorubanidade Mundializada", que abrange a disseminação global da cultura, filosofia e visão de mundo iorubanas, particularmente no contexto do *Yorubá Atlantic Complex,* que inclui África, Europa e Américas. Originários das atuais repúblicas da Nigéria e do Benin, os nativos nagô-iorubanos expandiram-se para outras regiões da África Ocidental e para além dela, formando comunidades diaspóricas, como os Nagô no Brasil, Lucumí em Cuba, Akú na Serra Leoa e Yarriba (ou Yorubá) em Trinidad e Tobago, América Latina e Caribe.

É importante ressaltar, como aponta o autor, que a diáspora africana não apenas perpetuou as tradições iorubás, mas também influenciou o desenvolvimento cultural em diferentes partes do mundo. A riqueza espiritual, as práticas religiosas e a sabedoria das comunidades tradicionais encontraram solo fértil em diversos contextos fora da África. Um exemplo notável é a influência das religiões afro-diaspóricas nas Américas, que têm desempenhado um papel significativo no fortalecimento e na revitalização das tradições religiosas iorubás. Segundo o professor Fernandez Portugal Filho:

> Com diversos nomes, de formas regionais diferentes, o culto dos Orisa, era na essência o mesmo, e os estudiosos de vanguarda das ciências humanas estão

> descobrindo que essas variantes da religião Yorubá, durante o tempo do cativeiro, na realidade se tocavam, nos contatos oceânicos, nas andanças dos nagôs libertos, na circulação das ideias de resistência à escravidão, nas trocas sociais entre yourubanos exilados pela diáspora nas diversas partes do continente. Tudo isso foi ainda mais reforçado no século XX, quando os avanços tecnológicos facilitaram os contatos entre diversos países (Portugal Filho, p. 10, 2013).

Ayoh'Omidire ainda enfatiza que além da força religiosa, a oralidade desempenha um papel crucial na presença iorubana, com contos e cantos sendo fundamentais nas sociedades afrolatinas. A transmissão fiel de textos originais iorubanos, como os do sistema oracular de Ifá, destaca a presença de mecanismos que garantem a transmissão oral com a mesma preocupação de preservação que é atribuída aos textos escritos em sociedades alfabetizadas.

A corporeidade na filosofia iorubá

A corporeidade, ou seja, "a forma do homem ser-no mundo" (Guerra, 2008, p. 3) desempenha um papel muito significativo nas filosofias tradicionais africanas, uma vez que o corpo é a expressão visível do homem. Do ponto de vista das filosofias iorubás, a noção de pessoa é complexa, constituída pela interação de elementos individuais herdados, como linhagem, o clã, e elementos simbólicos, como o contexto cósmico, mítico e social (Leite, 2021).

Os rituais iniciáticos, por exemplo, ilustram o papel transformador do corpo ao longo da vida. Tais práticas simbolizam e operam mudanças profundas no sujeito, conectando-o a dimensões espirituais, culturais e sociais. Assim, podemos dizer que para a filosofia iorubá, o corpo não é meramente um território biológico, mas também um veículo de interação com o cosmos e um *locus* de conhecimento e significado.

Leite (2021) destaca que a existência visível do ser humano é resultado de uma síntese de diversos elementos vitais naturais, que interagem de forma dinâmica e permanente. Essa perspectiva proporciona uma compreensão transcendente do corpo humano. Para os iorubás, o corpo visível, denominado Ara, é concebido como uma unidade que integra aspectos físicos e divinos.

O *Ori* constitui um dos pilares fundamentais da cosmologia iorubá, localizado simbolicamente na cabeça do ser humano. Reconhecido como uma divindade pessoal, abrange dimensões como sabedoria, imortalidade, ancestralidade e personalidade. Além de moldar as qualidades morais e intelectuais de uma pessoa, *Ori* também estabelece a noção de destino, que pode ser revelado por meio dos odus[3], específicos para cada sujeito, devido à sua natureza singular e profundamente pessoal.

3 No jogo de Ifá, central à cosmologia iorubá, os odu representam caminhos de vida e são essenciais para a compreensão do destino. Existem dezesseis odu principais, conhecidos como Odu Meji, que, quando combinados, resultam em 256 combinações possíveis. Cada uma dessas combinações reflete situações, circunstâncias, ações e consequências da vida. A consulta aos odu é conduzida por babalaôs, especialistas no sistema de adivinhação, que utilizam instrumentos como o merindilogum, o opelé-ifá e o iquim para interpretar o destino de cada indivíduo (Araujo, 2023).

O filósofo nigeriano Oladele Balogun (2007) explica que o *Ori* é considerado a essência da personalidade humana, sendo uma divindade pessoal que orienta e define o percurso de vida de cada sujeito. Além de atuar como intermediário entre a pessoa e as divindades, incluindo os *orisás*, o culto ao *Ori* é essencial para que a vida se desenvolva em conformidade com a natureza espiritual de cada ser.

Uma das crenças mais difundidas na tradição iorubá, também presente no Brasil por meio das religiões de matriz africana, sustenta que, antes de nascer, cada indivíduo escolhe seu *Ori* entre várias opções disponíveis no armazém da divindade *Ajala*, responsável por moldar as cabeças humanas. Embora Orisanla seja reconhecido como o criador do corpo humano, cabe a *Ajala* a tarefa de moldar o *Ori*. Durante esse processo, a escolha é feita, mas, ao nascer, o indivíduo atravessa a *Omi Igbagbe*, a água do esquecimento, que separa o *orun* (mundo invisível) do *aye* (mundo visível). Essa narrativa revela uma dualidade metafísica: o *Ori* é compreendido, seja como o eu inconsciente, que seleciona o destino antes do nascimento, seja como sendo ele mesmo o próprio destino individual, representando um segmento imanente do ser.

Após o nascimento, o *Ori* se torna um espírito pessoal ou ancestral guardião que orienta o percurso de vida, mas o destino escolhido é desconhecido pelo indivíduo, o que pode levar a esforços que não estão alinhados com o caminho originalmente escolhido. Para evitar falhas no cumprimento de seu destino, é recomendado que o indivíduo consulte Orunmila, o deus da adivinhação, para garantir que o caminho seguido seja o correto. Assim, apesar de o destino escolhido pelo *Ori* ser teoricamente fixo, a experiência prática e as práticas culturais, como a consulta a Orunmila e a realização de *ebo* (sacrifícios), permitem que o destino seja alterado.

Todavia, de acordo com Balogun (2007), na filosofia iorubá, o destino não é concebido como algo completamente predeterminado. Pelo contrário, a responsabilidade moral do indivíduo em estabelecer e manter uma relação harmônica com seu *Ori* é considerada fundamental. Essa harmonia é vista como condição indispensável para a concretização do destino, evidenciando o papel ativo do ser humano na construção de sua trajetória existencial.

Essa perspectiva ressalta que, embora o *Ori* possa definir um curso inicial para a vida de uma pessoa, existem formas de interagir e modificar esse percurso. Isso torna a concepção iorubá de destino mais dinâmica e aberta a transformações. Um exemplo disso pode ser observado na cidade de Oyó, onde ocorre, anualmente, o culto ao *Ori* do rei, com o objetivo de garantir decisões políticas sábias. Tal prática revela que, além de sua dimensão individual, o *Ori* tem também uma relevância social.

Assim, a filosofia iorubá sobre o *Ori* não deve ser interpretada como uma crença fatalista ou rigidamente determinista, mas como um conceito dinâmico que dialoga tanto com as escolhas individuais quanto com as forças espirituais capazes de alterar o destino ao longo da vida. A relação entre o *Ori* e o destino,

portanto, é marcada por possibilidades de transformação e evolução, abrangendo tanto a esfera pessoal quanto a coletiva.

Além do *Ori*, o conceito de Okan constitui outro princípio central na compreensão da corporeidade no pensamento iorubá, integrando as dimensões espirituais e físicas do ser humano. Localizado simbolicamente no coração, o Okan é concebido como o centro espiritual e moral do indivíduo, desempenhando um papel essencial na orientação das ações e escolhas, tanto no plano material quanto no espiritual. Conforme Leite (2021), o Okan é entendido como a alma ou essência interior, responsável por preservar a harmonia entre os aspectos físicos e espirituais da existência humana. Nesse sentido, atua como um guia interno que fundamenta o comportamento ético e norteia as decisões morais.

Dessa forma, o Okan e o *Ori* podem ser vistos como elementos complementares. Enquanto o *Ori* define o destino e a orientação divina para a vida material, o Okan oferece a sabedoria necessária para que o indivíduo viva de acordo com esse destino de maneira moralmente justa e consciente, orientando-o em suas escolhas e ações diárias.

É no seio dessa observação que a formação ontológica do sujeito iorubano guarda o sentido de uma dimensão ancestral e corpórea, pois a existência humana é entendida como um entrelaçamento contínuo entre o físico e o espiritual, o individual e o coletivo. A ancestralidade, representada pela conexão com os antepassados e com as forças divinas, permeia cada aspecto da vida do sujeito, enquanto o corpo, como território visível e simbólico, serve de veículo para essa interação.

Trabalho de campo

Os escritos do pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, em seu livro *A terra dá, a terra quer* (2023), auxiliaram-nos a promover uma reflexão sobre a experiência de docência compartilhada que mencionamos no início deste capítulo. Na obra em questão, Bispo registra os saberes transmitidos pela oralidade de sua comunidade quilombola acerca de temas contemporâneos, como o clima, trabalho, alimentação e moradia. Chamou-nos a atenção, em particular, uma discussão apresentada pelo autor a respeito dos conceitos de confluências e compartilhamentos, os quais tentaremos (re)interpretar a partir da lente de nossa experiência de campo.

Ao ponderar sobre os significados de confluência/compartilhamento e troca, Nego Bispo (2023) destaca a distinção entre esses conceitos. Enquanto a troca é traduzida como uma substituição de um objeto por outro, sobretudo, um item material por sua equivalência, o compartilhamento e a confluência, envolvem ações, gestos e afetos, ou seja, elementos que não podem ser diretamente intercambiáveis. Bispo salienta que os afetos não se submetem à lógica capitalista da troca, mas sim ao compartilhamento, segundo o qual a conexão emo-

cional estabelecida com outro indivíduo implica na reciprocidade como parte intrínseca desse processo. É por isso que o autor apresenta uma metáfora, na qual: "um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece" (Santos, 2023, p.15).

Essa concepção de confluência e compartilhamento de algum modo ecoou em nossa prática do campo de pesquisa, uma vez que o próprio termo "docência compartilhada" sugere a partilha elaborada por Nego Bispo (2023). A metáfora da confluência de rios distintos pareceu-nos simbolizar a intersecção das disciplinas de geografia, filosofia e artes. Desse modo, as aulas de geografia, sem perder o conteúdo proposto pelo currículo da cidade, foram aprofundados à luz dos saberes africanos e afrodiaspóricos, propiciando a construção de conhecimentos emancipatórios, bem como a criação de um ambiente de ensino e aprendizagem coletivo, participativo e atento às dinâmicas sociais emergentes. Além disso, as artes desempenharam um papel essencial em nossas aulas, expressando-se em representações visuais, musicais, corpóreas e poéticas. Essas formas de expressão ajudaram a traduzir conceitos apresentados em sala de aula, do mesmo modo que foram elementos presentes nos trabalhos escolares dos estudantes.

Em 2022, desenvolvemos nossa docência compartilhada junto à turma do 6º ano B, em alinhamento com o currículo de Geografia da cidade, que destaca os conceitos de território, escalas e leitura de mapas. No início do ano, durante as reuniões preparatórias de nossa docência, nós, professores-pesquisadores, identificamos a oportunidade de explorar as ideias de território geográfico e território do corpo/corpo-território.

A leitura do artigo de Eduardo Oliveira, "Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural" (2014), proporcionou-nos uma análise que ampliou nosso entendimento sobre a proposta de trabalhar territórios e corporeidades. No artigo mencionado, o autor propõe um afastamento da visão restritiva do corpo como apenas um objeto físico, defendendo uma perspectiva que o reconheça como um território, ou seja, como um espaço intrinsecamente carregado de significados culturais, afetivos e identitários. A esse respeito, Oliveira destaca a relevância de assimilar o corpo negro como um território afro-brasileiro, compreendendo sua afirmação estética como uma expressão de resistência ao racismo.

Ao traçar a trajetória histórica da desvalorização do corpo negro, desde a diáspora africana até as ideologias colonizadoras, o autor confronta a imposição de normas racistas com a perspectiva africana de corporeidade. Enquanto a primeira concebe o corpo negro como um objeto passível de exploração, a última enxerga o corpo africano como um território singular, reverenciado nas tradições e habitado pelas divindades e pelos Orixás. Oliveira argumenta que a emergência do reconhecimento do corpo negro como portador do legado africano representa uma rota fundamental para a reconstrução da autoestima nas comunidades afro-brasileiras. Esse reconhecimento, consequentemente, capacita essas comunidades a desafiar

estereótipos profundamente enraizados e a reafirmar suas identidades em meio a uma persistente luta contra o racismo e a marginalização.

A discussão apresentada por Oliveira adquiriu grande relevância em nossas aulas, especialmente porque uma das características marcantes dos estudantes do sexto ano estava relacionada à percepção das mudanças corporais decorrentes do início da adolescência. Além disso, a maioria dessa turma era composta por jovens negros, o que tornava ainda mais pertinente a abordagem de questões étnico-raciais e de autoimagem no ambiente escolar.

Considerando o corpo negro como uma territorialidade afro-brasileira, buscamos, por meio de nossas aulas, contribuir para a construção de identidades que valorizassem as origens afrodescendentes, promovendo o empoderamento dos estudantes e incentivando a apreciação de suas heranças culturais africanas e afro-brasileiras. Nessa circunstância, a filosofia iorubá surgiu como uma estratégia didática fundamental para fortalecer essas discussões e incorporar no currículo escolar uma perspectiva que reverbera as questões de pertencimento, identidade e ancestralidade.

Trabalhamos com uma turma rotulada pelos professores da escola como problemática, em razão de questões disciplinares. Contudo, ao acompanhar os alunos, identificamos uma complexidade muito maior subjacente a esses comportamentos, evidenciando tratar-se de uma turma profundamente engajada e questionadora.

A seguir, apresentamos alguns registros do diário de campo elaborado ao longo do ano de 2022. Em sala de aula, iniciamos nossa docência compartilhada investigando o território dos jovens, mapeando suas referências geográficas, memórias de infância e influências culturais africanas. Nos bimestres subsequentes, adentramos nas filosofias iorubás relacionadas à concepção do corpo, compreendendo-o como um território que abrange as dimensões física, emocional e espiritual, com destaque especial para a importância do *Ori* enquanto cabeça espiritual.

À medida que avançávamos nas discussões, os alunos demonstraram uma participação ativa e reflexiva, ampliando o impacto de nossa docência compartilhada para além dos limites da sala de aula. Tal envolvimento ficou evidente em situações cotidianas, como a defesa de colegas diante de comentários depreciativos e a habilidade de compreender e contra-argumentar quanto ao uso de termos pejorativos associados à religiosidade afro-brasileira.

O corpo pode ser um mapa?

Chegando na escola, passei na sala de Denise, onde tomamos um chá de hibisco com o professor Robson. Antes da aula Robson nos deixou muito à vontade, enfatizando que naquele momento poderíamos usar o espaço da sua aula para transgredir as fronteiras das disciplinas. Combinamos de percorrer com os jovens os conceitos de território, corpo e corporeidade, a partir das reflexões elaboradas com a leitura do livro *Pensar Nagô* (2017), de Muniz Sodré, no qual

o autor discorre acerca das filosofias produzidas pelos descendentes dos povos iorubás em solo brasileiro.

Iniciamos a aula com o professor Robson retomando a explicação na lousa sobre o conceito de território. Uma jovem comentou que já havia escutado esse conceito em alguns vídeos do *Tik Tok* que falavam sobre o território americano. Robson concordou que o conceito mencionado na rede social estava correto, uma vez que na geografia, o território implicava em pensar uma área de município, estado ou país. Robson salientou, no entanto, que, para além do espaço físico, o território dizia respeito às relações de poder ocupado no cenário geopolítico. Salientou, nesse sentido, tratar-se de um conceito polissêmico, que aparecia em outras disciplinas, como na história, na filosofia, na sociologia e na biologia. Após a explicação do professor sobre o conceito de território geográfico, discorremos sobre o território do nosso corpo. Nesse momento, a professora Denise comentou que talvez pudéssemos pensar em uma metáfora relativa ao conceito de território, a partir das vivências de nossos corpos. Assim como os países se estruturam geograficamente com fronteiras, limites e poderes, poderíamos pensar que os nossos corpos também funcionam dessa maneira. Denise propôs que fizéssemos uma silhueta de um corpo para concretizar o que estávamos explicando. Nesse momento, uma jovem se deitou no chão e outra jovem contornou seu corpo, de forma a elaborar uma silhueta. Pregamos na lousa o desenho e sugeri para que os jovens escrevessem naquele corpo quais eram os elementos que comporiam aquele território. Em um primeiro momento, alguns meninos, mais participativos, escreveram elementos importantes no corpo, destacando o "pescoço", o "ombro" e a "perna". Em um segundo momento, quando os jovens foram perdendo a timidez, escreveram "amor", próximo ao coração; "ideias", na cabeça e "força" no braço. Outros também salientaram a importância de termos respeito para com as pessoas deficientes, uma vez que a ausência de alguma parte do corpo não deveria significar inferioridade. Chamou-nos particularmente a atenção quando uma jovem tímida, que pouco participa de nossas aulas, escreveu "dor" e "cólica", próximos ao útero.

À medida que a aula se aproximava do seu desfecho, promovemos uma reflexão acerca do papel do corpo. Além de identificar as semelhanças anatômicas, como os órgãos físicos, exploramos as complexidades dos sentimentos e sensações compartilhadas. Nesse momento, enfatizamos a inseparabilidade entre o corpo físico e o corpo dos sentidos, sublinhando que essa compreensão remontava a conhecimentos ancestrais presentes em diversas filosofias africanas, em especial a dos povos iorubás. Expliquei-lhes que, segundo essas tradições filosóficas, o corpo era reverenciado como um mediador vital, uma fonte inesgotável de prazer e o canal pelo qual os deuses escolhem manifestar-se, descendo à terra para participar de brincadeiras e danças. Uma perspectiva que ressalta a sacralidade do corpo, conferindo-lhe um papel de destaque como instrumento de expressão divina e vivência terrena. No final da aula, combinamos que, em nossa próxima docência

compartilhada, faríamos uma dinâmica para compreender o nosso corpo. Os jovens ficaram animados com outra possibilidade de sair da sala de aula.

O corpo fala!

A partir da leitura de "Pensar Nagô" (2017) e "O terreiro e a cidade" (1988), nós, professores e pesquisadores, passamos a compreender a relevância da corporeidade dentro da filosofia e da cosmovisão africana. Para o escritor Muniz Sodré (1988a), a ludicidade constitui uma forma de libertação para o povo negro, pois se vincula ao sagrado. Ele argumenta que "o culto aos deuses, com seus rituais – onde vigora a linguagem não conceitual dos gestos, imagens, movimentos corporais, cânticos – é a matriz de todo jogo" (Sodré, 1988a, p. 115). Nesse contexto, como poderíamos traduzir esse conceito tão significativo para os jovens do 6º ano?

Decidimos descer com a turma para o pátio da escola, com o objetivo de realizar uma dinâmica proposta pela professora Denise, que abordava a relação entre o corpo individual e o corpo coletivo. Ela ressaltou a importância dessa atividade, especialmente porque, durante a caminhada que fizemos pelo bairro no mês anterior, os jovens frequentemente expressavam cansaço. "Ora, vocês só ficam cansados depois de andar 100 metros? Isso só pode ser sinal de sedentarismo", comentou Denise.

Organizamos os estudantes em um círculo e propusemos um jogo no qual cada um deveria dizer seu nome por meio de movimentos corporais. Além disso, o estudante deveria repetir os nomes dos colegas que o precederam, acompanhados dos respectivos movimentos. Denise iniciou a atividade fazendo o primeiro gesto e dizendo seu nome. Ela dividiu o nome "Denise" em três partes, cada uma acompanhada de um movimento: um passo para "De", palmas para "ni" e outro passo para "se".

O segundo participante, um jovem tímido, resolveu fazer um movimento mais simples, usando apenas três palmas espaçadas enquanto dizia seu nome, "M.". O terceiro estudante, R., criou um movimento mais elaborado, com palmas e um requebrado na cintura. A princípio, a turma se divertiu com a criatividade de R., mas, logo após esse movimento, os outros jovens se sentiram mais à vontade para se expressar. Observamos que os estudantes começaram a incorporar movimentos de estilos de dança como Funk, *Hip Hop*, forró e até mesmo danças do *TikTok*.

Como o tempo disponível era limitado (apenas 45 minutos), combinamos com a turma que a discussão sobre a atividade seria feita em nossa próxima docência compartilhada. Ao final da aula, destaquei como o mapa do corpo, elaborado pelos jovens na última atividade, estava sendo refletido naquela dinâmica. Os movimentos demonstraram que o corpo físico pode, também, ser um corpo

que se expressa verbal e simbolicamente. Concordamos em continuar a reflexão na aula seguinte, aprofundando a discussão sobre a dinâmica e chegando a algumas conclusões de forma conjunta.

Foto da atividade “Dando nome ao nosso corpo”: arquivo pessoal.

O corpo insurgente

Na aula do dia 25/05, ainda estávamos imersos nas discussões que havíamos realizado em nosso grupo de pesquisa sobre o livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2017), de Nelson Maldonado-Torres. O autor aborda a ideia de que a separação entre corpo e alma, ou entre corpo e sentidos, é uma premissa dominante no pensamento ocidental. Em consonância com isso, nós, professores e pesquisadores da docência compartilhada, decidimos evidenciar essa perspectiva crítica em sala de aula.

Segundo Maldonado-Torres (2017), uma das premissas da filosofia ocidental que justificou a dominação e a colonização dos povos foi justamente a radical separação entre corpo e mente. O dualismo, como exemplificado no “Discurso do Método” (Descartes, 2005), ilustra essa visão ao desvalorizar as sensações e percepções corporais, considerando-as, segundo Descartes, fontes de erro. Como herança dessa mentalidade, o conhecimento é indissociável da existência, enquanto a sociedade é dividida entre aqueles que sabem e os que não sabem, justificando a dominação dos primeiros sobre os segundos. A teoria decolonial, então, propõe refletir sobre a combinação binária embutida no cogito cartesiano, isto é, por trás do “eu penso”, estão aqueles que não pensam ou

não pensam adequadamente para produzir juízos científicos. Por trás do "penso, logo existo", estão os que não pensam e, portanto, não existem – uma lógica que exclui os africanos e os povos originários da humanidade.

Por outro lado, enquanto o pensamento moderno europeu ocidental separa corpo e mente, nas filosofias africanas e afro-brasileiras, a experiência ontológica do ser é concebida de maneira integrada, sem ver o corpo como algo finito em si mesmo. Nessas tradições filosóficas, o sujeito é entendido como um ser de múltiplas vivências, naturais, humanas e divinas. O pensador Sodré destaca que "ganha primado a relação integrativa do corpo com o território ou com os outros homens, feito ele de mineral, líquidos, vegetais e proteínas. O corpo é, como na tradição africana, um microcosmo do espaço amplo (o cosmo, a região, a aldeia, a casa), tanto físico quanto mítico" (Sodré, 2017, p. 32).

Na aula seguinte, perguntamos aos alunos sobre o que haviam sentido em relação à dinâmica da última aula. Pela primeira vez, houve uma unanimidade, com todos os estudantes expressando satisfação com a atividade realizada. Nenhum aluno se queixou de cansaço, como no passeio pelo bairro, nem de timidez, como no seminário sobre o mapa do corpo.

Em seguida, um jovem comentou que se incomodou com o fato de algumas meninas estarem "sensuando" para os garotos. Denise questionou por que ele achava que apenas as meninas estavam sendo julgadas, visto que todos estavam fazendo "requebrados" com o corpo, incluindo os meninos. A turma pareceu concordar com a intervenção da professora, especialmente quando ela mencionou que, em várias culturas africanas, o movimento do quadril é central na dança. Ela os desafiou: "Quais outras danças utilizam o requebrado?" Os alunos mencionaram o funk, e o professor Robson ressaltou que o funk tem raízes afro-diaspóricas.

Reafirmamos que a importância da dinâmica se baseava em dois princípios. O primeiro que diz respeito à inseparabilidade entre corpo e mente. O segundo, o princípio da corporeidade, que envolve a ideia de um corpo inserido em um coletivo, a noção de todos unidos em um só corpo.

Quanto à valorização dos sentidos, discutimos a importância de expressar o nome por meio dos ritmos do corpo. Essa sonoridade corporal também é presente em danças de culturas afro-diaspóricas, como o break, o funk e a capoeira. Apresentamos aos alunos que, para alguns povos africanos, especialmente os da África Ocidental, o corpo representava um meio de conexão com a ancestralidade e o divino.

Concluímos a aula destacando a importância de corporificar palavras, narrativas e ideias, como mecanismo para percebermos o quanto somos protagonistas de nossa própria história.

Ori e *Okan*

Ao chegar na sala de aula do 6º ano B no dia 26/10, fomos calorosamente recebidos pelos jovens estudantes daquela turma. Os estudantes estavam cheios de energia, visivelmente empolgados com a ideia de uma aula que quebraria a rotina das provas que se aproximavam.

O professor Robson, que estava conduzindo o trabalho com conceitos de paisagens geográficas, sugeriu que eu compartilhasse com a turma o que estava pesquisando no mestrado. Aproveitei o momento para explicar que meus estudos se voltavam para a Filosofia Africana, mais especificamente ao pensamento Nagô, e como ele poderia dialogar com os conteúdos que eles estavam aprendendo em Geografia. Com base nessa filosofia, o corpo humano deixa de ser concebido apenas como uma construção física, mas como uma composição resultante da relação entre seus órgãos e o cosmos.

Uma jovem, visivelmente intrigada, perguntou: "Como assim, professora?" Aproveitei a curiosidade dela para propor um exercício corporal que ajudasse a ilustrar esse conceito. Pedi que colocassem a mão direita no centro da cabeça e a mão esquerda sobre o coração, de forma que os braços formassem um círculo envolvendo todo o corpo. Durante a dinâmica, tive que corrigir alguns estudantes, que estavam colocando as mãos nas testas ao invés de no centro da cabeça. Um dos jovens, com um sorriso maroto, perguntou: "No coco da cabeça, professora?" Todos riram, e, com humor, confirmamos que sim, era exatamente no "coco" da cabeça. Quando todos estavam corretamente posicionados, pedi que observassem a continuidade e a conexão que formavam entre cabeça e coração, simbolizando a inseparabilidade desses dois centros.

Prosseguimos a explicação com a introdução dos conceitos de *Ori* e *Okan*, fundamentais no pensamento iorubá. Expliquei que, para os iorubás, a cabeça, chamada de *Ori*, e o coração, chamado de *Okan*, não eram apenas partes físicas do corpo, mas estavam profundamente conectados com o mundo invisível. *Ori* representava o destino, a sabedoria e as qualidades espirituais, sendo o principal determinante da saúde e prosperidade, como discutido em uma aula anterior. Os estudantes ficaram repetindo as palavras *Ori* e *Okan*, até que começaram a memorizá-las com facilidade.

Para ilustrar o contexto cultural dos iorubás, o professor Robson colocou na lousa um mapa da África, destacando a região do oeste africano, mais especificamente os países de Nigéria e Benin, onde os povos iorubás tinham grande presença. Conversamos sobre como, durante o período do tráfico negreiro, muitos desses povos foram deportados para o Brasil, trazendo consigo suas crenças, culturas e sabedoria ancestral.

A partir daí, fomos mais a fundo na ideia de *Ori*. A cabeça não representava apenas a inteligência ou o raciocínio, mas também era vista como o "espelho" do destino, um elo com o invisível, com a ancestralidade e até com a imortalidade.

Passamos então para o conceito de *Okan*, o coração, ou os sentimentos. A proposta era mostrar como a cabeça e o coração encontravam-se sempre entrelaçados e como, na visão iorubá, o equilíbrio entre esses dois centros é essencial para uma vida plena e harmoniosa. O professor Robson sugeriu que, ao tomarem decisões, os jovens poderiam aprender a "pensar com o coração", ou seja, ponderar suas ações e palavras de forma mais cuidadosa e empática. Ele deu como exemplo a atitude de evitar piadas ofensivas ou atitudes desrespeitosas, lembrando que isso poderia ser um passo importante para estabelecer relações mais harmoniosas na sala de aula e fora dela.

Ao longo da aula, algumas histórias começaram a emergir de forma espontânea. Uma jovem estudante, que normalmente era mais reservada, compartilhou que, após pensar sobre o *Ori*, sentiu que deveria mudar algumas atitudes em sua vida e ser mais atenta aos sentimentos dos outros. Outro estudante comentou que, durante a dinâmica, teve a sensação de que sua cabeça e seu coração estavam mais conectados do que nunca, como se ambos estivessem "falando" a mesma língua.

Na parte final da aula, Robson pediu para que cada aluno refletisse sobre uma atitude que poderiam mudar em suas relações diárias, aplicando o conceito de *Okan*. A turma saiu da aula com um novo olhar sobre si mesma e sobre as relações interpessoais, ansiosa para continuar explorando os conceitos de *Ori* e *Okan*. Sentimos que, mais do que aprender filosofia, os estudantes estavam se conectando com uma experiência mais profunda, o que poderia transformar não só o jeito de pensar, mas também o modo de agir no mundo.

Conclusão

Nosso trabalho de docência compartilhada, embora não tenha tido a pretensão de resolver problemas sociais cujas responsabilidades são, em última instância, do Estado, buscou contribuir para a construção de uma consciência crítica entre os estudantes. Almejávamos que eles fossem capazes de questionar, de maneira fundamentada, a sociedade, o racismo e a desigualdade social, desenvolvendo uma postura reflexiva e ativa.

Neste capítulo, ao introduzirmos a perspectiva da corporeidade iorubá, propusemos que o corpo não era apenas uma unidade física, mas um agente de pensamento e resistência. Um corpo que pensa, como concebido pelos iorubás, é também um corpo que questiona, dança e se movimenta – um corpo divino, que ultrapassa os limites impostos pela colonialidade e se vincula com as forças ancestrais.

Inspirados pelos escritos da filósofa Ribeiro, que afirma que "nosso futuro é ancestral" (Ribeiro, 2020, p. 2), defendemos que a integração dos saberes ancestrais no ambiente escolar vai além de uma mera ampliação do currículo. Esse movimento se configura, na verdade, como um resgate e uma valorização

das raízes que sustentam as identidades dos estudantes e abrem caminhos para processos de transformação e emancipação. Ao introduzirmos os ensinamentos da filosofia iorubá sobre corporeidade, buscamos oferecer aos alunos uma compreensão mais profunda de si mesmos, das suas relações com o mundo e das potencialidades para a construção de um futuro fundamentado no reconhecimento e na valorização das suas próprias histórias e heranças africanas e afro-brasileiras.

A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, representa um marco importante em busca da promoção da igualdade racial. Ao atender a essa legislação, cumprimos uma exigência legal e reforçamos a necessidade de incluir e reconhecer as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Com isso, esperamos que as discussões apresentadas neste capítulo contribuam para a construção de uma educação que se comprometa com os saberes africanos e afro-brasileiros, permitindo que os estudantes se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias e, por meio desse reconhecimento, possam afirmar a memória coletiva africana em suas vivências.

Referências

AYOH'OMIDIRE, Felix. **Yorubaianidade mundializada: o reinado da oralitura em textos yorubá-nigerianos e afro-baianos contemporâneos**. Tese inédita defendida no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística no ano de 2005. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10992/3/Tese%20Félix%20Ayoh%27Omidire%203.pdf.

BALOGUN, Oladele Abiodun. *The concepts of Ori and human destiny in traditional Yoruba thought: a soft-deterministic interpretation*. Nordic Journal of African Studies, v. 16, n. 1, 2007, p. 116-130.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSFOGUEL, R (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. Lei **10.639, de 19 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>.Acesso em: 01 outubro de 2023.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Martins Fontes. São Paulo 2001.

FILHO, Fernandez Portugal. **Guia prático da língua Yorùbá**. São Paulo: Madras 2013.

GUERRA, Denise. “Corpo: som e movimento: um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana”. **Revista África e Africanidades**, Ano I, n. 2, ago. 2008. ISSN 1983-2354. Disponível em: <www.africaeafricanidades.com>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LEITE, Fábio. **A questão ancestral: África negra**. São Paulo: Pallas Atena, 2021.

LOPES, Nei; SIMAS Luiz Antônio. **Filosofias Africanas: uma introdução**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. (2016). **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Sociedade E Estado, 31(1), 75-97. Recuperado de https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6080.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

RIBEIRO, Katiúscia. *O futuro é ancestral*. Le Monde Diplomatique Brasil, 19 nov. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/. Acesso em: 25 jan. 2025.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi (1996) **Alma Africana no Brasil: Os Iorubás**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

SANTOS, Antonio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Editora Ubu, 2023.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a formação social negro brasileira.** Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Curruio, 1981.

CAPÍTULO 4

“Menina pretinha, você é uma rainha”: Mc Soffia e o ensino de história da África

Kleber Galvão de Siqueira Junior

Menina pretinha,
Exótica não é linda
você não é bonitinha
você é uma rainha
(Mc Soffia, Menina pretinha, 2015)

Os versos de *Menina pretinha*, de autoria da jovem *rapper* MC Soffia, são exemplos significativos das produções artísticas críticas e afro centradas apresentadas pela cultura *hip hop* brasileira ao longo das últimas décadas.

Junto com o rap “*África*” (2015), também escrito e cantado pela então adolescente, e outras de suas canções, as letras, videoclipes e apresentações da MC Soffia permitem não apenas reflexões históricas sobre as origens ancestrais africanas presentes na sociedade brasileira, como também possibilitam o debate de questões contemporâneas, especialmente o preconceito e o racismo ainda vigentes, promovendo, nesse sentido, uma leitura crítica sobre a formação da sociedade atual, e também uma elaboração do passado, buscando a valorização e a (re)descoberta de aspectos positivos das populações afro diaspóricas outrora apagados ou silenciados.

Lembrando bandeiras históricas levantadas pelos movimentos negros há décadas, a exemplo do *“black is beautiful”* e “*black power*”, os *raps* dela destacam alguns pontos importantes para as populações que foram historicamente prejudicadas em uma sociedade de raiz colonial escravista, como o caso da brasileira.

Em “Menina pretinha” (2015), Soffia dialoga com o público em geral, mas tem como alvo específico jovens meninas negras que estão em uma fase de amadurecimento, de compreensão do próprio corpo, das próprias origens e raízes, uma fase de muitas dúvidas, muitos medos e inseguranças. É uma música que busca fortalecer a autoestima, a autorrepresentação e a autoidentificação dessas jovens negras, mas também promove uma autoafirmação positiva de todas as crianças e adolescentes brasileiras.

No refrão “menina pretinha, exótica não é linda, você não é bonitinha, você é uma rainha”, a jovem *rapper* valoriza a beleza da população afrodescendente e remete a uma africanidade com alteridade, distante do escravismo ou da subalternidade imposta por uma sociedade patriarcal de raízes coloniais e escravistas.

Já no refrão de "África" (2015), MC Soffia afirma: "África, onde tudo começou / África, onde está meu coração / África, com sua beleza e tradição / África, é pra você essa canção!", uma letra evidentemente afro-referenciada, que nos convida a conhecer mais sobre a África, valorizando as histórias, as culturas e as tradições do continente africano, reconhecido como a origem da humanidade.

Ambas as canções apresentam muitas camadas de reflexão que podem e devem ser levadas para a sala de aula. A partir da leitura, interpretação, discussão e elaboração das letras da jovem MC Soffia, que na época da escrita de seus *raps* estava cursando o ensino fundamental II, idade das alunas e alunos que trabalhamos, podemos promover o ensino de história do Brasil, da África e das relações histórico-culturais afro-brasileiras desenvolvidas tanto nos períodos coloniais e imperiais, como também na contemporaneidade, contemplando as diretrizes apontadas pela lei 10.6399/2003 e pelo Currículo da Cidade de São Paulo.

Com suas letras e batidas, podemos pensar sobre as origens escravistas da desigualdade social, do preconceito, do racismo e da discriminação socioeconômica vigente na sociedade brasileira, mas também podemos lançar luz para a beleza das populações afrodescendentes, para a riqueza cultural e para as influências ancestrais, valorizando a contribuição das populações afro-diaspóricas na formação da nossa sociedade.

Assim, inspirados pelos *raps* da MC Soffia acima destacados, assim como pelo *rap* "Tô na luta", da Karol Conká (2016), discutimos com turmas do ensino fundamental sobre o passado e presente, estudando criticamente a história por meio da "pedagogia *hip hop*".

Ao longo deste texto irei apresentar, a partir de discussões fundamentadas em autores como Adorno (1995), Hill (2014), Davis (2015) e Amaral (2016) e nas experiências pedagógicas realizadas com estudantes da EMEF Célia Regina, situada na Zona Norte de São Paulo-SP, como desenvolvemos, com base na pedagogia *hip hop* e a partir de *raps* socialmente engajados, estratégias para o ensino de história da África, mas também para promoção de reflexões sobre questões contemporâneas que são importantes para a construção de identidades e o fortalecimento da autoestima não somente das alunas e dos alunos, mas de suas famílias, dos educadores e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de levar os *raps* da MC Soffia para sala de aula decorre de projetos de pesquisa em educação que tem como referência a pedagogia *hip hop* proposta por Hill (2014) e desenvolvidos por mim junto ao grupo de pesquisa Educação e Afroperspectiva[1], coordenado pela professora Drª. Mônica do Amaral, da Faculdade de Educação da USP.

1 Educação e Afroperspectivas, coordenado pela professora Drª. Mônica do Amaral, é um grupo multidisciplinar e interinstitucional (FEUSP, IFUSP, UFRRJ, UERJ e UFPB) e desenvolve pesquisas teórico-práticas em escolas públicas em diferentes Estados do Brasil. Os trabalhos da equipe podem ser melhor conhecidos através do site: <https://afroperspectivas.com.br/escolas-parceiras/>. Acesso em jan. 2025.

As reflexões e apontamentos deste texto são resultados da pesquisa-ação prática ocorrida por meio de docências compartilhadas com os professores Fábio Cândido (história), Fabiana Lima (português) e Eveline Almeida (artes), docentes na referida EMEF Célia Regina Lekevicius, escola municipal localizada no bairro do Parque Novo Mundo, bem ao lado da marginal Tietê e próximo às rodovias Presidente Dutra e Fernão Dias.

Abaixo discuto sobre a experiência ocorrida no ano de 2023, com estudantes do ensino fundamental II tendo idades entre 13 e 15 anos. Cabe destacar que na época da elaboração de suas letras e da gravação dos videoclipes das músicas selecionadas para as aulas, MC Soffia tinha uma idade muito próxima das alunas e dos alunos, o que carrega um potencial de identificação com a autora e com seu conteúdo, gerando interesse no assunto apresentado[2].

Outro ponto que gerou identificação entre a MC Soffia e as turmas trabalhadas foi o fato dela também ser nascida e criada na periferia da capital paulista. Os estudantes da EMEF Célia são, em sua maioria, moradores da Comunidade da Chácara Bela Vista, conjunto habitacional localizado próximo à escola, da comunidade da Baracela, da rua dos Anjos, bem como do bairro da Penha.

De acordo com o Projeto Político-pedagógico da escola (2021), apesar do IDH médio, constata-se que uma quantidade considerável de famílias da região passa por grandes dificuldades para sobreviver e contam com programas sociais para complementar as suas rendas. Tais dramas familiares são originados pelos graves problemas socioeconômicos e históricos de nosso país, que atingem sobretudo as populações pobres moradoras de periferia, em sua maioria pretas, pardas e indígenas, como no caso da região. Infelizmente a pandemia de Covid-19 agravou a situação socioeconômica da região e de muitos na comunidade.

Já a *rapper*, cujo nome completo é Soffia Gomes da Rocha Gregório Corrêa, é moradora da COHAB Raposo Tavares, conjunto habitacional situado na zona oeste de São Paulo, uma região de periferia cuja população é majoritariamente da classe trabalhadora menos favorecida economicamente. Esse fator também facilitou a identificação com as turmas da EMEF Célia Regina e fomentou o interesse nas discussões.

Inteligente, estilosa, contundente e muito jovem, Soffia inspira pelas suas letras, pelos seus clipes e por seus posicionamentos sociais, apesar da pouca idade. Sua criatividade, potência e criticidade pôde se desenvolver em projetos voltados para crianças e jovens de bairros periféricos da capital, como o "Projeto Futuro do *Hip Hop*", no qual a cantora deu os seus primeiros (e precoces!) passos no *rap*.

Além do projeto "Futuro do *Hip Hop"*, há que se destacar a influência de suas matriarcas em sua criação e em suas letras que, sem deixar de lado temá-

2 MC Soffia atualmente tem 20 anos, mas na época de gravação dos videoclipes de "África" (2015) e "Menina pretinha" (2016), ela tinha entre 11 e 12 anos de idade apenas.

ticas ainda infantis, são também críticas e buscam valorizar a sua ancestralidade, as matrizes africanas de nosso povo e a importância da luta antirracista e antimachista em nossa sociedade. Em um trecho de "Menina pretinha" (2016) Soffia diz:

Devolva minhas bonecas
quero brincar com elas
minhas bonecas pretas
O que fizeram com elas?
Vou me divertir enquanto eu sou pequena
Barbie é legal
Mas em prefiro a Makena
Africana
Como história de griô
Sou negra
e tenho orgulho da minha cor!
(MC SOFFIA, 2016).

Makena… Griôs… referências à história e a cultura africana que exploramos, com o impulso dos *raps* da MC Soffia, com estudantes em aulas que procuraram envolver as turmas em um processo de ensino e aprendizagem cujas reflexões colaborassem para uma elaboração do passado brasileiro, ou seja, para a promoção de uma reflexão crítica do passado, lançando luz sobre questões do Brasil contemporâneo.

Desse modo, ao longo do presente texto pretendo debater justamente sobre a necessidade de se elaborar o passado criticamente, ou seja, a respeito da importância de se promover uma reflexão culturalmente relevante sobre a história do Brasil, especialmente acerca de suas raízes africanas e sobre a história das populações afro-brasileiras e indígenas, com estudantes do ensino básico, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas que efetivem as diretrizes apontadas pelas lei 10.639/2003, promovendo uma educação emancipatória e socialmente relevante. Vejamos abaixo um recorte desta experiência.

Educação emancipatória e os *raps* da Mc Soffia

Em rádio conferências transmitidas pela Rádio de Hessen, na Alemanha, entre 1959 e 1969, como parte da série "Questões educacionais da atualidade", e publicadas na obra "Educação e emancipação" (1995), Adorno debate publicamente sobre uma educação política voltada à emancipação da humanidade.

Refletindo sobre a formação da sociedade no pós-Segunda Guerra Mundial, à sombra dos horrores do Holocausto perpetrados nos campos de concentração nazistas e tendo pela frente a dura tarefa de reconstrução social da Alema-

nha e da Europa, em suas conferências e entrevistas para a rádio vemos que para Adorno uma educação emancipatória seria aquela que promovesse uma "crítica permanente" do passado.

Leo Maar afirma em "À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa" (1995), texto que abre a versão brasileira da obra "educação e emancipação" que "após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita" (MAAR, 2008 *apud* ADORNO, 1995, p. 11).

Ou seja, uma educação emancipatória está relacionada com a uma compreensão crítica e aprofundada dos elementos históricos que construíram as relações sociais contemporâneas.

Uma educação emancipatória envolve uma elaboração crítica do passado, visando a compreensão do tempo presente e a possibilidade de intervenção e construção do futuro. Nesse sentido, é preciso uma elaboração de natureza histórica, mas também social e psicológica.

É preciso uma educação que nos ensine a refletir sobre os traumas do passado. Uma formação que nos leve, enquanto sociedade, a pensar profundamente sobre acontecimentos, especialmente os que governos e grupos sociais procuraram esquecer, apagar, recalcar, como é o caso do holocausto na Europa, mas também dos males perpetrados pela escravidão no Brasil e nas Américas, para que, dessa maneira, possamos trabalhar para a construção de uma sociedade guiada por princípios mais solidários, igualitários e democráticos.

O caso do Cais do Valongo, no Rio de Janeiro, exemplifica bem a necessidade de uma educação emancipatória que afronte as tentativas de apagamento dos horrores do escravismo e promova uma compreensão crítica desta prática nefasta, de seu momento histórico e de seu legado perverso na formação da sociedade brasileira.

O Cais do Valongo foi construído oficialmente em 1811 para o desembarque de escravizados na então capital. Soterrado pela primeira vez em 1843 na reforma do local para a recepção da princesa Teresa de Bourbon-Duas Sicílias, que iria se casar com D. Pedro II (LIMA, 2016), ele foi novamente soterrado cerca de sessenta anos depois, em 1904, dessa vez pelas reformas urbanas promovidas por Pereira Passos com vistas à modernização da cidade do Rio de Janeiro.

Esse duplo soterramento do Valongo – cais no qual desembarcaram mais de 500 mil africanos, o que outorga à região o nefasto título de um dos principais portos escravistas do mundo –, demonstra claramente as tentativas do Estado de se promover o esquecimento histórico e de apagamento (ou soterramento) da história ligada aos negros no Brasil. Como se tais ações de recalcamento histórico pudessem resolver esta mácula.

Contudo, as sucessivas tentativas de apagamento, de soterramento, e, de certo modo, de recalque desta memória traumática, deste passado escravista

brasileiro, não deram certo, demonstrando que uma história com tantas camadas de significados e consequências sociais e econômicas não pode simplesmente ser esquecida.

A história do Cais e da escravidão na região central do Rio ressurgiu nas obras para a realização dos Jogos Olímpicos de 2016, possibilitando novas reflexões, estudos e compreensões, enfim, colaborando para a promoção de uma elaboração crítica do passado, capitaneada por coletivos ligados aos movimentos negros, pelas pesquisas acadêmicas e pelo interesse crítico da sociedade sobre o seu passado, especialmente nessa região denominada Pequena África.

Ali existiu o Cais do Valongo, o cemitério dos Pretos Novos e outras localidades ligadas ao passado escravista, mas também é a região da Pedra do Sal, do berço do Samba, das reuniões e encontros promovidos por Tia Ciata, que possibilitaram rodas de capoeira e a manifestação do candomblé, transformando a região em fonte de cultura e potência para se ressignificar a história brasileira.

Avançando em nossa reflexão, Davis, em sua obra *Mulheres, raça e classe* (2016), discorre sobre a liberdade, tendo em vista, sobretudo, a perspectiva das mulheres negras, em um país construído em boa parte com o trabalho de pessoas negras escravizadas.

Em seus escritos, o conceito de emancipação relaciona-se com o direito a possuir terras, votar e frequentar escolas, isto é, a ter assegurado o direito a condições econômicas dignas de sobrevivência, à autonomia política para se autogovernar e à garantia de uma educação de qualidade, que estruture e desenvolva as conquistas asseguradas pelos outros dois pontos.

E a autora exemplifica a partir das histórias de algumas mulheres negras que lutaram nos séculos XVIII e XIX para conquistar o direito aos estudos para si, para os seus familiares e as suas comunidades, dentro de um regime escravista, patriarcal e excludente.

Ainda segundo Davis, o conceito de emancipação estava ligado a três pontos: possuir terras (aspecto econômico), votar (aspecto político) e ter acesso à educação (aspecto formador). Vamos nos deter neste último ponto, o chamado "desejo por escolas" (DAVIS, 2016, p. 107).

Para a filósofa e ativista política, o sujeito emancipado deve ter condições para não se submeter à dominação econômica, política e social de outrem, além de ter acesso aos elementos necessários para refletir e discernir autonomamente, estando apto, desse modo, para atuar de maneira positiva e democrática na construção do devir histórico na sociedade na qual ele se encontra. E, para tanto, um conhecimento crítico, culturalmente relevante e com base em experiências formadoras significativas seria fundamental.

Ou seja, uma educação que possibilite ao sujeito refletir profundamente sobre as condições históricas, econômicas e sociais que formaram a sociedade na qual ele ou ela está inserida, possibilitando a construção de um futuro de maneira crítica e consciente.

No caso de sociedades pós-escravistas, conforme destaca Davis no caso dos EUA, mas que também cabe ao Brasil e outros países das Américas, a superação de práticas racistas, discriminatórias e da desigualdade social e econômica passa pela elaboração do passado escravista e de seu legado no presente.

Abaixo apresento um recorte da forma de desenvolvimento das ações práticas em sala de aula, à luz das reflexões de Adorno (1995) e Davis (2015) sobre a importância da construção de uma educação emancipatória para a formação de uma sociedade consciente de seu passado e de sua ação no presente, que identifique e não repita os horrores de barbáries como a escravidão e o holocausto. Para além dessa abordagem, procuramos destacar caminhos que também valorizassem a história, a cultura, a beleza e a riqueza da África e das contribuições da população afro-brasileira para a construção do Brasil e seu povo.

Conforme apontado, tais momentos ocorreram por meio de docências compartilhadas com professores da rede municipal de ensino de São Paulo, cujas contribuições foram muito importantes, sobretudo na condução das reflexões e das atividades com as turmas.

O professor Fábio Cândido, da disciplina de história, acompanhou-nos entre 2021 e 2023, ao longo do desenvolvimento de minha pesquisa de campo para o doutorado, auxiliando-nos na preparação e na execução dos encontros. Cândido atentou-nos para os apontamentos voltados para a promoção de uma educação antirracista presentes no "Currículo da Cidade" (2019) e fomentou as discussões históricas ao longo dos encontros.

A professora Fabiana, de língua portuguesa, nos acompanhou em alguns encontros, colaborando especialmente para as atividades que envolviam interpretação e produção de textos. Já a educadora Eveline, de artes, auxiliou na condução dos encontros que envolveram as representações de princesas e rainhas africanas feitas pelos estudantes. A seguir apresento a maneira qual as docências compartilhadas ocorreram.

Quem vai falar de África?

Quem vai falar de África?

Que beleza suas tranças
Que da hora suas roupas
Essa cor, essa alegria
Eu trago como herança
Continente africano,
não trago só o gingado
Trago o conhecimento
Navio Negreiro, não foi apagado

Menina do cabelo Black
Nariz achatado
Na periferia eu mando meu recado
(MC SOFFIA, África, 2015).

As experiências que tomo como base para as reflexões deste texto ocorreram ao longo de 2023, envolvendo as turmas do 8º C e do 9º B da EMEF Célia Regina em docências compartilhadas entre três educadores, de história, de artes e de língua portuguesa, que atuaram de maneira interdisciplinar e a partir de um tema transversal: a importância das mulheres na história e na arte.

O recorte histórico foi a antiguidade africana, o que nos levou a estudar com a turma sobre personagens importantes, como a Faraó Hatshepsut do Egito e a rainha Makeda da Etiópia. E quem nos incentivou e motivou as turmas a se envolverem nos estudos sobre a África: Mc Soffia.

A partir deste recorte, discutimos sobre a importância de se conhecer mulheres que se tornaram personagens históricas, mas também sobre a história de figuras femininas importantes em nosso cotidiano, valorizando-as e respeitando-as, o que nos levou a problematizar o machismo e o apagamento das mulheres na história.

Começamos os encontros apresentando a vida e a obra da Mc Soffia, como dito, uma jovem *rapper* paulistana que desde muito cedo canta sobre empoderamento de meninas negras, destacando seu *rap* "menina pretinha", cujo refrão é "menina pretinha, você não é bonitinha, você é uma rainha".

A partir dessa letra e de sua biografia, introduzimos o tema do encontro, perguntando se a turma já havia ouvido frases pejorativas, machistas e misóginas, tais quais "o lugar de mulher é na beira do fogão" ou "menino não chora"? Ou "futebol é coisa de menino, meninas têm que ser delicadas"? e o que eles achavam desses pensamentos.

Essa discussão foi interessante, pois uma das turmas havia acabado de chegar da educação física e nesse mesmo dia havia ocorrido um episódio no qual alguns alunos não queriam deixar as meninas jogarem futsal. As meninas apontaram o machismo dessa atitude, ponderando que elas também sabiam jogar e impedi-las não passava de machismo.

Por sorte, um dos slides que havíamos preparado para este encontro trazia a imagem de uma astronauta negra e um pôster do time feminino do Corinthians, campeão da libertadores da América em 2021, demonstrando que as mulheres têm competência para fazerem o que elas quiserem, colaborando para o aprofundamento crítico da discussão.

Em seguida, interpretamos o *rap* "tô na luta", da curitibana Karol Conká, cujo refrão diz "tô na luta, sou mulher, posso ser o que eu quiser" e indagamos a turma, perguntando primeiro para as meninas: - Você já foi impedida de fazer alguma coisa por ser menina? Você já foi repreendida por ser menina? Você

acha que existe tratamentos diferentes para meninas e meninos? Em seguida, questionamos todas e todos: “Homens e mulheres têm direitos e deveres iguais? Homens e mulheres têm as mesmas oportunidades? São respeitados da mesma maneira? As mulheres podem ser quem elas quiserem e fazer o que elas quiserem?”, promovendo uma discussão que girou em torno do machismo em nosso cotidiano, sobretudo no mundo do trabalho.

Na sequência, perguntamos se eles valorizavam as mulheres na vida deles, especialmente as mães, as avós, as tias, as professoras e as demais que convivem com eles. Para aprofundar a discussão, perguntamos se eles conheciam a história de mulheres guerreiras, de mulheres artistas, de mulheres cientistas, esportistas, médicas, engenheiras, advogadas, vendedoras? Ou mesmo a história de mulheres governantes? Presidentas? Rainhas?...

Diante da negativa das turmas, refletimos que as mulheres sempre ocuparam papel de destaque na História, colaborando com o desenvolvimento da humanidade, mas que conhecemos pouco sobre personagens femininas, convidando-os a mergulhar nessas narrativas ao longo do semestre, conhecendo sobre algumas deusas do Egito antigo, sobre algumas faraós que governaram nos primórdios das sociedades humanas e sobre rainhas e governantes ancestrais africanas, como do reino de Cuxe e da Etiópia.

Finalizando este encontro introdutório inspirados pelo refrão da MC Soffia, “África, onde tudo começou, onde está meu coração, é para você essa canção”, apresentamos a história de Luci, ancestral da humanidade e um dos mais antigos fósseis de *Australopithecus afarensis*, encontrada na Etiópia.

No segundo encontro retomamos as discussões da aula anterior, questionando a turma: “Por que a Mc Soffia e a Karol Conká escrevem letras tão interessantes, legais e inteligentes, mas também tão críticas, especialmente sobre a condição da mulher negra em nossa sociedade? Por que elas se expressam tão bem?”.

A conclusão dessa discussão inicial foi que elas têm (muito) conhecimento sobre os temas que abordam e dominam a escrita lírica. *Rap* significa ritmo e poesia. E porque elas mobilizam estes conhecimentos em prol das causas que acham importantes, como a valorização da África, da cultura afro-brasileira, das meninas e mulheres negras, bem como da luta contra o racismo e o preconceito.

Pedimos para a turma destacar o que eles pensaram ao ouvir as letras das *rappers* e as alunas e os alunos mencionaram: Feminismo; Empoderamento; Valorização das nossas mães e ancestrais; Comparação entre as lutas diárias e a luta greco-romana, por meio da história da lutadora Joice Silva. Desse ponto, perguntamos: “E você? O que você teria a dizer? Quais as causas sociais que te mobilizam e te interessam”?

Assim, inspirados pela Karol Conka, mas especialmente pela jovem rapper Mc Soffia, procuramos estimulá-los a refletirem criticamente sobre o contexto no qual eles estão inseridos e a contarem a visão deles da história, refor-

çando que, para tanto, eles precisariam de repertório, de conhecimento, seja sobre os temas, seja na maneira de se expressar.

Continuando as provocações do encontro anterior, indagamos a turma sobre como as meninas gostariam de ser tratadas e do que elas não gostavam. As respostas, apesar de chocantes, não surpreenderam.

Infelizmente as meninas, apesar de terem seus 13, 14, 15 anos, relataram que se sentiam muito incomodados com ofensas como "Sapatão, por causa das roupas"; "Vadia"; "Galinha"; "Gostosa" – ou seja, muitos ataques de cunho sexual, o que reforça o problema de assédio, da exposição das crianças a temas sexualmente explícitos, à violência de cunho sexual e até mesmo de pedofilia existentes em nossa sociedade.

Essas meninas, por outro lado, exigiam respeito e tratamento igualitário. A partir dessas perguntas norteadoras, algumas colegas relataram casos que aconteceram recentemente com elas, dentro e fora da sala de aula, aproveitando para desabafar e cobrar uma outra atitude dos colegas. Aqui cabe destacar outro ponto importante da pedagogia *hip hop* (HILL, 2014): a criação de espaços de confiança para o compartilhamento de casos e situações delicadas experimentadas pelas alunas e pelos alunos, tendo os *raps* socialmente engajados como estímulo e base para as reflexões.

Após essa problematização, procuramos avançar em direção ao empoderamento feminino, buscando a valorização e o reconhecimento de ancestralidades, indagando-os: "- E se você pudesse contar a história de uma ou mais mulheres importantes em sua vida, comparando-as com rainhas, deusas, trabalhadoras, governantes e outras mulheres importantes na história, como você contaria? O que você diria?"

Segundo muitos estudantes haviam apontado que conheciam poucas referências de mulheres na história, convidamos as turmas a conhecerem mais sobre algumas personagens influentes na história da humanidade, partindo das nossas origens ancestrais africanas.

Assim, de início passamos a apresentar para a turma alguns mitos e algumas deusas egípcias, tal qual Ísis, nome grego de uma deusa da mitologia egípcia, chamada de grande maga, deusa-mãe, rainha dos deuses, a força fertilizadora da natureza, da maternidade e do nascimento e Maat, deusa símbolo da verdade, da justiça e da harmonia cósmica, representada como uma mulher com uma grande pena de avestruz na cabeça, presa por um diadema, simbolizando o equilíbrio e a harmonia do universo (tal como foi criado no início), dentre outras deusas.

As docências compartilhadas ocorriam a cada duas semanas. Dias depois, quando voltamos a nos reunir, levamos as duas turmas no pátio para a realização de uma atividade conjunta. A ideia era propor a elaboração de desenhos de personagens históricas (Cleópatra e/ou Rainha de Sabá) e de mulheres importantes no cotidiano dos estudantes (mulheres em nossa vida). Contudo, no pátio essa

proposta não rendeu como esperado, pois os alunos se dispersaram muito e precisamos retomar a proposta em sala, separadamente.

A ideia desta atividade foi realizar uma avaliação diagnóstica. A partir das representações feitas, pretendíamos descobrir como as turmas imaginavam que seriam as rainhas e princesas africanas antes de nos aprofundarmos nos estudos e pesquisas sobre as mulheres na história antiga da África.

Esses primeiros trabalhos carregaram uma visão muito enviesada por filmes, séries e desenhos estadunidenses, com princesas de contos fadas, distantes da realidade, sobretudo da história africana - discussão que problematizamos com os estudantes, destacando as referências brancas e ocidentais que inundam nossa imaginação, ou seja, como a indústria cultural manipula nossa consciência e as nossas referências históricas, estéticas e subjetivas. Reflexão impulsionada pelo trecho do *rap* "Menina pretinha" (2016) que diz

Devolva minhas bonecas
Quero brincar com elas
Minhas bonecas pretas
O que fizeram com elas?
Vou me divertir enquanto sou pequena
Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena
(MC SOFFIA, 2016)

Nesse ponto, vemos o modo que a jovem Mc Soffia critica a enorme influência da indústria cultural dos Estados Unidos na sociedade brasileira e o incentivo ao consumo de produtos e ideias ocidentalizadas, em detrimento de outras referências, como exemplificado na boneca Makena. Opondo-se à monocultura, a jovem *rapper* defende um multiculturalismo.

Para ampliar as nossas referências sobre a importância das mulheres na antiguidade africana, no quarto e no quinto encontro abordamos sobre a história de algumas personagens marcantes, com ênfase em rainhas egípcias africanas, faraós-governantes do Antigo Egito, uma das primeiras sociedades humanas, tais como Hatshepsut; Nefertari; Nefertiti; Cleópatra. Também sobre as Senhoras de Cuxe, governantes da Núbia, representadas por Amanirenas e, finalmente, Makeda, a rainha de Sabá – retomando a proposta de representar as rainhas africanas que imaginamos.

Para aprofundar as discussões, promovemos a leitura de textos sobre essas mulheres importantes, assistimos a minidocumentários apresentados pela jornalista e pesquisadora angolana Mwana Afrika e refletimos sobre suas histórias.

Mwana Afrika tem um canal no youtube muito interessante, com destaque para a história de mulheres africanas, conforme ela costuma dizer: "África

é poder no feminino". A partir de seus vídeos e do modo como ela conta as histórias, seu canal é uma referência interessante para o avanço nos estudos sobre a história da África, acrescentando referências imagéticas e culturais.

Avançando, na aula seguinte as turmas precisaram ser separadas. O professor Fabio acompanhou as discussões com o 9º B e os professores Kleber, Eveline e depois Fabiana acompanharam o 8º C. Focaremos nas atividades desenvolvidas com o oitavo ano.

No início da aula, retomamos o *rap* África, da Mc Soffia, relembrando as discussões passadas. Do trecho "África, onde tudo começou", relembramos da ancestral Lucy e focamos nas histórias da rainha Makeda, popularmente conhecida como a rainha de Sabá, hoje Etiópia.

Lemos as principais passagens da biografia da rainha Makeda com a turma, bem como outras fontes que relatam a sua história. Nas aulas de língua portuguesa os estudantes estavam estudando o gênero textual notícia e aproveitamos para incentivar a leitura de uma reportagem sobre a rainha Makeda que havia sido publicada tempos antes da aula.

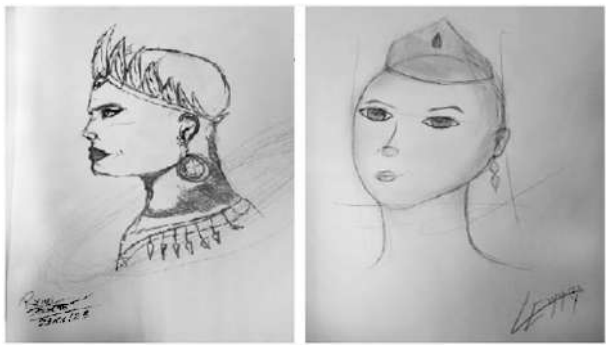
Para aprofundarmos os estudos, assistimos a outro minidocumentário da Mwana Afrika, jornalista e pesquisadora angolana já mencionada, cujo trabalho em seu canal no Youtube busca valorizar as raízes matriarcais africanas, reforçando a construção do imaginário sobre a rainha de Sabá com recursos audiovisuais e com reflexões críticas.

No segundo momento, com base na descrição da professora Eveline sobre uma pintura retratando a rainha Makeda, pedimos para a turma do 8º C representar o que eles imaginavam sobre ela e sobre as rainhas africanas da antiguidade. Avançando com a proposta dos encontros iniciais, dessa vez os estudantes teriam que desenhar a rainha etíope com base no que haviam estudado e na descrição da professora Eveline, ou seja, mobilizando as referências e as reflexões realizadas ao longo das docências compartilhadas. A rainha Makeda foi descrita da seguinte maneira:

> Descrição da Rainha de Sabá, feita pela professora Eveline: "Ela está de perfil, olhar tranquilo, sobrancelhas arqueadas. Nariz e boca com lábios cheios. Sorriso discreto. Brinco branco. Pele negra. Coroa amarela dourada. Olhos castanhos".

A seguir destaco algumas das produções da turma do 8ºC:

Imagens 1 e 2: Representação da rainha Makeda da Etiópia, feita pelos estudantes do 8ºC da EMEF Célia.



Imagens 3, 4 e 5: Representação da rainha Makeda da Etiópia, feita pelos estudantes do 8ºC da EMEF Célia.

Imagens 6 e 7: Representação da rainha Makeda da Etiópia, feita pelos estudantes do 8ºC da EMEF Célia.

Imagens 8 e 9: Estudantes da EMEF Célia durante as docências compartilhadas.

Imagens 10 e 11: Estudantes da EMEF Célia durante as docências compartilhadas.

Ao contrário da primeira vez que pedimos para os estudantes desenharem princesas ou rainhas africanas, nesse caso percebemos mais traços afro centrados do que *hollywoodianos*. As alunas e os alunos tinham mais referência para imaginar como seria uma antiga rainha da África e a rainha Makeda, com sua história fascinante, foi um bom estímulo à imaginação.

No final da atividade, que também concluía o nosso ciclo de docências compartilhadas, inspirados pelos versos de "menina pretinha" da MC Soffia (2016), especialmente no trecho que ela diz "menina pretinha, você não é bonitinha, você é uma rainha!", retomamos algumas reflexões feitas ao longo dos encontros: sobre igualdade entre homens e mulheres, sobre as meninas terem oportunidades para serem quem elas quiserem, a valorização das mulheres em nossas vidas, a representação das figuras femininas na história e em nossa sociedade, sobre a busca por referências culturais diversas da imposta pela indústria cultural e também sobre a importância da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Obviamente que precisaríamos de muitas outras docências compartilhadas, estruturadas de maneira integral no currículo da escola e no planejamento docente para a ampliação mais significativa dos conhecimentos sobre a África. Afinal é um continente vasto, com muitos povos, histórias e culturas, mas esse recorte permitiu que explorássemos o potencial da *pedagogia hip hop* para a condução de aulas que estimulam uma elaboração crítica do passado e do presente, de maneira interdisciplinar e a partir de temas transversais, como foi o caso dos debates sobre a importância das mulheres na história da África antiga.

Lembrando das palavras de Lélia Gonzalez, nossas experiências na EMEF Célia Regina reforçaram a maneira que "a força do cultural apresenta-se como a melhor forma de resistência" (GONZALEZ, 1988b, p. 74).

Conclusão

Mc Soffia, mas também a Karol Conká, a Mwana Afrika, as faraós Hatshepsut, Nefertiti, Nefertari e Cleópatra, as rainhas Amanirena e Makeda, são referências de mulheres negras em suas áreas que podem (e devem) ser levadas para dentro da escola, não somente nas aulas de história, de artes ou língua portuguesa, mas compondo ações pedagógicas integradas, que mobilizem todos os agentes presentes no ambiente escolar, alcançando não apenas os estudantes, mas também as suas famílias e os demais funcionários e educadores.

Apesar da lei 10.639/2003 ter completado 22 anos, ainda são poucos os brasileiros que tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre as origens multiculturais de nossa sociedade, estudando e refletindo mais sobre a importância e a influência das populações africanas e afro-brasileiras em nossa formação.

Daí a necessidade de que estratégias para o ensino de história e cultura afro sejam desenvolvidas pensando tanto na construção do conhecimento por parte dos estudantes, mas também visando irradiar essas reflexões para dentro de suas casas e comunidades.

A pedagogia *hip hop* pode contribuir neste ponto. Conforme vimos na experiência acima discutida, aproximar os conteúdos a serem estudados das alunas e os alunos por meio da promoção de uma identificação com os temas e apresentando referências com as quais eles podem se identificar e se interessar tem um potencial positivo que deve ser considerado por educadores que buscam propostas que sejam ao mesmo tempo críticas e culturalmente relevantes.

Além da possibilidade de aproximação entre a turma e o conteúdo estudado, vimos que os *raps* socialmente engajados podem auxiliar na reflexão de temas históricos e sociais, podem colaborar para a melhoria da escrita, da interpretação de texto, nos estudos sobre análises textuais, figuras de linguagem e outros recursos literários. Já o grafite, outra manifestação da cultura *hip hop* que trabalha artes plásticas, por sua vez, possibilita a exploração artística, valoriza

a criatividade e é capaz de fomentar o interesse dos estudantes, especialmente aqueles que melhor se manifestam de maneira visual, como visto no caso dos desenhos e representações imagéticas.

Por meio de *raps* socialmente engajados, como "África" (2015) e "Menina pretinha (2016) da MC Soffia e "Tô na luta" (2016), da rapper Karol Conká, exploramos a importância das mulheres em diferentes momentos históricos, no passado e no presente, na política e no governo, mas também em nossas vidas cotidianas, buscando inspiração e ancestralidade, aprendendo sobre as suas histórias e valorizando as suas contribuições para a formação da nossa sociedade. A educação e a cultura como forma de resistência.

Referências

ADORNO, Theodor**. Educação e emancipação.** Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 1995a.

AMARAL, Mônica; SIQUEIRA Jr, Kleber Galvão de. **Por uma epistemologia sul-americana com base nas culturas afro-brasileiras**: um debate sobre o ensino culturalmente relevante nas escolas públicas de Ensino Fundamental. REVISTA EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO, v. 16, p. 073-102, 2020.

AMARAL, Mônica e CARRIL, Lourdes (orgs.). **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. Alameda: São Paulo, 2015.

AMARAL, Mônica. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CONKÁ, Karol. **Tô na luta**. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6I7cqrxF95c>. Acesso em: 1 jul. 2021.

COSTA E SILVA, Alberto. **Um Brasil, muitas Áfricas**. Revista de História da Biblioteca Nacional, 2012.

SÃO PAULO-SP. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2.ed.

– São Paulo: SME / COPED, 2019. 104p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

FERNANDES, Dirley. **O que você sabe sobre a África**: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

HERNANDEZ, L. **A África na sala de aula:** visita à história contemporânea. São Paulo: Summus, 2005.

HEYWOOD, Linda (Org.). **Diáspora negra no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

HILL, M. **Batidas, rimas e vida escolar**: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** A Gramática Moral dos Conflitos Sociais. 1a. Ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIMA, Tania Andrade; SENE, Glaucia Malerba; SOUZA, Marcos André Torres de. **Em busca do Cais do Valongo:** Rio de Janeiro, século XIX. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 299-391, apr. 2016. ISSN 1982-0267. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/119850/117138>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MACHADO, Maria Helena P.T. **Crime e Escravidão**. Trabalho, Luta e Resistência nas Lavouras Paulistas (1830-1888). 2a. edição revista e ampliada. São Paulo: EDUSP, 2014.

MATTOSO, Katia. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MAZRUI, Ali. **História Geral da África:** África desde 1935. Vol VIII. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

MOKHTAR, GAMAL. (Ed.) **História Geral da África:** África antiga. Vol II. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 3a Ed. Autêntica: São Paulo, 2004.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: Histórias, línguas, culturas e civilizações. 1a.. ed. São Paulo: Global, 2009. 109p .

MUNANGA, K. **Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n.62, p. 20-31, dez. 2015.

O TEMPO. MC Soffia acusa organização do MTV Miaw de racismo ao não receber comida nem água. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/mtv-miaw-mc-soffia-acusa-organizacao-de-racismo-ao-nao-receber-comida-nem-agua-1.2706311>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SÃO PAULO. **Projeto Político-Pedagógico da EMEF Prof.ª Célia Regina Lekevicius Consolin**. São Paulo: Secretaria municipal de Educação, 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: História. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada a meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008. 160 p.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Brasil, muitas Áfricas**. Rio de Janeiro: Revista de história da biblioteca nacional, 2012.

SIQUEIRA Jr, Kleber Galvão de. Serviço de preto, muito respeito: introdução às sobre as raízes do racismo da discriminação no Brasil e História africana por meio do rap. In: AMARAL, Mônica; REIS, Rute; SANTOS, Elaine; DIAS, Cristiane (Orgs.) **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola:** novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Alameda, 2018.

SIQUEIRA Jr, Kleber Galvão de; CÂNDIDO, Fábio da Silva. **Escrevivências, pedagogia hip hop e o ensino de história**: reflexões sobre o enfrentamento da pandemia na periferia de São Paulo. REVISTA EXTRAPRENSA, v. 15, p. 82-97, 2022.

SMITH, Will. O Hip Hop e suas conexões com a diáspora africana. In: AMARAL, Mônica e CARRIL, Lourdes. **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade:** uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. Alameda: São Paulo, 2015.

BRASIL ESCOLA. **Hatshepsut**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historia/hatshepsut.htm. Acesso em março de 2023.

DISCOVERY CIVILIZATION. **A Rainha que foi Rei** (The Queen who Would be King). º Ep. - Os Grandes Egípcios (The Great Egyptians) 1998. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RwOvdnmBDh0. Acesso em março de 2023.

DW. **Rainha de Sabá: Uma viagem em busca do conhecimento.** Disponível em: https://www.dw.com/pt-002/rainha-de-sab%C3%A1-uma-viagem-em-busca-do-conhecimento/a-44487846. Acesso em junho de 2023;

G1. **Arqueólogos alemães encontram palácio da rainha de Sabá na Etiópia.** Disponível em: https://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,MUL462856-5603,00 ARQUEOLOGOS+ALEMAES+ENCONTRAM+PALACIO+DA+RAINHA+DE+-SABA+NA+ETIOPIA.html. Acesso em junho de 2023.

MC SOFFIA. África. Estúdio Showlivre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJQ6TbIps_o>. Acesso em: jan. 2025.

_____. **Menina pretinha**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>. Acesso em: jan. 2025.

Mwana Afrika. **Hatshepsut, a primeira Faraó da História** | Matriarcado e o Poder Feminino em África. PRODUÇÃO: Mwanafrika Produtora. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=288h-KIL1f4. Acesso em março de 2023.

(02:49 min).

Mwana Afrika. **Amanirenas, a rainha núbia que derrotou os romanos**. Matriarcado e o Poder Feminino em África. PRODUÇÃO: Mwanafrika Produtora. 2022. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=UziO1QMJM0c. Acesso em março de 2023. (03:32 min).

Mwana Afrika. **Makeda, a Rainha de Sabá.** Matriarcado e o Poder Feminino em África. PRODUÇÃO: Mwanafrika Produtora. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gz_R-tKBZ7g. Acesso em março de 2023. (03:32 min).

Mwana Afrika**. Makeda, a Rainha de Sabá | Matriarcado e o Poder Feminino em África.** PRODUÇÃO: Mwanafrika Produtora. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gz_R-tKBZ7g. Acesso em março de 2023. (03:32 min).

TERRA. **Aos 11 anos, MC Soffia canta para espantar o preconceito**. Portal TERRA. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/aos-11-anos-mc-soffia-canta-para-espantar-o-preconceito,455981fc66736534008e82724a79c2d88xnwRCRD.html>. Acesso em: jan. 2025. UFRGS. **Amenirenas** (século I a.C.). Disponível em: https://www.ufrgs.br/africanas/amenirenas-seculo-i-a-c/. Acesso em março de 2023. (09:42 min).

Aventuras na história. **Amanirenas**: rainha guerreira africana que derrotou os romanos. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/desventuras/amanirenas-rainha-guerreira-africana-que-derrotou-os-romanos.phtml?utm_source=site&utm_medium=txt&utm_campaign=copypaste. Acesso em março de 2023.

UFRGS. **Hatshepsut** (c. 1507-1458 a.C.). Disponível em: https://www.ufrgs.br/africanas/hatshepsut-c-1507-c-1458-a-c/#:~:text=Esposa%20real%2C%20regente%20e%20mulher,anos%20quando%20o%20pai%20morreu. Acesso em março de 2023.

CAPÍTULO 5

Rap e duelo de rima na escola: experiências com base na pedagogia *hip hop*[1]

Daniel Bidia Olmedo Tejera
Kleber Galvão de Siqueira Junior

Tendo em vista a efetivação da Lei nº 10.639/2003, pretendemos, ao longo deste artigo, refletir sobre a potencialidade da chamada "pedagogia *hip-hop*" como ferramenta didática crítica, criativa e culturalmente relevante para todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente para os jovens estudantes das escolas brasileiras.

A reflexão terá como base ações práticas desenvolvidas em uma unidade educacional pública, a partir da vivência de uma oficina seguida de uma batalha de rima realizada com alunas e alunos do ensino fundamental, com idade entre 11 e 15 anos.

Tais ações ocorreram em 2023, na EMEF Professora Célia Regina Lekevicius Consolin, localizada no Parque Novo Mundo, região com muitas moradias precárias e alta vulnerabilidade social, localizada na zona norte de São Paulo, a fim de investigar possíveis formas de se introduzir o *rap* na escola, dentro e fora da sala de aula, contando com apoio do Grupo de Estudos e pesquisas Educação e Afroperspectivas[2], da Faculdade de Educação da USP, coordenado pela professora Mônica do Amaral, que toma como metodologia a prática da pesquisa em ação, na qual o pesquisador se envolve e é elemento atuante na condução dos estudos.

A diáspora negra

Ao longo de séculos, milhares de africanos de diferentes etnias, culturas, saberes e práticas foram forçosamente transplantados de suas terras, vilas e cidades para as Américas.

A chamada diáspora africana, ou diáspora negra, transformou as relações sociais e econômicas, promovendo rupturas, mas, apesar das tentativas de apagamento da memória, dos laços culturais, das tradições e das relações familiares promovidas pela nefasta instituição da escravidão, as populações transplantadas para o trabalho forçado se reinventaram e se ressignificaram.

---

1 Este artigo foi publicado na Revista **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, vol.51, 2025.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551288408.
2 Para mais informações sobre o grupo de estudos e pesquisas, acesse: https://afroperspectivas.com.br/.

A "oraliteratura" e o "afrografismo" – muitas vezes, ágrafo, presente nos corpos e manifestações – foram uma das principais formas de estabelecer uma fusão e uma aglutinação dos registros simbólicos trazidos por esses corpos escravizados. Apesar das múltiplas violências, os escravizados, por meio de estratégias engendradas no próprio modo de ser e interpretar o mundo, conseguiram preservar os signos culturais, textuais e toda a complexa constituição simbólica fundadores de sua alteridade, de suas culturas, de sua diversidade étnica e linguística, de suas civilizações e história, bem como constituir os aspectos das culturas afro-americanas – seja na América do Sul, na Central ou do Norte – , a partir da interação com a cultura ocidental e seus portadores (Martins, 2021). Os negros da diáspora tornaram-se, então, os intermediários culturais entre os africanos autóctones e os negros do Novo Mundo (Harris, 2010).

Esse restabelecimento dos africanos escravizados nas Américas foi fundamental para a constituição das culturas afro-americanas, inclusive nos aspectos relacionados à expressão musical. Entre as características africanas presentes na musicalidade afro-americana, destacam-se as características presentes no canto falado, tão importantes em sociedades da costa oeste africana, a percussão e o ritmo, entre outros elementos.

Ao longo deste ensaio, exploraremos algumas dessas características, refletindo sobre o seu potencial pedagógico, seja na forma (oralidade), seja no conteúdo, promovendo discussões de temas necessários e presentes no currículo escolar, sobretudo sobre a formação da sociedade na qual os estudantes estão inseridos.

Rap, hip hop e oralidade: marginalidades conectivas

A prática do canto falado, presente em diversas manifestações culturais em todo o continente americano, notadamente no Brasil, como no repente e na embolada, também imprimiu fortes marcas na música jamaicana desde antes da década de 1950, desenvolvendo-se na ilha caribenha ao longo do século XX com gêneros musicais como o *ska*, o *reggae*, o *dancehall* e o *rocksteady*, alcançando o mundo todo.

Dado o contexto socioeconômico, e em meio à luta pela independência diante da opressão colonial britânica, muitos imigrantes da América Central, oriundos principalmente da Jamaica, começaram a se mudar para os Estados Unidos, e lá misturaram a prática do canto falado com a música negra que tocava nas rádios e nos guetos estadunidenses.

Esse canto falado, somado ao *soul*, ao *funk*, ao *blues*, ao *jazz* e à *disco music,* daria início a um formato próprio, que passou a integrar as expressões artísticas que aconteciam simultaneamente nas festas de bairros habitados pelas populações negras e latino-americanas, dando origem ao que mais tarde foi denominado *movimento hip hop*.

Emergindo na cena cultual nos anos 1970, num contexto de desemprego, crise econômica, industrialização, aumento da violência, e em meio aos movimentos de contracultura, o *hip hop* surge em um ambiente urbano, criado por jovens negros e imigrantes caribenhos como uma forma de expressão cultural (Silva, 1999).

Três principais nomes estão diretamente vinculados ao surgimento das primeiras festas de rua: seriam os *disc jockeys* – mais conhecidos como *DJs* – Afrika Bambaataa, Grandmaster Flash e Kool Herc.

Herc era um jovem imigrante jamaicano, conhecido por ter feito a primeira festa de *hip-hop* do Bronx, bairro nova-iorquino (Souza, 2005). Com o objetivo de enfrentar a violência das gangues, Afrika Bambaataaa – um dos principais organizadores das festas de rua – passou a organizar tais festas a fim de converter as disputas entre as gangues da periferia de Nova York, em duelos que envolviam expressões artísticas divididas em quatros elementos: *o MC* (que faz as rimas), o *DJ* (que toca o som), o *breaking* (a dança) e o *grafite* (artes plásticas).

A fusão entre o *MC* e o *DJ* originou o *rap – rythm and poetry* (em português, ritmo e poesia; Souza; Nista-Piccolo, 2006). O *rap* é uma manifestação da linguagem falada incorporada a uma melodia que trabalha uma base rítmica repetitiva, apresentando crônicas dos habitantes de determinado grupo social (Rosa, 2004).

É importante evidenciar que o *rap*, para além de definições mais complexas, é um gênero musical que, independentemente de ser oriundo do movimento *hip hop, é* mundialmente consagrado, concebido como o símbolo da juventude negra, mas, também, de outras juventudes ao redor do mundo.

Com base no conceito de marginalidades conectivas, definido por Osumaré (2015), o *hip hop* aproxima pessoas historicamente prejudicadas e marginalizadas em sociedades capitalistas, excluídas da sociedade de consumo.

Para a autora, a "cultura jovem global do *hip hop* é a manifestação mais recente da história de exportação da produção cultural negra norte-americana dos EUA" (Osumaré, 2015, p. 63), uma tradição que se inicia com os menestréis do século XIX, passando pelo *rock and roll* dos anos 1950, pelos artistas da *soul music* dos anos 1960, pela luta pelos direitos civis, pela revolução cultural do *black power* e, nas últimas décadas, também pelo movimento *hip-hop*.

Osumaré (2015) discute sobre as conexões culturais e sociopolíticas da diáspora africana e sobre como os jovens ligados ao movimento *hip hop* denunciam questões específicas de marginalidade social, que são ao mesmo tempo locais e territoriais, mas também encontram eco em outras periferias mundo afora, em outros contextos.

Ainda segundo a autora, o movimento *hip hop* promove críticas sobre as desigualdades sociais existentes nas favelas do Brasil, nos bairros pobres afro-cubanos e nos guetos dos Estados Unidos, "mesclando-se com outras questões

nacionais de marginalidade social, particularmente no que se refere à diáspora africana nas Américas" (OSUMARÉ, 2015, p. 64).

O movimento *hip hop* promove uma articulação entre pessoas, sobretudo jovens, de diferentes nações e contextos socioeconômicas, decodificando e reinventando a cultura urbana. Como diz a autora, "estes ecos são conhecidos internacionalmente pela juventude com cultura de expressão negra, […] regiões semelhantes onde o rap, o break e o grafite cedo estabeleceram suas fortalezas e abrigam as classes pobres trabalhadoras" (OSUMARÉ, 2015, p. 66).

Ou seja, o *hip hop*, seja em sua manifestação oral, como no *rap*, seja na corpórea, como no *breaking*, gera uma possibilidade de diálogo entre diferentes realidades, entre o local e o internacional, entre os problemas, mas também entre as soluções, encontradas nas experiências de vida de pessoas em São Paulo, em Piracicaba, em Paris, em Nova York e nas mais variadas cidades e contextos.

Nesse ponto, Osumaré recorre ao termo "glocal", utilizado pelo estudioso de música popular Tony Mitchell, com base em Roland Robertson (1995), para capturar as relações entre as dimensões global e local existentes na sociedade contemporânea. Para a autora, "no extremo do paradigma local-global, é a política econômica internacional, com os mecanismos inventados por empresas multinacionais, que atua como fornecedora de cultura pop" (Osumaré, 2015, p. 64), mencionando como exemplos dessa indústria cultural a MTV, a Warner, a Microsoft, a EMI, a BMG, entre outras companhias capitalistas que, de certa forma, manipulam os elementos culturais, criando desejos virtualizados definidos pela autora como cultura global pós-moderna. Mas, por outro lado,

> […] no outro extremo do problema local-global, existem ambientes independentes de intercâmbio de informação no *hip hop*, de estética, de prazer e de perspectivas sociopolíticas no âmbito da produção independente local. O intercâmbio local-global é verdadeiramente complexo e está em contínua metamorfose (Osumaré, 2015, p. 64).

Daniel Garnet é um exemplo dessa potencialidade do movimento *hip hop* na promoção de cultura glocal e independente. *Rapper* com vasta experiência na organização de batalhas de rimas no interior de São Paulo, Garnet, junto com PeqnoH, tem um álbum produzido de maneira independente, cuja temática procura valorizar os feitos e a beleza da população negra, como também apresentar uma visão crítica sobre a formação da sociedade brasileira, em canções como "Serviço de preto", que versa sobre o trabalho da população preta desde os tempos da escravidão, ressignificando esse termo, que pode ser pejorativo, dependendo de seu uso, e também a letra de "Não toque nesse meu cabelo", que discute sobre preconceitos e sobre a beleza da estética afro (Avise…, 2015).

Os *rappers* não apenas elaboraram as letras, como também o álbum e os videoclipes de maneira independente, apresentando, como vimos, discussões

que encontram eco nas populações afro-americanas, seja no sul do Bronx, nos bairros pobres afro-cubanos ou nas favelas e periferias do Brasil, promovendo um *rap* que chamamos, inspirados pelo *rapper* Mellie Mel, de "*rap* socialmente engajado" (HIP-HOP EVOLUTION, 2016), ou, nas palavras de Osumaré (2015, p. 65), os artistas promovem uma letra crítica "com maior consciência social". Para a autora, existem

> […] quatro maiores marginalidades conectivas, que parecem unificar a geração hip hop internacionalmente. Conexões ou ecos podem tomar a forma de cultura (Jamaica e Cuba), classe (árabes do Norte da África que vivem na França), opressão histórica (nativos americanos que vivem nas Américas do Norte e do Sul) ou simplesmente a construção discursiva de uma juventude com status periférico (Japão) (Osumaré, 2015, p. 67).

Entre os grupos marginalizados pela sociedade capitalista contemporânea, os jovens que sofrem opressões históricas, sendo discriminados por classe social, por questões de raça, de gênero, entre outras, encontraram apoio e força de luta na cultura *hip hop,* um movimento mundialmente reconhecido e compartilhado por grupos distintos.

O *rap,* manifestação musical do movimento *hip hop,* é um estilo musical que usa a voz como principal fator de expressão (Pires, 2007). Apresenta forte caráter contestador, característica que advém não somente da força do movimento negro norte-americano que ocorria naquele momento histórico, mas, também, das lutas afro-diaspóricas e indígenas mundo afora, como podemos observar nos exemplos de representantes da cultura Guarani Kaiowá, como o grupo Brô MC's, de Dourados, MS, ou o *rapper* Kunumi MC, da periferia de São Paulo, SP.

O *rap* é um gênero musical originário do canto falado da África Ocidental, local que tem a oralidade como um dos elementos centrais na transmissão de conhecimentos e na educação. Seu conteúdo é repleto de denúncias sobre as desigualdades sociais e econômicas vigentes na sociedade capitalista, além de apresentar reivindicações históricas, não só de direitos sociais, mas, também, de visibilidade, respeito e solidariedade para com os menos favorecidos (Souza, 2006).

É por meio da palavra que os povos da África Ocidental guardam e transmitem suas histórias. As sociedades ocidentais africanas, em suas práticas orais, narravam e ainda narram fatos cotidianos e fazem crônicas dos acontecimentos, assim como atualmente acontece no *rap* (SOUZA, 2006).

O *rap* na escola: batalhas de rimas e práticas pedagógicas

Nas escolas públicas de São Paulo – em especial aquelas localizadas em regiões periféricas –, são muitos os alunos que se encontram em estado de ex-

clusão e vulnerabilidade social. Entre esses jovens, o gosto pelo *rap*, pelo *funk* e por outras músicas que podemos considerar afro-diaspóricas é muito comum, e a escola precisa se apropriar dessa musicalidade em suas ações pedagógicas. É preciso dialogar com as culturas e os territórios dos estudantes.

Quando não são ouvintes exclusivamente desses gêneros, os estudantes muitas vezes ouvem outros ritmos, que também são permeados por estes já mencionados, como o *k-pop* coreano por exemplo, que utiliza grande base do formato de músicas estadunidenses de *hip hop* na construção de sua estética.

Nesse sentido, identificamos no movimento cultural *hip hop* um meio de estabelecer uma conexão, principalmente com esse perfil de jovem, algo tão importante para o pleno desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo em propostas de ensino que consideram os estudantes sujeitos ativos na construção do conhecimento, dotados de saberes e experiências que podem e devem ser mobilizados no ambiente de ensino.

Além desse aspecto fundamental para propostas pedagógicas críticas e com base em metodologias ativas, a pedagogia *hip hop* possibilita a valorização da experiência de vida dos próprios estudantes por meio da ênfase na importância da cultura popular periférica, promovendo a autoestima desses grupos historicamente excluídos.

O *hip hop* e seu apelo universal pela afirmação étnica, aliados à combinação com as culturas locais a partir das marginalidades conectivas e da valorização social daqueles que têm sido historicamente objeto de opressão e de discriminação, têm exercido um papel importante na formação de jovens do mundo todo, em particular do jovem pobre, preto e morador das periferias das grandes metrópoles.

Como indicado, além de arte-educador e pesquisador da Faculdade de Educação da USP, Daniel Garnet também é *rapper* e organizador de batalhas de rimas e, com base nessa experiência, vem promovendo ações pedagógicas dentro e fora das salas de aula, trabalhando, sobretudo, com *raps* de cunho étnico-racial, ou raps socialmente engajados, com os quais os educadores podem promover reflexões sobre a construção da identidade étnica e territorial das alunas e dos alunos que participam das atividades, correlacionando-as com a construção de identidade de outras juventudes possíveis.

Em relação aos jovens negros da capital paulista, o *hip hop* foi fundamental na reconstrução da história e cultura dos afrodescendentes, uma vez que os currículos escolares, segundo os próprios *rappers*, reproduzem uma leitura da história sob o prisma da escravidão. Por meio do *hip-hop*, os *rappers* paulistanos voltaram-se à temática racial, redescobrindo-a via contexto norte-americano (Lima, 2005), mas atentos à história e ao contexto socioeconômico brasileiro.

Pensando em outras experiências com esse movimento cultural juvenil no âmbito escolar, Neves (1999) relata sua vivência pessoal do *rap* na disciplina de português. Vejamos dois exemplos: primeiro, uma professora tentava ensi-

nar determinado conteúdo por meio dos métodos tradicionais de ensino e não obtinha resultados positivos. A professora em questão, fazendo uma autocrítica em relação às estratégias didáticas adotadas, concluiu que o conteúdo dos livros didáticos não despertava interesse nos alunos, pois eram textos distantes de sua realidade. Então, propôs um desafio a si própria: ministrar atividades de interesse dos alunos para, assim, motivar o aprendizado.

Nas conversas com os estudantes, Neves (1999) identificou quais eram suas preferências musicais e introduziu letras de *raps* de interesse deles, a fim de trabalhar o mesmo conteúdo que antes seria abordado por meio do livro didático. Apesar da ludicidade crítica, a autora teve o cuidado de apresentar a atividade não como um mero momento de recreação, mas de aula, embora em outro formato. O projeto foi aprovado pela supervisora de ensino, que acompanhou as aulas e fez observações positivas diante dos desempenhos e resultados, tanto no aproveitamento do conteúdo como no comportamento dos estudantes no dia a dia.

Em outra experiência, um jovem professor que inseriu aulas práticas de *break* em seu conteúdo de educação física, fez da ocasião uma ponte para a parte teórica, introduzindo a história da música negra a partir da diáspora africana, fazendo uma contextualização com base na própria história do negro após sua chegada às Américas. Segundo o professor, utilizar o *hip hop* acabou sendo um facilitador da implementação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a implementação da história afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino público e privado (Brasil, 2003). Mais do que isso, para ele, poder falar desse movimento cultural, ou por meio dele, foi uma forma de valorizar a própria identidade cultural juvenil, que é desvalorizada pela cultura dominante (Tejera; Aguiar; Pacheco, 2012).

Com base nessas e em outras experiências, principalmente as pesquisas de campo desenvolvidas pelos autores e pelos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Afroperspectivas, podemos afirmar que trabalhar pedagogicamente com o *hip hop* e o *rap* na escola, independentemente da disciplina ou do conteúdo curricular, é uma busca pela construção de um modelo educacional integral que promova a interação entre o ensino, a cultura e a sociedade, gerando ideias, valores e modos de interpretar a vida, que não exclusivamente aquele veiculado pela cultura ocidental europeia (AGUIAR, 1999).

Nesse sentido, a pedagogia *hip hop* é plural, multicultural, valorizando os saberes locais e o contexto no qual os estudantes estão inseridos, mas permitindo, também, a realização de conexões com vivências do mundo todo, dotando-os não apenas de uma visão crítica sobre a formação da sociedade, como também de meio criativos de expressão e reflexão.

A pedagogia *hip-hop* procura ir além de uma educação tecnicista, "bancária", baseada apenas na necessidade profissional dos estudantes, colocando-os como centrais no processo de ensino e aprendizagem.

A importância de uma educação antirracista

Gomes (2022) alerta sobre a importância de lembrar, retomar, analisar e enfatizar com orgulho os saberes/conhecimentos que fazem parte de nossa história de luta contra o racismo e em prol da igualdade racial e da democracia, afirmando que as negras e negros que lutam contra o racismo são produtores de saberes e conhecimentos importantes no campo identitário, político e estético-corpóreo.

Para além da Lei nº 10.639/2003, segundo a qual no "ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003), e da Lei nº 11.645/2008, que acrescentou a história dos povos indígenas (Brasil, 2008), torna-se necessária uma formação continuada extensa, tanto para professores como para as alunas e os alunos, da importância desses conhecimentos para a formação da identidade do povo brasileiro.

Afinal de contas, o que está em voga não é apenas a reparação de um grupo subalternizado ou historicamente prejudicado, mas uma sabedoria que faz parte da constituição de nosso povo, sabedoria esta que tem sido sistematicamente excluída, privando-nos de potenciais não alcançados, por não reconhecermos essa parte da força de nosso povo. Em suma, falamos de saberes ancestrais

> […] adensados, acumulados, ressignificados ao longo dos séculos por negras e negros em movimento e pelo Movimento Negro que contribuem para que façamos a necessária ruptura epistemológica e política não só no campo acadêmico, mas na vida cotidiana, na cultura, na educação, nas mídias e na política. Esse processo tem a potência de educar e reeducar negros e não negros na luta contra o racismo, pela igualdade racial e pelos direitos humanos emancipatórios. Essa ruptura permitirá nascer algo novo: novas epistemologias, políticas, práticas, relações, trocas e afetos, mesmo em uma sociedade tão desigual. Poderá ajudar a não perdermos o foco de lutar para que todas, todos e todes sejam respeitados nas suas diferenças e possam viver uma vida mais digna. Viver com dignidade é urgente em nosso país (Gomes, 2022, p. 35).

Quando a autora traz para o texto o conceito de *ubuntu* de outros autores, afirmando-o como possibilidade de diálogo com o poder da ancestralidade africana, a intersubjetividade e a existência coletiva (Gomes, 2022), visualiza-se o potencial do *hip hop* e do *rap* como manifestações promotoras de uma educação potente e antirracista, na medida em que, como numa batalha de rima que existem dois oponentes duelando, só é possível ver o brilho de um ao perceber, em conjunto, o brilho do outro; é um diálogo poético, uma construção de sentido que se dá na relação interpessoal, sendo necessário um outro-de-si para que a comunicação exista.

E, para avançar nas batalhas, é preciso recurso. *Rap* significa ritmo e poesia e, sobretudo em "batalhas de rimas", demanda conhecimento lírico para a

construção das frases e versos, criatividade e pensamento rápido para o duelo diante de outro oponente, mas exige, também, uma apurada visão de mundo para mobilizar referências de maneira contextualizada e poética.

Com base nas reflexões expostas, veremos duas experiências desenvolvidas com estudantes dos anos finais do ensino fundamental na EMEF Professora Célia Regina Lekevicius Consolin que tiveram como estratégia pedagógica a batalha de rimas e a promoção de estudos históricos críticos, com base na pedagogia *hip hop*.

A escola atende muitos jovens de baixa renda, cuja situação financeira e social foi agravada durante a pandemia de COVID-19, que aumentou as dificuldades das famílias, ampliou desigualdades sociais já existentes e, infelizmente, agravou os déficits educacionais, afinal, muitas alunas e alunos, moradores do conjunto habitacional próximo à escola, à comunidade da Baracela e outras localidades próximas, não tinham acesso às aulas remotas, sofrendo as consequências de quase dois anos de ensino precarizado.

Da pesquisa para a ação: experiências com o *rap* em sala de aula

O projeto desenvolvido por meio de docências compartilhadas com professores da rede municipal de ensino de São Paulo como parte da pesquisa conduzida pelo Grupo de Estudos Educação e Afroperspectivas possibilitou o trabalho com o gênero musical *rap* dentro da escola em um nível mais aprofundado.

A pesquisa de campo, que consistiu em aulas ministradas para alunas e alunos do ensino fundamental público na periferia de São Paulo, SP, tinha como objetivo abordar a história do *hip hop* segundo uma perspectiva histórico-cultural e estética e, ao mesmo, tempo incentivar e estimular o engajamento cultural e a construção do conhecimento por parte dos alunos, de modo que estes também pudessem reconhecer sua identidade afro-brasileira em algum nível.

Com base na experiência de Daniel Garnet como *rapper*, arte-educador e pesquisador do *rap* e do *hip hop* como ferramenta de ensino, bem como no conhecimento em *história* e em *filosofia* do professor "S.", que foi um grande parceiro nessa empreitada, estabeleceu-se uma prática pedagógica que permitiu a construção de aulas pautadas na reflexão sobre a construção da identidade étnica e territorial da juventude presente na disciplina.

Essa ação de dar aula em dupla envolvendo elementos da cultura *hip hop,* aliada a disciplinas da grade curricular tradicional, foi inspirada pelo conceito de pedagogia *hip hop* de Marc L. Hill (2014). Na pedagogia *hip hop*, a junção entre um pesquisador/artista do *hip hop*, em parceria com um professor responsável por determinada disciplina escolar, foi denominada "docência compartilhada".

Tal proposta surge da pesquisa do autor, baseada em sua atuação em uma escola pública estadunidense junto a um professor de literatura. O professor-

-pesquisador Hill e o professor de literatura, Mr. Colombo, abordavam temas sensíveis à realidade dos alunos e alunas – como gravidez, violência policial, perspectiva de vida –, por meio das letras de *rap* e rodas de conversa.

Pelo fato de os artistas falarem, em suas letras, de dores muito parecidas com as dos jovens mais vulneráveis socioeconomicamente, o autor definiu os "rappers como curandeiros feridos" *(wounded healers)*, uma vez que as letras interpretadas revelavam feridas pelas quais os estudantes também estavam passando. Essa experiência se deu na Howard High School, uma escola de ensino médio da Philadelphia, Estados Unidos (HILL, 2014).

A partir de tal inspiração, a proposta, em conjunto com o professor "S", foi dar voz aos alunos por meio do *rap*, conhecer suas histórias e trazer à tona outro viés da história africana, afro-americana e afro-brasileira que dificilmente aparecem nos livros, tomando a arte de rua como instrumento de afirmação étnica e social e como ferramenta pedagógica, guiados pela intenção de oferecer aos alunos e alunas momentos para que atuassem como pesquisadores de uma história que faz parte de sua ancestralidade e, assim, contribuir diretamente para a autoconstrução de suas identidades étnicas e territoriais, sem deixar de fazer isso de modo a promover uma construção poética contemporânea, por meio do desenvolvimento da sensibilidade e da expressividade estética e social entre os estudantes.

Para tanto, foram realizadas atividades variadas, tais como produção textual, análise de letras musicais, apresentação e exposição de trabalhos em formato artístico. Promovemos, ainda, debates sobre a representatividade e a história de Zumbi dos Palmares, a abolição da escravatura, o estudo de músicas de *rap* que abordam o racismo e até mesmo a leitura de contos e lendas que traziam de uma maneira implícita ou explícita as questões étnico-raciais etc.

Todo este trabalho também serviu de base para que os estudantes produzissem seus textos em forma de versos e estrofes, além de apresentar seus trabalhos para a classe em forma de *rap*.

Oficina e batalha de rima na escola

Uma das experiências didáticas mais significativas com base na pedagogia *hip-hop* foi, sem dúvida, a batalha de rimas promovida na EMEF Professora Célia Regina Lekevicius Consolin. A atividade foi organizada para acontecer no pátio, com cadeiras posicionadas no estilo cinema e Daniel Garnet no palco, com dois microfones sem fio. O professor "Z" ficou responsável por controlar o *notebook* da escola, que seria responsável pela execução das batidas. As crianças e jovens foram chegando e se acomodando, ficando os 5os anos na frente e os 8os anos ao fundo.

No início, solicitou-se ao professor que tocasse uma sequência de batidas com diferentes velocidades e estéticas. Ao toque das batidas, Garnet foi

induzindo o grupo a fazer a contagem dos quatro tempos por compasso, que é a configuração das batidas selecionadas e da maioria de músicas de *rap* no mundo. Na hora em que as cadeiras foram posicionadas, pediu-se aos estudantes que deixassem um corredor ao meio – no estilo cinema – para que fosse possível transitar entre eles, bem como distribuir as funções das turmas no decorrer da atividade.

Após a realização da contagem de 1 a 4 – quatro batidas por compasso –, as funções foram divididas, dando a responsabilidade da contagem dos números ímpares para as cadeiras à esquerda do corredor e dos pares para as cadeiras à direita do corredor, fazendo que a contagem ficasse dividida e sincronizada.

O exercício seguinte foi pedir para que alguém do lado esquerdo dissesse uma palavra que combinasse com nosso dia, e um dos jovens ali presentes se prontificou e disse:

— "Harmonia"!

Em seguida, Garnet se dirigiu ao lado direito e pediu para alguém dizer uma palavra que rimasse com *harmonia*, além de também precisar ter a ver com nosso contexto. Uma menina chamou e disse:

— "Alegria"!

Ainda do lado direito, pediu-se, então, uma palavra que não precisasse mais rimar, mas que ainda tivesse a ver com nosso dia. Outra garota disse:

— "*Hip hop*"*!*

Na sequência, retornando para o lado esquerdo, solicitou-se que alguém dissesse uma palavra que agora combinasse com a anterior, e um menino disse:

— "Sorte"!

A partir daí, nossa lista de palavras ficou assim: "harmonia/alegria/hip-hop/sorte". Com as palavras listadas, pedimos para que cada coluna se imaginasse como um grupo.

Garnet pediu para o professor "Z" tocar a batida novamente e disse a todos que o tempo que a batida durasse seria o tempo que cada coluna – ou grupo – teria para criar uma estrofe de quatro versos com as palavras finais: "harmonia, alegria, hip-hop e sorte":

— "Professor, posso mudar a ordem das palavras?" — Perguntou uma jovem do grupo da esquerda, que, obviamente, foi contemplada com um "sim".

Garnet reforçou para a turma:

— "Pessoal, quem quiser pode mudar a ordem das palavras"!

Embora todos tenham murmurado quando souberam que teriam apenas o tempo de execução do "*beat*" (batida) para construir seus versos, logo começaram a chamar para mostrar os versos prontos:

— "Professor, está bom assim"?

Uma das coisas mais interessantes que foi percebida nesse tipo de atividade é que, quando se delimita o número de palavras ou versos, a primeira

percepção que os alunos têm é de que não conseguirão cumprir com a proposta, no entanto, na maioria dos casos eles ultrapassam a meta e atendem ao pedido de maneira criativa, escrevendo mais do que foi solicitado.

Após o tempo combinado, o primeiro grupo foi chamado para expor sua criação no palco, começando as primeiras colunas, ou seja, os 5ºs anos, e depois convidando os 8ºs.

Ainda que muitos grupos tivessem feito o trabalho coletivamente, era comum que apenas uma pessoa do grupo se apresentasse. Ainda assim, pedimos para que o grupo todo subisse no palco. Eis uma das composições:

Hoje eu tô na escola e eu estou com harmonia
Sem falar que eu tô com muita alegria
Hoje minha aula é sobre hip-hop
Eu acho que eu tenho muita sorte
("M", 5º ano, relatório de campo, 2023).

Conforme dito pelas professoras, os quintos anos eram realmente mais desinibidos, já os oitavos tinham certa vergonha e medo do julgamento. Nesse sentido, além de se preparar mais para atividade de modo a escrever suas criações – coisa que os 5ºs anos não fizeram –, mesmo com os versos escritos, ninguém dos 8ºs se apresentou.

Na segunda parte da atividade, abriu-se a possibilidade de inscrição para batalhas e, nesse momento, além de muitos meninos e meninas dos 5ºs, contrariando a primeira parte da atividade, um menino do 8º ano tomou coragem e se inscreveu. A batalha foi organizada no formato de "time contra time" sendo cada grupo composto por quatro estudantes, totalizando oito pessoas. Cada estudante tinha direito a fazer uma rima de dois a quatro versos, alternando uma pessoa de uma equipe com uma pessoa de outra, até todos rimarem.

Nesse momento, os estudantes criaram rimas típicas de batalha, de modo a não *aniquilar* o oponente, entretanto, poderiam mostrar quem era a "autoridade" na rima naquele momento. Em determinado momento da batalha, uma menina não conseguiu concluir o verso e o público começou a vaiar. Foi quando Garnet interveio, interrompeu o evento e perguntou:

— "Alguém aí que está vaiando teve coragem de vir aqui participar"?

Ninguém respondeu. Retomando:

— "Quem está na plateia, é porque *não teve coragem de se expor no palco, não vou permitir que vocês vaiem os colegas que tiveram a coragem de estar aqui. Se isso acontecer de novo, vamos encerrar o evento*".

Esse momento foi um pouco extremo, mas necessário – e pedagógico –, pois a menina vaiada se sentiu muito diminuída, quando, na verdade, estava tendo uma das atitudes de maior grandeza: se expor e participar de um desafio em público, mesmo sem dominar a *expertise* da rima.

O evento foi retomado, e percebemos que alguns estudantes que também não tinham prática com a rima se sentiram mais tranquilos para que pudessem tentar sem pressão. Assim, todos aqueles que não conseguiram rimar puderam voltar a tentar, e o clima na plateia mudou.

A energia, que no início estava sendo mobilizada para vaiar os colegas com mais dificuldade, passou a ser utilizada para incentivar os mais iniciantes, e isso foi tão positivo que, mesmo após o término da atividade, duas pessoas continuaram batalhando sem batida, sendo uma delas a menina que foi vaiada no início.

Na terceira e última parte do evento, a pedido da professora "M", Daniel Garnet, cantou uma parte da música "Serviço de preto", presente no álbum "Avise o mundo" (2015), da dupla Daniel Garnet e PeqnoH.

Um fator interessante, foi que a professora, em outras propostas das escolas com o objetivo de atender à Lei nº 10.639/2003, já utilizava tal música em sala de aula sem saber que era de autoria do próprio ministrante da atividade, de modo que os alunos dela já estavam preparados para esse momento.

Daniel Garnet cantou a primeira parte da música, e os alunos o acompanharam cantando o refrão junto com ele. Os alunos foram convidados e convocados a colocar os punhos cerrados para cima e cantar o refrão, sem a batida. Sem dúvida, foi um momento marcante para todos os presentes, pedagogicamente antirracista, culturalmente relevante e historicamente crítico.

Ao final do evento, muitos estudantes se aproximaram para tirar fotos e fazer perguntas. Após alguns alunos irem para a próxima aula, a professora "M" comentou um pouco mais sobre o trabalho feito com a música "Serviço de preto", dizendo que o momento final do evento com a plateia toda com o punho cerrado para cima tinha tudo a ver com o que eles haviam trabalhado em sala de aula, já que ela havia estabelecido relações entre a música e a história de Nelson Mandela.

Muitos alunos não puderam estar no evento, porém, trabalharam a música com a professora e vieram até a sala posteriormente para fazer perguntas. A professora resgatou os assuntos trabalhados em aula com as crianças e jovens, e eles foram interagindo, contando histórias e fazendo relatos relacionados a personalidades negras as quais eles estavam estudando. A aluna "E" em especial contou algumas histórias interessantes. A menina falava com muito entusiasmo, autoridade e animação, parecia estar dando uma aula. Eis um dos relatos dela:

> Ela cresceu numa favela que o nome era Pendura Saia, porque bem antigamente, os negros tinham que lavar as roupa para as senhoras brancas. Ai, o sonho dela era ser professora, ela conseguiu realizar este sonho, só que ela teve que largar a carreira porque ela teve uma filha e a filha dela ficou com febre aí ela teve que abandonar os estudos pra cuidar e pra ajudar a mãe dela a lavar as roupas. Ela se tornou mãe, se tornou professora e virou uma professora excelente.

"E" falou sobre Conceição Evaristo, ou melhor, ensinou sobre uma de suas referências – uma mulher negra, autora, pesquisadora, professora, nascida na periferia e que enfrentou muitas dificuldades em sua trajetória –, oriundas da latente desigualdade social e econômica que infelizmente aflige muitas brasileiras e brasileiros.

A experiência na oficina de *rap* e batalhas de rimas estimulou o que Evaristo (2018) chama de "escrevivências", ou seja, o relato, a escrita da experiência das pessoas cujos grupos sociais foram historicamente prejudicados, o que, no Brasil, diz respeito sobretudo às populações pobres, pretas e indígenas.

Considerações finais

Este estudo demonstra como a pedagogia *hip-hop* pode promover uma aproximação eficaz entre a educação escolar e as vivências culturais da juventude periférica, destacando a relevância de incorporar tais práticas ao currículo formal.

A ideia de "marginalidades conectivas", conforme discutida por Osumaré (2015), aponta as maneiras como o *hip hop* transcende fronteiras culturais e geográficas, unindo comunidades por meio de uma gramática comum de resistência e expressão. Esse conceito dialoga diretamente com as propostas pedagógicas que integram práticas culturais e educativas, oferecendo aos estudantes uma oportunidade para desenvolver uma consciência crítica sobre sua realidade social.

A pedagogia *hip-hop*, ao proporcionar uma experiência educativa mais conectada com a realidade dos estudantes, também serve como um meio de valorização da identidade cultural e de promoção de diálogos entre a escola e a comunidade.

O *rap*, enquanto expressão artística da cultura *hip hop*, possibilita um processo de ensino-aprendizagem que vai além dos conteúdos formais, engajando os jovens em questões políticas, sociais e históricas que muitas vezes são negligenciadas pela educação tradicional.

Em síntese, a pedagogia *hip-hop* não só fomenta o desenvolvimento intelectual, mas, também, o senso de pertencimento, a sensibilidade artística e o fortalecimento de laços comunitários, resgatando narrativas que foram historicamente marginalizadas e proporcionando o reconhecimento de culturas fundamentais para a formação do povo brasileiro.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, surge como um marco importante para integrar as contribuições da cultura negra ao currículo escolar. Contudo, para que essa legislação seja efetivamente implementada, é necessário que as escolas considerem não apenas os conteúdos propostos, mas, também, as formas como esses conteúdos podem ser ensinados.

Alguns exemplos foram apresentados ao longo do texto: durante a oficina seguida da batalha de rima, foi possível: organizar a turma sem a necessidade de manter os estudantes enfileirados nas carteiras, mas ocupando o espaço pedagógico com mais liberdade, sem a necessidade de separá-los por idade, como foi feito com os alunos dos 5os e 8os anos, participando de uma mesma aula; incentivar a apresentação dos textos dos jovens em forma de versos sem precisar anotá-los, como fizeram os estudantes sentados em colunas, que foram ao palco se apresentar; por fim, competir sem "aniquilar" o adversário, como foi possível presenciar entre os alunos que batalharam. E, claro, divertir-se, sem deixar de aprender profundamente, como fez o pessoal da plateia.

Tais experiências foram muito significativas, destacando-se a possibilidade de aprender enquanto se ensina, bem como a de ensinar enquanto se aprende, como foi possível perceber ao observar a empolgação da estudante "E" ao nos trazer os conteúdos sobre Conceição Evaristo, fruto de seu interesse por essa importante autora brasileira.

A pedagogia *hip-hop*, ao dialogar com a realidade da juventude negra e periférica, torna-se uma ferramenta poderosa para a efetivação da referida Lei nº 10.639/2003, pois impulsiona o ensino de temas que abordam a diáspora africana e as lutas sociais relacionadas, promovendo reflexões sobre o passado, sobre a história da África e afro-brasileira, e também sobre o presente, refletindo sobre a construção de nossa sociedade, suas desigualdades sociais e econômicas, suas mazelas e suas potências, conectando histórias antigas ao cotidiano dos estudantes, abrindo espaço para reflexões sobre o porvir, sobre a construção do futuro e sobre a sociedade com que sonhamos.

Dessa forma, o ensino mediado pela cultura *hip hop* promove uma educação que reconhece e valoriza as múltiplas identidades e as histórias dos estudantes, possibilitando a construção de um espaço escolar mais inclusivo e plural. Traçar caminhos didáticos que utilizem os elementos da pedagogia *hip-hop* significa não apenas reconhecer a relevância cultural do movimento, como também colocá-lo em prática como um método transformador na educação.

Assim, abre-se espaço para que os estudantes não só aprendam sobre a história das diversas opressões, mas, também, sobre as potências culturais e artísticas que emergem das margens da sociedade, fazendo da escola um território de resistência, arte e transformação social.

Referências

AGUIAR, Carmem Maria. Procedimentos lúdicos e cultura. Revista Motriz, Rio Claro/SP, v. 05, n. 01, p. 22-27, 1999.

AVISE o mundo. [Compositores e intérpretes]: Daniel Garnet e PeqnoH. Piracicaba: Pegada de Gigante, 2015. 68 min. Disponível em: https://open.spotify.com/

album/6rvsJgH57FNbjqQrSoJT0B?si=rEB1e7IuT1qln8chnk2xIA. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

GARNET, Daniel; PEQNOH. Não toque nesse meu cabelo. [*S. l.*: *s. n.*], 2015. 1 vídeo (3 min.). Publicado pelo canal Daniel Garnet e PeqnoH. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nnw7UJVmdKw>.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: releituras, encontros e troca s de saberes. *In:* GOMES, Nilma Lino (org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 19-69.

HARRIS, Joseph E. A diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo. *In:* OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África, V:** África do século XVI ao XVIII. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 135-164.

HILL, Marc L. **Batidas, rimas e vida escolar:** pedagogia hip-hop e as políticas de identidade. Petrópolis: Vozes, 2014.

HIP-HOP EVOLUTION. Direção: Darby Wheler. Toronto: Banger Films, 2016.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I:** metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010.

LIMA, Maria Simião. **Rap de batom:** família educação e gênero no universo do rap. 2005. 117p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória:** o Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NEVES, Lair Aparecida Delphino. Rap na sala de aula. *In:* ANDRADE, Elaine Nunes (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 153-160.

OSUMARÉ, Halifu. “Marginalidades conectivas” do hip hop e a Diáspora Africana: os casos de Cuba e do Brasil. *In:* AMARAL, Mônica G. Teixeira; CARRIL, Lourdes (org.). **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade:** uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015.

PIRES, João Rodrigo Xavier. **Da tropicália ao Hip-Hop:** contracultura, repressão e alguns diálogos possíveis. 2007. 62p. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2007.

ROBERTSON, Roland. Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. *In:* FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland. **Global Modernities**. London: Sage Publications, 1995. p.25-44.

ROSA, Celso Martins. Cultura rap nas conexões das linguagens artísticas. *In:* MEDEIROS, Maria Beatriz (ed.). **Arte em pesquisa:** especificidades. Brasília, DF: Anpap, 2004. p. 284-291. (Questões do corpo e da cena, v. 1).

SILVA, José Carlos Gomes. Arte e educação: a experiência do movimento Hip-hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 23-38.

SMITH, William E. O hip hop e suas conexões com a diáspora africana. *In:* AMARAL, Mônica G. Teixeira; CARRIL, Lourdes (org.). **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade:** uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015. P. 93-106.

SIQUEIRA Junior, Kleber Galvão. Serviço de preto, muito respeito: introdução às sobre as raízes do racismo da discriminação no Brasil e História africana por meio do rap. *In:* AMARAL, Mônica *et al.* (org.). **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola:** novas estratégias didáticas para a implementação da Lei nº 10.639/2003. São Paulo: Alameda, 2018.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Ana Raquel Motta. **“A Favela de influência”:** uma análise das práticas discursivas dos Racionais Mcs. 2005. 310p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Ivan Cândido; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Hip hop e educação física escolar: possibilidades de novas tematizações. *In:* I CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO-POPULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., 2006, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Porto Alegre: APEFRS, 2006.

TEJERA, Daniel Bidia Olmedo; AGUIAR, Carmen. N.; PACHECO, Ana Carolina Sales. Desvendando o Hip Hop: possibilidades de atuação docente. *In:* II CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC: Udesc, 2012.

Ladies First
O feminismo hip-hop nas escolas e o combate à violência

Cristiane Dias

De acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP/2021), a escola Levy de Azevedo Sodré foi inaugurada através do Decreto nº 14.290 de 26/01/1977, com autorização de funcionamento de acordo com o Parecer CEE nº01/82 de 06/04/1981. Localiza-se na rua Golpazari, 10, no Jardim Vale das Virtudes, sendo a principal escola sob a administração da prefeitura municipal do bairro. Esta unidade escolar atende cerca de 730 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que o 1º ciclo do Ensino Fundamental funciona no período da manhã, e o 2º ciclo no período da tarde.

Devido ao histórico de violências em seu entorno que foram acentuadas durante a pandemia, os Projetos Especiais de Ação (PEA's), eram elaborados com objetivos voltados para a valorização da vida e da cidadania, tais como: tolerância e combate ao bullying e ao preconceito (PPP/2021). Vale ressaltar que, embora esses projetos apareçam no PPP, isso não implica em sua execução, por exemplo, a saída dos alunos para passeios estavam previstas dentro do Projeto Pedagógico, mas ao sugerirmos algumas saídas, obtivemos uma resposta negativa e a justificativa que os alunos estavam muito violentos e a escola temia que algo pudesse acontecer durante as atividades externas.

Outro ponto importante sobre a Formação Continuada envolvendo todos os profissionais da educação é que o documento não mencionava o nosso projeto e as formações realizadas nos anos letivos de 2020 e 2021 em que atuamos em formação continuada em horário de JEIF, atendendo todos os horários disponíveis de forma virtual.

Em relação ao entorno da escola, retomando ao PPP/2021, na medida em que a maioria dos alunos pertence a famílias de baixa renda e apresentam um grau de instrução baixo, a maior parte deles passam os dias sob os cuidados de irmãos mais velhos e avós, de modo que uma pequena parcela frequenta ONGs no contra-turno das aulas, tais como: a Casa José Coutro, Centro da Criança e do Adolescente, Casa do Zezinho e o Projeto Arrastão. Uma boa parte desses espaços não é reconhecida por alguns professores que alegam a ausência de atividades culturais na região; também é sabido que há um dos maiores festivais anuais de *rap* denominado 100% Favela, além de empreendedores e produtores das diversas culturas populares, tais como: samba, capoeira, funk, saraus, etc.

Ainda em conformidade com o PPP/2021, a infraestrutura da unidade escolar apresenta 12 salas de aula, sala de leitura, laboratório de informática com acesso à internet, área verde, uma quadra poliesportiva coberta e outra descoberta. No entanto, internamente possui corredores estreitos, grades em toda a parte, escadas, pouca ventilação, enfim, uma estrutura muito limitada e abafada. Na área externa, embora exista um espaço externo muito amplo, contendo duas quadras poliesportivas, árvores, parque infantil, são espaços pouco utilizados pelos professores.

Há também um muro bem largo todo grafitado com mensagens dos estudantes, nomes, mapas (do Brasil e da África), símbolos *adinkras*, como o *sankofa* e outros, enfim, há ali um registro significativo de uma atividade com *graffiti* que ocorreu em 2019 com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, como parte das atividades referentes ao Festival Pedagogia *Hip Hop* realizado por nossos artistas/pesquisadores em todas as escolas vinculadas ao nosso projeto.

No entanto, embora nossa entrada nesta unidade tenha ocorrido em 2019 e durante o ano de 2020 tenham sido realizadas formações em JEIF para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental II, nosso projeto de pesquisa não constava no PPP/2021 da escola. Percebe-se também que não aparece no corpo do texto de forma explícita ações de formação continuadas para professores e alunos ou ações efetivas e continuadas que contribuam para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Durante o ano de 2020 foram realizados dois cursos com apoio institucional da FEUSP e Diversitas/FFLCH: "Educação antirracista: projetos de vida, pedagogias críticas, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03", objetivou-se acolher os professores que seriam atendidos pelo projeto temático do grupo de pesquisa, porém o curso foi inserido como projeto de extensão dentro da Universidade de São Paulo, o que permitiu a formação continuada de um número maior de pessoas. O II Festival Pedagogia Hip-Hop: batalha do elemento "Conhecimento" edição on-line que tinha início às 12h e ocorreu durante 6 dias, totalizando 30 horas de evento, também foi aberto ao público e ficou disponível nas plataformas institucionais.

Já no ano de 2021, juntamente com a equipe coordenadora de pós-doutorado do projeto, criou-se o projeto de Formação Continuada de 15 horas a serem realizadas dentro do horário de JEIF, objetivando oferecer formação aos professores e artistas/pesquisadores a fim de dar aporte teórico para a construção dos planos de ensino e das docências compartilhadas partindo dos conceitos transdisciplinar, interdisciplinar e corpóreo. A ideia era construir juntos um espaço de negociações para a produção e sistematização de novas formas de processos de aprendizagem que envolvessem as experiências dos pesquisadores/artistas de diversas linguagens: capoeira, *graffiti*, *MC*, *breaking*, música negra. Devido às dificuldades de articulação com a coordenação escolar essa proposta não pode ser realizada por completo.

Por fim, nossas docências compartilhadas tiveram início somente no ano letivo de 2022, devido ao processo de isolamento social a que foram submetidas as escolas durante a pandemia e, como o PPP/2022 não tinha sido finalizado, os pesquisadores adotaram como parâmetro o PPP do ano anterior. Uma das questões centrais debatidas foi o feminismo *hip hop* e as marginalidades conectivas como forma de articulação da juventude de todo o mundo no combate à violência e na construção de um mundo mais justo.

No segundo semestre de 2022, alguns de nossos pesquisadores/artistas engajaram no projeto "Pedagogias da Geração *Hip hop* e as culturas juvenis nas escolas", realizado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra com apoio do Itaú Educação e Trabalho. Houve participação dos estudantes dos anos Finais do Fundamental II e dos profissionais da educação da escola, melhorando a relação entre professor-aluno, pois os alunos se sentiram importantes.

Durante o encerramento de nossas atividades na escola no ano letivo de 2022, propusemo-nos a levar artistas para a escola do Programa Território *Hip Hop* da Secretaria Municipal de São Paulo, juntamente com o Cocão Avoz rapper, poeta e escritor, um dos organizadores do Sarau Cooperifa. Com isso, a escola e familiares puderam participar das vivências dos elementos da cultura *Hip hop*.

No ano de 2025, o resultado da pesquisa realizada pelo "Géledes Instituto da Mulher Negra" foi publicado no evento "Trampos do Futuro: arte, cultura e educação", as escolas participantes receberam o convite para o evento de lançamento do resultado da pesquisa e os alunos e os professores da escola estavam engajados na discussão participando com relatos de suas experiências, além de levarem a imprensa jovem para entrevistar as pessoas envolvidas no painel de lançamento.

Vale ressaltar, em última análise que entre encontros e desencontros, pequenas mudanças começaram a serem vistas, a escola ficou mais colorida, alguns professores começaram a participar do "Sarau da Cooperifa", os alunos passaram a circular em eventos e projetos no entorno da escola e por fim, o professor mais engajado com o nosso projeto, tornou-se vice-diretor, em diálogo com nossos pesquisadores/artistas. Verificamos a partir de então um compromisso em colocar em prática um educar comprometido com as demandas dos alunos, do território, interseccionados com as relações étnico raciais.

CAPÍTULO 6

Pedagogia Hip-Hop: o poder de transformação de uma escuta das vozes silenciadas pelo sistema educacional brasileiro

Cristiane Dias

"Iniciação"

A woman can bear you,break
you, take you
(Ladies First – Queen Latifah)[1]

Ao invés de iniciar a escrita desse texto com a palavra introdução, refiro-me à "iniciação" como um possível sinônimo, mas também por concebê-la como um ritual de iniciação, apontando que é preciso (re)inventar a práxis que envolve o chão da escola.

Essa pesquisa que ora apresento tem como objetivo evidenciar a cultura hip-hop como tendo um potencial educativo, dada a sua relevância na mudança estrutural, coletiva e individual, da população negra e periférica no Brasil. Com isso, urge a necessidade de refletir acerca das "pedagogias de emancipação"[2], tal como a pedagogia hip-hop, como possibilidade de efetivação das culturas populares e juvenis dentro do contexto educacional, servindo-nos como método, além de contribuir para a Educação Antirracista, pois atua no combate às questões que envolvem o 'racismo genderizado"[3] e as desigualdades sociais.

Nesse sentido, o exercício que temos que fazer ao incorporar o papel do educador é promover um educar que dialogue com as realidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que se abre a uma escuta dos ecos de suas vozes que muitas vezes se auto-silenciam devido à falta de acolhimento.

Para que possamos provocar fissuras capazes de proporcionar um educar engajado com as realidades das juventudes e, ao mesmo tempo, que seja político e emancipatório, é necessário empreendermos ações políticas educacionais que

1 Refiro-me ao trecho da letra "*Ladies First*" de Queen Latifah com participação de Monie Love, 1989 Álbum All Hail the Queen (Tommy Boy Music, 1989).
2 Refiro-me ao pensamento de Nilma Lino Gomes, ao propor uma pedagogia pós-abissais, uma pedagogia da diversidade enunciando que é nesse lugar que se contempla os saberes emancipatórios, na pedagogia da emancipação.
3 Esse assunto é abordado por Grada Kilomba em Memórias de Plantação 92019), que se refere "à opressão racial sofrida por mulheres negras como estrutura por percepções racistas de papéis de gênero" (Kilomba, 2019, p. 99). A autora, ao fazer a crítica a respeito do pensamento de Frantz Fanon, afirmando que autor faz uma crítica aos *modus operandi* do racismo, porém não o genderiza, ela avança refletindo as questões raciais com bases nas experiências de mulheres negras.

promovam a mudança social. De acordo com Diaz (2015), os fatores constituintes da mudança social são: modelo, contexto, teorias e movimento, quando interseccionados com as bases da cultura hip-hop contribuem para a promoção por justiça social. Nesse sentido, a cultura hip-hop serve de modelo, pois há histórico de (re)criações de projetos de mudança individual e coletiva; o contexto histórico do hip-hop assume um papel relevante na luta e arte negra, ao conectar as populações historicamente excluídas que compõem a sociedade em diversas partes do mundo, como bem sustenta Osumaré(2015); há pensadores do hip-hop que criam teorias para salvaguardar memórias, além de contribuir com o processo educacional por meio da cultura e para se pensar a sociedade através dela; seu movimento de transformação social dialoga diretamente com as bases do feminismo negro interseccionado ao promover uma ação política via cultura, com vistas à transformação da sociedade.

Por isso, nosso recorte inicia-se a partir da epígrafe citada acima, trecho da letra de rap da Queen Latifah com participação da Monie Love (1989), que rompem com a invisibilidade das mulheres no hip-hop e afirmam que juntas somos capazes de provocar fissuras aos *modus operandi* do patriarcado que tem orquestrado o modo como devemos conduzir nossas vidas. Com isso, rompe-se com o que Patrícia Hill Collins (2019) define como "imagens de controle", sendo o machismo uma de suas tecnologias de opressão.

Collins (2019) aprofunda esse assunto em sua obra *Pensamento Feminista Negro,* na parte II denominada "Temas Centrais do Feminismo Negro". No capítulo "*Mammies*, matriarca e imagens de controle", a autora afirma que os estereótipos criados para criar imagens negativas em torno da mulher negra é uma forma de puni-las e de subjugá-las, como: *mammy,* matriarca, mãe dependente do Estado e a gostosa, sendo os desafios apontados pela autora contra essas opressões centrais dentro do feminismo negro.

Segundo Collins, essas imagens de controle funcionam como uma tecnologia para normalizar todas as opressões: racismo, sexismo, pobreza, tornando-se algo banal no dia a dia da sociedade. Ou seja, "o status de *outsider* das afro-americanas se torna o ponto a partir do qual outros grupos se definem como normais" (Collins, 2019, p. 136). A autora avança evidenciando que há uma cultura de objetificação do Outro, por isso, domesticam, animalizam, para obter poder e controle. "A dominação sempre envolve tentativas de objetificar o grupo subordinado" (Collins, 2019, p. 137). O que a autora quer nos ensinar é que historicamente há tecnologias de opressão que negam a humanidade das mulheres negras, "tratando-nos como o Outro objetificado em múltiplos binarismos, demonstra que o poder do pensamento binário, a diferença formada por oposições e a objetificação exercem nas opressões interseccionais (Collins, 2019, p. 139)".

Com isso, "analisar as imagens de controle aplicada às afro-americanas revela os contornos específicos da objetificação das mulheres negras, bem como as maneiras pelas quais as opressões de raça, gênero, sexualidade e classe se

interseccionam" (Collins, 2019, p. 139). A luta contra essas formas de opressões acontece por meio do "poder da autodefinição" apontado por Collins acerca da conscientização do poder da mulher negra na luta por uma política do empoderamento feminino. Identificamos o caráter fundante do papel de conscientização do eu (autodefinido) promovido pela arte em diáspora. A autora enfatiza que essa autodefinição se dá por meio da busca pela emancipação de nossas vozes e pode ocorrer de diversas formas: seja através do *blues,* seja por meio da literatura de escritoras negras, ou pelo *rap*.

A propósito, podemos retomar as MC's – Queen Latifah e Monie Love – que subvertem o próprio estilo musical quando convocam seus pares para a luta contra a opressão histórica a partir da valorização das mulheres, tanto na sociedade quanto no *rap*, mostrando a importância das mulheres em qualquer que seja o seu papel na sociedade, rompendo com a ideia de objetificação das mulheres através das imagens de controle. No trecho a seguir elas convocam os homens a concordar com suas ideias, pois vão conduzindo e mostrando para eles a força que a mulher tem ao gerar vidas e educá-las, apresentada no trecho a seguir: "*I know all the fellas out there will agree with me*". Historicamente essa letra possui um papel relevante para a formação das jovens que iniciam na cultura Hip-Hop, sendo um caminho para conduzi-las ao conceito de Feminismo hip-hop, de Joan Morgan (1989), que, ao tratar das inquietudes da época, reflete sobre como as jovens do gueto faziam para subverter o sistema, assunto que será abordado mais adiante.

Todas essas reflexões interseccionam-se com a nossa experiência de docência compartilhada que ora apresento, enquanto um recorte do trabalho de campo do meu doutorado[4] na EMEF Levy de Azevedo Sodré, situada na zona sul de São Paulo, que faz parte de uma pesquisa mais abrangente sobre educação antirracista[5]. A ideia era potencializar o engajamento dos estudantes do 8º ano no decorrer de 2022, por meio da intersecção entre conteúdos formais, a pedagogia Hip-Hop e a efetivação da lei 10.639/2003, cuja metodologia central consiste na realização de docências compartilhadas entre docentes da rede pública e pesquisadores/arte-educadores. Notou-se como um dos resultados uma pequena, porém, significativa mudança na rotina da sala de aula, a partir da recriação das atividades propostas em diálogo com a disciplina de Geografia, ao abordar conteúdos que fizessem sentido para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e empoderamento dos estudantes.

Assim, pretendo me ater a uma discussão em sala de aula sobre o feminismo, levantada por um grupo de estudantes, que se viam como feministas, a partir da qual foi possível aprofundar leituras e estudos sobre o Feminismo Hip-Hop. Utilizamos como pano de fundo algumas músicas apresentadas em sala de aula, tais como Negro Drama (Racionais MC's, 2002) e Ladies First (Queen

4 Sob o título: Pedagogia hip-hop: teoria cultural crítica e emancipatória (PPGHDL/FFLCH/USP).
5 Projeto de Pesquisa**:** Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas (Processo CNPq: 404279/2021-0).

Latifah, 1989). Com base na escuta das letras de *rap's,* mas também por meio da dança e das reflexões suscitadas pelas músicas e pelas leituras feitas de modo interseccionado com o ensino de Geografia, conseguimos promover um diálogo na classe e um maior engajamento com a própria disciplina. No final, apresentamos um caderninho de atividades, por meio do qual foi possível finalizar o trabalho com maior entusiasmo.

O feminismo Hip-Hop e as marginalidades conectivas

Como mencionado anteriormente, essa reflexão surgiu a partir da escuta das vozes tidas como feministas em sala de aula durante a realização da pesquisa na escola-campo. Portanto, para localizar o leitor apresentarei brevemente os conceitos de feminismo hip-hop à luz de Joan Morgan (1989) e as marginalidades conectivas do hip-hop por Halifu Osumaré (2007) para que o leitor possa compreender como fui interseccionando-os com as nossas atividades.

O Feminismo Hip-Hop surge do anseio de uma jovem que em suas inquietudes ao se deparar com os feminismos, com ênfase no feminismo negro interseccionado, não consegue se encontrar e achava muito distante ocorrer uma oportunidade de diálogo que produzisse seu engajamento com as realidades de suas amigas e das *rapper's* que não estavam dentro do universo acadêmico.

Assim, o Feminismo hip-hop manifesta-se como uma possibilidade de colocar em conexão as diferentes vozes femininas do hip-hop, que buscam por visibilidade, poder, ascensão, mudança, etc. Morgan,

> escritora e jornalista, nascida na Jamaica que cresceu no sul do bairro Bronx, local de origem desta cultura, denomina de *Feminism Hip-Hop* a geração de mulheres que fazem parte do Hip-Hop ao publicar o livro "*When Chickenheads Come Home to Roost: A Hip Hop Feminist Break it Down*", lançado em 1999. Ao sustentar que o Feminismo Hip-Hop foi um jeito que as jovens encontraram de se amar, de se autotransformar e de transformar o mundo daqueles que por sorte encontraram uma *hiphopper* em seu caminho. A autora consegue criar um espaço em que os prazeres, a política, os enfrentamentos da vida, os encantamentos, vão enunciando vozes e educando. O sentido do Feminismo no Hip-Hop é estar sempre em movimento, provocando mudança social e ofertando possibilidades para o vir a ser das pessoas (Dias, 2022, p. 710).

Halifu Osumaré (2007) propõe a ideia de marginalidades conectivas para justificar a expansão do hip-hop pelo mundo, uma vez que questões específicas da marginalidade social denunciadas pelas juventudes desse movimento possuem conexões culturais e sociopolíticas com a diáspora africana. No livro *The Africanist Aesthetic in Global Hip Hop: Power Moves* (2007), a autora sustenta, entretanto, que para entendermos o sentido de marginalidades conectivas é preciso compreender a luta por reconhecimento e igualdade a partir da particularidade de cada lugar.

Ou seja, "a experiência espacial particular com as marginalidades conectivas que se desdobram – minha favela, bairro, *hood* – é central no hip-hop do ponto de vista global" (Osumaré, 2015, p. 69), pois ao considerar o hip-hop como sendo uma continuidade histórica da cultura popular afro-americana, "torna-se um significante global para diversas formas de marginalização" (Idem), sendo que a negritude, "com seu significado em cada lugar, encontra-se implicada enquanto um sinal global" (Idem).

Nesse sentido, sendo a cultura hip-hop uma arte negra em diáspora, faz sentido a ideia de marginalidades na cultura. Portanto, a autora define como marginalidades conectivas do hip-hop um diagrama apresentado que intersecciona juventudes, opressão histórica, as questões de classe, as culturas afro-americanas e latinas, a estética africanista e a cultura hip-hop (Osumaré, 2007).

Osumaré (2015, p. 66) apresenta-nos a relevância da música de Queen Latifah e Monie Love, afirmando que "*Ladies First*" faz uma "forte denúncia do sexismo e da marginalização social dos negros de um modo geral, e especificamente do *apartheid* sul-africano". Em nota, ela conta que a Universidade Estadual de Louisiana, Departamentos de Estudos de Inglês e Mulheres, utilizou o vídeo como exemplo afirmativo dessas cantoras.

Apresentando nossa pesquisa

Embora minha pesquisa de doutorado tenha se iniciado em 2020, a pesquisa de campo nas escolas só foi possível em 2022, em razão do "isolamento social" durante todo esse período. Porém, durante o ano de 2021, mantivemos um contato com os professores oferecendo uma formação *online*, incluindo aulas sobre a pedagogia hip-hop, uma orientação pedagógica inspirada inicialmente no trabalho de Marc Lamont Hill (2014) e em nossa própria experiência no interior do movimento Hip-Hop.

O professor afro-americano Marc Lamont Hill, desde 2001, tem realizado um projeto com a cultura Hip-Hop para estudantes do Ensino Médio. Em sua obra denominada *Batidas, rimas e vida escolar: pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade* (2014), apresenta uma experiência semelhante à nossa e por meio de temas abordados em letras de *rap*, consegue se aproximar das realidades dos estudantes engajando-os nos conteúdos da disciplina denominada Curso de Literatura Hip-Hop compartilhada com um professor da disciplina de Inglês. Uma das inquietudes de Hill era o silêncio do professor quando os estudantes partilhavam suas histórias, isso foi algo que o impedia de se aproximar dos estudantes.

Na seção "Abrir (e abrindo) feridas: atos de silêncio e de ferimento", o autor reflete acerca de como o "silêncio de alunos e de professores mina o espírito de cura das feridas" (Hill, 2014, p. 165), pois nessa altura de sua pesquisa, embora os estudantes estivessem engajados em sua proposta de curso, o profes-

sor parceiro parecia estar sempre em descompasso com o tempo necessário para que os estudantes se aprofundassem nos temas propostos e acabava se adiantando em relação ao que propunha o pesquisador. Esse descompasso criou alguns impasses. Quando, por exemplo, estava iniciando a Unidade Família em que o aborto seria abordado como tema, Hill pede ao professor para passar a atividade. Ao chegar na sala de aula, inicia uma série de perguntas a partir da letra *Retrospect for life* (Common Fit. Lauryn Hill, 1997)[6], porém não obteve respostas, pois causou um emudecimento nas jovens que não queriam falar sobre o assunto, em especial uma de suas estudantes mais engajadas que decidiu interromper uma gestação inesperada. Quando leu a resposta escrita em seu caderno deu-se conta de sua falta de cuidado ao pensar em uma atividade tão íntima que "quase minou com seus objetivos de cura de feridas" (Hill, 2014, p. 74).

Diante de tais circunstâncias, o autor propõe a seguinte reflexão:

> ...ao vincular o currículo às realidades vividas de estudantes, particularmente aqueles de grupos marginalizados, nos posicionamos para ouvir histórias de dor, decepção e opressão, que muitas vezes são difíceis de ouvir e ainda mais difíceis de dizer. Dada a semelhança dessas experiências entre alunos e professores, devemos considerar como a articulação de suas narrativas pode afetar os membros da comunidade de contação de histórias. Tal consideração exige que se ouça não só o que é dito em sala de aula, mas aos silêncios e aos atos de silenciamento (Hill, 2014, 175).

Essa análise ajudou-me a entrar em sala de aula tomando cuidado primeiro em me fazer presente nos assuntos mais delicados discutidos em nossas atividades, principalmente quando envolvia questões sobre opressão policial ou violência contra as mulheres.

Por isso, minha escuta inicial ao que as estudantes dentro de minha pesquisa estavam dizendo foi fundamental para (re)pensar as atividades a partir da temática do Feminismo Hip-Hop e inspirador particularmente quando entramos diretamente em questões que reafirmava o poder das mulheres quando elas adquirem o conhecimento, assunto que será abordado adiante. Por outro lado, não há como negar que nossa própria experiência com o hip-hop foi essencial para o desenvolvimento das atividades propostas.

Assim, em 2022, com o retorno gradual às aulas foi possível elaborarmos uma proposta a qual denominamos "Hip-Hop Lab na Levy", contendo um ciclo de atividades com o objetivo de construir um ambiente experimental em sala de aula que atendesse às necessidades do Currículo da Cidade[7], mas que fosse feito de forma criativa e prazerosa para os estudantes. Ao interseccionarmos nossas experiências de vida com os contextos educacionais e a Literatura hip-hop, criamos nossa metodologia fundamentada pela pedagogia hip-hop.

6 Cammon fit. Lauryn Hill. **Retrospect for Life**. Relativity, 1997. Disponível em: Common - Retrospect For Life (Official Video) ft. Lauryn Hill (youtube.com), acesso em 02 de out. de 2024.
7 São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Ver em: CC-Geografia.pdf, acesso em 07 de dezembro de 2022.

Abaixo faremos uma breve caracterização da escola-campo, para em seguida apresentar alguns recortes de nosso trabalho de pesquisa em sala de aula, com ênfase na questão de gênero.

Breve caracterização da escola campo

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021) da escola campo, a EMEF Prof. Levy de Azevedo Sodré, vinculada à DRE Campo Limpo, está localizada no distrito do Capão Redondo, extremo sul da cidade de São Paulo. A escola atende cerca de 730 estudantes, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que o 1º ciclo do Ensino Fundamental funciona no período da manhã, e o 2º ciclo no período da tarde. Observou-se no PPP que o alto índice de pobreza e de violência contribuía para que boa parte dos estudantes tivessem dificuldades em relação ao processo básico de aprendizado, envolvendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico e matemático. Essas circunstâncias podem explicar o alto índice de evasão escolar desta escola, os baixos índices nas avaliações externas, e apesar de apresentar um avanço nesses índices nas séries iniciais, há uma queda no desempenho das séries finais.

Ao examinarmos o PPP da escola, notamos que a descrição dos equipamentos culturais era praticamente inexistente. O fato de eu mesma ter parentes que moram no entorno da escola, ter crescido na região e me desenvolvido enquanto artista, fez-me ter contato e conhecimento de que em seu entorno se situa um caldeirão sociocultural e educacional que se inscreve entre as favelas da Sabin e da Godoi, sendo a estação do Capão Redondo, e suas imediações, um centro potencializador de uma moeda que circula na quebrada[8].

Outro ponto relevante foi que durante o ano letivo, notamos nas vestimentas dos estudantes, caracteres e escritos que sinalizam a circulação deles por esses espaços. As grifes que dialogam com as juventudes através da moda periférica compõem os kits dos "mandrakes e madrakas" – ou seja, dos jovens que se aproximam do funk, do hip-hop e do samba.

Ora, se existe um jeito de ensinar as juventudes na escola, talvez o caminho seja justamente ter um olhar atento para a pedagogia que se constitui dentro da favela. O ecoar dessas vozes, que transmutam entre beco e vielas, (re)criam as formas de "sobreviver no inferno" e são para nós uma bússola para seguirmos no fluxo das águas turvas do rio que atravessa a favela e se nos apresenta, poluído em meio ao "kit, de esgoto a céu aberto e parede madeirite", que, como dizem os Racionais MC's, "De vergonha não morri"[9]. Ou seja, neste trecho Mano Brown consegue redefinir como é sobreviver em meio ao caos e ainda

8 Em algumas quebradas de São Paulo, o empreendedorismo cria uma espécie de moeda local, fazendo com que haja um capital de giro comunitário.
9 Trecho da música "Negro Drama": Racionais MC's. **Negro Drama**. Álbum: Nada como um dia após o outro. Cosanostra: 2002.

poder transformar o entorno de quem vive imerso neste cotidiano difícil, sendo o protagonista subversivo dentro de um sistema genocida.

Mesmo com um território de exploração de possibilidades de contato com as culturas populares e juvenis, notamos que, nesta escola, apenas pontualmente era comemorado o mês do indígena e do negro. No entanto, enquanto observávamos o pátio da escola lotado no horário da entrada, foi possível perceber que a maioria dos estudantes era negra e, mesmo assim, esse espaço parecia um não lugar para eles, uma vez que não reconheciam a escola como um lugar de produção de conhecimento, engajamento e protagonismo.

O protagonismo da classe surgiu da reconexão com o território onde moravam através das letras de *rap's* abordadas em sala de aula, que, ao entrar em contato com os textos acadêmicos, puderam compreender melhor algumas questões que envolviam as violências em geral, com ênfase nos corpos lidos como femininos. Durante esse percurso notamos uma sala mais feliz e engajada.

Processos teórico-metodológicos

Construímos nosso trabalho conjunto em sala de aula, de um lado, cientes de que "o Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica" (2019, p. 10). Compreendendo que o documento propõe autonomia à rede de ensino Municipal de São Paulo para que se construa um educar que dialogue com a "sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens que serão desenvolvidas em cada contexto escolar" (2019, p. 10), inicialmente, problematizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP)[10].

De outro, frente à necessidade de fazer com que os estudantes retornassem ao universo escolar, resolvemos iniciar a aula utilizando as bases da pedagogia hip-hop, teoria que tem me acompanhado desde as minhas pesquisas iniciais na academia, tomando em consideração o Currículo da Cidade e a realidade do entorno, incluindo a forte presença da cultura Hip-Hop. Enquanto pesquisadores eu (B-girl Cris), dançarina de *breaking* e o *MC* (negruniversal) construímos uma proposta pedagógica que dialogasse particularmente com as noções de espaço, território e região, desenvolvidas pelo professor de Geografia, Adilson Fidelis, assuntos que foram abordados durante o ano letivo associado aos estudos sobre as Américas e o Continente Africano.

Assim, recorrendo ao método pesquisa-ação, por meio da docência compartilhada, promovemos uma experiência que envolveu basicamente os professores, particularmente de geografia, eu enquanto artivista e pesquisadora e o arte educador e MC Neguruniversal. Contávamos de início também com a colabo-

10 PPP – Princípios Éticos Políticos e Estéticos, combatendo o *Bulling* e o Preconceito. 2021. Material cedido em PDF pela escola.

ração da professora de educação física, que nos auxiliava quando o professor de geografia precisava se ausentar.

O feminismo em debate na sala de aula

Apresentamos a seguir um recorte dessa pesquisa em sala de aula, que desenvolvemos ao longo do ano de 2022, como parte de uma pesquisa mais ampla (CNPq/2021), que nos pareceu crucial para estabelecer um diálogo respeitoso entre meninos e meninos. Denominamos de Aula Inaugural o primeiro dia de contato com os estudantes, em que o professor de Geografia articulou com os demais professores do dia e conseguimos quatro aulas/hora. A partir daí criamos a dinâmica das atividades da seguinte forma: inicialmente apresentamos a proposta de docência compartilhada e do projeto para os estudantes; após esse momento introduzimos a história da cultura Hip-Hop a partir do vídeo "É tudo nosso – Introdução"[11], que trata da contextualização musical das origens do Hip-Hop nos EUA e no mundo a partir do mapa Mundi a fim de contextualizar a história via mapa para dialogar com a disciplina. Introduzimos aspectos relevantes da cultura Hip-Hop e fizemos uma breve apresentação dos elementos dessa cultura: *Breaking* e *MC* a partir das nossas narrativas enquanto *hiphoppers*.

Assim, o primeiro exercício foi realizado via perguntas, tais como: se eles conheciam a cultura hip-hop, quais eram seus gostos musicais e se praticavam alguma atividade corporal. A ideia era complementar a partir de suas respostas o nosso plano de ação. Por fim, pedimos para listar o que eles conheciam da cultura hip-hop.

A segunda atividade foi denominada de "Geograficidades escritas no corpo e na voz", tema que virou título central do nosso relatório de campo. A classe foi dividida em dois grupos, para otimizar o tempo e garantir um melhor aproveitamento dos dois elementos centrais: *breaking* e *MC*.

No exercício do elemento *MC* eles tinham que responder o que conseguiram aprender e o que eles sentiram ao participar da aula nesse formato, com várias linguagens juntas: poética, musical. Após isso, elencamos as palavras selecionadas pelos subgrupos para a construção de versos, atividade que denominamos "Chuva de ideias".

Desde o início, foi introduzida a dança, cujo propósito era apresentar a noção de ritmo corpóreo por meio da dança chamada *Stepping* – estilo que envolve o corpo de forma integral, com palmas e gritos de comando, criada por africanos nos Estados Unidos nos idos de 1900[12]. Essa dança é muito utilizada para demarcar as repúblicas estudantis nas universidades, bastante cultivada em nossa atualidade. Diversos cantores já a inseriram em seus clipes e shows e, para dar um exemplo, ressaltamos o show da cantora Beyoncé – *Coachella Valley Music & Arts Festival* (2018)[13] para inspirar os estudantes. Durante sua apresen-

11 Ver link em: É Tudo Nosso! part-1 Início (youtube.com), acesso em 02 de junho de 2024.
12 Um pouco sobre a história da dança stepping, disponível em: História do Stepping. [site: nome] Essência, acesso em 25 de abril de 2025.
13 Ver performance no após 45 min de show, link Bing Vídeos, acesso em 27 de setembro de 2024.

tação, ela interrompeu o seu canto para que os dançarinos realizassem uma performance e resgatassem alguns aspectos da cultura afro-brasileira nessa dança.

No final dessas atividades, os estudantes tinham que apresentar como resultado, suas performances através de movimentos rítmicos que dialogassem com as palavras elencadas na Chuva de Ideias. Após esse momento, o pesquisador/artista (Negruniversal) fez uma performance da música "Hip-Hop salvou" de sua autoria com a finalidade de encerrar de forma positiva e consciente o nosso primeiro encontro.

Quando retomei as atividades para a escrita do relatório de campo, percebi que dentre as palavras elencadas pela classe, destacaram-se: amor, feminismo e ação. Temas abordados nos versos a seguir criado pelo subgrupo C:

O Feminismo na Favela é crime, preconceito e impacto
Vem do Machismo
Uma grande ação aprendi dentro de minha casa
Ler o Hip-Hop
O Hip-Hop tem amor, ação, machismo aqui não.

Esses versos mostraram que o engajamento da classe foi além do esperado, uma vez que, segundo os professores, estávamos diante de uma sala problema e frente às violências que se mostraram acentuadas nas escolas durante o processo de reabertura, as quais se intensificaram no primeiro semestre de 2022. Em reunião com professores e pesquisador combinamos de iniciar a aula seguinte falando sobre nossas experiências na vida escolar e como o Hip-Hop chegou em nossas vidas quando estávamos na idade deles, entre 13 e 15 anos.

A ideia era de um lado, provocar encantamento nos estudantes para aumentarmos a confiança e o engajamento deles no projeto e na disciplina; de outro, iniciar um processo educativo que provocasse um efeito "apaziguador das tretas" entre eles dentro da sala de aula, que se acirravam quando somadas à disputa calorosa de narrativas que ecoavam em palavras que nos chamaram a atenção, tais como: machismo, racista, feminista, observados também nas letras de rap construídas por eles.

Denominamos de "Américas – Divisão física e política", nosso primeiro encontro e na parte central da aula nomeamos como "Uma introdução à Geografia nas Américas", espaço destinado para apresentação da nossa trajetória de vida. Essa atividade foi de suma relevância para que os estudantes entendessem os conceitos que seriam aprofundados no decorrer do ano letivo, tais como: território, região, lugar. Outro ponto importante é que a partir daí iniciou-se um processo de aprendizagem voltado à política da paz e do cuidado. Isso fez com que trabalhássemos posteriormente com o Tratado de Paz de 1971[14] compactuado entre as gangues de Nova Iorque nos Estados Unidos.

14 Refere-se ao acordo de paz feito entre as gangues de Nova York com vistas ao fim das violências entre si. Esse acordo foi de suma relevância para a circulação de troca de conhecimento e das festas que através da arte culminou na constituição da cultura hip-hop (1973), maiores informações podem ser obtidas na obra *Ghetto Brother: Uma lenda do Bronx* (2017).

Em minha fala pontuei alguns aspectos relevantes a respeito das origens da cultura Hip-Hop, evidenciando a importância das mulheres dentro desse processo, partindo dos versos mencionados anteriormente, criados pelas jovens na aula inaugural, pois se não existisse o processo de uma escuta atenta, essas meninas seriam apenas garotas raivosas e sem causa. Mas a meu ver a raiva apresentada pelas meninas em sala de aula era interpretada por alguns professores como algo negativo, o que atrapalhava o desenvolvimento do sentido de coletividade entre os alunos. Em razão dessa interpretação equivocada das atitudes combativas das alunas sobretudo, a equipe gestora iniciou um processo de desmantelamento do grupo, trocando as estudantes de sala. De certo modo isso minou em parte os intentos de nosso projeto, mesmo assim, minha escuta permitiu que partilhássemos o sentimento de raiva das meninas a fim de transformá-lo em algo maior, talvez em amor no sentido de fazê-las compreender que suas reivindicações eram válidas e que faziam parte de um contexto histórico de luta e que se ensinássemos os meninos sobre o assunto ganharíamos mais adeptos e nos manteríamos fortes.

Para auxiliarmos nesse movimento, aproximei-me dos pensamentos da escritora Brittney Cooper na obra "*Eloquent Rage: A Black Feminist Discovers Her Superpower*" (2018) em que a autora, por meio de experiências pessoais e coletiva, vai apresentando o sentido da raiva eloquente que nada mais é do que a capacidade da mulher negra em promover uma reviravolta ao seu redor para que as coisas aconteçam de fato como deveria ser. Ou seja, o conhecimento é a chave para que as mulheres possam virar o jogo e a raiva é a base para a ação revolucionária. Compreender os temas centrais sobre o feminismo negro, ter amizades que te eleve e a fé em si é o que vai fazer da mulher negra uma heroína. Essa ideia de potencializar o poder da mulher negra, pareceu-me o caminho perfeito para atrair as jovens em sala de aula. Ao mesmo tempo em que elas iam sendo valorizadas em nossas atividades, mostrávamos outros exemplos de mulheres negras poderosas.

Assim, enfatizei em minha fala a explicação sobre os conceitos em torno dos feminismos, machismo e patriarcado. Relatei que havia lido os versos escritos por elas e que gostaria de saber o que a sala achava sobre esses assuntos. Uma jovem respondeu dizendo que os feminismos são movimentos sociais que buscam o direito e o empoderamento feminino.

Então, lancei algumas indicações de leitura falando sinteticamente sobre o que cada pensadora abordava. Um dos exemplos foi a obra de Simone de Beauvoir, O "Segundo Sexo" (2012), que analisa as relações de gênero. Outra obra citada foi "Mulheres, raça e classe", de Ângela Davis (2016), que aborda os diferentes modos de ser mulher e como isso é afetado quando se intersecciona raça e classe, explicando que as mulheres negras são a base dessa pirâmide dentro da hierarquia social na qual estamos imersas. E ainda foi comentada a obra de Chimamanda Adichie, "Sejamos todos feministas" (2017), que apresenta às juventudes algumas noções introdutórias a propósito do feminismo negro.

Retomei a ideia de que os feminismos refletem as teorias e as práticas políticas de libertação de todas as mulheres, ou corpos lidos como femininos. Então, outra pergunta foi lançada: Por que é importante falar sobre feminismos? As jovens responderam por causa do feminicídio. Concordei com elas, mostrando, que mais de 60% das vítimas de feminicídio eram mulheres negras.

Assim, a classe foi colaborando dizendo que era importante garantir a equidade de gênero e perceber que o racismo e a diferença de classe contribuíram para aprofundar as desigualdades entre as mulheres. Por isso, reforcei dizendo que ser fundamental compreender que os corpos negros lidos como femininos e a mulher negra sofrem as maiores opressões dentro de nossa sociedade.

Por fim, uma jovem concluiu que lugar de mulher era onde ela quisesse... Por isso, indiquei-lhe o livro de bell hooks, *O feminismo para todo o mundo* (2021) e finalizei explicando que é preciso construir uma sociedade mais humana. Ao retomarmos os conceitos abordados em sala em torno das geograficidades, fizemos uma viagem histórica no tempo, pontuamos que somos um país que passou pelo processo de colonização e que se constitui por meio do racismo para iniciarmos o sentido do significado da "política da voz"[15] dentro da luta negra brasileira.

A questão lançada ao nosso desafio foi a seguinte: "Como encontrar nossos espaços de fala dentro do hip-hop?". Assim, foi possível interseccionar o sentido de marginalidade em nossas atividades, iniciando com a aula do professor Adilson que abordou de outro modo o conceito de marginalidades conectivas do hip-hop definido por Osumaré (2007), ao apresentar o continente americano trazendo o mapa mundi de cabeça para baixo e, desse modo, invertendo a ordem e o significado do sentido de margem e de centro. Explicou também que o hip-hop se definia como um jeito de se manter sempre em protesto, funcionando como um enunciador de vozes e verdades que fazem sentido para o nosso cotidiano periférico. Essa ideia aproximou a classe de nossas atividades e os fez refletir acerca de como as jovens do sul do bairro do Bronx estavam pensando nos idos dos anos de 1970. Isso foi fundamental para que refletíssemos com os estudantes a respeito do que eles estavam sentindo após o enfrentamento da pandemia.

Então, abordei o conceito de Feminismo hip-hop, explicando brevemente a ideia central de Joan Morgan (1989), de maneira a fazê-los compreender que o sentido do Feminismo hip-hop envolvia todo um movimento por justiça visando uma mudança social, contribuindo, naquele momento, para criar a possibilidade de ir e vir entre os bairros que antes eram dominados pelas gangues, porque as mulheres do hip-hop contextualizavam as suas problemáticas e faziam críticas

15 A "política da voz" tratada dentro deste contexto está implicada com a luta negra em solo amefricano, pode ser compreendida através do ecoar de vozes insurgentes que se transmutam entre os atravessamentos de outras vozes que se desdobram em novos caminhos, imersos nas encruzilhadas. A busca emancipada da voz carrega consigo memórias que se entrelaçam entre vida, arte e conhecimento, sendo a porta voz de outras vozes, apontando caminhos para a transformação sociopolítica.

contra todas as formas de opressões, trazendo em suas ações todo um potencial educador para os homens do hip-hop e a sociedade em geral.

Negruniversal pontuou que muitas rappers subvertiam os conceitos que envolviam a opressão histórica, defendendo a ideia de que a mulher assumia a dianteira do processo de transformação social no mundo, exemplificando por meio do papel exercido pela *rapper* Queen Latifah na história da cultura Hip-Hop, ao afirmar que *rapper's* como ela ajudavam as jovens que se iniciavam no Hip-Hop a se encontrar dentro da cultura. Sua fala foi essencial para que (re) pensassem as atividades que envolviam a dança *breaking*, fazendo com que a música *Ladies First,* dessa mesma cantora*,* fosse o elo de conexão entre o corpo e a mente; ou seja, aquilo que estudávamos fazia sentido ao expressarmos por meio dos fundamentos da dança, dando sentido à ideia de corporeidade negra.

A proposta da aula de negruniversal era fazer com que os estudantes se envolvessem com o conteúdo abordado e o tema da aula que buscava dialogar com a ideia de território abordada pelos estudantes, enfatizando a violência policial e as desigualdades sociais através da escuta da letra de rap "Negro Drama" (2002) de acordo com a perspectiva apresentada por Edi Rock e Mano Brown, do grupo de rap Racionais MC's. Além disso, surgiu um debate com base em alguns trechos que salientaremos aqui:

Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço
[...]
Mãe solteira de um promissor vagabundo
[...]
Cola o pôster do 2Pac[16] aí, que tal? Que cê diz?

Negruniversal, por sua vez, acrescentou que na letra os *rappers* trouxeram em seu discurso o papel fundamental da interseccionalidade e do reconhecimento da realidade da "mãe preta" solteira e do homem preto, apontando-os como potenciais transformadores sociais e políticos no ambiente em que sobreviveram, subvertendo a lógica através de uma educação emancipadora que o *rap* lhes trouxe, pontuando, ainda, que também foi filho de mãe solteira. Aproveitamos o ensejo para lhes apresentar um trecho da letra "*Dear Mama (1995)*" do rapper *2Pac*: "[...] uma mãe solteira e pobre/ Vivendo de assistência social...". Condições muito semelhantes às descritas em Negro Drama, o que reforça a ideia de "marginalidades conectivas" sustentada por Osumaré (2015).

Intervimos, em seguida, para fazê-los perceber a semelhança dos versos apresentados em "Negro Drama" e "*Dear Mama*", a qual, a despeito das diferenças de contexto histórico e forma de operar do patriarcado, nos unia em diversos aspectos, tais como as questões que envolvia classe, raça, machismo.

16 Foi um jovem rapper, ator e compositor afro-americano, assassinado no ano de 1996, um ícone do Hip Hop.

Esse olhar, para além de trazer uma referência feminina negra envolvida diretamente na luta negra afro-americana, abriu brechas para que a classe compreendesse a relevância das mulheres e mães solos que estão em sua luta diária pela sobrevivência dentro das favelas.

Explicamos que a mãe do *2Pac,* Afeni Shakur, tinha uma ligação histórica com o movimento negro, dizendo-lhes que ela fez parte do Partido Pantera Negra, movimento que optou pela luta armada para combater a violência policial contra a comunidade negra nos Estados Unidos, nos anos de 1960, que influenciou, posteriormente, a criação e propagação do hip-hop. Este, por sua vez, promoveu a mitigação das violências entre as gangues. Shakur foi presa em 1969 junto com outros membros do Partido acusados de conspiração, sendo absolvida em 1971. Por fim, apresentamos o que Shakur representa "o que ela definiu como 'autodeterminação negra', um direito básico na luta pela libertação" (Shakur, 2022, p.13).

Pareceu-nos fundamental, naquele momento, ensinar aos estudantes por meio das letras de *rap* que o poder da autodefinição apontada por Collins (2019), ou da raiva eloquente de Brittney Cooper (2018), que mostra por meio da experiência de vida de uma mulher negra que se torna poderosa na medida em que entra em contato com o feminismo e consigo mesma, ou ainda da autodeterminação sustentada por Shakur (2022) eram todas ideias fundamentais para que pudéssemos compreender, do ponto de vista do Feminismo hip-hop, a ação política que viabiliza o movimento de transformação social. Esse emaranhado de nós foi fundamental para que diminuíssem as "tretas" em sala de aula. E, a meu ver, o mais importante foi conseguir (re)conectá-los à disciplina de Geografia e, evidentemente, contribuir para um posicionamento mais crítico perante as desigualdades de gênero, raça e classe.

Rumo à constituição da política do empoderamento em sala de aula

Assim, à medida que o tempo passava íamos encantando a classe por meio de conexões que envolviam o conhecimento, a consciência e a política do empoderamento. Um exercício complexo frente aos desafios diários e principalmente porque tivemos momentos longos de fechamento da classe devido ao risco de contaminação pela COVID-19, que vinha ocorrendo ainda em massa durante o segundo bimestre.

No final, pensamos em formas de engajar a turma apresentando para elas as atividades que deveriam ser feitas em casa em forma de caderninho, que denominamos "prazeres de casa", justamente para se contrapor à ideia de uma obrigação chata. Nesse caderninho, havia uma síntese de toda a proposta apresentada aos jovens de modo a conectá-los em rede com os colegas e em interação na internet. Como dispúnhamos de um espaço curto de tempo, solicitei ao professor que o caderninho fosse uma forma de avaliação, além da participação

em sala e que somasse de forma positiva à média final da nota individual. Isso funcionaria como um estímulo para aumentar a nota final.

O professor sugeriu que disponibilizássemos de um tempo da aula para auxiliarmos compartilhando a nossa internet, já que o sinal da escola era ruim e nem todos tinham conexão em casa. Esse exercício foi fundamental para engajarmos todos os estudantes na atividade, de início um ou outro entrava em jogos, mas no final do processo todos estavam engajados, primeiro, porque o caderninho funcionava como uma espécie de rememorização das atividades e segundo, porque trabalhamos com as imagens dos artistas do Hip-Hop e autoras(es) dos conceitos abordados. E desse modo, conseguimos os engajamentos dos estudantes, uma vez que se iniciou um processo de identificação com o Outro, criando um sentimento de empatia e com isso "as tretas entre eles" diminuíram.

Nosso caderninho de atividade inicia com a ideia apresentada por Halifu Osumaré (2007), trazendo sua história e contextualizando as "marginalidades conectivas do hip-hop"*,* pois as jovens estudantes se encantaram pela sua história ao saber que se tratava de uma intelectual e dançarina. Após a exposição de cada conceito procurei criar espaços de descontração com bomb's[17] para colorir, palavras cruzadas com a história da cultura hip-hop, criando uma espécie de q*uiz* do hip-hop – perguntas com alternativas para selecionar. Como os estudantes haviam se aprofundado no Tratado de Paz (1971), buscamos revisitar o contexto de algumas gangues com pesquisas na internet, objetivando tratar dos aspectos geográficos relativos à região onde estava situada cada gangue selecionada pelos estudantes, que escolhiam as imagens relativas a cada uma delas e faziam colagens no caderninho. Havia exercícios para completar a letra "Negro Drama", dos Racionais MC's. E, por fim, a história do grupo de *rap* Wu-Tang Clan.

Procuramos ainda avançar na ideia de que todo o feminismo precisa ser interseccional: sugerimos lições para diminuir os conflitos entre meninas e meninos na sala de aula, retomamos o conceito de Feminismo hip-hop e estudamos sobre a história de vida da *rapper* Roxanne Shante, debruçando-nos sobre sua letra "*Roxanne's, Revenge* (1984)"[18], que é uma das pioneiras do rap afroamericano que participava de batalhas de rimas, sendo convidada a gravar a referida letra pelo U.T.F.O.[19]. Além disso, retomamos a história de Queen Latifah. Por fim, a letra de *rap* "Hip-Hop salvou", de Negruniversal, serviu de exercício para que os estudantes criassem trechos novos para dar continuidade à narrativa após o refrão, utilizando as técnicas aprendidas durante as atividades de MC's.

Contextualizamos a dança *breaking* como parte da cultura Hip-Hop e modalidade desportiva nas Olimpíadas de 2024. Também, criei uma coreografia para se dançar sob o ritmo da música *Ladies First,* de Queen Latifah e Monie

17 Estilo de graffiti que caracteriza-se pelas formas arredondadas de suas letras, geralmente utiliza-se três cores, sendo um jeito rápido e fácil de expressar a arte.
18 Roxanne. **Roxanne's, Revenge**. Pop Art Records, 1984. Ver em Bing Vídeos, acesso em 02 de out. de 2024.
19 U.T.F.O. também conhecido como Untouchable Force Organization é um grupo de Hip-Hop do Brooklyn, Nova York (1983).

Lovie. Ao tratarmos sobre qual era o álbum dos Racionais que virou livro, solicitamos que os estudantes localizassem no mapa o distrito do Capão Redondo e descrevessem seus aspectos geográficos.

Trouxemos a letra de rap construída pela turma para eles memorizarem e a terem em mãos a título de recordação. Por fim, retomamos o hip-hop em Gana denominado *Hiplife,* que se define por trazer a língua nativa junto com a dos colonizadores, assunto abordado por meio da obra "*The Hiplife in Ghana: West African Indigenization of Hip-Hop",* de Halifu Osumaré (2012). Recorremos a alguns videoclipes, para fazê-los entrar em contato com os adinkras que vimos em uma das músicas de Reggie Rockstone. Além disso, havia vários adinkras para colorir baseados no livro "Adinkra: sabedoria em símbolos africanos" (Nascimento, 2019), os estudantes tinham que escolher três colorir e inserir o nome e seu significado.

À guisa de conclusão: em direção ao resultado dessas discussões

Ao concluir a análise de campo, à luz de Hill (2014, p. 34), urge assumir "o compromisso político e ético de realizar uma pesquisa que cedesse espaço para vozes frequentemente silenciadas a fim de falar com as comunidades acadêmica e pública", para que possamos juntos construir um currículo que dialogue "sobre a relação entre a juventude, cultura popular, identidade e escolaridade". Um compromisso que temos reivindicado durante toda a minha experiência em sala de aula realizando pesquisas sobre o campo em questão.

No chão dessa escola, aprendemos que às vezes nem tudo faz sentido para quem educa, é preciso compreender que cada escola tem suas especificidades, que estão relacionadas diretamente com seus territórios. Então, como falar sobre os interesses dos estudantes sem antes sentar e ouvir quem eles são e quais os seus anseios, como vimos, a resposta ocasionalmente aparece num simples refrão de uma letra de *rap*:

Hip-Hop na Levy
o poder que transformou
Tamo junto até o fim
zona Sul, zona show
(refrão da letra dos estudantes do 8ºA).

Esse refrão foi construído pelo rapper negruniversal em conjunto com os estudantes imersos em um território conhecido como zona show pelo engajamento cultural dos jovens. É justamente na diversidade do ritmo sonoro e estridente do ecoar das vozes juvenis que encontraremos caminhos para construir um outro porvir de um outro *devir* na educação capaz de provocar mudanças

efetivas na vida em sociedade. Nossa proposta apresentada objetivou provocar encantamento em quem educa, dando-lhe uma possibilidade de uma proposta educacional centrada em suas realidades que priorizou a juventude negra e periférica, auxiliando-a a sobreviver no inferno. Esperançamos por uma escola como sendo o lugar de trânsito de saberes e de construção de sonhos rumo a conquistas para a ampliação da produção de conhecimento.

Referências

2PAC. **Dream Mama**. Álbum Me Against the World. Estúdio Shakur. 1995.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Trad. Cristina Baum. Editora: Companhia das Letras, 2015.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo:** a experiência vivida. Trad. Sérgio Milliet. Editora: Difusão Europeia do livro, 1967.

BEYONCÉ. ***Coachella Valley Music & Arts Festival.*** Ver performance no após 45 min de show, link Bing Vídeos, acesso em 27 de setembro de 2024, (2018).

CAMARGO, Rosemary Pereira de. **Realidades e potencialidades no distrito do Capão Redondo, SP:** estudo de caso sobre o lazer local. 2008. 83f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAMMON FIT. LAURYN HILL. **Retrospect for Life**. Relativity, 1997. Ver em Common - Retrospect For Life (Official Video) ft. Lauryn Hill (youtube.com), acesso em 02 de out. de 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COOPER, Brittney. **Eloquent Rage:** A Black Feminist Discovers Her Superpower. St Martin's Press, 2018.

DIAS, Cristiane C. (2022). **Perspectivas pretas que enunciam vozes e educam:** o feminismo Hip-Hop, a política da sobrevivência e o empoderamento na favela. *Revista Extraprensa*, *15*(Especial), 702-720. https://doi.org/10.11606/extraprensa2022.193404.

DIAS, Cristiane C. **A Pedagogia Hip-Hop:** consciência, resistência e saberes em luta. Curitiba: Appris, 2019.

DIAZ, Martha. Renegados: os empreendedores sociais do Hip hop liderando o caminho para a mudança social. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L**. O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade**: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015, p. 63 -92.

É TUDO NOSSO! O HIP-HOP FAZENDO HISTÓRIA. Disponível em: É Tudo Nosso! part-1 Início (youtube.com), acesso em 02 de junho de 2024.

EMEF Levy de Azevedo Sodré. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. (PDF). 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta

por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-latinoamericano**. RIOS, Flávia & LIMA, Márcia (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HILL, M. L. **Batidas, rimas e vida escolar**: pedagogia hip-hop e as políticas de identidade. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo o mundo:** políticas arrebatadoras. Trad. Bhuvi Libanio.13ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIA, GIOVANNA et al. **Estudo Físico Urbanístico – Distrito do Capão Redondo**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Acesso em 01/10/2022, disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5447797/mod_resource/content/1/Grupo%205.pdf

NASCIMENTO, Elisa Larken. & GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra:** sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NEGRUNIVERSAL E COLEO INFANTARIA. **Hip Hop salvou**. colagens do DJ Piro e Estúdio SÓ PESO.COM. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=bo6y-9lFPqM4, acesso em 31 de maio de 2022.

OSUMARÉ. H. Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. *In* AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L**. O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade**: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015, p. 63 -92.

OSUMARÉ. H. **The Africanist Aesthetic in global Hip-Hop:** power moves. Palgrave Macmillan, 2007.

OSUMARÉ. H. **The Hiplife in Gana:** West African Indigenization. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

QUEEN LTIFAH E MONIE LOVIE. **Ladies Firts**. Álbum All Hail the Queen (Tommy Boy Music, 1989. Vem em Bing Vídeos, acesso em 02 de out. de 2024.

RACIONAIS MC'S. **Negro Drama** (6:51). Nada como um Dia Após o Outro Dia. Vol. 1 & 2. 2003.

RACIONAIS MCs. (2018). **Sobrevivendo no Inferno.** São Paulo: Companhia das Letras.

ROXANNE. **Roxanne's, Revenge**. Pop Art Records, 1984. Ver em Bing Vídeos, acesso em 02 de out. de 2024.

SHAKUR, Assata. (2022). **Assata:** uma autobiografia. Trad. Carla Branco. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas.

STEPPING. Disponível em: História do Stepping | [site: nome] | Essência, acesso em 25 de abril de 2025.

A ponte do lado de cá do Atlântico
A construção do bairro educador de Heliópolis

Robson Gonçalves da Silva

A pesquisa Docências Compartilhadas, Formação Continuada e a Lei 10.639/03, teve início no CEU EMEF Presidente Campos Salles, a partir do ano de 2022. Os caminhos entre a escola e o grupo de pesquisa foram viabilizados graças ao empenho da coordenação pedagógica, no caso Robson Gonçalves da Silva, também membro do grupo de pesquisa e orientando de mestrado da professora Dra. Mônica do Amaral, que apresentou a proposta da pesquisa para a escola. Neste ano, a coordenação pedagógica tinha proposto como tema da formação dos professores: "A educação para as relações raciais e as migrações nacionais e internacionais no bairro educador Heliópolis". Era o segundo ano de Robson na coordenação e na escola, que ao longo desse ano, percebeu a necessidade de discutir o tema, pois ao se deparar com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campos Salles e nas conversas com professores e funcionários da escola, pode averiguar que a educação para as relações raciais foi pouco discutida e/ou colocada em prática nos momentos pedagógicos da escola. Por mais que o PPP da escola propusesse um projeto diferenciado para a educação do território, buscando uma pedagogia pautada no comunitarismo, formação cidadã e horizontalidade nas relações, ficou evidente que a história, cultura e filosofias dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas eram muito pouco compartilhadas com a comunidade escolar, como preconiza as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O CEU EMEF Presidente Campos Salles tem seu projeto de educação baseado no projeto da Escola da Ponte, criado por José Pacheco na década de 70 em Portugal. Porém, a realidade do Campos Salles é diferente da escola referência em Portugal, pois o Campos Salles fica em uma região periférica da cidade de São Paulo, chamada de Favela de Heliópolis. Segundo o resultado da pesquisa do Censo Demográfico de 2022[1] – Favelas e Comunidades Urbanas, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de São Paulo tem a maior população residente em favelas do Brasil, são 2.954.633 pessoas morando em favelas. De acordo com a pesquisa, a favela de Heliópolis ocupa a primeira posição em área territorial, com 1,2 milhão de m^2 e segunda colocação em número de habitantes no município de São Paulo, contando com 55.583 pessoas, ficando atrás apenas da favela de Paraisópolis que tem uma população de 58.527. Porém, segundo a União dos Núcleos, Associações e So-

1 O Censo Demográfico 2022 – Favelas e Comunidades Urbanas está disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102134.pdf . Acesso em 20 abr. 2025.

ciedades de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS), a população da favela de Heliópolis é de 200 mil pessoas[2]. De acordo com a UNAS, em cada domicílio reside mais de uma família, além encontrarmos nos becos e vielas muitas famílias que os recenseadores do IBGE não acessam. Grande parte da população de Heliópolis vive em condições de vulnerabilidade econômica e social, condição que se agravou durante a pandemia de Covid-19. Foi observado, por exemplo, um aumento de 182% de pessoas em situação de rua na região de Heliópolis no ano 2022[3].

Ao mapear os dados de raça/cor dos estudantes do Campos Salles no ano de 2022, foi identificado que 35% dos estudantes eram declarados brancos, 35% pardos, 8% pretos e 22% não haviam declarado ou se recusaram a declarar.[4] O perfil dos estudantes é majoritariamente negro (43%), demonstrando a importância da escola ter o ensino da história e cultura negra de forma contínua e interdisciplinar. O fato de muitos deles não terem os dados declarados também requer atenção, pois muitos deles podem ser negros e não declararem isto na hora da matrícula, demonstrando a necessidade de trabalhar com a afirmação da identidade negra, não apenas com os estudantes, mas também com as famílias.

O projeto pedagógico especial do Campos Salles teve início no final dos anos 90, quando uma estudante da escola foi assassinada pelo ex-namorado, causando indignação entre os professores e a direção da escola. Esse fato lamentável fez com que a escola mobilizasse as lideranças comunitárias para a realização de um ato pela paz em Heliópolis, o que resultou na primeira Caminhada pela Paz de Heliópolis, reunindo toda a comunidade e escolas do entorno na luta contra a violência na favela. Desde então, anualmente, acontece essa caminhada em Heliópolis, uma demonstração de que os problemas da comunidade são vistos como problemas da escola e os problemas da escola, como problemas da comunidade. Nessa época, o diretor da escola era o Braz Nogueira, que trouxe para a escola as concepções de que todos os espaços da comunidade são espaços de educação, além de que a escola deve servir como um espaço para reunir e formar lideranças da comunidade. Isto fez com que a relação da escola e a comunidade estivessem cada vez mais próximas, em constante diálogo, pensando juntos o que seria melhor para Heliópolis e o Campos Salles.

No início dos anos 2000, o Conselho de Escola aprovou que o Campos Salles deveria mudar sua forma de ensino, para que os estudantes tivessem maior protagonismo em suas aprendizagens e decisões da escola. Foi a partir daí que surgiu a referência da Escola da Ponte, sendo o modelo adotado como base para

2 Estudo e pesquisa realizada pela UNAS sobre a população de Heliópolis. Disponível em https://www.unas.org.br/heliopolis. Acesso em 20 abr. 2025.
3 Pesquisa realizada pela prefeitura de São Paulo e complementada pelo Observatório de Olho na Quebrada na UNAS. Disponível em: https://www.unas.org.br/single-post/dados-apontam-aumento-da-populacao-em-situacao-de-rua-na-regiao-de-heliopolis Último acesso em 20 abr. 2025.
4 Dados encontrados no portal de dados abertos da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/ca/dataset/perfil-dos-educandos-cor-raca-idade-sexo-necessidades-educacionais-especiais Último acesso em 20 abr. 2025.

o novo projeto de educação da escola. A escola adotou três princípios éticos que fundamentariam o ensino, a aprendizagem e os dispositivos pedagógicos: autonomia, responsabilidade e solidariedade. Estes princípios passaram a fazer parte do cotidiano da escola a partir do qual foram criados alguns dispositivos pedagógicos para que os princípios se efetivassem.

No ano de 2007, o diretor Braz quebrou as paredes das salas de aula, transformando-as em salões de estudos, unindo três turmas no mesmo espaço e fazendo com que três professores fossem responsáveis simultaneamente por aquelas turmas e os estudantes trabalhassem em mesas coletivas, com quatro cadeiras. Esta revolução na sala de aula, fez com que os professores e estudantes se vissem obrigados a trabalhar de forma coletiva. Nos salões, o principal instrumento de ensino é o Roteiro de Estudo, que é formulado pelo grupo dos professores coordenadores daquele salão de forma interdisciplinar, contemplando todos os componentes curriculares daquele ano/série. Isto fez com que os professores pensassem e construíssem juntos os roteiros e os estudantes o fizessem de forma coletiva em suas mesas, tirando dúvidas uns com os outros e tendo os professores como mediadores da aprendizagem. A organização da escola em salões de estudos, além dos roteiros, faz com que os estudantes desenvolvam a solidariedade, a autonomia e responsabilidade em realizar suas tarefas diárias. Em cada salão de estudos, os estudantes elegem a Comissão de Estudantes. Ela é formada por 10 estudantes daquele salão, que têm como objetivo zelar pelo bem-estar coletivo do salão, mediando os conflitos e dialogando com estudantes, professores, familiares e a gestão da escola quando for necessário. Este dispositivo desenvolve a autonomia e a responsabilidade dos estudantes perante os cuidados e as relações humanas dentro da escola.

Outros dispositivos pedagógicos como as assembleias, oficinas, tutorias e república de estudantes, foram criados para que os princípios preconizados pela escola fossem praticados cotidianamente. O Campos Salles, por meio deste projeto, busca construir um Bairro Educador em Heliópolis, cujo propósito é fazer com que a relação da comunidade com a escola possa transformar o território em um local que não só busca a cultura da paz, mas também exerce a democracia e forma cidadãos, consciente de que o fazer e pensar coletivo são fundamentais para uma sociedade justa e equitativa. Porém, quando se trata de equidade é preciso considerar as interseccionalidades das relações sociais humanas. O recorte de raça é um ponto de extrema importância em nosso país, pois a história do Brasil e do mundo nos apresenta a racialização da espécie humana como um fator determinante para a desigualdade social, em todos os aspectos, seja econômico, educacional, ambiental, de saúde etc. Este panorama social fez com que os movimentos sociais negros estivessem sempre lutando contra a desigualdade e propondo alternativas e mudanças, por meio de ações afirmativas que combatam o racismo e promovam uma educação para as relações raciais. Dentre estes avanços, está a Lei 10.639/03, que há mais de 20 anos alterou a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, mas que até os dias de hoje observamos dificuldades em implementá-la nas escolas.

Foi neste cenário que a escola acolheu a pesquisa proposta pela equipe da FEUSP, envolvendo docências compartilhadas e formação de professores, de 2022 a 2024, compartilhando saberes, conhecimentos, afetos e histórias entres os pesquisadores, professores e estudantes.

Passaremos nos próximos capítulos a apresentar alguns dos trabalhos desenvolvidos no Campos Salles e noutras escolas, como o trabalho realizado pelo mestre Valdenor que incluiu também a EMEF Irineu Marinho.

CAPÍTULO 7

Capoeira na escola e a Lei 10.693/03: a paideia afro-brasileira e o letramento racial

Valdenor S. dos Santos

Paideia foi um termo utilizado por Vilém Flusser (1998) para se referir ao modo de transmissão das culturas afro-brasileiras, que supõe a recriação de suas práticas pelas novas gerações. Essa estratégia tem garantido a preservação das culturas de matriz africana no Brasil, a despeito das perseguições sofridas por elas, e foi de fundamental importância para a dominância negra na cultura brasileira. A capoeira é uma das mais significativas expressões dessa cultura.

Inspirados por essa compreensão acerca da especificidade da transmissão da cultura afro-brasileira, desenvolvemos nossa pesquisa como parte de um projeto maior (CNPq/2021) destinado a contribuir para o cumprimento da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira e traz a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras e da história da África para a educação básica.

Neste artigo, selecionamos alguns momentos da pesquisa realizada que se desenvolveu em docências compartilhadas com professores de duas escolas da rede pública do município de São Paulo que atendem o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nosso objetivo é analisar em que medida seria possível oferecer as condições para a recriação da prática da capoeira com vistas ao letramento racial e à introdução à leitura e escrita.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Irineu Marinho, localizada na Vila Prudente, realizamos um projeto de docência compartilhada com a professora responsável pela alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e na EMEF Presidente Campos Salles, localizada em Heliópolis, o trabalho compartilhado dirigiu-se aos (às) estudantes da EJA. Nas séries iniciais do Fundamental I, realizamos um projeto de docência compartilhada, no qual a introdução à prática de leitura e escrita foi realizada por meio das letras das músicas de capoeira, que eram lidas em voz alta e cantadas conforme o ritual do jogo da capoeira, com seus chamados e responsórios. Ao mesmo tempo, eram-lhes apresentados alguns momentos da história da capoeira e de suas contribuições para as lutas de resistência do povo negro ao longo da história brasileira. Já no âmbito da EJA, o intuito era explorar os cânticos e responsórios da capoeira no processo de aprendizagem da leitura e escrita, envolvendo uma leitura crítica de mundo, como sustentado pelo educador Paulo Freire (1978).

Nesse sentido, o repertório cultural da capoeira possibilitou momentos de reflexão acerca da sociedade, da política e das opressões de classe, gênero e raça sofridas pela população afrodiaspórica em nosso país.

Para refletir sobre a educação, salientamos a atualidade da forte crítica dirigida por Paulo Freire às práticas de educação bancária, uma vez que ainda verificamos a presença dessa prática nas escolas públicas, sobretudo a que promove a exclusão do capital cultural das classes populares do âmbito da formação escolar, o qual é, muitas vezes, anulado ou mesmo desprezado, ainda hoje, pelo sistema escolar, razão pela qual defendemos a maior presença da capoeira na educação pública, que deve trazer essas culturas para a formação dos estudantes, uma vez que têm sido excluídas do contexto educacional ao longo da história de formação cultural e política deste país. Nunca é demais recordar que o educador Paulo Freire contrapôs a essa educação bancária uma educação voltada ao diálogo, aberta ao debate, visando ao engajamento político e social.

Já a discussão introduzida por Collins (2020) sobre a interseccionalidade das opressões de raça, gênero e classe parece-nos fundamental para uma leitura contemporânea de Paulo Freire. Consideramos o conceito de interseccionalidade como "uma ferramenta analítica" essencial para se ter acesso à complexidade do mundo e de si mesmo, ou seja, a identidade e subjetividade de cada um, uma vez que abrange as incidências interseccionadas das opressões e demais determinações, envolvendo raça, gênero, sexualidade, classe, faixa etária e outras especificidades, que, como sustenta Collins (2020), estão inter-relacionadas e que se moldam mutuamente.

Um debate essencial para as nossas reflexões acerca da capoeira, concebida por nós como uma verdadeira Paideia afro-brasileira, cuja prática é pautada por um sistema de valores voltados para uma educação do agir humano como "prática da liberdade" (Freire, 1967), dado o respeito à singularidade de cada sujeito e suas determinações de classe, gênero e raça. Referimo-nos aqui às abordagens da capoeira, cujo enraizamento na ancestralidade afro-brasileira é resguardado, quando guiado pelos valores civilizatórios da africanidade, tais como: energia vital, oralidade, circularidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade, ancestralidade, memória e religiosidade (Trindade, 2008).

Sobre a paideia afro-brasileira e a didática dialógica de Paulo Freire

Nesse sentido, recorremos à didática dialógica desenvolvida por Paulo Freire, uma vez que esta mantém uma relação íntima com o que denominamos paideia afro-brasileira. Esse é um conceito inicialmente inspirado em Vilém Flusser (1998), mas que foi ancorado também em nossa longa experiência como Mestre seja na formação de novas gerações de capoeiristas, seja na educação escolar do Ensino Fundamental – cuja prática de transmissão sempre se pautou pelo respeito à singularidade/individualidade de cada um, em sua íntima conexão com a ancestralidade africana em terras do exílio afrodiaspórico.

A leitura da obra *Fenomenologia do brasileiro* (1998), de Vilém Flusser, foi essencial para refletirmos acerca da paideia africana, conforme defende o

autor, ao apresentar-nos de que maneira se dava a transmissão das culturas entre os povos da África, e o quanto aquela forma de transmissão determinou a dominância negra na cultura do nosso país. Dentre essas contribuições, encontra-se essa arte ancestral – a capoeira - que nasce como luta de resistência e que sobreviveu praticamente por mais de três séculos. Graças à maneira pela qual foi transmitida, de geração em geração, formou-se uma enorme quantidade de mestres responsáveis pela difusão dessa arte/luta para os seis continentes, ultrapassando hoje mais de 160 países.

A capoeira desempenha um papel formador, que abrange várias classes sociais, inclusive as mais abastadas e como bem observou o antropólogo Gilberto Velho (2003) trata-se de um "fenômeno muito rico de interação social", em que professores de capoeira - negros, de origem humilde - ensinam jovens oriundos de uma classe social privilegiada, algo que só veio a ser possível a partir do século XXI.

E no campo da educação formal, como será possível observar no relato das duas experiências de educação no Ensino Fundamental, a capoeira revela-se como uma paideia afro-brasileira, uma vez que o seu modo de transmissão - ou seja, o próprio exercício dessa prática, articulado com os cânticos envolvendo chamados e responsórios, ao som do berimbau e das batidas do atabaque - faz-se invariavelmente respeitando o ritmo, o modo de jogar e de cantar de cada um, permitindo assim que cada praticante recrie a seu modo a combinação dos movimentos e musicalidade do jogo. Um fato curiosíssimo na arte da capoeira é que nenhum jogador foi ou será capaz de fazer na sua vida de capoeirista dois jogos iguais, o que demonstra a plasticidade do jogo da capoeira que por si só permite uma recriação constante, dado que o jogo só ocorre no diálogo de corpos que se estabelece entre dois jogadores, ao som do berimbau, e dos demais instrumentos, usualmente chamados de "charanga".

A nossa prática de transmissão na educação, que se faz acompanhada da história não contada do papel da capoeira nas inúmeras lutas de resistência ao colonialismo português, é uma demonstração de como essa paideia afro-brasileira contribui para a construção efetiva de ações com vistas à decolonização do currículo.

A capoeira na escola e a decolonização do currículo

Para iniciar nossa reflexão, gostaria de retomar os conceitos de colonialidade e decolonialidade, tal como pensados por alguns estudiosos como Candau Torres (2007), de modo a analisar como a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e a interseccionalidade apresentada por Collins, pode contribuir para a decolonização do currículo do ensino básico brasileiro. De acordo com Torres:

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida

> nação em um império…Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, nas aspirações dos sujeitos e em muitos aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131).

Nesse sentido a colonialidade constitui-se enquanto uma herança de dominação resultante da opressão do Estado Colonial, mas que persiste ainda hoje na mentalidade patriarcal e escravagista da elite brasileira, que de algum modo se reproduz em nossas instituições, mesmo após o fim do colonialismo.

De acordo com Candau (2010), é possível construir uma pedagogia decolonial capaz de combater a colonialidade decorrente, que, no caso do Brasil, atinge nossas instituições, corpos e mentes, uma vez que a barbárie do escravismo implantado no país por mais de três séculos, sem que fosse acompanhada de uma política de reparação ou mesmo de inserção no mercado de trabalho dessa população após a abolição, isso trouxe consequências desastrosas para a população negra do país. Tal questão é tratada de modo particularmente sensível pelos mestres, nas músicas das rodas de capoeira, sobretudo nos grupos tradicionais, que demonstram consciência e sensibilidade para com a história sofrida de nossos alunos/estudantes afrodescendentes.

Imbuídos desse espírito, recorremos às letras de músicas tradicionais da capoeira para refletir sobre a trajetória social do negro no Brasil e suas lutas de resistência, apresentando, finalmente, os heróis negros, tanto homens quanto mulheres, que se destacaram nessas rebeliões contra a escravização. Posteriormente, com o advento da República, os negros uniram-se a diversos movimentos populares na luta contra o higienismo que imperou na época aliado às ideias racistas, como foi o caso da Revolta da Vacina.

Observamos que a Revolta da Vacina[5], desencadeada em 1904, de acordo com Cunha (2015), tinha um caráter cultural, sobretudo, adquiriu uma dimensão política de resistência da população afro-brasileira às determinações higienistas da época, a qual se expandiu para o conjunto da sociedade, ganhando a adesão de sindicatos e movimentos oposicionistas ao governo. O problema subjacente à determinação compulsória de vacinação de toda a população não era propriamente com relação à descoberta da vacina; mas sim em relação à concepção higienista, autoritária e racista que a sustentava. O higienismo criou, nesse sentido, um código sanitário proibindo tanto as práticas do espiritismo científico kardecista quanto as dos curandeiros do candomblé. Não se levava em consideração toda uma cosmovisão africana, de acordo com a qual o corpo era um lugar sagrado, e a varíola era dotada de características sagradas que seriam profanadas pela vacinação que lhes fora impingida. Ressaltamos também

5 CUNHA, Fábio Samu da. Capoeiras e a revolta da vacina. Revista Espaço Acadêmico. n. 166, março, 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/981-

o papel fundamental de líderes capoeiristas, como o de Horácio José da Silva, conhecido como Prata Preta, que até o último instante lutou contra a repressão do exército e da polícia local.

De acordo com Munanga (1988)[6], o corpo negro adquiriu uma imagem pejorativa, na verdade, projetada pelos colonizadores portugueses, que buscaram na ciência, em detrimento dos saberes dos povos africanos, os fundamentos para justificar a dominação colonial e a inferioridade do negro. A partir dessa imagem pejorativa, tentou-se justificar "todos os males do negro por um caminho: a ciência. O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser negro necessitava de uma explicação científica" (Munanga, 1988, p. 14).

Alguns autores, ao se referirem ao corpo-território (Miranda, 2014)[7], enfatizam a importância do corpo negro, que carrega consigo o legado africano por meio da memória ancestral que nele se encontra presente, considerado como fundamental para o fortalecimento das comunidades afro-brasileiras, tornando-as protagonistas das suas narrativas, dos seus fazeres e do seu próprio corpo.

Observamos em nossa prática de transmissão da capoeira a força desse legado, no momento, por exemplo, em que possibilitamos aos estudantes o acesso às inúmeras cantigas de capoeira reunidas em nossa memória ancestral, o qual se deu conforme cantávamos as letras de algumas músicas, trazendo a história dos grandes mestres de capoeira demonstrando-lhes desse modo como a capoeira entrelaçava-se com a história do Brasil. Essas letras foram escritas na lousa para que os alunos exercitassem a escrita ao mesmo tempo em que cantavam as cantigas da capoeira no ritmo do berimbau, ou mesmo do atabaque, que tocávamos com eles em nossos encontros em sala de aula. Em seguida, praticamos com eles os responsórios que consistem em chamadas e respostas que tradicionalmente são puxadas pelos mestres mais antigos, uma prática muito comum nas culturas africanas e afrodiaspóricas. No entanto, quando exercitadas com os mais jovens, ou com os iniciantes, como no caso dos estudantes da EJA, há o costume de alternar os responsórios com cada um dos participantes para que experimentem as diversas posições assumidas na roda de capoeira, o que demonstra que a transmissão dessa arte ancestral se faz de maneira horizontal e circular seguindo os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Assim, foi possível que os estudantes tivessem acesso a todos os valores civilizatórios afro-brasileiros, ao mesmo tempo que se alfabetizavam e letravam-se do ponto de vista racial. Queremos aqui destacar como concebemos alguns desses valores que guiaram nosso trabalho conjunto em sala de aula: a oralidade a partir da contação de histórias, trazendo a história dos mestres antigos, assim como as histórias de vida partilhadas entre os estudantes da EJA; a importância da ancestralidade para a formação dos sujeitos dos pontos de vista do enraizamento histórico-social, cultural e religioso, dentre os inúmeros aspec-

6 MUNANGA, Kabengele. Negritude – usos e sentidos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988. Série Princípios.
7 MIRANDA, Eduardo Oliveira. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. Élisée, Revista Geográfica UEG - Porangatu, v.6, n.2, p. 116-128, jul/dez, 2017.

tos envolvidos nessa prática; a noção de corporeidade presente na prática da capoeira, que permitiu a realização de movimentos, como: Au, Benção, Queixada, Meia lua de frente, armada, Meia Lua de compasso, Cocorinha, Negativa aberta, Negativa fechada, Chapéu de Couro e Chapa de Chão. Movimentos esses essenciais para a prática do jogo, estabelecendo um diálogo dos corpos de acordo com o toque de berimbau, que levados à sala de aula, permitiram que os alunos entrassem em contato com o rico universo do ritual da capoeira.

Apresentamos dentre eles alguns desses movimentos nas seguintes gravuras:

Fig. 1 a 4: Passo a passo da Negativa Fechada - (Queda Defensiva)

Fonte: Arte de Yuri Scardino

Fig. 5 a 7: Passo a passo do Martelo de Giro (Movimento de toque)

Fonte: Arte de Yuri Scardino

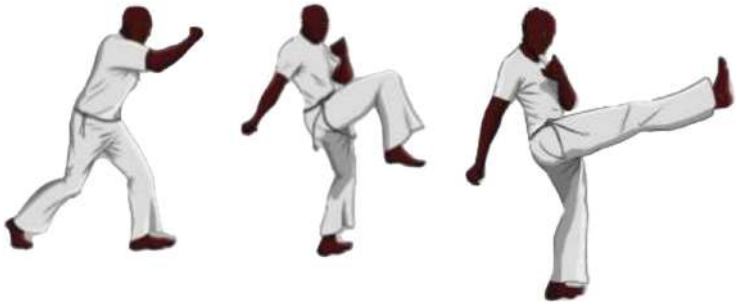
Fig. 8 a 10: Passo a passo do Martelo (Movimento de Toque)

Fonte: Arte de Yuri Scardino

Fig. 11 a 13: Passo a passo da Negativa Aberta (Queda Defensiva)

Fonte: Arte de Yuri Scardino

Fig. 14 a 16: Passo a passo da Benção[8] - (Movimento de Toque)



Fonte: Arte de Yuri Scardino

A pedagogia utilizada para o engajamento dos estudantes no ritual da roda de capoeira, quando do ensinamento das músicas, dos toques de berimbau, pandeiro e atabaque, bem como dos movimentos corporais envolvidos no jogo e luta da capoeira, vão ao encontro de um modo de transmissão, muito comum nas práticas afrodiaspóricas, ligado à ancestralidade, exercitando uma pedagogia dialogada, emancipatória, que propicia a autonomia do sujeito, sempre respeitando a singularidade do indivíduo.

Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, apresenta-nos algumas das condições para o aprendizado crítico que nos parece bastante próximo dessa maneira dialogada e engajada com a luta do negro no Brasil que a capoeira traz.

Nesse livro, o autor sustenta que aprender criticamente significa fazer com que os educandos compreendam que o educador, ainda que tenha adquirido ao longo da vida alguma experiência, continuará tendo novas experiências na

8 Os mestres mais antigos comentam que a "benção", hoje praticada na roda de capoeira é um dos mais antigos movimentos, de resistência e de luta dos negros desde o período colonial, que faz alusão a uma ação de aparente subjugação do escravizado ao "seu dono", quando ele se curvava para lhe tomar a benção, mas que se converte em um ato de subversão, até que um dia o escravizado se revolta e desfere um golpe com a planta do pé na altura do peito do seu senhor.

produção de determinados saberes, os quais não poderão, por isso mesmo, ser simplesmente transferidos: "Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (Freire, 1996, p.15)[9].

Como estratégia de transmissão da capoeira na escola, procuramos apresentar músicas que são entoadas nas rodas de capoeira, entrelaçando lamentos de dor com gritos de luta e força, "em que se alternam o cantor - papel conferido usualmente aos Mestres de Capoeira - e o coro, acompanhados da orquestra de berimbaus, pandeiros e atabaques, constituindo um verdadeiro ritual, animado por cânticos e responsórios, palmas e expressão corporal", conforme salientamos em artigo publicado anteriormente (Amaral; Santos, 2015, p. 56).

No que consistiram as docências compartilhadas de letramento e capoeira?

As docências compartilhadas pressupunham o planejamento semestral, mensal e semanal das aulas entre arte-educadores, pesquisadores da Universidade e professores da escola pública. Essas docências foram realizadas em sala de aula com a frequência de uma vez por semana, seguidas de avaliação conjunta para a definição dos próximos passos e posterior realização do relatório semanal das docências realizadas.

A ideia era produzir um conhecimento compartilhado entre pesquisadores, comunidade escolar e o seu entorno, envolvendo aulas, pesquisas e convites a outros mestres para apresentação de outros modos de transmissão aos alunos. O intuito desse esforço conjunto consistiu em pôr em diálogo nossas artes ancestrais e contemporâneas com ideias inovadoras de letramento, com ênfase na oralidade, a fim de realizar um trabalho dialogado em sala de aula, com vistas à produção de um conhecimento transdisciplinar que superasse a cisão entre as disciplinas. A preocupação com a dimensão interseccional das opressões de raça, gênero e classe esteve presente em todas as docências, bem como na produção do conhecimento depreendido das práticas em sala de aula.

Em cada uma das docências compartilhadas, procuramos ensinar tanto para a turma da Educação Infantil quanto para os alunos da EJA, a tocar cada um dos instrumentos; ao mesmo tempo, trabalhávamos a prática do jogo de capoeira, juntamente com os cânticos e responsórios ao passo que os professores parceiros abordavam as temáticas da capoeira, envolvendo a história da capoeira e sua musicalidade para promover o letramento das crianças, jovens e adultos. Ambos os grupos de estudantes dominaram os toques básicos de berimbau, pandeiro e atabaque.

9 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra., 1996.

No caso dos alunos dos anos iniciais do Fundamental I, abordamos alguns aspectos históricos fundamentais para o entendimento da importância da capoeira na história de resistência da população negra no Brasil. Procuramos, nesse sentido, demonstrar que a capoeira é uma expressão de resistência das mais antigas de nossos afrodescendentes contra toda e qualquer forma de opressão e discriminação, pois suas músicas e letras são uma forma de não esquecer a barbárie cometida em território brasileiro sob o regime escravocrata.

Já para os alunos da EJA, procuramos abordar, de modo mais aprofundado, a história dessa arte/luta ancestral como parte das lutas de resistência da população negra de nosso país, desde a época colonial até a República, sempre explorando o sentido dos cânticos e dos próprios movimentos de defesa da capoeira. A ideia era explorar a participação dos capoeiristas nas guerras e lutas abolicionistas, sempre ressaltando as barreiras enfrentadas para que houvesse o reconhecimento dessa prática ancestral. Sua legitimidade - embora hoje seja admitida e considerada como patrimônio cultural da humanidade - enfrentou a discriminação e o preconceito por vários séculos. Não podemos nos esquecer de que sua prática foi considerada crime e incluída enquanto tal no Código Penal Brasileiro (Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890), sendo revogada apenas em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas.

Uma das questões fundamentais abordadas nesse processo de construção de uma pedagogia crítica da capoeira consistia em lhes demonstrar que o êxito dessa arte/luta de resistência do escravizado atribui-se ao fato de que a capoeira conseguiu disfarçar, aos olhos do feitor, o combate ao opressor, convertendo a luta em algo lúdico e aparentemente inofensivo. E, desse modo, reunia os povos escravizados e fortalecendo-os no interior do movimento abolicionista.

No entanto, é preciso observar que, se no passado escravocrata, o objetivo da capoeira era driblar o opressor disfarçando-se por meio do jogo, essa prática jamais perdeu sua ludicidade, sendo hoje reconhecida como um meio essencial à formação das crianças e jovens. Mesmo quando praticada como esporte ou arte marcial, as características do jogo envolvendo a brincadeira e o diálogo corpóreo com o parceiro encontram-se presentes, em que a ginga assume o papel central, resguardando invariavelmente a integridade física de cada um.

Como vimos, ao mesmo tempo que se ensina o canto e o jogo da capoeira aos estudantes, é possível explorar a riqueza presente nas letras das músicas e se referir a algum episódio importante da história de resistência do negro. Um exemplo dessa dimensão histórica pode ser encontrado na canção "Marinheiro só" (1969), cuja letra se refere à grande concentração de capoeiristas na marinha brasileira, resultante do envio compulsório dos escravizados à linha de frente de guerras, como a Guerra do Paraguai, no lugar dos filhos dos senhores fazendeiros escravocratas. Ou ainda, a música "Meia Lua inteira" (1989), ambas de Caetano Veloso, em homenagem ao Mestre Bimba, que criou uma didática e regras para o jogo da capoeira como estratégia para obter o reconhecimento da capoeira e sua descriminalização obtida no início do Estado Novo.

Ao som do berimbau, do mesmo modo como ocorre nas rodas de capoeira, convocamos os estudantes a cantar músicas que fazem menção a diversos momentos significativos de participação da capoeira na luta de resistência do negro no Brasil. Nessas canções, foi possível abordar, desde suas origens e desenvolvimento ao longo da história do Brasil, parte da resistência dos povos negros no processo de emancipação do regime escravocrata até sua participação na formação dos quilombos e defesa, sobretudo das mulheres escravizadas, e de todo aquele que lutava pela liberdade, bem como de afirmação de suas origens e cultura durante a República.

Um aprendizado que, na experiência de docência compartilhada no Fundamental I, associou-se de maneira bastante produtiva no letramento político-racial, além de colaborar com o processo de alfabetização. Um processo que invariavelmente foi acompanhado do jogo corpóreo de luta e dança entre os estudantes, dispostos em duplas - em que se combinam a ginga, o rabo de arraia[10] e o chapéu de couro[11], entre outros movimentos - de maneira a construir uma verdadeira "performance coletiva e comunitária, em que músicos, cantores e praticantes da capoeira mais e menos experientes desafiam-se uns aos outros e se confraternizam" (Amaral; Santos, 2015, p. 56).

Passaremos ao relato das atividades de capoeira realizadas em ambas as escolas com o intuito de explicitar o modo como se deu o processo de construção desse espaço de letramento sócio- racial por meio da capoeira.

A primeira experiência de letramento foi realizada no EMEF Irineu Marinho com a profa. Valquíria Viscaino com quem realizamos a docência compartilhada, antes, porém, seria importante apresentarmos a caracterização da escola onde se deu essa docência.

Caracterização da EMEF Irineu Marinho

A EMEF Irineu Marinho[12] oferece turmas nos dois turnos (matutino e vespertino) e conta com 420 alunos (as) distribuídos (as) em 16 turmas. Entre essas, havia, em 2022, seis eram dedicadas ao Ciclo de Alfabetização com Ensino Integral, quatro salas do Ciclo Interdisciplinar e outras seis pertencentes ao Ciclo Autoral.

A comunidade no entorno da é formada por pessoas expostas a situações de grande vulnerabilidade. Os familiares dos estudantes, em sua maioria,

10 Rabo de Arraia é um dos movimentos mais tradicionais da luta da capoeira, em que o capoeirista se posiciona de ponta cabeça com o corpo apoiado sobre as duas mãos, desferindo um golpe com uma das pernas em direção à cabeça do seu oponente, buscando atingi-lo com o calcanhar. O nome se deve à semelhança do movimento de defesa realizado pela Arraia.

11 Chapéu de Couro é um golpe que ocorre em combinação com a negativa aberta A partir dessa posição, a capoeirista busca, com a perna que se encontra flexionada, atingir a cabeça do seu oponente, daí o nome chapéu de couro (vide figura na p.9).

12 A EMEF Irineu Marinho está localizada na Rua Jacaraípe, 478, no bairro Quinta das Palmeiras, no distrito da Vila Prudente. Nessa região, cerca de 5% das moradias estão localizadas em favelas de acordo com o Mapa da Desigualdade 2019. A unidade escolar funciona desde julho de 1979 e foi oficializada um ano depois por meio do Decreto nº 8902.

migrantes do Nordeste, estabeleceram-se em São Paulo, trabalhando em regiões muito distantes de suas respectivas moradias e em período integral. Havia pouca conectividade com os estudantes devido a mudanças constantes de seus números de celulares, uma vez que a troca de chip é mais vantajosa financeiramente do que a recarga de créditos. Por conta dessa realidade, apenas 30% dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e 10% dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanharam as atividades remotas ao longo de 2020, primeiro ano da pandemia da COVID-19. Mesmo com a chegada dos tablets, as dificuldades de conectividade persistiram, o que prejudicou o acompanhamento do estudo remoto por parte de estudantes e professores.

Ainda sobre os alunos, 84% deles não moravam com os pais, 60% deles já sofreram algum preconceito de gênero, raça ou peso e 30% deles residiam em favelas, espaços nos quais não há saneamento básico adequado, água, energia elétrica e espaço para a entrada da luz solar, conforme dados obtidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF. Entre os docentes, a maioria atua há mais de quatro anos na unidade e também mora no entorno da escola. Além disso, 7,15% são mestres ou mestrandos, 69,1% são pós-graduados ou têm mais de uma graduação[13].

A paideia da capoeira no Ensino Fundamental

Nossa proposta investigativa iniciou-se a partir do diálogo com a professora da turma, Valquíria Vascaíno, para compreender o nível de aprendizagem escolar dos alunos e como o trabalho colaborativo poderia contribuir para o letramento. O resultado dessa conversa é que decidimos desenvolver o processo de alfabetização por meio de atividades que envolvessem as cantigas, movimentos, ritmos do jogo para o aprimoramento do letramento que também envolvesse a conscientização das opressões de natureza sócio-racial. Com base no aprendizado dessas diversas dimensões da capoeira, a profa. Valquíria desenvolveu uma série de atividades relacionadas à prática do jogo, como: palavras cruzadas, caça-palavras, arte em argila, por meio da confecção de bonecos, explorando as posições corporais dos movimentos da capoeira e o manuseio da argila, de instrumentos utilizados nesta prática, dentre outras.

Desse modo, fomos repensando sobre os modos possíveis e alternativos de transmissão da capoeira, de maneira a respeitar justamente a singularidade da educação infantil.

Situações como essa fazem-nos pensar de acordo com o que afirma Paulo Freire (1996, p. 16), que, ao ensinar, sempre nos transformamos, como ressalta o autor:

> Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,

13 Esses dados foram obtidos com base no PPP da EMEF Irineu Marinho vigente na época.

> intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

Nas atividades de cânticos e responsórios, temos aproveitado as músicas tradicionais de capoeira para realizarmos reflexões acerca da população negra, sua trajetória social e a dura realidade na qual se encontra mergulhada, ainda nos dias atuais, tendo que enfrentar o preconceito, o racismo e a discriminação. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 17):

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 17).

Embora nesse trecho Paulo Freire dê relevância às opressões e violência às quais nosso povo sofrido é submetido, fica evidenciada a importância da releitura proposta por Hill Collins (2020)[14] a propósito da especificidade das opressões de raça, classe e gênero.

Outra questão fundamental para a promoção de um letramento social e político associado ao aprendizado das letras é acompanhar de perto a leitura de mundo dos próprios estudantes, como bem salienta o autor nesse trecho abaixo:

> Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares, com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (Freire, 1996, p. 42).

Passemos ao relato mais detido da docência compartilhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Irineu Marinho.

O aprendizado da escrita com suporte dos instrumentos musicais

O trabalho com as crianças em processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com o aprendizado da capoeira, foi um desafio para a nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, foi de grande relevância, uma vez que contamos com um diálogo profícuo com a profa. Valquíria Viscaino, uma alfabetizadora bastante dedicada e atenta às necessidades dos alunos, que encontrou nessa parceria com a capoeira uma forma de oferecer aos alunos um letramento que fosse além da alfabetização, que envolvesse, de maneira lúdica, também um aprendizado histórico e racial. Uma prova disso foi sua iniciativa

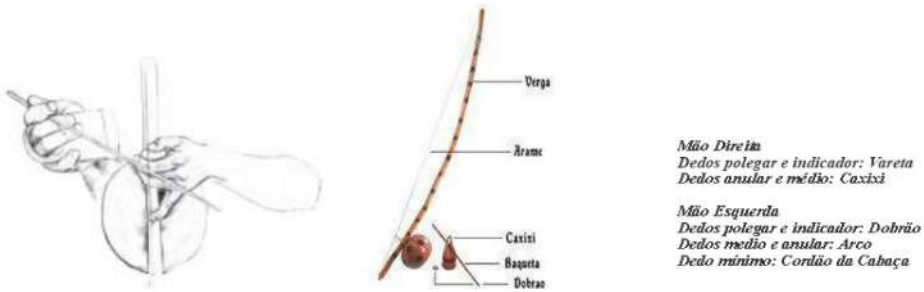
14 COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

de criar diferentes atividades envolvendo o aprendizado da escrita por meio dos instrumentos musicais da capoeira. A ideia era promover processos de letramento por meio desse jogo, utilizando seus fundamentos civilizatórios afrocentrados, composições musicais e instrumentais, movimentos, sua história de surgimento e resistência como parte de um projeto de educação decolonial.

Nas aulas iniciais, procuramos propiciar aos alunos o contato com um dos instrumentos mais importantes do ritual das rodas de capoeira – o berimbau. Com isso, pretendíamos prepará-los não apenas para o manuseio do instrumento, envolvendo o aprendizado dos ritmos, mas também para que entendessem o significado histórico desse instrumento.

Nessa atividade, desenhamos na lousa os componentes do berimbau: verga, cabaça, corda, vareta, dobrão e caxixe e fomos solicitando aos estudantes que identificassem cada peça que escrevessem nos seus cadernos as palavras correspondentes.

Fig. 17



Fonte|: Amaral *et al*, 2018, p.43.

Apresentamos acima os componentes do berimbau que serviram de base para o ensino dos toques desse instrumento. E abaixo, como poderão observar pelas fotos apresentadas, apresentamos a forma dinâmica com que a Profa. Valquíria envolveu a classe nesse aprendizado dos instrumentos. Conseguimos o envolvimento dos alunos, orientados pelos desenhos ilustrativos na lousa e com instrumentos em suas mãos, iniciaram seu apreendizado.

Fig. 18

Fonte: Compilação do autor.

Fig. 19

Fonte: Compilação do autor.

Fig. 20

Fonte: Compilação do autor.

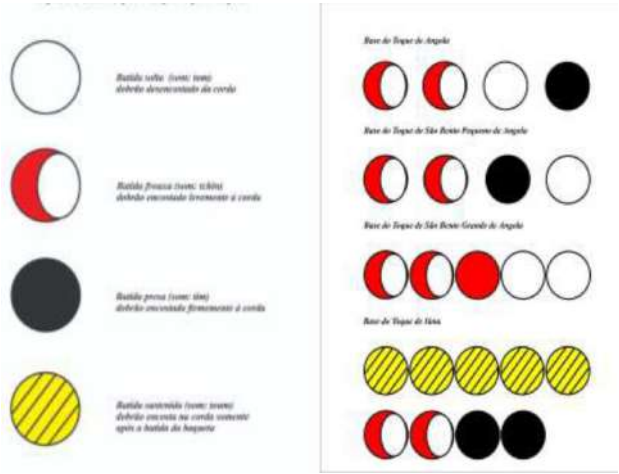
Contamos aos alunos um pouco da história do berimbau, que vem da família dos arcos africanos. Juntamente com o aprendizado dos toques, os estudantes tiveram contato com a lenda desse instrumento. Aliás, sempre que contamos essa lenda aos estudantes, eles ficam muito envolvidos. Passemos ao relato dessa lenda, para que se tenha uma ideia de como trabalhamos com o imaginário das crianças trazendo-lhes uma mitologia de nossos ancestrais:

> Uma menina saiu a passeio, ao atravessar um córrego, abaixou-se e tomou a água no côncavo das mãos. No momento em que, sofregamente, saciava a sede, um homem deu-lhe uma forte pancada na nuca. Ao morrer transformou-se, imediatamente, num arco musical: seu corpo se converteu no madeiro, seus membros na corda, sua cabeça na caixa de ressonância e seu espírito na música dolente e sentimental. (Conto existente no Leste e no Norte africano) (Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, nº 80, 1956, p. 225-229).

Aprendizado de Berimbau, Atabaque e Pandeiro

Para o ensino dos toques de Berimbau, Pandeiro e Atabaque, desenvolvemos um método com o qual os estudantes ao identificar algumas figuras geométricas, em um curto espaço de tempo, dominam os toques básicos desses instrumentos ligados ao ritual da capoeira.

Fig. 21: Fonte: Amaral *et al*, 2018, p.42. Fig. 22:



Fonte: Amaral *et al*, 2018, p.44-49**.**

Eu e a profa. Valquíria apresentamos à classe as gravuras correspondentes à orientação para os toques de Berimbau. Depois de as crianças se familiarizarem com os desenhos, entregamos a cada grupo de alunos um berimbau para que passassem a exercitar os toques. Iniciamos explicando como uma pessoa destra deveria empunhar o Berimbau:

> **Mão esquerda:** O dedo mínimo tem a função de não deixar o Berimbau cair para baixo, os dedos anular e médio seguram o Berimbau para não cair à frente do corpo, polegar e indicador seguram o dobrão.
>
> **Mão Direita:** Os dedos indicador e polegar seguram a Baqueta (vareta).

Em seguida, orientamos que a pessoa canhota deveria fazer os mesmos movimentos, porém com a mão esquerda.

Para o aprendizado dos toques de Atabaque e do Pandeiro, comentamos sobre a origem de cada instrumento[15] e apresentamos os desenhos que orientam os toques (acima apresentados) na lousa, disponibilizando sempre os instrumentos em rodízio para a classe, para que todos pudessem tocar cada um deles. Abaixo, podemos observar o clima em que se deu essa aprendizagem coletiva:

15 Segundo Rego (1968), o pandeiro tem sua origem no "Adufe", que é um pequeno pandeiro de formato quadrado e de proveniência mourisca. No Brasil, o pandeiro chegou por influência portuguesa e se fez presente desde a primeira procissão que aqui se realizou, de *Corpus Christi*, na Bahia, em 13 de junho de 1549, uma vez que era hábito em Portugal e, mais tarde, também no Brasil o uso desse instrumento, que foi incorporado pelos escravizados nas cerimônias de Congo, Reisado e Capoeira, dentre outras.

Fig. 23:

Fonte: Compilação do autor.

Fig. 24:

Fonte:Compilação do autor.

É sempre emocionante perceber as reações das crianças e dos adultos, a alegria contagiante que os toma ao se darem conta que, num curto espaço de tempo, passam a dominar os toques de Berimbau, Pandeiro e Atabaque.

O exercício seguinte consistiu em organizar a classe em três grupos para que tocassem, em um ritmo conjugado, os berimbaus, pandeiros e atabaques. Assim que conseguiam estabelecer um diálogo rítmico entre os sons de cada um dos instrumentos, efetuávamos a troca de instrumentos entre os grupos, de maneira que, ao final do exercício, todos os estudantes tivessem tocado, em grupo, cada um dos três instrumentos.

Essa atividade envolveu, como acreditamos ter demonstrado, não apenas o aprendizado, mas a autonomia das crianças no toque dos instrumentos, aliado aos cânticos e responsórios. Para que, em seguida, com o aprendizado dos movimentos básicos do jogo, realizassem sem a interferência do pesquisador desse trabalho e da profa. Valquíria a Roda de Capoeira em seu sentido pleno.

Os cânticos e outras atividades artísticas como suporte para a escrita e o letramento racial

Por meio das cantigas entoadas nas rodas de capoeira, foi possível trazermos para os alunos, alguns momentos da história dessa prática e da trajetória social do negro em nosso país, a exemplo da cantiga de autoria do Mestre Barrão, que apresentamos a seguir, datada do ano de 2014:

Sou guerreiro do quilombo, quilombola
Coro: lê lê lê ô

Eu sou negro dos Bantos de Angola
Coro: negro nagô

Fomos trazidos pro Brasil
Minha família separou
Minha mana foi vendida
Pra fazenda de um senhor
O meu pai morreu no tronco
No chicote do feitor
O meu irmão não tem a orelha
Porque o feitor arrancou
Na mente trago tristeza
E no corpo muita dor

Mas olha um dia
Pro quilombo eu fugi
Com muita luta e muita garra
Me tornei um guerreiro de Zumbi
Ao passar do tempo
Pra fazenda eu retornei
Soltei todos os escravos
E as senzalas eu queimei

A liberdade
Não tava escrita em papel
Nem foi dada por princesa
Cujo nome Isabel

A liberdade
Foi feita com sangue e muita dor
Muitas lutas e batalhas
Foi o que nos libertou.

Disponível em: www.vagalume.com.br Acesso em: 02 out. 2024.

Com essa música, foi possível refletirmos com os alunos sobre a escravidão, a diáspora negra, o trajeto dos navios negreiros, a exploração de trabalho escravo, sobre o papel da capoeira como cultura de resistência à escravidão, concebida como luta, mas que hoje faz parte da cultura popular afrodiaspórica sendo ainda vista como arte, esporte, instrumento de educação e emancipação social.

A profa. Valquíria elaborou, com muita criatividade, um rico material de suporte para nossas aulas, que aguçou os sentidos e a curiosidade dos estudantes para as atividades propostas. Dentre elas, gostaríamos de mencionar: a) Identificar o nome de cada um dos instrumentos que aparecem nos desenhos entregues aos alunos e escrevê-los; b) Fazer as palavras cruzadas com temas da capoeira; c) Reproduzir os desenhos apresentados; d) Além de outras informações acerca do jogo, suas formas de apresentação e um espaço para que cada estudante se apresentasse e discorresse sobre o que mais gostava de fazer e que colocasse nome de pessoas da família; e) Confecção pelos estudantes de bonecos de tecido, de cerâmica e de gravetos, estes últimos simulando diversos movimentos da capoeira; f) Ao término do semestre, os estudantes confeccionaram um caderno gigante com registro de todas as atividades, denominado pela profa. Valquíria de "almanacão".

Essas atividades auxiliaram em diversos aspectos do processo de alfabetização daqueles jovens alunos: na escrita de palavras e textos relacionados ao tema da capoeira, na ampliação da oralidade, na escuta dos conteúdos relacionados ao tema, na participação nas rodas de conversa, na contação de histórias, no desenvolvimento do ritmo, cântico, responsório e na movimentação corporal além do contato com uma arte ancestral de resistência da população afrodescendente, proporcionando um clima de alegria, integração e descontração.

Em seguida, apresentamos outra experiência de letramento com a capoeira, envolvendo, no entanto, uma população adulta, na EJA, que foram obrigados a abandonar a escola, sendo que muitos deles sequer tiveram acesso à alfabetização.

A paideia da capoeira na EJA

A docência compartilhada na EJA consistiu em uma experiência conjunta em sala de aula que envolveu uma colega do doutorado, a profa. Ana Cláudia Florindo Fernandes, cujo projeto consistia em realizar a alfabetização na EJA com uma visão ampliada de letramento, com forte enraizamento na corporeidade dos educandos, concebendo a consciência corporal como condição de acesso à escrita de acordo com Belintane (2017). Por outro lado, considerando que nosso foco era sobretudo o letramento racial, trabalhar com o corpo em movimento na roda da capoeira, animado pelos cânticos, responsórios, atabaques, pandeiros e berimbaus, significava para nós, despertar nesses alunos uma memória an-

cestral dos povos subalternizados que se conectasse com a história individual de cada um. Tarefa que de algum modo foi alcançada quando essas atividades conjuntas culminaram com o livro de memórias.

Nessa empreitada da docência compartilhada com a capoeira tivemos a partipação ativa de dois docentes da EJA: Prof. Paulo Vinícius Paiatto de Artes e a Profa. Monalisa Cassis. Antes de passarmos à descrição das atividades realizadas, apresentaremos a caracterização da escola.

Caracterização da EMEF Presidente Campos Salles

A EMEF Presidente Campos Salles[16] surgiu antes do início do processo de favelização de Heliópolis. Essa escola apresenta um histórico de engajamento com a comunidade e lideranças locais desde a sua fundação, tendo como fundamento a articulação íntima com o que eles chamam de "Bairro educador". Ao mesmo tempo, é uma das poucas escolas públicas de São Paulo que quebrou as paredes, funcionando em grandes salões, com uma proposta interdisciplinar, cujo projeto pedagógico foi inspirado no conhecido projeto da Escola Básica da Ponte[17].

Sobre a docência compartilhada na EJA: dos movimentos básicos do jogo da capoeira

Antes do aprendizado dos movimentos básicos do jogo da capoeira, apresentamos aos estudantes algumas ilustrações dos golpes a serem treinados, explicando o percurso, as áreas de contato, o cuidado com a integridade física do parceiro de jogo, o domínio na intensidade de aplicação destes e os grupos de movimentos de toque, desequilibrantes, as quedas defensivas e as acrobacias. A intenção era demonstrar a eles como a capoeira na atualidade estava voltada muito mais para o jogo lúdico e o respeito ao outro do que para a aniquilação do parceiro, como muitas lutas de MMA têm demonstrado.

16 A escola foi criada pelo Decreto nº 3206 de 23/08/1956 como Escolas Mistas do bairro São João Clímaco, mas, somente em 1967, é que foi inaugurado o prédio de alvenaria com 12 salas e 1000 estudantes, onde a escola ainda funciona nos dias atuais. Localizada na zona Sul de São Paulo, no distrito do Ipiranga, bairro de São João Clímaco, essa escola pertence à região de Heliópolis, onde está situada a favela homônima, reconhecida como a de maior dimensão territorial da Cidade de São Paulo. Atualmente, apresenta uma população estimada em torno de 220 mil habitantes, distribuídos numa extensão de 1.000.000 m², segundo a União dos Núcleos, Associações e Sociedades de Heliópolis e São João Clímaco.

17 Uma escola cuja proposta pedagógica possibilita que os alunos fundamentalmente consigam programar seus próprios percursos pedagógicos e de aprendizagem de maneira autônoma da Ponte. De acordo com o projeto divulgado por essa escola, a Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, o tempo e o modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planejamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos… ou seja, várias fontes de conhecimento". Disponível em: https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/. Acesso em: 24 jan. 2023.

Concentramos nossos esforços no Letramento Racial, com a abordagem da história dessa arte/luta ancestral como parte das lutas de resistência da população negra de nosso país, desde a época do Brasil Colonial, passando pelos períodos do Império, República, Estado Novo, Ditadura e Democracia, explorando o sentido das letras dos cânticos de Capoeira, além do aprendizado dos toques de Pandeiro, Atabaque, Berimbau e o contato com os movimentos básicos do Jogo da Capoeira. A seguir, apresentamos as atividades realizadas na EMEF Campos Salles – EJA.

A introdução à Ginga da Capoeira - seus significados e sentidos múltiplos

Em meu livro *A Roda de Capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos* (2020), eu e a Profa. Lisandra em um texto sobre a Rainha Njinga, descrevemos a *ginga* como um movimento central para a identidade dessa arte-luta ancestral. A ginga é tempo de estudo do parceiro, sendo que do movimento da Ginga é que se iniciam e terminam todos os golpes: "é saber usar da flexibilidade no diálogo de corpo; é pensar e decidir, em movimento, quando atacar, quando recuar, quando negacear" (Pingo; Santos, 2020, p. 10).

Note-se que o gingar do corpo apresenta ainda uma dimensão existencial da capoeira:

> É uma forma de ler e escrever o mundo em ações cuidadosamente estudadas; uma forma de existir, resistir e re-existir. [...] Essa é uma luta que nasceu como revide e resistência a uma das formas mais bárbaras de relações de exploração e dominação, divulgar que o nome do movimento que é a alma da capoeira foi inspirado em uma poderosa figura feminina é indispensável para aqueles(as) que lutam por uma sociedade mais justa (Pingo; Santos, 2020, p. 10).

A ginga está na alma do brasileiro, na dança, no futebol, no jeito de ser e no dia a dia do nosso povo, é o jogo de cintura para sair de uma situação difícil, de quem seria essa herança?

Retomando a etimologia do termo, é preciso observar que:

> A palavra ginga, do verbo gingar, na língua portuguesa, surgiu como uma homenagem à Rainha Njinga, (1581-1663), que governou Ndongo e Matamba, região atual de Angola. Njinga era culta, letrada, astuta, inteligente e perspicaz. Essas características permitiram que, por meio de negociações com o governo português, ela conseguisse manter seu povo livre do tráfico negreiro durante seu reinado de 40 anos (Pingo; Santos, 2020, p. 09).

A UNESCO lançou em 2014 na França o livro *Mulheres na História de África*[18] e, com base nessa obra, a Netflix fez o lançamento da série Rainhas

18 MASIONI, Patricia; SERBIN, Sylvia; JOUBEAUD, Edouard; BALDUCCI, Adriana. Series title and vol/issues. **Série UNESCO mulheres na história de África**, 2014. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1g9UAnM3GR6ppR8aQ6e0en6eVt506hcN5/edit. Acesso em: 19 set. 2024.

Africanas, em 15/02/2023, sendo a história da Rainha Njinga Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba a primeira da série.

No artigo "Pensamento Diaspórico e o 'ser' em ginga: deslocamentos para uma filosofia da capoeira" (2018), Luiz Rufino, Cinézio Feliciano Peçanha (Mestre Cobra Mansa) e Eduardo Oliveira, assim definem parcialmente a Ginga:

> Dizem que o mundo gira, acreditamos que o mundo ginga, a vida ginga, ginga com a gente, ela mandinga e quando menos se espera ela vem e te derruba no chão sem dó nem piedade. Uma das belezas da sapiência dos capoeiras é saber cair, daí se constitui esse brinquedo de guerrilha transgressora dos parâmetros coloniais. Sua espiritualidade se embrenha na mata para descompassar aqueles presos aos caminhos fixos. A ginga não é meramente um movimento corpóreo, é o movimento de retomada do corpo como lócus de enunciação do ser em sua integralidade (Rufino; Peçanha; Oliveira, 2018, p. 03).

Após a explicação teórica do significado ancestral da palavra ginga, auxiliado pelo Prof. Paulo, demos início o estudo prático da Ginga da Capoeira, explicando aos estudantes que, na capoeira, a ginga é semelhante à dança. Salientamos, ainda, a título de exemplo, que se todos dessa sala se propusessem a dançar samba, valsa, bolero, ninguém iria dançar de maneira igual, pois cada tem um balanço, um tempero, um gingado, e o mesmo ocorria na capoeira. Embora todos inicialmente aprendessem a base da Ginga, com o passar do tempo e a prática, cada um iria desenvolver o seu jeito e seus trejeitos.

Essa é uma forma de ensinar que preserva o que chamamos de identidade do capoeirista, que é garantida pela Paideia afro-brasileira inerente à transmissão praticada pela capoeira, na qual o respeito à singularidade de cada é a chave da preservação de nossa cultura ao longo de gerações e gerações. Da mesma forma que, toda vez que o (a) capoeirista entra na roda para jogar, sempre fará um jogo diferente, pois jamais serão iguais, mesmo que sejam com os mesmos parceiros, o diálogo de corpo é sempre novo a cada jogo.

Apesar de inicialmente alguns apresentarem relativa dificuldade de coordenação, ao final do encontro, todo o grupo já havia assimilado a base da Ginga e o retorno dado pela classe foi gratificante pelo clima de alegria e descontração que se estabeleceu naquele momento. Acreditamos que esse clima de descontração propiciado pelo jogo da capoeira tenha significado um momento importante de acolhida, uma vez que o grupo era composto em sua maioria por adultos depois de um tempo afastado da escola e que ao longo da vida tiveram pouco acesso ou quase nenhuma oportunidade de participar de atividade física. A alegria certamente significou naquele momento: - Eu sou capaz, eu consegui! E ao término da aula, alguns confessaram que inicialmente nem imaginavam que seriam capazes de se iniciar, um dia, na prática da capoeira.

Acreditamos que os resultados dessa prática vão ao encontro das colocações de Gomes quando a autora afirma o seguinte:

> Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (Gomes, 2005, p. 07).

E foi justamente o que ocorreu nessa nossa experiência de docência compartilhada na EMEF Campos Salles, onde foi possível, por meio das vivências de capoeira, propiciar inúmeras reflexões acerca da população negra, suas contribuições culturais deixadas para o povo brasileiro e, acima de tudo, falar sobre o racismo e ouvir relatos emocionantes de experiências de vida de alunos que passaram pelo dissabor de sofrer discriminação racial.

Quilombos

Depois de cantarmos as músicas e explorarmos o significado das letras de cada uma delas, a profa. Ana Claudia Florindo Fernandes iniciou uma atividade de sensibilização dos alunos a partir da proposta de letramento com a capoeira, retomou a apresentação do nosso projeto, dos pesquisadores, explicando de como seriam os trabalhos dessa nossa docência compartilhada ao longo do semestre. Canções de músicas ligadas à capoeira para vinculação dos estudantes à proposta e ao relacionamento com os pesquisadores.

Dando continuidade, a profa. Ana Cláudia fez um levantamento de palavras-chave relacionadas aos sentimentos despertados, envolvidos na escuta das músicas da capoeira cantadas pelo grupo e propôs a construção de um poema final para descrever as sensações e percepções dos estudantes, vividas e sentidas nas interações.

E os alunos escolheram algumas das palavras das letras das músicas, como: África, Senzala, Quilombo e Negro, com base nas quais foram iniciadas as atividades de letramento nesse dia.

Em seguida, retomamos as músicas para comentarmos um pouco sobre a história do centro da Cidade de São Paulo, dizendo aos alunos que o Bairro da Liberdade e a Baixada do Glicério foram outrora ocupados por uma grande concentração de pessoas negras e que, com as reformas urbanas propostas pelo governo, essa população foi sendo expulsa para as periferias. Trouxemos também a informação de que no atual Bairro do Bexiga, onde hoje temos a Praça 14 Bis, tínhamos no século XIX o Quilombo Saracura, um dos maiores quilombos urbanos do Estado de São Paulo.

Nesse momento, pudemos dividir com os alunos um breve relato da visita feita por mim ao Quilombo dos Palmares[19], em 29 de março de 2022, guiado pelos Mestre Petuti, Nininho e Virgulino. Dentre os espaços históricos que pude visitar, até hoje, o chão sagrado do Quilombo dos Palmares foi, sem dúvidas, um dos locais que mais me emocionaram. Pisar naquele chão onde viveram Zumbi, Dandara, Andalaquetuche, Aqualtune e Acotirene liderando uma República de mais de 20.000 negros (as), numa área territorial de mais de 200 Quilômetros de extensão por quase um século.

Mestre Nininho contou-nos que foram muitas as tentativas de invasão ao Quilombo, pelas forças do Governo, todas frustradas, e que somente em 1694 é que o exército colonial conseguiu derrotar Palmares, cuja invasão se deu pelo território ao fundo do Quilombo, onde hoje está situada a cidade chamada Viçosa. Relatei aos estudantes que a faixa de terra do Quilombo do Palmares, pertencia ao Estado de Pernambuco, e só posteriormente é que passou a pertencer ao Estado de Alagoas.

Descrevi em detalhes a entrada do Quilombo, onde pude conhecer a área rente à cerca - hoje conhecida como cerca real - mas que, na verdade, é apenas uma réplica da original que foi derrubada por canhões, durante a última invasão. Pude verificar ainda onde eram feitas as valas, com estacas pontiagudas, voltadas para cima, depois cobertas com folhas de palmeiras, para se protegerem dos invasores e as torres, postos de observação, onde ficavam as sentinelas do Quilombo.

E que foi graças a uma ação do Movimento Negro Unificado (MNU), após décadas, que a Serra da Barriga foi tombada em 1996, como Espaço de Resistência e Luta pela Liberdade. Em1997, Zumbi dos Palmares é finalmente reconhecido como herói nacional.

Voltando ao tema do centro da Cidade de São Paulo, tecemos comentários ainda sobre a Igreja Santa Cruz das Almas dos Enforcados[20] e sobre o atual Bairro da Liberdade, onde se concentra hoje uma imensa população de orientais, cujo poder de articulação política e econômica nunca esteve ao alcance da população negra.

Ao final da aula, comentamos sobre o livro de Lourdes Carril, *Quilombo, Favela e Periferia - a longa busca da cidadania* (2003), que trata da formação

19 Este foi o maior quilombo do Brasil, que durou mais de um século. O Quilombo dos Palmares surgiu na Serra da Barriga, na antiga capitania de Pernambuco, por volta de 1580, com aproximadamente 20 mil negros fugidos. Conseguiu resistir aos ataques dos colonizadores portugueses até 1694. Essa região tinha uma vasta vegetação, com difícil acesso e bastante afastada das áreas habitadas pelos colonizadores portugueses. Para os quilombolas palmarinos o Quilombo dos Palmares era chamado ainda de Angola Janga. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/quilombo-dos-palmares. Acesso em: 16 set. 2024.

20 Referimo-nos à Igreja Santa Cruz das Almas dos Enforcados, também conhecida como Capela de Santa Cruz das Almas dos Enforcados, que foi erguida em 20 de setembro de 1821 no Bairro da Liderdade, SP. Local onde se davam os enforcamentos dos escravizados. A primeira missa foi celebrada em 01 de maio de 1891. A parte interna da igreja permaneceu intacta, apesar de ter sofrido diversos incêndios. Já a parte externa encontra-se bastante danificada, com uma aparência de abandono. Disponível em: https://arquisp.org.br/regiaose/paroquias/mosteiros-igrejas-historicas-oratorios-da-regiao-se/igreja-santa-cruz-das-almas-dos-enforcados . Acesso em:16 set. 2024.

territorial, metropolização e segregação espacial e racial da cidade de São Paulo, denunciando as ações do Estado responsável pela expulsão do negro do centro para a periferia.

Dando prosseguimento, eu e a profa. Ana Cláudia discorremos sobre a importância de músicas, como as de capoeira, que cantamos ao mesmo tempo que batemos palmas, entoamos os responsórios, criando toda uma atmosfera que nos levam a mergulhar numa realidade diferente da nossa do dia a dia e que nos faz pensar uma série de questões sociais referentes à população negra principalmente. Esse exercício de reflexão precisa ser sempre repetido e as ideias sempre discutidas, dada a amnésia social a que somos submetidos para nos auxiliar a mudar formas de pensar e de agir, uma vez que cada um de nós é responsável pelas mudanças sociais.

A profa. Ana Cláudia agradece as intervenções e contribuições e informa que voltaremos a falar muito ainda deste tema durante nosso projeto.

A gente que é da periferia não tem oportunidade

Gostaríamos aqui de relatar um outro momento de nossas atividades em sala de aula no qual o prof. Paulo Vinícius de Artes e eu combinamos nesse encontro de realizarmos as atividades tendo como tema as obras do artista negro Sidnei Lizar[21], que, na sua rica coleção de pranchas, capoeira tem sempre o seu lugar de destaque. Sugerimos uma atividade para exercitar a criatividade dos estudantes, o prof. Paulo exibiu algumas das obras de Lizar e teceu comentários sobre as técnicas utilizadas pelo artista e a importância destas contribuições para o contexto de valorização das culturas afro-brasileiras.

A seguir, distribuiu para cada estudante folhas de papel canson, folhas de cartolina e propôs algumas atividades de desenho, corte e colagem sobre instrumentos e movimentos da capoeira e reproduções das obras de Lizar. A resposta dos alunos foi muito interessante e criativa.

Essa aluna, inclusive, trouxe uma memória: — *"*Vi um quadro na Pinacoteca, de um homem coisando a palha de cigarro, igualzinho meu pai fazia, do mesmo jeito, lembrei logo do meu pai — Meu filho olhou o quadro e falou: Eu vi esta exposição quando era criança, olha só mãe, igualzinho ao meu avô, do mesmo jeito".

Esse menino, filho da aluna, ao observar a obra de arte trouxe à memória sua ancestralidade, uma vez que a imagem do homem negro fumando, tinha traços idênticos aos traços do seu avô.

21 Sidnei Lizar foi um artista plástico nascido em 6 de agosto de 1939 - Miracatu - SP, era Autodidata em pintura Cronologia: Desenhista, Gravador, Escultor, Ativista Cultural e Coordenador de Eventos Artísticos. Em 1940, passa a residir na capital paulista. Fundador da Associação dos Artistas Plásticos de São Paulo e primeiro presidente, Lizar é um artista negro, brasileiro, ganhador de muitos prêmios que tem se destacado pela quantidade de obras expressando a Capoeira. Em uma de suas entrevistas comentou: "O meu objetivo é o benefício coletivo realizando uma obra que marca profundamente o social, utilizando a capoeira como um tema de raiz na formação deste país chamado Brasil". Foi um dos idealizadores do Museu Afro de São Paulo. Faleceu em 2023.

Nesse momento de partilha de experiências, em que escutamos nossos alunos, as falas imediatamente nos remeteram ao educador Paulo Freire, quando enfatiza que o respeito à questão da identidade cultural dos educandos, bem como ao seu pertencimento de classe e suas características pessoais, são absolutamente fundamentais na prática educativa progressista, problema que não se pode desprezar.

Na continuidade do nosso diálogo, lembrei à aluna que o Museu de Arte de São Paulo (MASP), situado na Av. Paulista, é um dos locais que ela poderia visitar e que regularmente apresenta exposições dos mais variados temas e artistas brasileiros e internacionais.

Depois de recolher as impressões dos estudantes sobre as obras de Lizar, o prof. Paulo Vinicius teceu alguns comentários sobre as técnicas de colagem e sugeriu que o grupo pensasse sobre o que mais marcou para cada um naquela atividade, cujo contato com a pintura de uma artista como Lizar, tornou possível retomar a trajetória do negro no Brasil, tendo a capoeira como eixo central. O professor queria saber o que havia sido retido pelos alunos, se teriam sido palavras, ideias, a música, a ginga e mencionou que essas memórias seriam trabalhadas em seguida sob a forma de imagens, utilizando-se das técnicas de colagem.

Perguntamo-nos, ao final da aula, sobre a carreira do artista Sidnei Lizar:

Será que o fato de ser artista plástico, sendo um homem negro que difunde as culturas afro-brasileiras, teria algo a ver com o fato dele ter sido mais conhecido no exterior do que no Brasil?

Eu que tive a honra de estar com o artista em vários momentos de sua carreira, tinha a intenção de trazê-lo ao EMEF Campos Salles, como forma de reconhecimento de seu valor, e demonstrar a ele o que sua obra gerou entre os alunos, mas, infelizmente, ele veio a falecer em 2023, durante o desenvolvimento de nosso projeto.

Considerações finais

Enfim, consideramos que as rodas de capoeira, com seus cânticos e responsórios, constituem-se em uma troca enriquecedora de informações sobre a história não contada de nossos afrodescendentes. Nossa intenção foi justamente articular os cânticos e responsórios, as histórias narradas em suas letras e articulá-las às histórias do negro no Brasil, promovendo, assim, o letramento sócio-racial dos estudantes; ou seja, propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita, de maneira a desenvolver uma educação voltada para uma reflexão sobre as desigualdades e as opressões com vistas à promoção de justiça social. E, nesse sentido, desenvolver estratégias didáticas de letramento associadas à aprendizagem da capoeira voltada para uma consciência crítica e para o empoderamento de nossos afrodescendentes.

Referências

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor. S. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v.62, p.54 - 73, 2015. Disponível em: www. org.br Acesso em: 02 out. 2024.

ARAÚJO, Andréa. **Quilombo dos Palmares:** Maior quilombo do Brasil que durou mais de um século. Educa+Brasil. São Paulo: 21 de julho de 2020. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/quilombo-dos-palmares Acesso em: 16 set. 2024.

BARRÃO, Mestre. **Sou guerreiro do quilombo, quilombola**. Cidade: Gravadora: 2014. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em 02 out. 2024.

BELINTANE, Claudemir. **Da Corporalidade lúdica a leitura significativa –** subsídios para a formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

CARRIL, Lourdes B. **Quilombo, Favela e Periferia** - a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume, 2003.

COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CUNHA, Fábio Samu da. Capoeiras e a Revolta da Vacina. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 166, março, 2015. Disponível em: www. org.br Acesso em: 02 out. 2024.

FLUSSER, Vilém. **Fenomenologia do brasileiro** – em busca de um novo homem. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à pratica educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. 2ª edição revisada In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IGREJA SANTA CRUZ DAS ALMAS DOS ENFORCADOS. **Arquidiocese de São Paulo: Região Episcopal Sé Paróquias**. s/d. Disponível em: https://arquisp.org.br/regiaose/paroquias/mosteiros-igrejas-historicas-oratorios-da-regiao-se/igreja-santa-cruz-das-almas-dos-enforcados. Acesso em: 16 set. 2024.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. Élisée**,** Revista Geográfica UEG - Porangatu, v.6, n.2, p. 116-128, jul/dez, 2017. Disponível em: www. org.br Acesso em: 02 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude** – usos e sentidos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988. Série Princípios.

PINGO, Lisandra Cortes e SANTOS, Valdenor S. dos. A vida é um gingar constante. In: SANTOS, Valdenor S. dos. **A Roda de Capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos**. São Paulo: Essencial, 2020, p. 9-10.

RAINHAS AFRICANAS. **Série UNESCO Mulheres na História de África**. 2014. França.

RAINHA NZINGA. Filme lançado pela Netflix, 2023.

REGINA, Elis. **Upa Neguinho**. Cidade: Gravadora: 1966. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em 02 out. 2024.

REGO, Waldeloir Rego. **Capoeira Angola:** Um Ensaio Etno-gráfico. Editora Itapoan, 1968 Salvador Bahia.

ROCHA, Mestre Pretinho. Hoje vou me libertar. Cidade: Gravadora: ano. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em 02 out. 2024.

RUFINO Luiz; Peçanha Feliciano Sinésio; Oliveira Eduardo. Pensamento Diaspórico e o "Ser" em Ginga; Deslocamentos para uma Filosofia da Capoeira. **Revista de Humanidades e Letras**. v. 4, 2018.

SANTOS, Valdenor S. dos. **A Roda de Capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos.** São Paulo: Essencial, 2020.

VELHO, Gilberto. Epílogo - juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGÊNIO, F. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, pp. 201-221.

VELOSO, Caetano. **Marinheiro só**. Cidade: Gravadora: 1969. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em 02 out. 2024.

VELOSO, Caetano. **Meia Lua inteira**. Cidade: Gravadora: 1989. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em 02 out. 2024.

CAPÍTULO 8

Contribuição das docências compartilhadas para uma educação emancipatória e antirracista

Maria da Glória Calado
Ana Claudia Florindo Fernandes
Valdirene Rosa de Souza
Caroline de Alencar Gonçalves

No Brasil, como resultado das lutas do movimento negro, as alterações propostas na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) resultaram na implementação da Lei nº 10.639/2003, a qual estabeleceu o ensino obrigatório da história da África e da cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino brasileiro. As novas diretrizes nacionais, para implementação da maior legislação educacional brasileira, reconhecem a contribuição sociocultural dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional.

A Lei nº 10.639/2003 e o Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que apresenta os direitos e os deveres dos entes federados nas instâncias municipal, estadual e federal, com a implementação da lei, constituem um conjunto de dispositivos legais entendidos como indutores de uma política educacional direcionada à afirmação da diversidade cultural e da consolidação de uma educação das relações étnico-raciais no contexto escolar, desenvolvida desde os anos 2000 (Gomes, 2012).

No campo educacional, a política de ações afirmativas promove o ecoar de vozes historicamente invisibilizadas na política curricular e pelo silenciamento de opressões sociais reproduzidas no espaço escolar e na sociedade, de modo que a lei citada possibilitou o reconhecimento da importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na sociedade brasileira para a redução das desigualdades.

Embora sancionada há 21 anos, a mais completa lei educacional brasileira (Brasil, 1996), alterada pelo art. 26-A, não vem sendo cumprida, conforme atestam pesquisas acerca de sua implementação[1] (Gomes, 2012). As consequências disso, reforçadas pelo mito da democracia racial, são a permanência de reproduções de violências raciais e o apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Na contramão desse panorama, este artigo aborda pesquisas desenvolvidas por meio das docências compartilhadas que integram o projeto "Docências

1 Conforme indicam as pesquisas e documentos do "Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros", da Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, 2022), e a Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, organizado por Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro e Tânia Portella (2023) e realizado pelo Instituto Alana em parceria com o Geledés: Instituto da Mulher Negra.

compartilhadas, formação continuada e a Lei nº 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas", coordenado por Mônica do Amaral (2022), que reúne pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As pesquisas realizadas fazem parte de um trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Este estudo expõe parte da pesquisa com as docências compartilhadas efetuadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles, no município de São Paulo, escola que integra princípios freirianos, com os quais enfrenta os desafios para efetivação da educação das relações étnico-raciais. A escola está localizada no interior de um Centro Educacional Unificado (CEU) em Heliópolis, na zona sul da capital paulista.

A estrutura da instituição de ensino é inspirada no projeto da Escola da Ponte – Porto (Portugal) – que prevê o comprometimento de todos os atores escolares com esses princípios, além do compromisso com o trabalho coletivo cujas relações estejam horizontalizadas entre educandas(os), professoras(es) e comunidade. A expressão dessa organização escolar que rompe com o modelo tradicional é a disposição do espaço de ensino que, contrariando as salas de aula comuns, é alterado pela participação de diversas(os) professoras(es), de diferentes áreas do conhecimento, nos mesmos espaço e tempo de aula, conhecidos como *salões*.

O artigo retrata as experiências de duas docências compartilhadas na referida escola: a de "letramento e capoeira", realizada com os alunos da educação de jovens e adultos (EJA), liderada pela professora Monalisa Cassis, em colaboração com as pesquisadoras Maria da Glória Calado, Ana Claudia Florindo Fernandes e Caroline de Alencar Gonçalves, e a de "docência compartilhada saberes e culturas afrodiaspóricas no ensino de matemática", desenvolvida com alunos do ensino fundamental II, com liderança da pesquisadora Valdirene Rosa de Souza e dos professores Eder de Souza (Matemática) e Eleine Santos (Português). A partir disso, este estudo tem como objetivo refletir sobre o papel das docências compartilhadas na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Na primeira seção, discutimos o papel do movimento negro educador nos avanços de políticas afirmativas voltadas à educação, em especial a alteração da legislação educacional antirracista e os caminhos pedagógicos por meio das docências compartilhadas como dispositivo para efetivação da lei. Na sequência, abordamos a docência compartilhada na EJA e a "docência saberes e culturas afrodiaspóricas no ensino de matemática". Por fim, discutimos a relevância do trabalho realizado em conjunto com professoras(es) e alunas(os) na construção de uma educação antirracista.

O movimento negro educador e as alterações na legislação educacional brasileira antirracista

O percurso histórico do movimento negro educador (Gomes, 2017) é marcado pela luta antirracista no campo educacional. No estado de São Paulo, apenas cinco dias após a abolição dos escravizados em maio de 1888, foram fundadas as primeiras escolas para negros, visando a uma formação educacional (Domingues, 2008). Como assinalam Munanga e Gomes (2006, p. 107), "[…] no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não-integração dos ex-escravizados e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social".

Por isso, a luta educacional foi uma estratégia dos sujeitos negros para superar a imposição de uma cidadania de segunda classe, garantir seus direitos e reconhecê-los enquanto sujeitos, condição necessária para o direito pleno de cidadania.

A preocupação do movimento negro em discutir seu lugar na sociedade brasileira e reinventá-lo por meio da educação sempre foi contínua, como expressam as iniciativas da Frente Negra Brasileira, ao criar, em 1931, uma escola primária na cidade de São Paulo, cujas professoras eram nomeadas pelo estado, mas pagas por lideranças negras e suas organizações. Por entender a educação como fundamental à construção de uma vida digna, os negros incentivavam pais e filhos a frequentar as escolas (Calado, 2024; Domingues, 2008).

A Assembleia Constituinte realizada em 1986 foi fundamental para contribuir com reivindicações que foram inseridas na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (Brasil, 1988). No que se refere à educação, assegura-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, I). Ainda assim, a luta antirracista necessitava ampliar seu aparato legal, especialmente no campo educacional, para garantir o dispositivo de acesso e permanência nas escolas, desigual para a população negra.

A LDB, maior instrumento educacional legal, não indicou a educação das relações étnico-raciais nas versões de 1961 e de 1971. Foi somente a partir da jornada de lutas do movimento negro, com a versão de 1996, que surgiu uma alteração efetuada no art. 26A, atendendo à determinação da Lei nº 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica (Brasil, 2003). Além disso, ocorreu a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio dos encaminhamentos do CNE (Brasil, 2004).

Em 2008, a redação da Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino de história e cultura africanas, afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008a). Naquele mesmo ano foi instaurado um grupo de trabalho para elaborar o Plano Nacional

de aplicação da DCNs para a ERER, a partir da Portaria MEC/MJ/SEPPIR[2] nº 605/2008 (Brasil, 2008b). Isso porque as diretrizes, embora existissem desde 2004, não eram efetivamente implementadas, sendo preciso, portanto, criar, em âmbito nacional, estratégias para a construção de indicadores para implementação da Lei nº 10.639/2003.

Como resultado do trabalho do grupo, em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Certamente, a LDB, alterada pelas leis antirracistas que promoveram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica, é um marco imprescindível no combate ao preconceito e à discriminação racial, pois resulta em debates acerca da educação antirracista em todos os segmentos educacionais. São inegáveis as conquistas constitucionais protagonizadas pelo movimento negro na educação, uma vez que trazem à tona o combate à discriminação racial e ao preconceito, contribuindo para a desconstrução de uma história única, dissociada da constituição da sociedade brasileira.

Porém, apesar da legislação educacional ter sido alterada pelas leis antirracistas a partir de 21 anos atrás, pesquisas constatam a persistência da reprodução do racismo no contexto escolar, por meio do silenciamento da temática da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas. Não por acaso, a pesquisa organizada por Benedito, Carneiro e Portella (2023) para o Instituto Alana, em parceria com o Geledés – Instituto da Mulher Negra, identificou que os conteúdos referentes à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena são lembrados apenas em datas comemorativas, com a chamada "pedagogia do evento", de modo que não há constância na abordagem dos temas em questão. Ao reduzir o assunto a datas comemorativas, retira-se a educação antirracista do cotidiano e contribui-se para certo disfarce do racismo no ambiente escolar.

Outra pesquisa, realizada pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (São Paulo, 2022), intitulada "Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros", evidenciou que ainda há denúncias e silenciamentos com relação ao racismo e aponta a necessidade de um acompanhamento da implementação da lei antirracista para superação do preconceito racial no contexto escolar. Como já mencionamos, a escola é um espaço privilegiado de luta nesse sentido e, assim, os educadores precisam estar engajados no debate racial para potencializar a prática pedagógica, indo além do cumprimento da lei e contribuindo para a equidade social e para a superação das colonialidades (Maldonado-Torres, 2020; Quijano, 2005).

2 Ministério da Educação/Ministério da Justiça/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Segundo o sociólogo Aníbal Quijano (2005), a colonialidade se manifesta por meio de padrões nas relações de poder que naturalizam as hierarquias raciais, culturais e epistêmicas. No campo educacional, a colonialidade pode ser observada nos padrões que privilegiam o conhecimento de apenas um grupo cultural, a despeito de omitir contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

Segundo Sueli Carneiro (2023), a desqualificação dos saberes da população negra é uma das manifestações do epistemicídio, elemento constitutivo do dispositivo de racialidade que engendra a negação da racionalidade dos grupos subjugados e os impossibilita de serem sujeitos produtores de conhecimento. O processo de epistemicídio implica a anulação da razão, desconsiderando a capacidade intelectual dos sujeitos e, portanto, invalidando qualquer possibilidade de aprendizagem.

Nesse sentido, o epistemicídio é perceptível na história da população negra no Brasil, não só pela desqualificação de seu conhecimento, mas, também, pela histórica negação do acesso à educação e pelas contínuas desigualdades educacionais. A distorção idade-série é mais um indicador que revela tal realidade, assim como a escolarização tardia, experimentada por estudantes da EJA.

No Brasil, mesmo com os avanços na elaboração de marcos legais devidos à luta do movimento negro educador, o racismo estrutural continua se expandindo com seus mecanismos discriminatórios nas mais diversas formas. O não cumprimento da Lei nº 10.639/2003 nas instituições de ensino evidencia a articulação do dispositivo de racialidade em atualizar a exclusão racial, como afirma Carneiro (2023), uma vez que mantém o silenciamento histórico em relação à discriminação racial na escola e ao mito da democracia racial. Esse silenciamento contribui para a manutenção da desigualdade no âmbito escolar e fortalece mecanismos de opressão racial, reafirmando o racismo estrutural, conforme assinalado por Almeida (2020, p. 40-41):

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades, etc – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

Caminhos pedagógicos de implementação da Lei nº 10.639/2003: docências compartilhadas

Segundo Amaral (2018), as docências compartilhadas são definidas por uma construção coletiva de conhecimento que é compartilhado em sala de aula, considerando três agentes: professores, artistas e pesquisadores. Tal prática prevê articulação entre os diversos saberes e áreas do conhecimento, entretanto, essa transdisciplinaridade ainda é um obstáculo, por causa da limitação das disciplinas, radicalmente instituídas com base no conhecimento ocidental. Em contrapartida, o diálogo entre diferentes professoras(es), arte-educadoras(es) e pesquisadoras(es) aponta a superação dessas linhas demarcatórias das áreas dos saberes.

O objetivo das docências compartilhadas é construir um trabalho colaborativo de forma interdisciplinar, articulando determinadas disciplinas com saberes populares presentes em expressões artísticas e culturais, de modo a contribuir para a valorização da história e da cultura africanas e afro-brasileira e da diversidade étnico-racial. O projeto empreende conexões interdisciplinares com os saberes afro-referenciados como estratégia de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas, considerando a necessidade de repensar o currículo oficial, a formação de professores e o racismo no espaço escolar.

Trata-se, nesse sentido, de propor novas práticas pedagógicas, comprometidas com a descolonização do currículo, por meio de compartilhamento de saberes, o que subverte o modelo curricular tradicional submisso a um projeto colonial eurocêntrico, que silencia histórias e conhecimentos africanos e afro-brasileiros, definido por epistemicídio:

> Dentre os seus elementos constitutivos destaco o epistemicídio, conceito que empresto de Boaventura de Sousa Santos para evidenciar o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz. Através do epistemicídio – que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão – as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente. Destaco também, dentre os elementos do dispositivo de racialidade, as múltiplas interdições das pessoas negras que, além de serem assassinadas intelectualmente, são interditadas enquanto seres humanos e sujeitos morais, políticos e de direito. Com a função de produzir exclusão, as interdições – presentes tanto na produção discursiva quanto nas práticas sociais – promovem a inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a formação de um imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a superioridade dos brancos (Carneiro, 2023, p. 12-13).

A pesquisa desenvolvida em conjunto pelos institutos Alana e Geledés (Benedito; Carneiro; Portella, 2023) aponta que os principais impasses para im-

plementar efetivamente a Lei nº 10.639/2003 nas unidades escolares são: falta de suporte, ausência de conhecimento sobre a prática do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e desinteresse dos profissionais de educação. Assim, o projeto de docências compartilhadas propõe um ensino engajado e culturalmente relevante, que pretende, ainda, superar o distanciamento do conhecimento curricular do capital cultural de cada indivíduo. Nesse sentido, descolonizar o currículo é, também, viabilizar novas e criativas formas de aprendizado, que despertam interesses, conhecimentos e habilidades dos alunos, "[…] inspirando letramentos outros, fazendo ecoar as itinerâncias freirianas em nome de aprendizagens significativas" (Silva, 2018, p. 12).

É importante, também, salientar a defasagem presente na formação de professores, marcada pela ausência de obrigatoriedade de formação em torno dos temas raça, classe e gênero no currículo da graduação em pedagogia ou das licenciaturas. Por isso, é necessária uma formação continuada de professores, com vistas a contribuir para uma prática pedagógica que não omita as opressões sociais recorrentes no espaço escolar.

Considerando o desafio da formação continuada de professores na educação básica, as docências compartilhadas auxiliam no debate acerca da prática docente, por incluir, nas etapas do processo de trabalho, encontros de discussão, formação e preparação das docências compartilhadas entre professores das escolas e pesquisadores da universidade, com o objetivo de proporcionar troca de experiências entre educadores, permitindo debater medidas pedagógicas que auxiliem no andamento do trabalho, alinhando-as, por exemplo, quando propõe discussões sobre os meios para enfrentar a resistência de professores e gestores no debate das relações étnico-raciais.

Assim, o trabalho realizado por meio de docências compartilhadas suscitou momentos "[…] que resultaram em um conhecimento afrocentrado que tem produzido verdadeiras transformações na formação oferecida aos alunos e professores no âmbito escolar em diferentes bairros de periferia da capital paulista" (Amaral *et al*., 2018 *apud* Amaral; Siqueira Junior, 2020, p. 76). As experiências nas escolas apontaram formas de superar a negação do racismo no ambiente escolar, visando à construção da educação antirracista e emancipatória, em consonância com a legislação.

Docência compartilhada na EJA: letramento, oralidade e capoeira

Partindo da lei em debate, evidencia-se ser necessário construir uma epistemologia pedagógica intersecionada e transversal entre culturas urbanas de matriz africana e o currículo escolar, com vistas a elaborar um processo de letramento que dialogue com a crítica da colonialidade étnico-racial[3] e de gênero

3 Segundo definição de Munanga (2000, p. 28-29), o conceito de etnia é sociocultural, histórico e psicológico e refere-se ao: "[…] conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território".

e sustente ações educativas emancipatórias e antirracistas por meio de estratégias pedagógicas culturalmente relevantes, fundadas sob a modalidade oral da língua.

Muitos estudos (Gonzalez, 2020b; Lucchesi, 2009; Munanga, 2015) têm indicado que os conhecimentos tradicionalmente explorados no ensino da língua portuguesa estão fortemente marcados por uma cultura etnocêntrica e eurocêntrica[4], concebida como superior e civilizada, particularmente em relação às culturas africanas e indígenas. Os materiais escritos, a despeito de todo o repertório oral, constituem eixo central das propostas didáticas, por vezes baseados em um acervo colonial do conhecimento (textos didáticos, expositivos, literários, informativos, entre outros) desconectado da realidade vivida pelos alunos, em especial da escola pública e periférica.

Lucchesi (2009) sustenta que, no processo de construção da língua portuguesa, a despeito da característica pluriétnica e plurilinguística do Brasil colonial, a influência e a contribuição linguística de africanos e indígenas foi completamente menosprezada pelo colonizador. Embora representasse apenas 1/3 da população brasileira no século XVI, o colonizador português dispunha do controle dos mecanismos ideológicos de dominação, necessários para impor os ditames europeus da língua portuguesa ao português brasileiro. Com isso, criou-se um paradoxo, uma vez que o cânone linguístico adotado era – e continua sendo – completamente distinto do uso da língua no Brasil, embora seja empregado como "[…] um poderoso mecanismo ideológico de dominação e exclusão social […]" (Lucchesi, 2009, p. 30). Essa é uma herança ainda presente nas escolas e nos currículos na atualidade que urge ser transformada em prol da descolonização dos saberes linguísticos, porque desconsidera a colaboração das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na construção da língua.

Nessa perspectiva, o trabalho de campo buscou investigar em que medida práticas metodológicas baseadas na oralidade formular[5] (Belintane, 2017; ONG, 1998) podem potencializar a aprendizagem da língua escrita de jovens e adultos pertencentes aos grupos sociais historicamente prejudicados, valorizando um letramento que privilegie o repertório ancestral formado pela cultura, tradição e pensamento afrodiaspóricos, trazendo para dentro do currículo escolar uma modalidade linguística que pode favorecer a superação de tensões no processo de construção da escrita.

A pesquisa foi realizada a partir das docências compartilhadas, em uma parceria entre a pesquisadora Ana Claudia Florindo Fernandes e professoras(es) da EJA, com estudantes da EJA, em idades bastante variadas (de 18 a 72 anos)

4 Como sustenta o autor, a palavra *etnocentrismo*, derivada de *etnia*, é empregada para designar a hierarquização das raças, estabelecendo uma escala de valores entre as diferentes culturas, fundamentada na crença de uma superioridade do branco europeu sobre o negro. Tal esquema ideológico serve para legitimar o processo de dominação e de exclusão política, social, cultural e histórica vivida pelos povos africanos e afro-brasileiros.
5 O termo "oralidade formular" designa os artifícios orais ligados à construção de frases-fórmulas cuja função social é garantir memorização e preservação de uma mensagem oral. Recursos estéticos e estilísticos da língua, tais como ritmo, métrica, rima, repetições, aliterações, assonâncias, alegorias, metonímias e metáforas, contribuem para a sustentação na memória de todo o conhecimento necessário à sociedade para ser transmitido de geração em geração.

e diferentes domínios do português dito *padrão*, em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Participaram do projeto as professoras Monalisa Cassis e Márcia Rosa dos Santos Silva e o professor Celso Righi, as pesquisadoras colaboradoras Maria da Glória Calado, Caroline Alencar Gonçalves e estudantes dos salões da terceira e da quarta etapas. Encontramos um contexto inicial pouco favorável à aplicação das ideias do projeto na escola, em razão das muitas formas de resistência enfrentadas pelo grupo de pesquisa, tanto do ponto de vista epistêmico-metodológico como em relação aos aspectos de ordem político-administrativas, porém, a força da ação conjunta dos professores que se engajaram nas propostas revelou-se um caminho de engajamento transformador das práticas escolares.

A proposta das docências compartilhadas deu-se a partir da articulação do letramento com a capoeira para promover uma entrada significativa de jovens e adultos no universo da escrita, visando à ressignificação de experiências vividas e sua conexão com as memórias ancestrais dos estudantes, bem como uma reflexão crítica sobre a realidade, sobretudo em relação à condição do negro em nossa sociedade atual. Sustentamos a ideia de que a qualidade do ensino público depende não apenas de satisfazer necessidades básicas de aprendizagem, ou mesmo aliviar a pobreza, mas, também, de oferecer um currículo que favoreça a permanência discente na escola e o diálogo com os saberes e práticas socioculturais de populações historicamente invisibilizadas.

Desse modo, circunscreve-se a escrita no universo da corporalidade[6] (Belintane, 2017) da oralidade formular, que pressupõe a ideia de corpo inscrito no campo social, cultural, histórico, ideológico e psíquico. Um corpo que adquire corporalidade na performance, particularmente neste estudo, pelo gesto da capoeira. O conceito de "corporalidade da escrita", portanto, relaciona à dimensão linguística uma fala que ganha corpo e o contorna, contribuindo para a construção de um percurso significativo de aprendizagem da língua que envolve a transição da oralidade para a escrita.

Como desdobramento e ampliação dessa concepção, parece fundamental (re)pensar que outras práticas do ensino do português precisam ser postas em ação na escola, bem como pela comunidade acadêmica, a fim de superar a carência de investimento prévio no âmbito da oralidade formular, para criar práticas que superem o esvaziamento de significado das palavras escritas na construção da linguagem. Certamente, um dos entraves a ser superado é o fato de o currículo escolar apresentar os objetos de conhecimento da língua negando e silenciando as contribuições dos povos originários e africanos na formação da língua portuguesa brasileira.

Conforme salienta Lélia Gonzalez (2020b), foram as "mães pretas", com suas histórias, crenças e valores, que africanizaram o português falado no Brasil e a própria cultura brasileira. Com base na recuperação de uma memória apaga-

6 Jogo de palavras sugerido por Belintane (2013).

da de nossa história, a autora cunhou o termo "pretuguês" para se referir às marcas de africanização cravadas na língua portuguesa oficial. Para Gonzalez (2020 b), uma significativa parcela da população brasileira tem sua entrada na ordem da cultura por meio da linguagem utilizada pelas mulheres africanas negras em sua tarefa de amamentação e cuidados com o "pequeno animal humano" (Gonzalez, 2020 b, p. 55).

O tronco linguístico banto, com mais de 600 línguas, entre elas o quimbundo e o ambundo, originou várias palavras e expressões da língua portuguesa, modificando-a. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas, bem como a ausência de certas consoantes, como L ou R, do mesmo modo que as músicas, as danças e as crenças, explicitam a influência negra na formação histórico-cultural brasileira. Gonzalez (2020 b) sustenta, ainda: "Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo 'cultura popular', 'folclore nacional' etc. que minimizam a importância da contribuição negra" (Gonzalez, 2020 b, p. 128).

Segundo Amaral (2016), para se pensar qualquer projeto de renovação do ensino público, é necessário considerar a diversidade étnica e cultural dos alunos, além de incluir no currículo escolar a produção cultural e estética juvenil que ressignifica, à luz da contemporaneidade, o patrimônio histórico afro-brasileiro e indígena:

> Considerando a complexidade envolvida na crise da educação e o distanciamento da cultura escolar em relação às culturas juvenis – as quais, por sua vez, ressignificam de um modo contemporâneo as culturas afro-brasileiras e indígenas – reiteramos a importância da escuta e do olhar atentos à diversidade étnica e cultural dos alunos, que deve ser contemplada por todo e qualquer projeto de renovação do ensino público deste país (Amaral, 2016, p. 199).

Isso porque é na diversidade cultural que deve se pautar uma proposta de letramento que considere a construção da identidade étnico-racial na escola, de modo que negros e indígenas não precisem negar a si próprios para serem aceitos socialmente como membros integrantes da sociedade.

Assim, foram oferecidas diversas dinâmicas com a intenção de desenvolver um processo educativo mais articulado, envolvendo contação de histórias (lenda da Abayomi), cancioneiro da capoeira e sua relação com a música popular brasileira, exploração dos sons e ritmos dos instrumentos típicos das músicas da capoeira (atabaque, berimbau, pandeiro etc.), criação de versos rimados, quadras, refrões como expressões da escrita, além de relatos autobiográficos inspirados pelo conceito de "escrevivência", de Conceição Evaristo (2020).

À guisa de exemplo, podemos citar louvações, responsórios e ladainhas, entre outras expressões que contextualizaram uma discussão sobre a própria identidade dos estudantes como sujeitos históricos, políticos, sociais e de conhecimento.

Tal processo inspirou a formular, ao longo do último semestre do projeto de pesquisa na EMEF Campos Salles, a composição de um livro de memórias para reconhecer, em seu valor epistemológico, o conhecimento produzido pelas(os) estudantes a partir da significação de experiências vividas. Decidimos, com efeito, produzir uma antologia por meio de registros escritos de relatos orais feitos por estudantes do grupo da alfabetização sobre suas histórias, relacionadas especialmente àquilo que foi vivido no contexto da migração para São Paulo e às memórias construídas no novo território.

A proposta foi impulsionada pela intenção de valorizar e compartilhar experiências mais subjetivas das(os) estudantes como elemento de produção de um conhecimento que representa o modo de vida de uma importante parcela da população, sobretudo paulistana, e evidencia uma forma de relação com a realidade experimentada por muitas(os) outras(os) estudantes da EJA, sejam de Heliópolis ou de outras regiões periféricas do município de São Paulo, que não se veem representados pelos textos, livros e recursos didáticos oferecidos pelos professores nas aulas tradicionais de alfabetização e ensino de português, mas que também podem se perceber e reconhecer como produtores de conhecimento.

As histórias contadas pelas(os) estudantes do grupo da alfabetização da EJA não apenas constituíram uma obra literária, tornando-se, também, recurso didático para uso em outros contextos que evidenciam a relação dialógica do letramento, da emoção de quem fala, da expressão da singularidade dos diferentes modos de dizer, do cuidado com a fala do colega ao reconhecer e compreender o significado da memória narrada e, particularmente, da valorização de uma experiência como objeto de conhecimento. Nesse sentido, Collins (2020, p. 166) afirma: "Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha seu próprio conhecimento parcial e situado".

O livro produzido põe em relevo um conhecimento produzido na interseccionalidade de opressões, um conjunto perverso de marcadores sociais que desumanizam os sujeitos (raça, etnia, gênero e classe), que podem ser transformadas por meio de uma educação das relações étnico-raciais na escola em uma perspectiva antirracista.

As condições e desigualdades sociais que pesam sobre a experiência vivida dos oprimidos – ressaltando o termo cunhado por Paulo Freire para designar os sem-teto, mulheres, pobres, pessoas negras, entre outros – tornam-se fonte de contínua de opressão e discriminação, porque essas pessoas não pertencem a grupos sociais de privilegiados detentores de poder. No entanto, em nosso trabalho de campo, foram convertidos em reflexão crítica sobre a realidade vigente, bem como em testemunho real e concreto de uma vida plena de sabedoria.

Superar a desigualdade social e lutar por justiça social, combatendo o preconceito, a discriminação e a exclusão de estudantes desfavorecidos, são ações fundamentais na consolidação de uma educação com vistas à emancipação do sujeito.

Docências compartilhadas no ensino fundamental II: saberes e culturas afrodiaspóricas no ensino de matemática

Para desenvolver um conhecimento transdisciplinar em sala de aula por meio de pesquisa teórica e de campo com docentes da EMEF Campos Salles, a pesquisadora de pós-doutorado da USP, Valdirene Rosa de Souza, buscou abordar práticas culturais, inserindo a "mancala"[7] no ensino de matemática, inicialmente para atender à Lei nº 10.639/2003, que determinou, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e africana e, em outro momento, para refletir sobre o pensamento hegemônico e abordar saberes matemáticos (Brasil, 2003). A escolha, a princípio, respaldada nessa lei, buscava dialogar com as(os) professoras envolvidas(os) na docência compartilhada a respeito do silenciamento e do apagamento de epistemologias e produções de conhecimento distinto da lógica do ocidente moderno, subvertendo o caminho traçado pelo pensamento hegemônico e repensando o modo de ensinar matemática.

Repensar o ensino a partir de uma perspectiva subversiva permitiu fundamentar o trabalho na etnomatemática e na pedagogia decolonial, as quais reconhecem e valorizam os aspectos históricos e epistemológicos do conhecimento não europeu e propõem refletir sobre a narrativa eurocêntrica, que promove a homogeneização dos povos e culturas, o silenciamento e o apagamento de produções de conhecimento distinto da lógica do ocidente moderno (Maldonado-Torres, 2020).

A crítica à modernidade ocidental e o repensar de estratégias de ensino levou a reflexões mais descentralizadas com relação aos moldes estabelecidos pelo ensino tradicional. Assim, professoras(es) e a pesquisadora Valdirene Rosa de Souza entraram no acordo de criar propostas pedagógicas que proporcionassem resgatar saberes da população negra e heranças culturais africanas e, simultaneamente, constituíssem suporte para aprendizagem de aspectos da matemática. Em consonância com D'Ambrosio (2005), a etnomatemática vincula-se a todas as manifestações culturais que privilegiam o raciocínio qualitativo, a criatividade e o desenvolvimento do potencial humano, a partir de processos de conscientização que reafirmam valores, história, arte, identidade e raízes ancestrais, permitindo considerar outros saberes e fazeres, para além da perspectiva eurocêntrica.

Ainda do ponto de vista de Ubiratan D'Ambrosio (2005), os saberes matemáticos no contexto sociocultural permitem valorizar outras formas de conhecimento e saberes que evidenciam o potencial humano. Omiti-los fragiliza as discussões e deixa patente a opção por leituras da realidade exclusivamente pela ótica do saber eurocêntrico. Nesse aspecto, a etnomatemática mostra a importância de integrar e incorporar saberes culturais de distintos povos no processo de ensino-aprendizagem.

7 Jogo de tabuleiro de origem africana sobre o qual falaremos mais adiante.

O salão de estudo dos sétimos anos

Antes de introduzir esta proposta de trabalho e identificar as possíveis contribuições no processo de aprendizagem, buscamos dialogar com as(os) professoras(es), as(os) alunas(os) e a gestão da unidade escolar para ouvir todos os atores. Durante o processo de escuta e observação do salão, constatou-se que a unidade escolar em destaque tem uma metodologia de ensino específica, diferente das outras unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo. Sua equipe, formada por profissionais da gestão, professoras(es) e comunidade, procurou construir um currículo que respeitasse alunas(os) como sujeitos potentes, visando desconstruir a postura centralizadora e autoritária de um ensino tradicional.

Nessa perspectiva, a instituição escolar buscou romper com a estrutura de ensino tradicional e abriu espaço para metodologias que respeitassem a cultura, o tempo, o espaço e as características do ser criança, considerando a ludicidade, a música e a brincadeira, entre outras linguagens. Para isso, foram adotadas metodologias de ensino que consideravam o indivíduo com um todo, ser integral, capaz de tomar decisões, portador de saberes e capaz de organizar-se individual e coletivamente para aprender. Além disso, integrando as áreas de conhecimento em salões de estudo, transgrediram o trabalho disciplinar que fragmenta e não promove a conexão entre saberes e áreas do conhecimento. Nessa nova realidade, os alunos passaram a ocupar grandes salões, a trabalhar em equipe, desenvolver distintas tarefas para a aprendizagem integral e contar com o suporte de professores de todas as áreas do conhecimento.

De acordo com essa metodologia colaborativa e participativa, ensinando umas às outras, as pessoas escolhem um roteiro de estudos, compartilham experiências e dúvidas para promover a troca de aprendizagem. Ao finalizar as tarefas contidas no roteiro, antes de avançar para outra, o grupo de alunas(os) solicita uma conversa com um dos educadores do salão. Oralmente, cada estudante expõe suas aprendizagens e conhecimentos.

Observando a dinâmica no salão de estudos, notamos que a ação de colaboração estava evidente nas docências compartilhadas voltadas à área de matemática. Constatamos, também, que a aprendizagem efetiva e significativa ocorria na vivência coletiva, em que a tarefa escolhida era compreendida e desenvolvida por todos, visto que "[…] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2007, p. 47).

A partir de ações dessa escola que aponta a solidariedade como processo dialético, possibilitando o desenvolvimento do potencial humano, propusemos trabalhar a prática cultural denominada *mancala*, a fim de construir saberes a com base em outras indagações de ensino, pois a mobilização proporcionada pelo jogo poderia desenvolver o pensamento crítico e criativo das(os) alu-

nas(os). Nosso ponto de partida é a reflexão da narrativa eurocêntrica e o desejo de visibilizar produções de conhecimento de grupos distintos da lógica do Ocidente moderno.

A prática cultural *mancala*

Nome generalizado de um conjunto de práticas das tradições africanas, *mancala* consiste em semear, contar e capturar sementes. Os cálculos aritméticos são feitos em tabuleiro, como se fosse um computador de madeira, e eram realizados especialmente pelos povos ashanti, de Gana. Suas regras variam e podem ser encontradas em muitas regiões africanas, com diferentes nomes: *adi*, no Daomé; *andot*, no Sudão; *wari* ou *Ouri*, no Senegal e em Mali (Cunha Júnior, 2001). A prática cultural foi introduzida no continente americano por africanos escravizados e, inclusive, no Brasil, veio com os nomes de *oulu*, *walu*, *adji*, *ti* e *ayo* (Cunha Júnior, 2001). Denominado *ayo*, foi trazido pelo povo yorubá e passou a ser chamado no Brasil de *aiú* (Silva, 2021).

As *mancalas* são executadas em tabuleiros de madeira com duas ou quatro fileiras paralelas, podendo ter 12, 16, 24, 30 ou mais cavidades para cada participante depositar as sementes. Nas bases das sequências de casas, há duas cavidades maiores, que servem de depósito das peças capturadas durante a prática por cada participante. Nas covas dispostas em fileiras, são atribuídas, a cada casa, quatro sementes, que podem ser movidas ou capturadas, de acordo com as regras da *mancala*[8]. O objetivo é capturar o maior número possível de sementes no terreno do vizinho. Para jogar, um dos participantes vai tomar as sementes de uma das suas casas e distribuí-las nas casas, inclusive no terreno do vizinho, sendo uma em cada casa, no sentido anti-horário. Mesmo o vizinho perdendo, há uma filosofia de deixá-lo com pelo menos uma semente para semear.

Não se trata simplesmente de um jogo ou competição cujo objetivo final seja ganhar, pois a regra é compartilhar o alimento com a(o) vizinha(o), para que ela(e) tenha condições de sobreviver e continuar a lutar pela existência humana. Apesar de favorecer habilidades matemáticas e possibilitar à(ao) aluna(o) desenvolver cálculos mentais, criar estratégias, utilizar raciocínios lógicos, efetuar operações matemáticas e, também, discutir o pensamento matemático que envolve as regras e técnicas das *mancalas*, seu objetivo na docência compartilhada vai além do desenvolvimento do raciocínio lógico e do exercício de concentração do estudante.

A prática cultural da *mancala* é uma possibilidade de construção de um trabalho transdisciplinar, envolvendo o entendimento dos processos históricos, dos aspectos culturais e das regiões geográficas nas quais é amplamente experienciada, além de valorizar saberes e elementos da ancestralidade africana

8 As regras da prática cultural *mancala* estão disponíveis em: https://docs.google.com/document/d/12372W-GbbHVfHmHW5CLvSFuDIdCbK2pWfzlghkQc1po0/edit. Acesso em: 20 set. 2024.

que se entrelaçam ao dia a dia do aluno, das famílias e da comunidade. Permite, ainda, refletir sobre sua ausência na produção de conhecimento e evidenciar saberes africanos negados da produção intelectual do sujeito. Sua introdução no ambiente escolar estimula o compartilhamento de saberes, experiências e afetos. Diferentemente do pensamento hegemônico de querer ganhar sobre o outro, que fragiliza ações cooperativas e destaca o individualismo, a *mancala* preza pela colaboração, pois gira em torno do bem comum da comunidade.

Assim, a mobilização de saberes próprios da *mancala,* envolvendo as(os) alunas(os) do salão dos 7os anos e as(os) professoras(es), permitiu refletir sobre a narrativa eurocêntrica que promove a homogeneização dos povos e culturas, bem como a reflexão sobre o silenciamento e o apagamento de epistemologias e produções de conhecimento distinto da lógica do Ocidente moderno. Nesse sentido, além de apresentar a racionalidade humanística das tradições africanas, essa atividade pedagógica possibilita tecer novas lógicas e estratégias de aprendizagem no tocante ao ensino da matemática. Essa racionalidade humanística ou africana, desenvolvida paralelamente à ciência moderna, não se pretende subalterna, mas também não tem a pretensão de se tornar hegemônica, mobilizando saberes próprios que interagem, se comunicam e legitimam a emancipação social (Sarr, 2019).

Considerações finais

Na perspectiva do enfrentamento do racismo estrutural, o trabalho das docências compartilhadas demonstrou que, apesar das dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/2003, foi possível desenvolver uma prática desenhada intencionalmente a fim de articular conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira nas experiências realizadas. Desse modo, a docência compartilhada *letramento e capoeira*, tendo como base a epistemologia das sociedades tradicionais africanas que valorizam e reconhecem a cultura oral como importante meio de formação coletiva, permitiu que sujeitos da EJA vivenciassem situações educativas contrárias à supervalorização da escrita, predominante no currículo tradicional.

Parece fundamental destacar que, mesmo desconsideradas(os) em seus saberes, por não terem domínio de habilidades relacionadas à alfabetização, as(os) estudantes romperam fronteiras e tornaram-se pertencentes e ativas(os) em seu processo de aprendizagem, ressignificando suas experiências e conectando vivências compartilhadas que atribuíram sentido ao esforço de manter vivo o desejo da escolarização, ainda que tardia. É preciso lembrar que nem todos leem ou escrevem, mas todos falam.

Já a docência compartilhada “saberes e culturas afrodiaspóricas no ensino de matemática” levou à reflexão de que o ensino tradicional de matemática invisibiliza povos e culturas não brancos, à medida que contribui para reforçar

o epistemicídio e o não reconhecimento de saberes distintos da lógica eurocêntrica. Nesse sentido, os saberes mobilizados por meio da prática cultural da *mancala* expressam um modelo de racionalidade formador de um outro modo de entendimento do pensamento e da tradição filosófica, presentes sobretudo nas sociedades africanas.

Nesse contexto desafiador, pesquisadoras(es) e professoras(es) envolvidas(os) neste projeto de pesquisa engajaram-se na construção de práticas metodológicas que colocaram como centro da atuação a formação de sujeitos com direito à aprendizagem, a partir de um contexto significativo de letramento racial, de discussão sobre a branquitude e do privilégio de ser não negra(o) no Brasil e da investigação sobre a epistemologia africana e afro-brasileira, responsável por fundamentar traços importantes da cultura, do pensamento e da tradição científica brasileira, com vistas a produzir uma educação emancipatória e antirracista e a melhoria do ensino público.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2020.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira (coord.). **Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03**: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2016.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira; SIQUEIRA JÚNIOR, Kleber Galvão. Por uma epistemologia sul-americana com base nas culturas afro-brasileiras: um debate sobre o ensino culturalmente relevante nas escolas públicas de ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 73-102, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17539/pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira *et al*. (org.). **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola**: novas didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Alameda, 2018.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em:

https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE/CP, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605, de 20 de maio de 2008**. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

CALADO, Maria da Glória. **Silenciamentos rompidos**: professoras premiadas no combate ao racismo. Curitiba: Apris, 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-170.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604. Acesso em: 10 set. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2024.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012. p. 19-33. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516. Acesso em: 14 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro Unificado: um novo estágio na mobilização política negra. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 112-126.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p. 49-64.

LUCCHESI, Dante. Introdução. *In*: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7d-MVGz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: UFF, 2000. p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo. *In*: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. p. 107-137.

ONG, Walter Jackson. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: N-1, 2019.

SILVA, Jamile Borges. Prefácio. *In:* AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira *et al.* (org.) **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola**: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Alameda, 2018. p. 9-15.

SILVA, Robson Gonçalves. História e cultura africana por meio do Mancala Awelé: reflexões para uma prática pedagógica antirracista. **Revista Ocupação Maí**, São Paulo, n. 1, p. 63-77, ago. 2021. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Mai1-Artigo-6.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

CAPÍTULO 9

Saberes e culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino de matemática: docências compartilhadas em escolas periféricas

Valdirene Rosa de Souza[1]

Apresentação

A pesquisa investigativa de pós-doutoramento com enfoque decolonial busca evidenciar os saberes e fazeres das culturas afro-brasileiras e indígenas, na formação docente e nas ações didático-pedagógicas, tendo como fundamentação teórica o campo da etnomatemática, que vem sendo reconhecido por sua capacidade de reconhecer modos próprios de saber e fazer de diferentes povos, culturas e grupos sociais e de traçar caminhos para integrá-los e incorporá-los ao processo de ensino e aprendizagem a fim de promover o pensamento crítico e criativo pautado pela lógica não ocidental (D'AMBROSIO, 2005). O estudo se desenvolve em duas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo – CEU EMEF Presidente Campos Salles e EMEF Profa. Célia Regina Lekevicius Consolin – e a pesquisadora atua promovendo o diálogo e a produção coletiva de práticas pedagógicas e metodologias de ensino com foco em epistemologias não hegemônicas que estimulam o pensamento crítico e a busca por novos conhecimentos em contraposição à colonialidade do poder (MALDONADO-TORRES, 2007). A proposta também se fundamenta metodologicamente pelas Docências Compartilhadas (AMARAL; DIAS; LODUCA, 2019), que promovem à aproximação/articulação da pesquisa acadêmica ao processo formativo docente e à ação didático-pedagógica em favor da construção de conhecimento educacional colaborativo.

A investigação está vinculada ao Projeto "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas" financiado pelo CNPq 2021 coordenado pela professora Mônica Teixeira Guimarães do Amaral, que é também a supervisora da presente pesquisa.

A pesquisa sobre a qual começo a narrar neste relatório é fruto do convite da professora Mônica do Amaral, coordenadora do grupo de estudos e pesquisas Educação e Afro-perspectivas na Faculdade de Educação (FE/USP) para ingressar no projeto de pesquisa "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas" (CNPQ, 2022) e inserir estudos etnomatemáticos.

1 Pós-doutora pela Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo.

O convite da supervisora Mônica do Amaral se deu após ela tomar conhecimento da minha experiência na formação de professores e na prática pedagógica com a Etnomatemáttica, abordando as matemáticas invisibilizadas no currículo escolar e a educação para as relações étnico raciais, em atendimento as leis 10.639/03 e 11.645/08, que coloca como obrigatoriedade em todas as etapas do ensino escolar, inserir no ensino as culturas africanas, abrofrasileiras e indígena no currículo escolar.

Na proposta de trabalho, a supervisora propôs que eu desenvolvesse estudos teóricos no campo da Etnomatemática nos encontros formativos com docentes das escolas-parceiras e no segundo momento, construísse práticas pedagógicas decoloniais com e para o grupo de professores interessados em participar do projeto.

E assim, propus estudos fundamentados na Etnomatemática e na Decolonialidade na formação docente para aprofundar teoricamente as epistemologias não hegemônicas, a reflexão e o diálogo de uma educação antirracista e nas docências compartilhadas, aplicar práticas culturais de tradições africanas.

Tal proposição em conformidade com o Projeto Político Pedagógico das escolas-parceiras - CEU EMEF Pres. Campos Salles e EMEF Profa. Celia Regina Lekevicius Consolin e no cumprimento da Lei 10.639/03, visou mobilizar a construção da educação para as relações étnico raciais e visibilizar os saberes e as práticas das culturas africanas e afro-brasileiras no ensino escolar.

Em se tratando da Lei 10.639/03, alterado o art. 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que passou a ter a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e das culturas africana e afro-brasileira e indígena.

Esta determinação no currículo oficial da Rede de Ensino respaldou nosso debate sobre a educação para as relações étnico-raciais, abrindo caminhos para uma educação antirracista e reconhecendo/valorizando o patrimônio histórico e cultural africano e afrodescendente.

Os fundamentos teóricos etnomatemáticos e decoloniais permitem mobilizar na pesquisa, na formação docente e nas práticas didático-pedagógicas, ações que reconhecem os modos de saber e de fazer das várias culturas e as práticas de natureza matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar.

As ideias matemáticas estão presentes em todas as civilizações, fornecendo instrumentos intelectuais para lidar com situações novas e definir estratégias de ação e, ainda, viabilizar explicações, entendimentos e resolução de problemas, possibilitando promover o pensamento crítico e criativo pautado pela lógica não ocidental (D'AMBROSIO, 2005).

E a decolonialidade, um movimento teórico, ético e político que encontra suas raízes nos projetos subversivos que fortalecem a luta contra a não existência ou a existência dominada e desumanizada da população negra no território

brasileiro e atuam criticamente nos padrões coloniais que promovem o pensamento hegemônico na sociedade.

Tais fundamentos teóricos permitem traçar caminhos contrários a esse pensamento hegemônico e a crença de que apenas os povos europeus produziram conhecimentos matemáticos. Além disso, permitem integrar e incorporar no processo de ensino e aprendizagem saberes e fazeres das culturas africanas afro-brasileiras.

Ao traçar esses caminhos foi possível promover o diálogo e a produção coletiva de práticas pedagógicas e metodologias de ensino com foco em epistemologias não hegemônicas que estimularam o pensamento crítico e buscar novos conhecimentos em contraposição à colonialidade do poder (MALDONADO-TORRES, 2007).

A proposta também se fundamentou metodologicamente nos trabalhos de Docências Compartilhadas (AMARAL; DIAS; LODUCA, 2019), que promoveram à aproximação/articulação da pesquisa acadêmica ao processo formativo docente e à ação didático-pedagógica em favor da construção de conhecimento educacional colaborativo.

Assim, o pós-doutoramento "Saberes e culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino de matemática: docências compartilhadas em escolas periféricas" esteve inserido no projeto de âmbito nacional, sob o título "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas" (CNPq/2021), que reuniu um extenso grupo de colaboradores, arte-educadores, docentes da rede básica de ensino e pesquisadores em diferentes níveis acadêmicos das Instituições de Ensino Superior (IESs): a Faculdade de Educação da USP (FEUSP), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), todos inseridos no grupo de Pesquisas Afroperspectivas.

Este trabalho interdisciplinar inserindo nas docências compartilhadas almejando uma educação emancipatória e antirracista viabilizou,

> a epistemologia interseccionada e transversal entre ciências e humanidades com base na história, arte e culturas africana e afro-brasileira, e outras praticadas no território urbano periférico, de modo a contemplar a diversidade étnico-racial do país no âmbito da formação escolar e garantir a efetivação da Lei 10.639/2003. Com ênfase na democratização do ensino, pretende-se criar novas estratégias pedagógicas críticas, anticoloniais e decoloniais, que sejam culturalmente relevantes para os alunos da escola pública, sempre atentos às culturas regionais (processo CNPq: 404279/2021-0[1]).

Numa perspectiva decolonial, a pesquisa intitulada "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas" buscou construir uma

epistemologia interseccionada e transversal entre ciências e humanidades com base na história, arte e culturas africana e afro-brasileira, e outras praticadas no território urbano periférico, de modo a contemplar a diversidade étnico-racial do país no âmbito da formação escolar e garantir a efetivação da Lei 10.639/2003.

A efetivação do trabalho, ocorreu após toda a equipe (pesquisadores de pós doc, doutorandos, mestrando e a supervisora do projeto) visitar as escolas-parceiras, conhecer o Projeto Político Pedagógico, refletir sobre a importancia da Educação para as Relações Étnico-raciais e apresentar o projeto à equipe gestora das escolas e aos futuros docentes parceiros.

Modernidade e colonialidade

A teoria da modernidade sugeria que o desenvolvimento das sociedades tradicionais dependeria da adoção de práticas modernas. De acordo com essa teoria, vista como necessária, os países modernos são mais ricos e poderosos e seus cidadãos mais livres para desfrutar de um padrão de vida elevado. Para esse processo de modernização, as crenças religiosas tradicionais e os traços culturais vão sendo minimizados e ignorados.

Este paradigma inseriu de forma romanceada o racionalismo ocidental, se portando como forma hegemônica do conhecimento, evidenciando uma única racionalidade na produção de conhecimento, não considerando outras maneiras de analisar e explicar fatos e fenômenos, e ainda, invisibilizando a construção e à produção de saberes sob a ótica dos povos não europeus, ofuscando outros racionalismos, outros modos de pensar e inferiorizando outras culturas e seus valores tradicionais.

Assim como as grandes navegações europeias invadiram e colonizaram territórios, escravizaram os povos africanos se apropriavam de saberes e culturas destes (D´AMBROSIO, 2005), a epistemologia centrada no ocidente tornou-se dominante e determinou os critérios de seleção e hierarquização dos saberes e das práticas culturais.

Esse projeto ocidental trouxe sequelas na estrutura organizacional, nas histórias, nos saberes e na religiosidade das sociedades tradicionais, especialmente, as africanas e daqueles indivíduos retirados deste convívio social e transformados em mercadoria.

O poder colonial, alicerçado em hierarquias – territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero - não apenas oprimia e inviabilizava, mas, sobretudo, silenciava a existência dos povos colonizados, cerceando a intelectualidade, os saberes e as suas culturas. Essa lógica moderna, em escala mundial, classificou e produziu identidades hierarquizadas, lugares e papéis sociais, segundo critérios e padrões de dominação desenvolvidos, baseados em conceitos e valores eurocêntricos (MALDONADO-TORRES, 2016).

Em outros termos, a nação europeia consolidou o colonialismo com a exploração econômica e dominação política, promoveu a desumanização e negação da racionalidade africana, ignorando os conhecimentos dos povos não europeus e naturalizando as hierarquias raciais, culturais, territoriais, de gênero e epistêmicas (QUIJANO, 1997).

Tendo em vista que a estratégia da modernidade europeia foi firmar teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais, inibindo e silenciando os não europeus, se faz primordial o diálogo permanente e crítico, para tornar visíveis conhecimentos, lógicas e formas de pensar, diferentes dos conhecimentos e modos associados ao eurocentrismo dominante (D'AMBROSIO, 2005).

Ao construir a pressuposição de superioridade do racionalismo ocidental em relação às culturas e sociedades tradicionais, exatamente por causa da pretensão de universalidade, viabiliza também, a formação de estruturas de consciência racionalizadas e formalistas, que, calcadas na separação entre natureza, cultura e individualidade, possibilitariam exatamente a fundamentação objetiva, formal, universal dos valores e das práticas, diferentemente das sociedades míticas que se fundamentam em valores e na cosmovisão do sensível.

Consequentemente, esse processo de apagamento dos outros povos na produção de conhecimento, trouxe para o processo de ensino uma única vertente dos acontecimentos e apresentou os europeus como superiores aos demais povos e responsáveis pelo desenvolvimento científico da humanidade. Isso repercutiu em ações negativas nos processos cognitivos na educação básica em geral visto que o estudante não se reconhece nos indivíduos produtores de conhecimentos.

Nesse sentido, concordamos com D´Ambrosio (2005) que a construção do conhecimento humano não pode ser limitada a um único grupo ou cultura, visto que, os conhecimentos foram alicerçados em processos civilizatórios distintos ao longo da história, evoluindo sistematicamente dando sequência a novos instrumentos intelectuais para o desenvolvimento tecnológico e científico. Esses novos instrumentos intelectuais dependeram fortemente da interpretação histórica dos conhecimentos dos povos antigos: africanos, asiáticos, babilônios, judeus, gregos, romanos que estavam nas origens do conhecimento moderno.

Em outras palavras, é fundamental apreciar a construção e produção do conhecimento num amplo horizonte temporal em diversos domínios e reluzir os racionalismos, os modos de pensar e as culturas e os valores não ocidentais. Visto que, a modernidade se opôs aos valores e as epistemes oriundas da tradição (SARR, 2019). No entanto, "a tradição é o lugar onde se configuram os valores espirituais fundamentais que dão sentido à vida. É o ponto de ancoragem da dinâmica de devir humano do ser africano" (SARR *apud* SOUZA, 2021, p. 57).

E a partir de uma pedagogia decolonizadora promovemos com os docentes envolvidos, metodologias alternativas de ensino, práticas pedagógicas pautadas na apropriação do saber para além do ensino centrado no europeu, vi-

sibilizando e reconhecendo os saberes e as práticas das culturais afro-brasileiras e indígenas no ensino escolar e na aprendizagem da matemática.

Estudos etnomatemáticos e decolonialidade

Consideramos que a omissão de saberes dos distintos povos e culturas fragiliza no debate escolar as produções de conhecimento não hegemônicas e deixa patente a opção por leituras da realidade exclusivamente eurocêntrica, nosso propósito é abordar os saberes e práticas desenvolvidas nos territórios do educando brasileiro; as matemáticas em grupos sociais periféricos e as manifestações culturais africanas e afrodiaspóricas na formação docente e na prática pedagógica para desconstruir visões monoculturais de matemática.

A apropriação pela civilização europeia da produção de conhecimentos surgidos no continente africano promoveu a dominação, a exploração e subalternização da epistêmica africana. E garantir/introduzir na formação de professores da Educação Escolar os contextos culturais e realizações africanas que contribuíram para o desenvolvimento tecnológico e cientifico do mundo moderno, estimula a investigação e produção de outras formas de saberes, a pensar em estratégias para transformações e intervenções no que concerne à realidade social, política e institucional, a visibilizar do *locus* de enunciação do sujeito negro, das lutas políticas de resistência e (re)existência das populações afrodiaspóricas e africanas, indígenas e demais povos considerados terceiro mundistas, a ampliar o olhar crítico do estudante no que se refere a hegemonia exercida pelos países e culturas dominantes como também valorizar as raízes ancestrais africanas.

Neste aspecto, nos respaldamos em teóricos etnomatemáticos que privilegia o raciocínio qualitativo, a criatividade e o desenvolvimento do potencial humano, a partir de processos de conscientização que reafirmam valores, história, arte, identidade e raízes ancestrais e permitem considerar a contribuição de outros saberes e fazeres, não hegemônicos (AMBROSIO, 2005), e decoloniais, um movimento teórico, ético e político que encontra suas raízes nos projetos subversivos que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder e anseia pela reconstrução do pensamento hegemônico, dos distintos modos de viver, pela luta contra a não existência ou a existência dominada e desumanizada da população negra no território brasileiro (GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2014).

O campo da Etnomatemática, que tem se constituído em instrumento capaz de integrar e incorporar, no processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos, os saberes e o jeito próprio de fazer matemática dos diferentes povos, culturas e grupos sociais (D'AMBROSIO, 2005).

Esta abordagem sustentada por D´Ambrosio propõe uma apropriação da lógica e da matemática sob a ótica de diferentes grupos sociais e culturais, cons-

tituindo em um dispositivo de poder decolonizador das estruturas de ensino ao considerar tanto os saberes quando práticas matemáticas em diferentes contextos, como: o processo de quantificar próprio de tribos indígenas, a geometria fractal em sociedades africanas, a instrumentalização do médico-cirurgião; ou ainda, as estratégias de jogos africanos e indígenas (SOUZA, 2021).

Os saberes práticos de diferentes culturas podem conduzir ao pensamento crítico e criativo pela lógica não ocidental, com foco nas epistemologias do sul que estimula a produção do conhecimento sob a ótica do subalternizado, em contraposição a colonialidade do poder (MALDONATO-TORRES, 2007).

A modernidade, conjunto de condições históricas que permitiram conceber a emancipação do indivíduo em relação a valores oriundos da sensibilidade e da ancestralidade, estava associada à sistematização do pensamento, que estabeleceu as relações de poder e dominação (SARR, 2019).

As faces da modernidade eram a razão e o sujeito, sendo a razão o elemento primordial de construção desse sujeito. O sujeito racional, que exercita o pensar para existir.

A frase "Penso, logo existo", de René Descartes, no entendimento de Maldonado-Torres (*apud* Costa, 2018, p. 121), nos leva a entender que, por trás do [eu penso] há aqueles que [não pensam] ou "não pensam adequadamente para produzir juízos científicos".

Nesse sentido, os sujeitos construídos pelas realidades dos sentidos, percepção e ancestralidade não estariam classificados como humanos, eram seres sem alma. Consequentemente, com o consentimento do cristianismo, poderiam ser capturados, sequestrados, violentados e assassinados (SOUZA, 2021). Uma profunda desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido (COSTA, 2018).

Diferente das relações comerciais com os povos europeus, as estruturas sociais, interconectadas entre os povos africanos e os povos árabes, indianos, chineses e outros do Oriente, em virtude das relações comerciais, não provocaram rupturas violentas nas sociedades africanas (ANJOS, 2017, p. 28).

> Dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores.

Esta comercialização de pessoas escravizadas da África para a América era considerada como um investimento de alto risco, mas com possibilidades de retornos exponenciais. Empreendiam, formando uma espécie de consórcio, mercadores, banqueiros, políticos, fazendeiros e até pequenos investidores, com a finalidade de repartir os custos e riscos e, consequentemente, viabilizar uma transação desumana, que foi, sem dúvida, uma das maiores e mais rendosas já realizadas pelos europeus.

Este projeto da sociedade moderna configurou-se no colonialismo, ao transformar o ser africano em mercadoria, à medida que desumanizou, violando sua existência e definindo situações completamente novas de deslocamentos e adaptações. Este processo, entendido como um mecanismo para além de um sistema de exploração econômica e dominação política, consistiu na apropriação da racionalidade africana, a partir do qual a ideia de Europa se consolida.

O colonialismo pode ser compreendido como um fenômeno histórico e cultural que deu origem à colonialidade. Esta que por sua vez, naturalizou certos padrões, nas relações de poder, nas hierarquias raciais, culturais, territoriais, de gênero e epistêmicas. Subalternizando grupos de seres humanos e garantindo sua dominação, exploração, ignorando seus conhecimentos e experiências (QUIJANO, 1997).

Para Mignolo (2017), as estratégias da colonialidade criaram uma racionalidade oculta, que impunha controle, dominação e exploração da existência, principalmente do Ser negro e erarevestida de um discurso de salvação, de progresso, de modernização e do bem comum. E, à medida que se aniquilava o poder da razão deste sujeito, inserido na estrutura social, difundia-se a crença na incapacidade moral, mental e ética. Um movimento cruel que também promoveu a rejeição das raízes culturais deste indivíduo.

Portanto, o pensamento moderno não foi uma perspectiva cognitiva somente do europeu, mas de todo o ser educado sob esta hegemonia epistêmica, que subjuga outras culturas, graças à colonialidade, que produziu a ciência, a arte e a razão, como modelos únicos, deserdando todas a "epistemologias não ocidentais" colocando-as como periféricas e naturalizando o pensamento europeu.

Como bem coloca Grosfoquel, (2007, p. 35) a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admitiu nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico". Como a estruturação do pensamento estava em consonância com a razão, exercendo domínio sobre o sentido, a sensibilidade passaria a ser vista pela modernidade como, inferior, não racional.

Esta racionalidade foi à base do racismo, que classificou os sujeitos pelas realidades dos sentidos, como não sendo humanos, portanto, poderiam ser dominados e civilizados (SARR, 2019). Seria possível pensar em propostas alternativas como: a ressignificação da racionalidade ocidental; a recusa à subserviência aos modelos eurocêntricos; a reprodução de outros saberes dentro das próprias culturas, que nos remetesse à revisão das posturas epistemológicas, no sentido de outra racionalidade, por exemplo, a racionalidade africana.

A possibilidade da descentralização hegemônica poderia gerar recursos fecundos e inesgotáveis em outras culturas e cosmovisões, superando a armadilha da colonialidade, por meio da multiplicidade de conhecimentos e recursos próprios, fundados nos critérios epistemológicos (SARR, 2019), com alguns

desafios postos à epistemologia moderna a partir dos saberes do Sul (SANTOS, 2014).

Assim a reconstrução da memória coletiva dos povos africanos permite aos seus descendentes estabelecer outro elo com o passado histórico, um processo de decolonização dos saberes, tendo em mente que, "o decolonial denota um caminho de luta contínua, no qual se pode identificar, visualizar e incentivar 'lugares' de exterioridade e construções alternativas" (WALSH, 2013a, p. 25, grifo do autor).

Em se tratando da decolonização, Sarr (2019) aponta saberes que asseguraram a sobrevivência, o crescimento e a perenidade das sociedades africanas. São outras maneiras de apreender o real, diferentes da abordagem científica, construíram formas de conhecimento qualitativos, num amplo horizonte temporal em diversos domínios. São os saberes terapêuticos, ambientais, competências técnicas, sociais, históricos, psicológicos, econômicos e agronômicos.

O desenvolvimento humano e científico, na racionalidade africana, pode possibilitar tecer novas lógicas e estratégias em conformidade tanto com a prática – saberes e realismo – quanto com teorias que ressignificam e reconstroem o sentido dos limites humanos, das incertezas e dos determinantes culturais e sociais nas concepções e na vida. Uma racionalidade que nutri reciprocamente e se constitui, no paralelo com a ciência moderna, não como subalterna ou hegemônica, mas como saberes próprios, que interagem, se comunicam e legitimam a emancipação social (SARR, 2019).

A decolonialidade torna-se um movimento teórico, ético e político, ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento científico, configurado numa racionalidade linear, que nega as produções intelectuais de povos periféricos, subalternizados. Sua estratégia vai além da transformação de povos em descolonizado ou pós-colonizado, e, não implica em uma sociedade ideal, mas anseia reconstruir o pensamento hegemônico, distintos modos de viver, lutar contra a não existência ou a existência dominada e desumanizada. E, nesse sentido, questionar a colonialidade do poder, do ser e do saber. Ter consciência de que estas relações não desaparecem, mas poderão ser reconstruídas ou transformadas (WALSH, 2013).

Walsh (2013) indica como referência os movimentos sociais de indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos para explicitar que decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber.

> Podia ver-se claramente nas estratégias, práticas e metodologias de luta, rebelião, insurgência, organização e ação que os povos originários primeiro, e depois as africanas e africanos sequestrados, costumavam resistir, transgredir e subverter a dominação, continuar sendo, sentir, fazer, pensar e viver – decolonialmente – apesar do poder colonial. (WALSH, 2013, p. 25).

Portanto, o caminho seria empoderar os grupos e os movimentos de resistência, tanto social quanto racialmente, suas práticas epistêmicas e políticas anticolonialidade, tornando visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes do padrão eurocêntrico, tendendo à maior representatividade e ocupação digna e igualitária deles na sociedade.

A etnomatemática se encaixa nessa reflexão, que trata da decolonialidade, por estar à procura de reais possibilidades de acesso ao subordinado, ao marginalizado ou ao excluído. "A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante" (D'AMBROSIO, 2005, p. 9). Como o caso da população negra, que foi expulsa dos diversos espaços sociais, dentre eles, o acadêmico, o político e o empresarial, os quais lhes possibilitariam a ascensão social, financeira e econômica.

O pensamento decolonial, que acende um novo modo de refletir, comprometido com a igualdade global e a justiça econômica, pode ser entendido como uma pesquisa alternativa, desvinculada das cronologias construídas pelos epistemes ou paradigmas – moderno e pós-moderno. Poderia ser considerado como "Globalização sábia, ou seja, uma globalização que vem ancorada numa ética de respeito, solidariedade e cooperação, e logrando a paz nas suas várias dimensões [militar, ambiental, social, interior]" (D'AMBROSIO, 2005, p. 72).

Stuart Hall (2006) afirma que a pós-colonialidade é não só um marco histórico, mas também uma narrativa que reescreve os relatos hegemônicos de maneira descentrada e diaspórica ou "global", levando em conta as várias conexões culturais, as relações laterais e transversais que transpõem as fronteiras dos estados nacionais e os inter-relacionamentos nas dimensões local/global. Ou seja, "um projeto político que propõe relações horizontais entre as diversas particularidades, isto é, entre as várias tradições subordinadas pelo universalismo europeu" (COSTA, 2018, p. 125).

Um movimento de ruptura, de pensar na decolonização, como um instrumento não apenas teórico, mas também político, de questionamento à naturalização dos fatos, da história única, debatendo a legitimação de ideias e práticas de superioridade/inferioridade, contextualizando as relações de poder e divisão racial do trabalho.

Nesse tempo das "diferenças", o culturalismo das sociedades marginalizadas passará a ganhar força, à medida que obtiver reconhecimento e fizer parte da narrativa social. Essa diferença consiste na aplicação de novas políticas e na preparação dos sujeitos para a modernidade tardia.

O pós-colonial, o pensar em um mundo melhor, entendido como uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, leva-nos a considerar a construção do pensamento protagonista, autônomo e libertário. Um caminho para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade discriminatória, dando assim origem a uma nova organização da sociedade (D'AMBROSIO, 2005).

Essa nova organização promove tanto no ensino quanto na aprendizagem narrativas e atitudes decoloniais, que construiremos na seção seguinte.

Metodologia de ensino

Durante a etapa inicial da pesquisa, para apresentar à metodologia de ensino de "Docências Compartilhadas" as escolas-parceiras promovemos atividades de sensibilização que envolveu diálogos com a gestão, apresentação do projeto aos docentes e aplicação de questionários. Ao analisarmos os questionários constatamos que a maioria dos docentes das escolas CEU EMEF Presidente Campos Salles e EMEF Prof.ª Célia Regina Lekevicius apontou situações problemáticas como indisciplina, intolerância, ações preconceituosas e racistas por parte dos estudantes. E após as reflexões, a equipe envolvida (pesquisadora, gestão e docentes) concluiu que seria importante trabalhar no âmbito escolar a educação antirracista.

Dessa forma, para atingir os objetivos da pesquisa e atender a demanda das escolas, propusemos realizar encontros formativos quinzenais, apoiados em leituras básicas sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, para evidenciar a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas fazendo registros coletivos, dos quais seriam realizados debates e discussões de cujas sínteses permitiriam extrair material de apoio ao planejamento dos cursos e aulas voltados a um projeto de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com o currículo da rede municipal de ensino e o projeto político pedagógico de cada uma das unidades escolares. No ano de 2023, sob a coordenação desta pesquisadora pós-doutorado foi possível realizar 20 docências compartilhadas com três professores em quatro turmas de 7º ano do EF nas duas escolas.

Tendo em vista os objetivos indicados, os primeiros resultados da pesquisa vêm reforçando a viabilidade da metodologia das Docências Compartilhadas como estratégia para a formação docente e para a produção de metodologias de ensino interdisciplinares que promovam mudanças em relação à formação de estudantes da Educação Básica sobre a educação para as relações étnico-raciais. Nos encontros coletivos, os depoimentos favoráveis dos professores em relação à aprendizagem promovida pela abordagem étnico-racial**,** com as turmas dos 7º anos, levaram outros docentes a ter interesse em aplicar e multiplicar a temática no espaço escolar. Em relação aos desafios/intercorrências vivenciadas durante a pesquisa, cabe ressaltar que a pós-doc teve que se desdobrar, muitas vezes no planejamento e execução, pois a ausência de financiamento para os docentes dificultou a organização do tempo de estudo, da participação nas reuniões do projeto e da produção das práticas pedagógicas.

Sistema educacional

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, ou homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241, grifo do autor).

A pedagogia colonial enraizada no ensino faz emergir uma concepção que legitima a narrativa eurocêntrica, o conhecimento europeu como o marco acadêmico intelectual, não oportunizando outras racionalidades epistêmicas. E ainda, rotulava-as como atrasadas por produzirem saberes e modos de vida diferentes dos padrões de referência, que classifica como civilizado somente aqueles que seguem a racionalidade epistêmica "moderna".

O sistema educacional, pautado em obediência, subserviência e passividade, sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano sem sofrer modificações estruturais em suas bases (RIBEIRO, 1993). Uma educação elementar para o convívio harmônico em sociedade: ensinar bons modos, higienizar a população e interiorizar em seu subconsciente a docilidade e a aceitação e não agregar saber e conhecimento.

Este legado, ainda hoje, aflige acentuadamente o sistema educacional, impondo-lhe ações didático-metodológicas concebidas sob a crença da ciência moderna em uma aprendizagem pautada exclusivamente: na memorização; na centralidade do conhecimento e do poder no professor; e na repetição de procedimentos mecânicos – pouco reflexivos. Ou seja, concepções que não deixam espaço para a inclusão de valores, saberes, práticas ou qualquer outro tipo de manifestação cultural oriunda dos povos indígenas, africanos ou conhecimentos de qualquer base civilizatória que não a judaico-cristã. Na verdade, não há espaço para saberes, processo de transmissão de conhecimentos culturais e ritos coletivos de geração para geração (SANTOS, 2008).

Muito embora os docentes questionem a concepção tradicionalista do ensino brasileiro, esse parâmetro nas vivências escolares ainda permanece. Haja vista que não é comum no espaço escolar a representatividade negra no que tange à produção científica e à matemática.

Esta realidade vivenciada pelos estudantes pretos e pardos faz com que estes não sintam pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem e nem capazes de produzir conhecimento. Geralmente, eles tendem a indagar acerca da ausência de negros atuando no campo da matemática, das ciências exatas.

Com isso é possível entender que a falta de visibilidade dada às produções científicas e tecnológicas oriundas das civilizações africanas e das populações negras intervém nas representações, não só da juventude negra, mas da sociedade brasileira sobre si mesma.

A educação serve como ferramenta para impulsionar o indivíduo a superar esses conflitos, ofertando uma pedagogia decolonial, sobretudo, no ensino de matemática, estimulando a raciocinar criticamente no que tange à produção hierarquizada do conhecimento e dando visibilidade a produção da população negra no sistema educacional.

Em outras palavras, cabe à escola o papel de assumir esta perspectiva decolonial, desenvolvendo práticas pedagógicas que mobilizassem outros caminhos, segundo os quais novos conhecimentos poderiam ser produzidos. Nesse sentido, o projeto de "docência compartilhada" desenvolvido nas escolas parceiras buscou intervir e manifestar oposição ao projeto colonial predeterminado.

Para dar início a execução do projeto promovemos estratégias críticas e argumentativas nas formações docentes e investigações que visibilizaram a produção de conhecimentos das culturas afrodiaspóricas e africanas, a humanização negada do Ser negro na sociedade capitalista e o enaltecimento da racionalidade negra, da produção de conhecimentos deste seguimento da população, numa perspectiva decolonial.

No segundo momento, elaboramos ações didático-pedagógicas buscamos propostas alternativas de ensino para ressignificar a racionalidade ocidental, contrapor os modelos eurocêntricos e reproduzir os saberes e práticas culturais afrodiaspóricas.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi a partir de Docências Compartilhadas como estratégia para a formação docente e para a produção de metodologias de ensino interdisciplinares para promover a inserção dos saberes e de práticas culturais afrodiaspóricas no ensino interdisciplinar e na aprendizagem da matemática.

Ações didático-pedagógicas no ensino da matemática

Os saberes presentes na humanidade foram apresentados no âmbito educacional de forma a compreender que era de origem europeia: (características: brancas, masculinas, heteronormativas), distanciando tais saberes e conhecimentos científicos de povos não europeus (características: preta/parda e diversidade de gênero), promovendo uma "homogeneização" dos saberes e provocando o silenciamento e o apagamento de epistemologias e produções de conhecimento distinto da lógica do ocidente moderno.

Perante o exposto, esta pesquisa deu ênfase no âmbito educacional, as ações didático-pedagógicas que visibilizassem os saberes de africanidades combinadas ao ensino tradicional.

No primeiro momento da pesquisa, juntamente com os docentes envolvidos no projeto, as ações didático-pedagógicas com aspectos interdisciplinares no ensino de matemática, possibilitaram outras formas de articular o conteúdo e promover a aprendizagem a partir de abordagens e temas como:

» A arquitetura brasileira colonial no século XIX com suas técnicas e saberes construtivos, provenientes dos povos africanos;
» A História da África como o berço da humanidade: caminhos para uma educação antirracista;
» As pirâmides do Sudão, construídas durante o período do Império da Núbia antiga, semelhantes àquelas do Egito, no entanto, mais pontiagudas, com bases mais estreitas, chegando, no máximo, aos 30 m de altura, enquanto as egípcias atingem até 138 m de altura;
» A Geometria no Norte da África e os conceitos de aritmética, frações e equações;
» O fractal em aldeias africanas e a construção geométrica (figura 1)
» Geometria Sona (figura 2): técnicas matemáticas do continente africano com o sistema de medidas do povo Chokwe e os registros na areia dos conhecimentos Chokwe;
» Práticas culturais africanas e indígenas (figura3): o xadrez africano, o mancala, o shisima, o yoté e o Jogo da onça;
» A espiral de Teodoro de Cirene construída usando o teorema de Pitágoras e as demonstrações relativas à irracionalidade (figura 4).

Figura 1: Construção de fractais

Fonte: (Arquivo pessoal, 2023).

Figura 2: Geometria Sona

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 3: Práticas culturais africanas e indígenas

Fonte: (Arquivo pessoal, 2023).

Figura 4: A Espiral e a demonstrações relativas à irracionalidade.

Fonte: (Arquivo pessoal, 2023).

Considerações finais

Os dados coletados e sistematizados das investigações, obtidas nos encontros formativos docentes e nas docências compartilhadas entre/com os professores foram: a promoção de reflexões, diálogos e produções coletivas de práticas pedagógicas e metodologias de ensino com foco em epistemologias não hegemônicas; e nas ações didático-pedagógicas: a inserção de processos educacional interativo e reflexivos, assim como as práticas culturais africanas e afrodiaspóricas para que os estudantes se apropriassem do saber matemático para além do ensino pautado na cultura eurocêntrica.

Ao apresentar esses resultados obtidos da metodologia de ensino implementada nas escolas-parceiras concluímos que eles demonstraram mudanças significativas na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, ao promover outros processos de ensino, desconstruir a narrativa eurocêntrica, evidenciar produções de conhecimento distinto da lógica do ocidente moderno e reconhecer as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas práticas e nas ações escolares. E podem possibilitar tanto na formação docente, quanto na ação

didático-pedagógica a construção do conhecimento alternativo a caminhos da equidade e da nova organização da sociedade.

A construção de práticas pedagógicas decoloniais, a partir dos estudos em etnomatemática, como alternativas ao ensino tradicional que pauta o saber no europeu e não visibilizam outros grupos culturais como produtores de saberes possibilitou considerar as práticas culturais dos povos africanos como possibilidades de desconstruir crenças de que outros povos não produziram conhecimentos, introduzir as ideias matemáticas presentes nestas práticas como recurso pedagógico e principalmente, visibilizar corpos negros nos espaços de produção intelectual.

A partir de outras epistemologias, que consideraram a produção de conhecimento, sob a ótica do subalternizado, pautando suas lutas e busca por representatividade bem como outras bases teóricos e práticas para repensar as experiências e histórias marcadas pela colonialidade. Um caminho teórico-metodológico em consonância com a diversidade étnico-racial do nosso país com vista a combater a desigualdade racial e de classe.

Esse caminho inseriu no debate educacional, reflexões comprometidas com a igualdade global e a justiça social, a cosmovisão afrodiaspórica que se contraponha a lógica ocidental (SODRE, 2002) e difere do paradigma eurocêntrico que não aceita outra base epistemológica como espaço de produção de saberes; reflexões para a construção de um mundo com base na equidade racial, o qual considera outras perspectivas do pensar, do ser e do saber, com protagonismo e autonomia aos povos subalternizados para fazer frente à universalização do conhecimento instaurada pela cultura ocidental.

Referências

AMARAL, M. G. T. DO; DIAS, C. C.; LODUCA, M. T. **Culturas urbanas e resistência da juventude negra: ressonâncias do tambor nas escolas da periferia de São Paulo**. São Paulo: Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 3, p. 1081–1099, 2019.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

CANDAU. V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. (2 edição). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. (org.). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. **Transdisciplinaridade e decolonialidade. Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul., p. 15-30, 1993.

SANTOS, B. S**. Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008**.**

SARR, F. **Afrotopia**. Edição e tradução de S. Nascimento. (1. edição). São Paulo, 2019.

SOUZA, V. R. Presença africana na arquitetura e na educação brasileira: uma perspectiva decolonial sob a égide da Etnomatemática. Tese de Doutorado. UNESP/Rio Claro – SP, 2021.

CAPÍTULO 10

Corpo-escrita e a performance da língua afro-brasileira

Ana Cláudia Florindo

> Nas complexas zonas de construção e ambientação das sonoridades nas culturas matizadas pela negrura, a palavra vocalizada ressoa como efeito de uma linguagem pulsional de corpo, inscrevendo o sujeito emissor num determinado circuito de expressão, potência e poder. Como sopro, hálito, dicção e acontecimento, a palavra proferida grafa-se na performance do corpo, lugar de sabedoria. (Martins, 2021, p. 127-128).

A oralidade costuma ser subjugada no processo de letramento e alfabetização praticado nas escolas, tanto públicas, quanto privadas, e colocada como anexo no processo de apropriação e construção da língua. Normalmente, a ênfase metodológica das práticas vinculadas ao ensino da leitura e escrita recai sobre as atividades de escrita, esta sim considerada prioridade em um mundo letrado. As práticas orais que oferecem tantos recursos para potencializar a aprendizagem das habilidades e significar os usos sociais da leitura e escrita não são valorizadas.

Considerando os desafios que vivemos na garantia ao direito inalienável de aprendizagem da leitura e da escrita à população escolar, parece-nos fundamental (re)pensarmos as práticas do ensino da língua que devem ser postas em ação na escola, bem como pela comunidade acadêmica, a fim de superar a falta de investimento prévio no âmbito da oralidade. Em nosso entendimento, as práticas orais podem colaborar para o esvaziamento do significado das palavras escritas na construção da linguagem e dirimir os problemas de analfabetismo enfrentados em nossa realidade educacional.

No decorrer deste capítulo, buscarei discutir e aprofundar reflexões acerca das contribuições da oralidade na aprendizagem da escrita e da língua afro-brasileira, considerando a pesquisa realizada na EMEF Presidente Campos Salles, área periférica da zona sul de São Paulo, nos anos de 2022 e 2023, no segmento da EJAI[1] (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), a partir das docências compartilhadas entre professores, pesquisadores e arte-educadores. As nossas ações foram voltadas para estudantes que experienciavam dificuldades na fase inicial de alfabetização.

1 Para fins de reconhecimento do contexto da presente pesquisa, utilizaremos a sigla EJAI, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, para nos referir à modalidade de ensino que inclui estudantes em defasagem idade-série na escolarização básica, conforme propõe a PL 2679/2024, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a educação de idosos na modalidade de educação de jovens e adultos, renomeando-a para "educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)".

No projeto de pesquisa Letramento e Alfabetização[2], desenvolvemos um percurso metodológico voltado para a radicalidade da oralidade no ensino da leitura e escrita, fomentando sua centralidade para o entendimento de um conhecimento que questiona a primazia da escrita e reconhece a importância das sociedades tradicionais africanas para a compreensão da grandiosidade das práticas orais na formação do sujeito de e do conhecimento.

Articulação entre oralidade e capoeira

O processo de letramento de jovens e adultos[3], bem como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita (SEA), pode ser pensado por meio das contribuições recíprocas entre a oralidade e a escrita, entendidas como fenômenos contínuos de expressão verbal, ao levar em conta todo o repertório linguístico e subjetivo construído pelo falante em suas experiências concretas de linguagem.

Os trabalhos relacionados ao letramento e à alfabetização foram realizados em parceria com os mestres de capoeira Valdenor Silva e Canário (Éder Roberto) com vistas a valorizar o repertório oral envolvido no cancioneiro da capoeira para enriquecer a aprendizagem da linguagem escrita e reconhecer a oralidade como uma modalidade legítima de letramento e alfabetização de sujeitos, sobretudo daqueles que enfrentam exclusões sociais desumanas em virtude da condição de analfabetismo.

Segundo Leda Maria Martins (2021), as manifestações culturais, como a capoeira, revelam visões de mundo que formam a sociedade brasileira em sua pluralidade e constituem os sujeitos em seu modo de ver e agir no mundo a partir das tramas da interação social.

> Nos conhecimentos culturais incorporados, saberes de várias ordens se manifestam, sejam eles de natureza filosófica, estética, técnica, entre outros; quer nos mais notáveis eventos socioculturais, quer nas mínimas e invisíveis ações do cotidiano. Em tudo que fazemos, expressamos o que somos, o que nos pulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados a um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade (Martins, 2021, p. 21).

No processo de formação do sujeito, as cosmovisões são expressas a partir de nossas ações, de rituais dos quais participamos, na produção de saberes e da cultura e nas inter-relações que estabelecemos entre tempo, linguagem e corpo.

2 O presente projeto é parte da pesquisa intitulada: "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas" (CNPq, 2021), sob coordenação da Prof. Dra. Mônica do Amaral.

3 No presente estudo, o termo letramento é entendido como "um processo sócio-histórico, inserido nas práticas e usos culturais da língua produzidos em um determinado contexto, segundo o qual se considera a escrita e a oralidade como atividades centrais na interação verbal. De acordo com esta perspectiva, entende-se que as práticas e usos sociais da língua, encontram-se atravessados por atividades discursivas concebidas como eventos de letramento, dos quais participam muitos indivíduos, alfabetizados ou não" (Fernandes, 2022).

A linguagem é constituída pelo pensamento, pelo corpo em performance, um texto vivo que representa as experiências vividas, os múltiplos saberes e transcende a ideia de tempo cronológico, apresentando a possibilidade de pensarmos um tempo espiralar, no qual o passado integra o presente e projeta o futuro, em uma articulação que permite a ressignificação do vivido e uma conexão entre sujeito e sociedade, indivíduo e coletividade.

Nas sociedades africanas, a letra manuscrita, amplamente conhecida e disseminada, não tem valor como via de transmissão de saberes e conhecimentos. A episteme é constituída no corpo e pelo corpo, pela voz, pelo movimento, pelo gesto, pela dicção, pelo hálito, pela entonação da palavra proferida e evocada. São inscrições orais e corporais, grafias formadas pela articulação entre voz, corpo e movimento, não pela escritura.

A cultura, os rituais, os cânticos, as orações, os louvores, a relação com o sagrado e com a comunidade são construídos pelo signo do corpo, pela performance, pela oralitura, condições necessárias para a manutenção e preservação da memória, para a relação profunda com os ancestrais.

No Ocidente, a memória habita os livros, as partituras, os museus, os escritos. São instrumentos de transmissão de saberes e conhecimentos e modos de preservação de um repertório como patrimônio de uma época, de um povo. É a existência sendo marcada pela escrita, uma escrita que revela o pensamento hegemônico e afirma a colonialidade presente no ensino da língua, reforçando a dicotomia entre oral e escrito. É uma escrita que ressalta a dominação e o poder dos algozes que oprimiram e oprimem os povos que privilegiam performances corporais como meio de criação, preservação e expansão dos conhecimentos.

Em África[4], a textualidade oral e a textualidade escrita interagem de modo que não haja hierarquia entre as diferentes modalidades de interação verbal. Convém lembrar que é por meio das práticas orais que os conhecimentos, os valores, toda a epistemologia e cosmovisão africana se perpetuam por gerações.

A escrita foi comumente utilizada como recurso de apagamento de culturas, de povos, de saberes considerados indesejáveis pelos colonizadores, no sentido de abolir qualquer manifestação do colonizado e mantê-lo sob controle. Ao considerarmos a escrita como competência fundamental de inserção em uma sociedade letrada, tornando-a fonte exclusiva de aquisição e apropriação de conhecimentos, negligenciamos formas significativas de aproximação com sistemas linguísticos que podem enriquecer e potencializar o ensino da língua portuguesa e afro-brasileira.

Valorizar e reconhecer a oralidade como modalidade da língua que favorece e promove a interação verbal é tirá-la da margem e inverter a lógica de segregação e exclusão de jovens, adultos e idosos, que se expressam e rela-

4 O termo "em África" é escolhido, preferencialmente, para designar um continente em movimento e não um espaço estandardizado como sugere "na África", relacionado especificamente à localização geográfica do território. Como nos ensina a intelectual Bárbara Carine: "Já 'em África' corresponde a uma categoria cultural: onde reside uma pessoa preta no mundo, ali está a África junto com ela" (2023, p. 45).

cionam-se continuamente em uma sociedade letrada a partir das formas orais de comunicação. Para Martins (2021), a cultura marcada pela escrita se impõe enquanto forma de dominação ocidental:

> A civilização da escrita, do livro, se impunha, como se fora única, verdadeira e universal em seu desejo de dominação e de hegemonia, refratária a qualquer diferença. E visava ao desaparecimento simbólico ou literal do outro, o seu apagamento. (...) Apesar de toda a repressão, o que a história nos ostenta é que, mais que as práticas performáticas dos povos indígenas e dos africanos fossem proibidas, demonizadas, coagidas e excluídas, essas mesmas práticas, por vários processos de restauração e resistência, garantiram a sobrevivência de uma corpora de conhecimento que resistiu às tentativas de seu total apagamento, seja por sua camuflagem, por sua transformação, seja por inúmeros modos de recriação que matizaram todo o processo de formação das híbridas culturas americanas (Martins, 2021, p. 35).

Neste trabalho, procuramos apresentar outras formas de evocar a memória e valorizar a escrita como recurso de apropriação de uma história, de uma cultura, de um jeito de ser e tornar-se a ser no mundo, a fim de reconhecer o valor da oralidade como constituição de uma linguagem que se processa no e pelo corpo para existir.

Considerando o pensamento de Leda Maria Martins:

> A filosofia africana leva em conta toda a gama de conhecimentos da performance oral como significativa para a inscrição das experiências de temporalidade e para sua elaboração epistêmica. A palavra oraliturizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento. Ao contrário do pensamento preconceituoso europeu que desqualificava África como continente pensante. Esse tipo de raciocínio excludente deve-se em muito à falsa dicotomia entre a oralidade e a escrita, enfatizada pelo Ocidente, que prioriza a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento. Esse modo se institui pela primazia da concepção linear e progressiva do tempo e se realiza, como pensamento, pelo quase absoluto domínio da escrita alfabética como plataforma de grafias de fixação de sua narratologia e de suas escrituras, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes, dentre eles os que se perfazem pela voz em suas ressonâncias nas corporeidades (Martins, 2021, 32).

Inspirando-nos nos conceitos de corporalidade[5] (Belintane, 2017) e oralitura[6] (Martins, 2021), criamos o termo corpo-escrita para designar a aprendizagem da língua que ocorre a partir da performance, do gesto e do movimento relacionado à grafia das palavras e a sua significação, tanto como experiência individual, quanto coletiva, na relação social vivida diante de uma situação comunicativa real, dialógica e cultural.

5 Jogo de palavras sugerido pelo autor Claudemir Belintane na obra *Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
6 De acordo com a definição da autora: "Por vias da performance corporal, a memória seletiva do conhecimento prévio é instituída e mantida nos âmbitos social e cultural. A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos. grafados pelo corpo e seus vozeados, denominei oralitura" (MARTINS, 2021, p. 212).

A proposta é valorizar as aprendizagens que ocorrem por meio do processo de transição entre a oralidade e a escrita, com o intuito de promover uma entrada significativa de jovens, adultos e idosos no universo da língua escrita, fundamentada na ressignificação de experiências vividas e sua conexão tanto com o vivido coletivamente, quanto com as memórias ancestrais de cada estudante.

Acreditamos que se houver espaço para a oralitura, para a corporalidade, para o corpo-escrita, e a plena experiência linguística reflexiva e lúdica propiciada pela oralidade nas escolas, o processo de aprendizagem da escrita pode ser potencializado e ampliado.

Experiências de letramento nas docências compartilhadas

Ao abordar o letramento por meio de uma articulação com o cancioneiro da capoeira, as propostas metodológicas realizadas nas docências compartilhadas na EMEF Presidente Campos Salles anunciaram a visível força da oralidade como fator de transmissão da ancestralidade afrodiaspórica e de transformação social e escolar, como caminho didático-pedagógico efetivo de construção de conhecimentos a respeito do português afro-brasileiro e, sobretudo, como possibilidade de inclusão de estudantes marginalizados, que conseguem atuar nas docências compartilhadas, ainda que não apresentem o domínio das habilidades de leitura e escrita, como esperado pela matriz curricular eurocêntrica.

Afirmamos que todo o gesto, a performance e o cancioneiro da capoeira compõem um conjunto epistêmico em torno da oralidade, do "corpo-escrita" da língua, e permite a interconectividade de experiências heterogêneas, a partilha de conhecimentos que costumam buscar o enfrentamento de um desafio comum e denotam uma experiência coletiva.

Leda Maria Martins aprofunda a questão da performance como fator fulcral para a constituição da oralitura ensinando-nos que as práticas performáticas rompem com a dicotomia entre oralidades e escrituras, instaurando comportamentos e ações capazes de criar, recriar, fundar e refundar hábitos, convenções sociais e estéticas, práticas culturais, manifestações artísticas, relações com o sagrado e o profano, cerimônias e rituais.

A definição de performance nos remete à ideia de comportamentos repetidos que emolduram signos em ação, relação e interação de movimentos para entender o significado de códigos que os atravessam, restaurando a efemeridade da existência. Segundo a autora:

> O conceito de performance como "comportamento restaurado" implica a ideia de uma repetição permanente, mas efêmera e que nunca se dá a conhecer ou se repete da mesma maneira. Efêmeras e duráveis, as performances, segundo Roach, não são "anteriores à linguagem, mas constitutivas da mesma". Podemos assinalar, com esses pensadores, que as performances em si, assim como os estudos das mesmas, nos permitem deslocar o focus do escrito para o amplo e

> significante repertório dos saberes corporificados. (...) Como tal, o termo performance é inclusivo e abriga uma ampla gama de ações e de eventos que requerem a presença viva do sujeito para sua realização e ou fruição, funcionando como atos de transferência, pois em certo plano "as performances funcionam como atos vitais de transferência, transmitindo saber social, memória e sentido de identidade através de ações reiteradas (Martins, 2021, p. 39).

A capoeira evoca-nos a possibilidade de adentrarmos nas práticas performáticas por meio da oralidade, trazendo suas contribuições para a proposição de ações de ensino que favoreçam a participação de estudantes e sua imersão em reflexões contextualizadas sobre a cultura, história, pensamento e tradição afrodiaspóricos.

Em uma de nossas atuações na EJAI, propusemos o encontro dos estudantes com a capoeira a partir de uma primeira sensibilização, aproximando-os dos instrumentos que a determinam (pandeiro, tambor, berimbau). Em seguida, destacamos um refrão muito conhecido e presente na MPB para o grupo, a fim de que pudessem reconhecer as influências da cultura afrodiaspórica em nossa formação cultural.

O mestre Valdenor da Silva, pesquisador do grupo, entoou: "Eu não sou daqui", e de imediato os estudantes responderam: "Marinheiro só".

Então, perguntou-lhes: "Quem já fez capoeira levanta a mão?"

Apenas duas pessoas levantaram a mão.

E retornou a indagá-los: "Como é que a maioria de vocês conhece esta música, mesmo sem serem capoeiristas?"

Muitos riram, sem saber o que responder.

Explicou-lhes um relevante fato histórico, dizendo que no período da escravização dos negros, os jovens, filhos dos senhores da casa-grande, eram convocados para servir à Marinha, mas, ao invés dos pais alistarem-nos, negociavam com as autoridades a possibilidade de enviar uma dezena de negros que mantinham sob seu controle e posse, em sua maioria capoeiristas, no lugar de seus filhos, para cumprir as obrigações e preservar a ordem estabelecida.

Disso resultou o surgimento da música "Marinheiro Só", que passou a pertencer ao imaginário popular do nosso país e figurar no rol das cantigas mais comuns das rodas de capoeira.

Após este momento inicial, introduzimos uma ampliação de repertório e comentamos sobre o valor de alguns compositores, cantores(as) de MPB, além de sambistas, para o movimento da capoeira, uma vez que suas composições e interpretações trouxeram visibilidade a essa arte e luta ancestral, por meio de acordes e sonoridades que fazem alusão a toda essa epistemologia afro-brasileira.

Apresentamos, então, trechos da música "Upa Neguinho", composição de Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri:

Upa neguinho na estrada
Upa pra lá e pra cá
Vige, que coisa mais linda
Upa neguinho começando a andar
(...)
Começando a andar
Começando a andar
E já começa a apanhar
Cresce, neguinho, me abraça
Cresce, me ensina a cantar
Eu vim de tanta desgraça
Mas muito eu te posso ensinar
Mas muito eu te posso ensinar
Capoeira, posso ensinar
Ziquizira, posso tirar
Valentia, posso emprestar
Mas liberdade só posso esperar

A seguir cantamos trechos da música "Guerreiro do Quilombo, Quilombola", de autoria do Mestre Barrão:

Sou guerreiro do quilombo, quilombola
Côro: Lê lê lê ô
Eu sou negro dos Bantos de Angola
Côro: Negro nagô

Fomos trazidos pro Brasil
Minha família separou
Minha mãe logo vendida
Pra fazenda de um senhor
O meu pai morreu no tronco
No chicote do feitor
O meu irmão não tem a orelha
Porque o feitor arrancou
Na mente trago tristeza
E no corpo muita dor
(...)
A liberdade
Não tava escrita em papel
Nem foi dada por princesa
Cujo nome é Isabel
A liberdade

Foi feita com sangue e muita dor
Lutas, guerras e batalhas
Foi o que nos libertou.

A intenção dessa docência compartilhada foi conhecer as diferentes expectativas de aprendizagem que os estudantes tinham em relação à capoeira, à cultura africana, como também promover o entendimento das ideias vinculadas à leitura e escrita, que essas músicas expressavam. Por meio da escuta atenta e da oralidade, tanto por parte dos dos(as) professores(as) da escola como dos(as) pesquisadores(as), tornou-se possível permitir que novos sentidos surgissem e que feridas provenientes de fracassos escolares sucessivos, vividos no processo de aprendizagem e do letramento, pudessem ser melhor elaboradas, quiçá "curadas".

Nestes primeiros encontros, o grupo pode experienciar a oportunidade de contar e compartilhar histórias de vida, reconhecer-se em sua conectividade coletiva, perceber-se em sua individualidade na relação com a memória de um povo, fortalecendo vínculos e criando um espaço de troca e confiança necessários para a formação de uma comunidade de aprendizagem, na qual as relações são baseadas em uma convivência ética e solidária. Afinal, como sustenta Martins (2021), é pelo canto que o ancestral se faz presente e vive.

Em outra docência compartilhada com a EJAI, exploramos a lenda da boneca Abayomi[7]. A princípio, uma proposta bastante questionada pela equipe docente, por tratar-se de uma temática mais "infantil", de acordo com o julgamento dos professores, que, entretanto, se tornou uma das mais emblemáticas da pesquisa.

A docência compartilhada propôs dar continuidade às reflexões a respeito da tradição e cultura africana e afro-brasileira na escola, lançadas inicialmente por meio das entoações das canções Marinheiro Só e Guerreiro do Quilombo, Quilombola.

Considerando que a história da Abayomi era completamente desconhecida pela maior parte dos estudantes, como já esperávamos, foi necessário retomar a narrativa da boneca. Escolhemos introduzir os estudantes nesse repertório a partir de uma canção da capoeira, de autoria do Mestre Canário, arte-educador integrante da pesquisa.

Pode-se afirmar que a canção entoada pelo Mestre Canário, Abayomi, apresenta toda a riqueza da tradição oral africana através de uma letra com forte

7 A concepção deste encontro baseou-se na intenção de trazer uma história da cultura africana que se aproximasse da realidade vivida pelos alunos nos enfrentamentos e lutas diárias para a superação de toda espécie de opressão que pesa sobre suas existências na manutenção e preservação da vida, sobretudo como migrantes que convivem com a marginalização, a pobreza, a discriminação e ainda assim encontram a energia vital para seguir suas trajetórias, produzindo conhecimentos e saberes em contextos de exclusão. A narrativa da boneca Abayomi provoca uma identificação com a dor da separação de mãe e filha, diante das atrocidades impostas às negras na diáspora, mas anuncia a força do amor e da relação com o sagrado para emanar esperança sobre o futuro, para fortalecer cada pessoa em seu poder de transformação e de resistência frente à dominação de seu algoz.

apelo histórico, que utiliza elementos estéticos e estilísticos da língua para sustentar a memorização e preservação do que é falado.

O refrão "Abayomi, rasga a sua saia nega, faça dela Abayomi" traz palavras que têm a facilidade de fixar-se, permitindo a sua reprodução e a melodia mais cadenciada, que retoma o "eu lírico". Como sustenta TATIT (2004): a tensividade da canção se aproxima do modelo passional, que provoca com suas extensões da frequência e duração das vogais uma vivência introspectiva, tornando-se possível sentir a situação enunciativa em que se encontra o eu (dêitico; por trás da voz que canta há uma voz que fala).

Nesta perspectiva, as palavras cantadas, em refinada harmonia com a melodia, promovem a sensibilização dos jovens e adultos, interpelando-os(as) a questionar toda a perversidade vivida pelo povo afrodiaspórico, sobretudo mulheres e crianças, nas longas travessias pelo Atlântico, e a se identificarem com a luta do povo negro em nosso país.

O mestre Canário fez a primeira apresentação da música e logo em seguida lançamos a troca de ideias com os estudantes.

Negra quem vem de Angola,
pra um futuro derradeiro
Não entende o sofrimento,
dentro do navio negreiro.
Deixou a terra natal com promessa de melhora,
neste navio em agonia,
toda a família chora,
a sua menina chora, pergunta o que faço aqui...

Rasga sua saia nega, faça ela Abayomi
Abayomi, rasga sua saia nega, faça dela Abayomi

Boneca feita de pano,
para trazer alegria
feita da saia da mãe, para afastar a agonia
Te pergunto ó menina,
Que lições aprende aqui,
Escutando esta cantiga,
faça sua Abayomi.

É fundamental ressaltar que aquilo que a escrita silencia, a performance anuncia. Os sentidos estão presentes na própria ação, que, por sua vez, são operados por esta. Segundo Leda Maria Martins:

> Assim também ocorreu em outras regiões das Américas, como no Brasil e no Caribe, onde os negros escravizados, desafiando as interdições e superando em certa medida o inóspito da paisagem ainda alheia e adversa, produziam seus tambores sagrados com troncos, folhas e cipós, e utilizavam as contas-de-lágrimas e os materiais disponíveis na geografia das Américas, no lugar dos opelês e de outros adereços. Com instrumentais e sofisticadas técnicas, esses modos de adequação, substituição, produção, e invenção, recuperam traços estilístico-culturais, ressignificam o ambiente e reinvestem de poder a pessoa (Martins, 2021, p. 46-47).

Ao perguntar para os jovens e adultos o que eles imaginavam a respeito do significado de *abayomi*, a que língua a palavra pertencia e sobre o que se tratava, algumas hipóteses surgiram.

Uma aluna comentou que podia ser o nome de uma doença, já que a palavra era bem estranha; outra disse que podia ser uma palavra de origem africana ou indígena, porque soava como algo familiar a estas culturas; um pequeno grupo buscou a palavra em sites na internet e descobriu que era o nome de uma boneca; um aluno disse que a boneca era usada para fazer "vudu, macumba".

Neste momento, o mestre Canário entoou novamente a canção para que os estudantes pudessem prestar atenção na letra, nos enunciados e significados das palavras, ampliando sua relação com a música.

Na sequência, um jovem pediu a palavra e comentou que a música o fazia lembrar de sua própria história e sua relação com o que é ser negro na região sul do país, onde predomina a colonização europeia, a branquitude. Acrescentou que o racismo é uma experiência traumática vivida em qualquer lugar, por qualquer negro, em qualquer tempo, entretanto, no sul, a situação é ainda mais perversa porque a rejeição e a exclusão revelam-se de modo ainda mais contundente.

Os estudantes puderam compreender de sua fala que é tempo de exigir uma reparação histórica para que a realidade possa ser transformada e o lugar do negro seja reconhecido e legitimado, uma vez que os escravizados e seus descendentes foram responsáveis pela construção das riquezas do país e de nosso patrimônio cultural.

Mais adiante mestre Canário comentou que a capoeira e a lenda africana da Abayomi são formas de resistência, de preservação da memória de um povo que luta pela sua existência (reexistência) e, em virtude de sua intensa ação de combate às atrocidades praticadas pelo branco, permanece historicamente presente na sociedade. Caso todo esse acervo, esse conhecimento, que foi construído no contexto da opressão, não fosse forte o bastante para representar a grandiosidade epistêmica do pensamento, da tradição e da cultura do povo afrodiaspórico, os negros já teriam sucumbido ao projeto de branqueamento do país. É a força da oralidade a serviço da resistência.

Aproveitamos o momento de profunda reflexão para trazer o contexto histórico de surgimento da boneca Abayomi, a fim de conferir novas dimensões às ideias expressas pelos estudantes e pelo arte-educador.

De acordo com registros advindos da oralidade, a boneca surgiu a partir de um ato profundo de amor, como forma de superar a dureza e as dificuldades sofridas pelos negros nas viagens forçadas, sobretudo à Américas, dentro do terror instaurado nos navios tumbeiros.

> No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição, as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. Assim nasceram os mitos. Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade (Machado, 2005, p.3).

As mães eram separadas de seus filhos e as crianças eram jogadas nos porões, onde ficavam sem acesso aos entes queridos; passavam fome, frio, ficavam doentes e experimentavam o tormento em tão tenra idade. Do local onde os adultos permaneciam era possível ouvir os gritos desesperados das crianças. Isso aumentava ainda mais a dor e o sofrimento de uma viagem que matava muitos africanos, jogados ao mar pelo caminho, e desumanizava os sobreviventes diante de tamanha crueldade praticada pelos colonizadores na travessia.

Diante de tal realidade, uma mãe, no auge de seu desespero, resolveu rasgar pedaços de sua própria vestimenta para construir uma boneca para sua filha, de modo que esse gesto pudesse representar sua presença, atribuir sentido à sua vida e fortalecer o amor que as unia. Por meio de 5 nós, os retalhos de tecido deram origem a Abayomi, que significa "aquela que traz felicidade", em Iorubá.

Um outro detalhe revela a preocupação dessa mãe com o destino incerto que as aguardava: com medo da boneca ser retirada de sua filha, construiu-a em um tamanho que fosse possível escondê-la na palma da mão, de maneira que nenhum algoz pudesse encontrar e tirar dela esse precioso objeto.

A boneca passou a ser conhecida pela felicidade que provocava em quem a recebia como presente. Com o tempo, após a disseminação desta tradição, as mães passaram a fazer orações aos orixás em sua confecção, pedindo proteção aos filhos a cada nó dado; desse modo, cada nó dado significava também um clamor da mãe pelo(a) filho(a).

Após a abolição da escravatura, conta-se que muitas pessoas descobriram suas relações de parentesco graças à Abayomi, porque muitos irmãos identificaram os mesmos tecidos na confecção de suas bonecas, reconhecendo a herança familiar que os unia.

> Contudo, investigações históricas consideram que no desembarque e pela forma de distribuição da mão de obra no contexto escravista, as mulheres africanas,

> minoria no tráfico para as Américas (Telles, 2018) eram separadas de seus filhos, das suas famílias e de seus pares. O que não as impediam de desenvolver estratégias e redes sociabilidade para tentar reencontrá-los, como o caso de três escravizadas, que no século XVIII e XIX, tentaram por meio de cartas e procura nos anúncios de vendas, fazer este reencontro (Shumaher; Brasil, 2007).

Atualmente, reza a lenda que aquele que recebe a Abayomi, recebe também o melhor de uma pessoa, sua melhor parte, e reforça os laços sócio-afetivos entre elas.

A partir dessa contextualização e da apresentação da lenda africana, que preserva até os nossos dias a preciosidade da história da Abayomi – daí a riqueza da oralidade no ensino da língua-, lançamos a proposta da feitura da boneca na escola, por meio de materiais recicláveis.

A escolha pelos materiais recicláveis é intencionalmente planejada e denota a preocupação dos povos africanos com a preservação da natureza, considerada extensão da existência humana e manifestação do sagrado, e sua plena relação com a terra, fonte de vida.

A sacralidade da existência e dos seres faz parte da cosmovisão africana e contribui para o entendimento de uma visão de mundo que considera tudo o que existe como vital, como elemento que emana energia vital a partir da força na natureza. É uma herança ancestral que colabora para dar visibilidade para uma tradição que precisa ser conhecida e reconhecida pelos estudantes, inclusive como condição de implementação da Lei 10.639/2003.

De acordo com Leda Maria Martins:

> A sacralidade dos seres reveste todo o pensamento instituído pelos sistemas cognitivos que imantam a cosmopercepção da ancestralidade. Segundo Fu-Kiau, "nós somos 'sagrados' porque nosso mundo natural é sagrado. Nossas moradias e nossos pertences são sagrados, porque são feitos de matérias-primas tiradas do mundo natural, do mundo sagrado". Nessa percepção, o mundo natural é um reflexo "da grandeza de Kalunga", aquele que é a "energia superior de vida, aquele que é inteiramente completo (lunga) por si próprio" (Martins, 2021, p. 55).

Tendo como base o bem-estar coletivo e a criação de contextos significativos para o desenvolvimento do pensamento crítico e do letramento racial, o uso dos materiais recicláveis abriu um campo expressivo de conscientização sobre a nossa excessiva produção de lixo e consumo desenfreado, muitas vezes praticado de modo pouco responsável. A ideia de dar vida nova a algo que seria excluído, sem valor, provocou importantes reflexões entre os estudantes.

É importante destacar que a magia e a força da boneca Abayomi estiveram presentes durante todos os encontros. Quem se engajou na produção artística, experimentou a energia que emanava da relação afetiva imbricada na história e conseguiu estabelecer relações significativas com a própria experiência, com

uma existência espiralar, que os conecta aos ancestrais e reafirma o que são.

Em seguida, propusemos a construção da boneca a partir de retalhos e objetos recicláveis arrecadados na escola.

Um dos primeiros estudantes a conseguir fazer a Abayomi com os 5 nós nas tiras de tecido foi um senhor. Ele dominou a técnica rapidamente e passou a ser o tutor dos colegas na atividade. Além da primeira boneca que serviu de modelo para os demais, ele ainda fez mais três bonecas e doou todas ao projeto de pesquisa para que as crianças que não têm acesso a brinquedos, possam ter a esperança de ganhar uma boneca, como a Abayomi, que carrega tanta história e significado em sua tradição.

Uma jovem estudante fez uma pergunta interessante no grupo porque ficou na dúvida sobre como seria a interpretação da história na atualidade, questionando se somente as mães das crianças poderiam produzir a Abayomi para dar-lhes de presente. Comentamos, então, que a história atravessou os tempos na voz dos contadores de história e dos próprios *griôs*, e foi sendo reescrita, reinventada e reelaborada de geração em geração. Hoje, a boneca é compartilhada como uma forma de oferecer o que há de melhor nas pessoas e de fortalecer vínculos sócio-afetivos entre aqueles que partilham a confecção e a história da Abayomi.

Após este momento, o grupo mergulhou profundamente na experiência mais subjetiva e encontrou espaço para a sua significação. Outra aluna comentou que estava voltando à infância, porque quando era criança amava brincar de boneca e fazer roupinhas, trocar e arrumar suas "companheiras". Uma senhora relatou que estava confeccionando mais de uma boneca, pois não queria deixar as filhas enciumadas: o que é para uma, é para todas. Disse também que estava criando uma Abayomi mais arteira, em virtude de uma de suas filhas ser mais agitada e inquieta. Um outro senhor também estava confeccionando a boneca para a neta e falou que a deixaria em cima da cama, assim como ouviu na lenda da Zayla, para ver qual seria a reação da pequena ao encontrá-la. No próximo encontro, combinou de narrar a experiência da entrega do presente à neta.

A criação, a alegria e a troca possibilitada pela experiência de produção da Abayomi realmente marcaram um momento único de integração do grupo, de (re)conhecimento da cultura africana e valorização de um repertório que permaneceu silenciado e apagado por muito tempo.

Foi uma aprendizagem que, certamente, atravessará os muros da escola, como pretendido pela pesquisa e pelo presente projeto de letramento.

Como nos ensina Leda Maria Martins:

> As cerimônias rituais ocupam lugar ímpar e privilegiado na formação das culturas negras, pois, como territórios e ambientes de memória, recriam e transmitem, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, formas e técnicas de criação e de transmissão. São registros e meios de construção identitária,

> transcriação e resguardo de conhecimentos. Como forma pensamento, os ritos são férteis acervos de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo. Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, entre outros, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance (Martins, 2021, p. 47).

Em uma outra docência compartilhada, exploramos mais duas músicas da MPB que sofreram influência do cancioneiro, ritmo e performance da capoeira.

A docência compartilhada girou em torno da necessidade de criar práticas metodológicas mais contextualizadas e significativas de ensino da língua, da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola.

A proposta teve como principal objetivo apresentar, explorar e discutir as relações entre a Música Popular Brasileira e o cancioneiro da capoeira, analisando suas aproximações, contribuições e inter-relações.

As músicas escolhidas para este primeiro encontro foram: Berimbau, de Vinicius de Moraes e Baden Powell, e Domingo no Parque, de Gilberto Gil. Ambas as canções trazem em suas letras e contextos de produção relacionadas à necessidade de aproximação da música à cultura popular e à construção de um repertório musical tipicamente nacional, sons e recursos sonoros brasileiros.

É possível perceber as influências da cultura afro-brasileira, dos ritmos baianos, dos batuques advindos das religiões de matriz africana, dos toques da capoeira ao som do berimbau na busca da criação de uma música com identidade nacional.

Berimbau (1963)
Baden Powell e Vinícius de Moraes
Quem é homem de bem não trai
o amor que lhe quer seu bem
quem diz muito que vai não vai
assim como não vai não vem

Quem de dentro de si não sai
vai morrer sem amar ninguém
o dinheiro de quem não dá
é o trabalho de quem não tem

Capoeira que é bom não cai
mas se um dia ele cai, cai bem

Capoeira me mandou
dizer que já chegou

chegou para lutar
Berimbau me confirmou
vai ter briga de amor
tristeza camará

Domingo no parque (1967)
Gilberto Gil
(...)
A semana passada
No fim da semana
João resolveu não brigar
No domingo de tarde
Saiu apressado
E não foi pra ribeira jogar
Capoeira!
Não foi pra lá
Pra ribeira, foi namorar

O José como sempre
No fim da semana
Guardou a barraca e sumiu
Foi fazer no domingo
Um passeio no parque
Lá perto da boca do rio

Foi no parque
Que ele avistou
Juliana
Foi que ele viu
Foi que ele viu juliana na roda com João
Uma rosa e um sorvete na mão
Juliana seu sonho, uma ilusão
Juliana e o amigo João

O espinho da rosa feriu zé
(feriu zé!) (feriu zé!)
E o sorvete gelou seu coração
O sorvete e a rosa
Ô, José!
A rosa e o sorvete
Ô, José!

Foi dançando no peito
Ô, José!
Do José brincalhão
Ô, José!
(...)
Olha a faca! (olha a faca!)
Olha o sangue na mão
Ê, José!
Juliana no chão
Ê, José!
Outro corpo caído
Ê, José!
Seu amigo João
Ê, José!

Amanhã não tem feira
Ê, José!
Não tem mais construção
Ê, João!
Não tem mais brincadeira
Ê, José!
Não tem mais confusão
Ê, João!

O mestre Canário retomou a sensibilização inicial feita nos primeiros encontros, em um movimento espiral intencional, a partir da canção "Marinheiro só", de Caetano Veloso. A canção foi tocada ao som do pandeiro e acompanhada por palmas pelo grupo.

Em seguida, comentamos sobre as relações entre a Música Popular Brasileira e a capoeira, destacando capoeiristas expoentes que também são músicos, como Carlinhos Brown e Gilberto Gil.

O mestre explicou o que é a capoeira, a roda de capoeira e suas relações com a vida cotidiana, com os desafios vividos pela população em seu dia a dia, com o enfrentamento das dificuldades sociais, econômicas, culturais, entre outros, sempre com a esperança de um futuro melhor.

Relacionou a roda da capoeira com os versos da primeira música explorada, "Berimbau", de Vinicius de Moraes e Baden Pawell, e comentou que a capoeira simboliza a vida, porque assim como o capoeirista luta para superar seus problemas, devemos encarar as situações que surgem no dia a dia, na roda do mundo, com dignidade e sabedoria. Aproveitou o contexto significativo para explicar alguns elementos da capoeira e sua história no Brasil, destacando, so-

bretudo, o período em que foi marginalizada, considerada como "desvio de conduta" e, posteriormente, enfatizando o movimento que ocorreu no governo de Getúlio Vargas[8], no qual a capoeira passou a ser reconhecida como dança, arte e luta.

A próxima etapa do encontro foi marcada pela discussão em torno da música "Domingo no parque", de Gilberto Gil. Para início das reflexões, apresentamos um coral que apresentou de modo bastante lírico a canção para os estudantes observarem a construção de música sem as referências à capoeira; em seguida, exploramos a versão oficial da música, com a exibição da apresentação de Gilberto Gil no Festival da TV Record, nos anos 60, que traz toda a ancestralidade da capoeira a partir da evocação sonora dos acordes do berimbau e põe em relevo a influência da capoeira no acervo nacional.

Por meio das diferentes versões da mesma música, os estudantes puderam entender como a capoeira imiscui-se à Música Popular Brasileira e hoje faz parte do repertório nacional, ainda que muitas vezes não consigamos reconhecer a sua influência, a sua contribuição na formação cultural do país e do nosso povo, principalmente porque a tradição, a cultura e o pensamento afrodiaspórico foram e são objeto de silenciamento e apagamento em nossa história e currículo. Cabe a nós, acessar esse conhecimento e ter instrumentos para mudar a realidade, valorizando a cultura africana e afro-brasileira em nosso fazer pedagógico.

De acordo com Leda Maria Martins:

> Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição, dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada da pele, uma sonoridade de cores (Martins, 2021, p. 36).

Após esta reflexão, o mestre Canário apresentou uma breve explicação sobre a letra de Domingo no Parque, que trata de um triângulo amoroso, e lançamos o desafio aos estudantes para que ouvissem novamente a canção e pudessem reconhecer qual é a história, a narrativa (elementos e suas partes) por trás do texto.

Como questão importante na atuação em torno do letramento, explicamos para o grupo que não é necessário saber ler e escrever para acompanhar a letra de uma música; em um primeiro contato com a canção, é importante deixar-nos envolver pelas sensações, impressões despertadas pela melodia, pela voz do(a)

8 De acordo como Amaral e Silva (2015), é preciso ressaltar que a capoeira, filha da diáspora africana no Brasil, foi uma resposta marcante e duradoura dada pelo negro ao sistema escravagista, cruel e desumano, imposto pelo colonizador europeu. Nascida nas senzalas, foi levada aos quilombos, dos quilombos aos centros urbanos, tendo surgido inicialmente em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, expandindo-se, posteriormente, para Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Embora hoje reconhecida como patrimônio cultural[1], enfrentou a discriminação e o preconceito por vários séculos. Não se pode esquecer que sua prática foi considerada crime e incluída enquanto tal no Código Penal Brasileiro (Decreto nº 847, de 11 de Outubro de 1890), sendo revogada apenas em 1936, durante o governo de Getúlio Vargas.

cantor(a); a atenção à musicalidade, à sonoridade das palavras é mais relevante do que o entendimento do que é dito, do que é falado na letra.

Nesta perspectiva, a letra da música entraria após a fruição experimentada pela escuta imbricada pela relação afetiva com a palavra cantada, para constituir-se como uma unidade de sentido para quem a ouve, abrindo espaços criativos para o entendimento de toda a discursividade produzida.

Os alunos adoraram a música e reconheceram as ações do José (era feirante, deixou a barraca da feira para "curtir" o fim de semana, não frequentou a roda de capoeira, foi ao parque no domingo para passear e encontrou a Juliana com o João), todavia, de modo geral, tiveram certa dificuldade para identificar o duplo assassinato cometido por José e, sobretudo, o feminicídio ocorrido.

A professora Monalisa destacou o crime sofrido por Juliana por conta de um ciúme possessivo de José, que a impediu de viver suas experiências e outros relacionamentos. Tal fato é extremamente relevante para os nossos dias e tem importância para a reflexão do grupo assim como o racismo.

Uma aluna disse que houve uma traição por parte da Juliana e que o João foi um "talarico", traidor, mas nada falou sobre a solução encontrada: o feminicídio. Complementou suas observações dizendo que as aulas de português têm ajudado a entender melhor os textos e a partir de tudo o que estudou conseguiu reconhecer a história da música.

Os estudantes conseguiram entender que era retratado um caso de amor de dois homens por uma mesma mulher, porém precisamos fazer algumas provocações a fim de que percebessem que havia ocorrido um crime passional na relação entre José, João e Juliana. Por se tratar de uma inferência, consideramos uma compreensão mais abstrata que necessita de mediação.

Uma jovem estudante foi a primeira a identificar que havia efetivamente acontecido um "assassinato" e que João havia sido esfaqueado por José; na sequência, um senhor comentou que a Juliana também havia morrido e que José não poderia mais arrumar confusão e brincar porque seria preso. Neste momento, os demais estudantes começaram a entender as relações entre os personagens e a trama da narrativa.

É importante salientar que esse é um dos objetivos mais importantes do projeto de letramento, uma vez que acreditamos que a oralidade potencializa a capacidade dos estudantes de entender as camadas mais discursivas dos textos e superar a superficialidade de compreensão dos sentidos enunciados.

Como ressalta Belintane (2013), devemos superar a "oralidade periférica", um fenômeno que se observa na atualidade a respeito da apropriação ligeira que é feita dos efeitos de sentido construídos no discurso e da facilidade com que particularmente os jovens aceitam lidar com textos menos densos, com narrativas orais veiculadas pela mídia que exploram minimamente as riquezas da linguagem (redes sociais, aplicativos de mensagens etc.). São textos que nem sempre provocam a busca por leituras mais elaboradas, por autores que pro-

duzem uma escrita mais complexa ou que exijam um esforço na compreensão do texto, o debruçar-se sobre a linguagem a fim de tecer a rede de significantes encadeada na mensagem.

É necessário ressaltar que ao longo da docência, o mestre Canário acompanhou a escuta das canções trazendo o som do pandeiro, ao vivo, para marcar a cadência das melodias, numa clara alusão ao batuque africano, tão valorizado pelo cancioneiro estudado no encontro de hoje.

A partir da compreensão da essência da música Domingo no Parque, retornamos para a discussão coletiva sobre a música Berimbau.

O mestre canário destacou alguns versos da letra para contextualizar a capoeira na história no negro escravizado no Brasil, sua luta, sua resistência e comentou o porquê dos capoeiristas usarem a roupa branca na roda da capoeira: "Assim como na letra que diz 'capoeira que é bom não cai, mas se um dia ele cai, cai bem', o capoeirista deve entrar na roda limpo e sair limpo, sem nenhuma marca na roupa; caso saia com alguma marca - e a roupa branca entrega tudo - , não soube cair e não pode ser considerado um bom capoeirista".

Sobre isso, Leda Maria Martins salienta:

> O movimento aqui traduz a assimetria, matéria-prima da corporeidade negra. Assim se manifesta a síncopa, mãe da ginga e de todas as giras, o corpo que desafia o vazio, os assimétricos volte-jos da rítmica no corpo que parece tombar, atraído pelo chão, salta no espaço e breca a queda, em voleios sobre si mesmo e sobre a espacialidade escandida e expandida. No jogar da capoeira, o corpo desliza e balança no ar, desenha o espaço. Escorrega, mas não cai, como nos ensina Mestre Pavão: "Se no jogo ocorre algum desequilíbrio de um dos capoeiristas, o cantador, por exemplo, pode cantar relembrando que o capoeira não cai, escorrega, enfatizando o aspecto da técnica, da habilidade, da destreza necessária para o bom desempenho no jogo.» Na capoeira, segundo ele, "tudo é complementação". da transitoriedade, da autopoieses, da corporeidade, [...] em que a roda é luta, ao mesmo tempo em que não deixa de ser dança" (Martins, 2021, p. 83-84).

A partir dessa linguagem mais metafórica, os estudantes começaram, então, a comentar quais são os "tombos" que levamos na vida atualmente e a fala mais relevante foi a do senhor que ensinou o grupo a fazer a Abayomi, uma vez que estabeleceu uma comparação com a situação de miséria vivida pela população: "Hoje em dia, os políticos não têm mais o que tirar da população, já acabaram com tudo, não sobrou mais nada, estamos sem nada". Uma ponderação com forte apelo político, sobretudo em tempos tão sombrios como os vividos na época sob o governo Bolsonaro, que precarizou ainda mais as principais políticas públicas.

A participação do estudante serviu como gancho para trazermos à tona a condição do negro pós-escravatura e a situação desumana que viveram ao tornarem-se livres, o modo como foram marginalizados, excluídos e negados em sua

existência pelos brancos. Disso, decorre a segregação espacial que observamos nas grandes cidades que obriga negros a se estabeleceram em áreas periféricas, afastadas dos grandes centros, determinando geopoliticamente seus corpos.

Apresentamos, ainda, a diferença entre escravo e escravizado, salientando que os negros africanos foram escravizados pelo colonizador, sobretudo português, assim como os indígenas de várias etnias, povos originários que foram forçados a trabalhar nas lavouras e fazendas espalhadas pelo Brasil por mais de 300 anos, vivendo toda espécie de barbárie e atrocidades.

Todavia, diante do desconhecimento dos significados escravos e escravizados revelado pelos estudantes, resolvemos discutir sobre a diferença entre escravo e escravizado para que pudessem arriscar hipóteses e estabelecer relações com conhecimentos prévios.

Uma senhora colocou que escravizado é quem escraviza o outro. A fala foi acompanhada pela reflexão de outra jovem estudante, que concordou com a colega e disse que escravizado é aquele que quer ser melhor do que o outro.

Comentamos que os africanos que aqui chegaram, em sua maioria, não eram escravos em seu país de origem e que havia brancos escravos, inclusive, ao longo da consolidação do Estado Moderno, em muitos países espalhados pelo mundo europeu, fato que todos os estudantes desconheciam. Salientamos que os negros africanos foram escravizados pelo colonizador, sobretudo português, a partir do século XVI e que havia brancos escravos, na Grécia e na Roma, antes do século XV, como condição social. Convém lembrar que o sentido de escravo está associado ao negro, nessa ação perversa do sistema ideológico vigente em nosso país que é o racismo estrutural.

Enfatizamos a diferença entre a abolição jurídica e a abolição material vivida pelo negro a partir de 1888: o Estado não ofereceu nenhum amparo ou política pública para inserir os negros libertos na sociedade brasileira a partir do século XIX.

Como nos ensina Kabengele Munanga: "A abolição da escravatura no Brasil e em outros países das chamadas Américas, foi primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas lutaram em defesa de sua liberdade e dignidades humanas" (2015: 28).

As ideias movimentaram os alunos e iniciamos um momento rico de interação e participação dos estudantes.

Uma senhora mencionou que o negro era tratado como mercadoria, os escravizados eram vendidos de acordo com suas características físicas: se tinham dentes bonitos, um corpo forte etc. Aqueles mais vistosos passavam a ser considerados mais caros. Acrescenta dizendo que a feijoada teve origem a partir da contribuição dos negros na formação da cultura brasileira; embora feita com as partes não nobres do porco, hoje é um prato extremamente saboroso e prestigiado por todas as classes sociais.

A fala orgulhosa da estudante sobre sua ancestralidade e tradição revela quão importante é o conhecimento dos estudantes a respeito da história dos africanos e afro-brasileiros para a compreensão da realidade vivida na contemporaneidade, bem como a necessidade de valorização de sua própria identidade.

Sobre isso, Kabengele Munanga afirma que:

> Viver na história e ter consciência de viver na história são duas coisas distintas e bem diferentes. Ter consciência de viver na história é, para Hegel, o privilégio próprio do Homem que tem liberdade. É isso a historicidade, a apropriação da razão em sua determinação temporal e espacial, em sua evolução histórica como uma totalidade cujo sentido é decifrável pela razão (Munanga, 2015, p. 26).

Um outro jovem complementou a reflexão instaurada pela outra colega e ampliou o debate trazendo à tona a necessidade de nos conscientizarmos sobre a história e a condição do negro no Brasil para não nos deixarmos escravizar hoje ou continuarmos permitindo a nossa escravização nos dias atuais. É preciso conhecer a história para nos contrapor a ela.

A senhora que já havia pedido a fala tornou a participar e explicitou a forma cruel de racismo que pesa sobre os alunos em diversas experiências sociais. A estudante contou que sempre teve problemas para arrumar um emprego em processos seletivos que contavam com a presença de candidatos brancos. De antemão, já era sabido que ela não seria selecionada e não avançaria para outras etapas, sendo preterida por conta da valorização de uma pessoa branca, mesmo que menos capacitada e qualificada. Aproveitou para valorizar os estudos e a necessidade de conhecimento como modo de superação das dificuldades enfrentadas e possibilidade de transformação da própria condição de falta de acesso à educação. Além disso, colocou que muitas vezes as pessoas se submetem a determinadas situações por falta de saber, o que gera um certo comodismo.

Uma das pesquisadoras de iniciação científica, a Bárbara Azevedo, aproveitou o ensejo para contextualizar um rap dos Racionais Mc's chamado A vida é um desafio, que diz o seguinte: "Desde cedo a mãe da gente fala assim: 'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.' Aí passado alguns anos eu pensei: Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? duas vezes melhor como? Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez".

Por meio desse trecho, a pesquisadora buscou mostrar aos estudantes o lugar de inferioridade que o negro é colocado pelo privilégio branco e salientou o grande desafio vivido pelo negro para conseguir romper as barreiras estruturais postas em uma sociedade escravocrata e racista como a brasileira para que o negro lute com pé de igualdade com o branco pelo reconhecimento de seus direitos.

O professor Celso, da área de História, aproveitou a evocação do rap que nos remete ao enfrentamento do racismo por meio de uma postura antirracista e enfatizou a necessidade de discutirmos a política de cotas brasileira para interpelar os estudantes sobre a ação afirmativa de reparação histórica promovida pela reserva de vagas, bem como sua importância para a formação de jovens e adultos que são excluídos do sistema de ensino.

Outro jovem aluno disse que todos nós precisamos acordar para a realidade, não somente ver, mas querer enxergar os problemas sociais vividos no país atualmente.

O jovem novamente trouxe uma rica contribuição ao mencionar o valor dos estudos como elemento de libertação, para não reproduzirmos a realidade opressora vigente e não perpetuarmos a cultura do racismo. Reforça a necessidade de sabermos escolher bem os representantes políticos para termos a possibilidade de uma vida diferente, fundada sobre garantia de direitos fundamentais a todos e todas. Citou o exemplo do custo de vida hoje, considerado extremamente alto, em virtude da inflação exorbitante e fez relações contundentes entre os preços dos produtos e a alta do dólar, evidenciando uma clara e complexa compreensão da conjuntura econômica e política do nosso país.

Uma reflexão certamente bastante sofisticada e central para o desenvolvimento de um pensamento crítico dirigido à construção de uma educação emancipatória e antirracista. Esse é o papel do letramento na construção de práticas discursivas que dão voz a enunciações que promovam a conscientização da força da contestação e resistência.

Como Adorno sustenta, a educação deve buscar romper com um modelo homogeneizante de formação e fomentar o processo de constituição de um sujeito consciente, autônomo, que seja capaz de pensar por si próprio: "A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e resistência" (2021, p. 200).

Mestre Canário aprofundou a discussão apresentando um fato histórico para dizer quão dominado foi o povo negro por um colonizador que manipulava e oprimia os escravizados e que, por isso mesmo, devemos lutar para que esses processos não se repitam. Prestigiando as colocações anteriores do jovem estudante, disse o seguinte: a conhecida crença de que manga com leite faz mal, teve origem na época colonial porque os senhores/ fazendeiros, por meio de seus feitores, com receio de que os escravos comessem as mangas diretamente do pé, enquanto trabalhavam, difundiram a ideia de que a mistura era um risco para a saúde; assim, logo no início do dia, os escravos eram obrigados pelos feitores a tomar leite para que não comessem as mangas e dessem prejuízo aos grandes proprietários de terra. Com medo de morrer, os escravizados realmente evitavam comer a fruta, preservando as plantações e o cultivo.

Os alunos saíram da docência compartilhada com a missão de expressar, em uma folha de papel sulfite, uma palavra, uma frase, um pequeno tex-

to, um desenho ou um símbolo que sintetizasse o que aprenderam com as discussões e reflexões promovidas no encontro a fim de organizar o pensamento a respeito dos conceitos, objetos de conhecimento mediados no grupo.

Considerações finais

Além de ter acesso ao conhecimento formulado coletivamente, os estudantes podem ser capazes de produzir conhecimentos, conectá-los às experiências, vivê-los de forma coletiva, e se verem reconhecidos pelo sistema de ensino para, assim, partilhar ideias com os docentes e pesquisadores a fim de transformar a própria realidade.

Tal contexto educativo abre espaço para o pleno desenvolvimento do corpo também como campo de saber, o "corpo-escrita", e possibilita a formação de uma consciência crítica e reflexiva, que implica na formação de sujeitos autores de sua história, rumo à emancipação e à tomada responsável de decisão.

É preciso mencionar que o projeto pode contribuir para a orientação de novas formas de atuação pedagógica, transdisciplinar e interseccionada, buscando trazer para dentro da escola tanto a cultura oral quanto a história negra e afro-brasileira, concebidos como objetos de conhecimento.

A formação oferecida pelo grupo de pesquisa buscou colaborar para a criação de um ambiente favorável para a mudança, tornando-se o elo das relações entre os professores mais engajados no projeto e estudantes na construção de um projeto de letramento com base nos conceitos de corporalidade e do que estamos chamando aqui de "corpo-escrita", que contou com as experiências vividas e relatadas por jovens e adultos em sua comunicação viva nas comunidades periféricas e marginalizadas.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. **Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 54-73, dez. 2015.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa:** subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci Editora, 2017.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento.** São Paulo: Cortez, 2013.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. **O rap e o letramento: caminhos de uma educação emancipatória"**. Curitiba: Editora Appris, 2022.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. SECULT. Lei 10.639/03: caderno de textos do professor. Salvador: Semec, 2005, p.2-12.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

SCHUMAHER, Schuman; VITAL BRAZIL, Érico. Escravizadas uma dívida histórica. In: SCHUMAHER, Schuman; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras no Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2017. p. 34-46.

INTERLÚDIO IV

Por uma escola inclusiva, democrática e culturalmente relevante

Kátia Regina Varela Roa
Marinalda Garcia e
Thais Trigo dos Santos

Criada em 11 de fevereiro de 1977, a Escola Estadual Professor Mario Manoel Dantas de Aquino integra o Programa de Ensino Integral e funciona em dois turnos. O primeiro turno atende estudantes das 7h às 14h, com os professores cumprindo sua jornada das 7h às 16h. O segundo turno funciona das 14h30 às 21h30, e os professores atuam das 12h30 às 21h30. Localizada no entorno do Conjunto Habitacional de Ferraz de Vasconcelos, a escola possui atualmente cerca de 800 estudantes matriculados.

Atualmente, a escola conta com 23 professores, sendo em sua maioria mulheres e cerca de 20% se autodeclaram negros. A unidade conta ainda com 2 coordenadores gerais, 2 vice-diretores, 1 diretor e 14 funcionários que atuam nas áreas de secretaria, limpeza e organização escolar. Os serviços de limpeza e alimentação são terceirizados. Em relação à composição racial da equipe, cerca de 80% dos gestores e professores se autodeclaram brancos, 15% pardos e 5% negros. Já entre os funcionários, aproximadamente 60% se autodeclaram negros, 30% brancos e 10% pardos. Essa distribuição evidencia uma desigualdade estrutural nos cargos de maior qualificação e remuneração, majoritariamente ocupados por pessoas brancas.

A comunidade atendida apresenta renda familiar de aproximadamente dois salários-mínimos. As famílias são, em sua maioria, compostas por pais e dois ou três filhos, embora o modelo de família nuclear não represente a totalidade dos arranjos familiares existentes. O Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (INSE) da região é de 4,24. A maior parte dos moradores possui residência própria, com muitos alunos oriundos de conjuntos habitacionais da CDHU. A comunidade também inclui moradores de habitações populares localizadas nas imediações da escola.

O entorno da escola carece de infraestrutura urbana voltada ao lazer e ao entretenimento. Os bairros adjacentes, como São Francisco, Parque Dourado e Santo Antônio, não possuem praças em boas condições ou áreas públicas adequadas para atividades recreativas. Em frente à escola há uma quadra poliesportiva, porém em estado precário. O incentivo à prática esportiva e às atividades culturais é limitado, sendo a escola praticamente o único espaço de acesso gratuito – ainda que restrito – à internet, cultura e lazer para muitos dos seus frequentadores.

Preocupada com a promoção de uma educação antirracista, parte do corpo docente da escola iniciou, em parceria com a equipe de pesquisadores da FEUSP (CNPq), durante o período da pandemia da COVID-19, um trabalho de apoio psicológico aos profissionais da educação, que foi importante dadas as perdas de familiares ocasionadas pela doença. A partir dessas escutas, surgiram também reflexões sobre as feridas sociais provocadas pelo racismo, dando início a um projeto pedagógico fundamentado na Lei 10.639/03.

Entre os anos de 2021 e 2023, o projeto, envolvendo docências compartilhadas dos professores do Ensino Médio com artistas do hip-hop e da capoeira, além da formação propiciada por uma pesquisadora de história, promoveu mudanças significativas tanto no comportamento dos estudantes quanto na atuação dos profissionais da escola. Foram realizadas formações e atividades voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira, o que permitiu a ressignificação das identidades dos alunos. Muitos passaram a se autodeclarar como negros com orgulho e a denunciar casos de racismo e intolerância religiosa no ambiente escolar.

Essas ações contribuíram para o fortalecimento de uma cultura antirracista que ultrapassou os muros da escola, trazendo para a comunidade reflexões sobre identidade e discriminação racial. A Escola Estadual Professor Mario Manoel Dantas de Aquino tornou-se, assim, uma referência na Diretoria de Ensino da Região de Suzano, reconhecida por suas práticas pedagógicas voltadas à promoção da equidade racial.

Atualmente, a escola mantém em seu calendário ações educativas com enfoque antirracista, por entender que esse compromisso é essencial à construção de uma educação humanista, inclusiva e transformadora, fundamentada nas vivências e aprendizados acumulados ao longo dos anos de projeto.

CAPÍTULO 11

As possibilidades efetivas da aplicação da Lei 10.639/03: lutando contra a pedagogia do evento

Kátia Regina Varela Roa
Marinalda Garcia
Thais Trigo dos Santos

Considerando os diversos desafios e discussões a propósito da implementação da Lei 10.639/03, propusemo-nos a criar espaços de formação e de diálogo, em que estudantes e educadores pudessem perceber a importância da obrigatoriedade do ensino das culturas afrodiaspóricas e da história da África para o enfrentamento do racismo e a valorização das identidades dos alunos naquele espaço escolar, por meio de ações que envolvessem o público escolar em discussões sociais, políticas, científicas e culturais. Com mais de 20 anos de criação da Lei, identificamos dificuldades de colocá-la em prática dadas as discordâncias quanto às áreas do conhecimento e disciplinas que poderiam contribuir para a sua implementação. Embora o texto da Lei não delimite quais disciplinas deveriam incumbir-se do ensino de tais conteúdos, muitos tendem a atribuir tal responsabilidade apenas às disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. No entanto, o texto da Lei amplia tal atribuição a todo o currículo escolar:

> 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. (Brasil, 2003).

Nesse sentido, embora o ensino dos conteúdos de história e cultura Afro-Brasileira sejam considerados obrigatórios para todas as disciplinas do currículo nacional, observamos que, muitas vezes, no ambiente escolar, as atividades realizadas resumem-se ao dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Realiza-se quando muito um evento único, que sempre fica sob a responsabilidade dos professores de história e artes, pondo em prática o que Rachel Rua Bakke (2011) denominou "pedagogia do evento". Segundo ela, trata-se de:

> [...] uma "pedagogia do evento", ou seja, implanta-se a Lei através de realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo (Bakke, 2011, p. 86).

Dessa forma, não se tem aprofundado as dimensões históricas e culturais de povos africanos e tampouco suscitado questões relevantes e complexas que auxiliem a comunidade escolar a compreender a especificidade dos diversas Nações que compõem o Continente Africano.

Os desafios educacionais, em especial os relacionados à intolerância religiosa e ao racismo, se impõem dado que não se toma em consideração os saberes ancestrais dos povos africanos e suas contribuições culturais para a formação da sociedade brasileira, sendo fundamentais para a formação da identidade cultural, sobretudo do negro no Brasil. Além de terem todas as suas lutas invisibilizadas por um currículo eurocêntrico que não aborda revoltas e revoluções protagonizadas pela população negra brasileira, tal currículo reafirma preconceitos e estereótipos. Freire (1999) salienta que tal ruptura com o saber dominante tem a possibilidade de acontecer quando os educadores procuram questionar sua prática, refletindo sobre seu papel e sua atuação.

Sendo assim, realizar um trabalho na escola posicionando-se contra a pedagogia do evento significa buscar uma prática dialogada com a diversidade e estimular um contexto escolar reflexivo, autêntico e diferenciado de algumas práticas pontuais, muitas vezes estereotipadas, que pouco contribuem para a formação do estudante para que atue como sujeito da aprendizagem e não como seu objeto.

Com o desenvolvimento do projeto Afro-perspectivas, apresentamos atividades de formação de professores que foram desenvolvidas nessa escola, a qual ocorreu durante quatro anos, envolvendo inicialmente o acolhimento de uma psicóloga, e posteriormente docências compartilhadas com os seguintes pesquisadores da equipe: um rapper, uma historiadora e um mestre de capoeira. Observe-se que todos trabalharam de forma colaborativa com educadores culminando em discussões e reflexões que promoveram ações práticas, com enfoque no diálogo entre saberes.

Desse modo, com essa experiência, foi possível romper com a pedagogia do evento que predominava nesta escola e promover uma pedagogia transdisciplinar, capaz de estabelecer conexões com uma prática de ensino, ainda pautada pela disciplinaridade, por meio de ações educacionais críticas, que foram desenvolvidas de forma humanizada e que dialogava com a diversidade de saberes ancestrais dos povos africanos, apresentados pela capoeira e o rap. Tais estudos foram tratados também na formação de professores, por meio de uma abordagem histórica.

As docências compartilhadas têm base fundamentada num diálogo invariavelmente horizontal: "Na docência compartilhada não é diferente, o diálogo

se faz presente e necessário pela abertura ao aprender com o outro, em processo constante de comunhão de ideias, opiniões e informações" (Hochnadel; Conte, 2019). Orientados por essa perspectiva, percebemos que a docência compartilhada amplificou os trabalhos em sala de aula, ao estabelecer diálogos ricos de saberes entre o Mestre de capoeira Canário, o rapper Daniel e as professoras de Língua Portuguesa, História, Química, Física, Geografia e Ciências.

A pedagogia hip-hop teve um papel importante para fundamentar as ações pedagógicas dialogadas na escola. Dias (2019) apresenta-nos a pedagogia do hip-hop como uma forma de dialogar com os estudantes por meio das suas linguagens e as suas pluralidades e, dessa forma, aproximando-se dos estudantes. Segundo a autora:

> Parece-me que uma educação baseada no HIP-HOP pode ser uma proposta cabível em termos de luta por reconhecimento e por uma redistribuição do conhecimento, tendo em vista que esse conhecimento se direciona à relevância das culturas e das histórias ocultadas em nossa sociedade mediante as inúmeras contradições legais e burocráticas e institucionalizadas que nos levou a diagnosticar a existência do ensino eurocêntrico nas escolas públicas (Dias, 2019, p. 159).

Portanto, as ações educacionais compartilhadas contribuíram para romper com a pedagogia do evento e instaurar uma pedagogia do hip-hop e da capoeira, promover batalhas de rima e a organização de mesas inter-religiosas, oficinas e experimentos científicos.

Nesse sentido, a escola estadual PEI Prof. Mario Manoel Dantas de Aquino, imersa na proposta do Grupo de Pesquisas Afro-perspectivas, sob a coordenação da Profa Mônica do Amaral, realizou durante esses quatros anos estudos, docências compartilhadas com professores, além de promover estudos necessários para o letramento racial da comunidade escolar. Dentre os estudos realizados, destacam-se obras de autoras, como Neusa Souza Santos (2020), Angela Davis (2016) e bell hooks (2017), cujas leituras permitiram o acesso a um conhecimento histórico acerca das desigualdades e opressões interseccionadas sócio-raciais e de gênero, que atravessaram a trajetória de vida de mulheres negras nas Américas, desde o final da escravidão e praticamente até os dias atuais.

Tais estudos ocorreram no período do desenvolvimento do projeto com a criação de ambientes de aprendizados baseados no diálogo entre saberes, cuja abordagem histórica se fez acompanhada da valorização da diversidade cultural, como forma de ampliação de conhecimentos e superação de desigualdades e violências impostas aos afrodescendentes.

Freire (1999) aponta para a construção de um conhecimento pautado no respeito e na prática educacional que tenha como princípio o diálogo envolvendo atitudes e valores humanos presentes no contexto escolar e na comunidade

local. Uma educação escolar que opere com outros saberes é uma necessidade urgente no atual sistema educacional, sempre em transformação.

Sob esse prisma, são necessárias transformações para romper com o discurso único e autoritário colonial, que ainda persiste na formação escolar dada a formação eurocêntrica dos professores. Em contrapartida, uma formação voltada ao diálogo, segundo Freire (1999), valoriza os saberes apresentados por estudantes e pessoas da comunidade, integrando-os aos saberes acadêmico-científicos, estimulando a criticidade dos estudantes, por meio de ações educacionais que despertem a consciência social, racial, e de gênero, possibilitando o questionamento de uma suposta universalidade, na verdade, discriminatória, defendida pela educação tradicional bancária (Freire, 1999).

Procuramos, nesse sentido, romper com esse modelo hegemônico da educação bancária. Porém, apontamos, na prática, para um debate que visa a uma educação escolar a partir de uma perspectiva humanizada do ensino crítico, que respeite as diferenças de saberes e que reflita um ensino capaz de valorizar os conhecimentos pelo olhar do outro (El-Hani, 2022).

Desenvolvimento do trabalho na escola

A escola estadual Prof Mario Manoel Dantas de Aquino atualmente funciona em período integral de dois turnos, um de ensino fundamental II e outro de ensino médio, com aproximadamente 800 estudantes. Situada no município de Ferraz de Vasconcelos, a Escola foi criada em 1977, com o nome de Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau do Jardim Dourado. Mais tarde, recebeu o nome do Professor Mário Manoel Dantas de Aquino, que foi professor de química e física da escola, e era também muito envolvido com as necessidades da comunidade. Tanto é assim que se credita a ele a instalação do CDHU no município, como resultado de sua militância em movimentos sociais pró-habitação.

Ferraz de Vasconcelos é um município de quase 200 mil habitantes e está situado em um planalto. Faz limite com os municípios de Poá, Mauá, Ribeirão Pires, Suzano, e com bairros periféricos da cidade de São Paulo do extremo leste, como Guaianases e Itaim Paulista. Concebida como terra indígena que fora invadida pelos bandeirantes, a história de Ferraz está muito relacionada à política de branqueamento de São Paulo. Como parte dessa política, suas terras foram cedidas a imigrantes italianos, alemães e do oriente médio, com o intuito de trazer o progresso para a cidade. Durante anos, foi conhecida como o "berço da uva Itália", porém, com o passar dos anos, tornou-se cidade dormitório, já que não havia empregos para todos os seus habitantes, sendo, em sua maioria, constituída por migrantes de alguns estados do Nordeste ou do Sudeste.

A escola fica próxima à Estação Antônio Gianetti Neto, ao lado do centro comercial de mais baixa renda. Na região do entorno da escola, temos várias áreas de ocupação. A realidade da cidade não é muito diferente da realidade da socie-

dade brasileira: há uma pequena quantidade de pessoas com alto poder aquisitivo, como donos de lojas, de mercados e de fábricas, sendo a maior parte da população constituída por empregados desses estabelecimentos, ou de trabalhadores de outros municípios, incluindo São Paulo. Não há nada no município que atraia o público jovem, por exemplo: cinema, centro cultural, shopping ou parque.

O corpo docente da unidade escolar é formado por 20% de professores efetivos, que residem no próprio município (cerca de 50%) ou nos municípios vizinhos. A comunidade da unidade escolar apresenta renda familiar de aproximadamente dois salários-mínimos, em uma comunidade que apresenta Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (INSE) de 4,24. Muitos alunos são oriundos dos prédios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU), outra parte da comunidade escolar reside em moradias populares situadas no entorno daqueles. Em sua maioria, os alunos ingressam na escola a partir do 6º ano, oriundos quase exclusivamente da EMEF, Escola Municipal de Ensino Fundamental, Sara Tineue. A unidade escolar apresenta uma quantidade significativa de alunos especiais, como resultado de uma política inclusiva da unidade escolar. O aluno apresenta características pluriculturais sendo marcado, portanto, pela diversidade. Os alunos chegam à escola geralmente a pé, sendo poucos os que utilizam o transporte escolar.

Frente a esse quadro, a "missão" da escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), é acolher os membros da comunidade escolar e integrá-los, garantindo a eles uma formação que lhes propicie a preparação básica para o mundo do trabalho e as bases para o pleno exercício da cidadania. Os objetivos educacionais consistem em promover o desenvolvimento intelectual e socioemocional do educando, de modo que este possa guiar-se criticamente pela vida social norteado por valores éticos. Aliado às diretrizes curriculares preestabelecidas, defende-se os propósitos de uma vida com satisfação individual e de melhor convivência social; promover um trabalho que gere a integração entre a família e a escola, abrindo espaços para a conscientização sobre a riqueza das diferenças que nos caracteriza como sociedade brasileira e despertar a criticidade nos alunos para que estes se vejam como seres políticos capazes de interferir nos principais embates existentes da nossa sociedade.

Os trabalhos do projeto iniciaram-se em meados de 2021, de forma on-line devido ao ano pandêmico da COVID-19, com a psicóloga Luiza da Faculdade de Educação da USP, a qual teve um papel fundamental no desenvolvimento dos projetos. Ela acolheu as angústias e desabafos nos anos de 2021 e 2022. Dessa forma, os momentos com a Luiza forneceram aos educadores, por meio de discussões, reflexões e momentos de escuta, uma estrutura emocional para enfrentar os desafios relativos à implementação efetiva da Lei 10.639/03. Após esse momento, as relações entre a Luiza e os professores foram direcionadas ao apoio para a construção de um letramento racial para os educadores, como podemos observar na imagem em uma atividade sobre autodeclaração.

Imagem 1- Conversa com a Luiza

Autodeclaração na confecção do scrapbook

Por Luiza, Katia Varela

Neste dia as (os) educadoras(es), realizaram uma leitura compartilhada do texto do Prof. Dr Kabengele Munanga (USP) – *Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, identidade e Etnia*. Depois da leitura compartilhada, a Luiza explanou os pontos importantes do texto, que auxiliou na reflexão sobre a autodeclaração. Para tornar o ambiente mais agradável de autodeclaração as (os) educadoras(es), foram convidados a produzir um scrapbook.

Fonte: Elaboração própria.

No grupo de educadores, realizamos a leitura do texto: "Uma abordagem conceitual das noções de raça racismo e identidade", de Kabengele Munanga e, depois da leitura, os educadores apresentaram as suas reflexões em um livro de recortes. Essa atividade teve grande importância para o letramento racial dos participantes, ao abordar a ideologia da superioridade das raças e a justificativa da escravidão pautada na inferioridade atribuída aos povos africanos pelos europeus.

Na imagem 2, podemos observar um diálogo com a Luiza, na qual ela apresenta reflexões sobre as questões raciais e as hierarquizações raciais com base em fundamentos eurocêntricos, auxiliando-nos a pensar sobre tais questões. Com as reflexões, foram apresentados os problemas do colonialismo, da escravidão, da violência, do padrão de progresso e da superioridade racial. Depois desses debates, nessa atividade, os educadores realizaram ações na escola abordando a questão da identidade por meio das docências compartilhadas.

Imagem 2: apresentação do livro de recortes.

Fonte: Elaboração própria.

Essa atividade foi uma dentro de tantas outras que foram desenvolvidas em parceria com a psicóloga Luiza, que aconteciam nos momentos de formação, que se iniciou on-line em 2021 devido ao momento pandêmico e depois passou a ocorrer presencial a cada 15 dias até o ano de 2022. Essas formações aconteciam sempre nos horários de ATPC da rede estadual, que é denominada Aulas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos, com educadoras e educadores de diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Artes, Química, Física, História, Geografia e Ciências. O tempo de formação era de duas horas, havendo leituras e debates com os educadores. Essas leituras eram preparadas na semana anterior ao dia do ATPC e eram entregues aos professores uma cópia dos textos, que eram lidos previamente para os debates.

A atuação da psicóloga Luiza na escola, nos momentos de formação, suscitou debates bem intensos em um grupo considerável de educadores, que pode reconhecer as nossas fragilidades de formação, as nossas limitações e como poderíamos avançar na compreensão dessas questões por meio do letramento racial.

Freire (2022) sugere que, quando temos consciência de nossos limites, podemos progredir para uma prática educativa mais profunda. E foi justamente nessas formações que observamos as nossas dificuldades e nossos equívocos, tornando-nos assim, segundo Freire (2022), educadores políticos dentro da nossa prática, promovendo ações políticas e cidadãs na escola, tais como: mesas de debates inter-religiosos, batalhas de rimas e rodas de sambas com músicas politizadas.

Essas formações foram importantes para estruturar o grupo de professores para as docências compartilhadas, que aconteciam na escola com o rapper Daniel e as professoras de Ciências e História e com o Mestre de capoeira Canário e as professoras de Língua Portuguesa, História, Química e Física.

Imagem 3: grupos e professores em formação e a psicóloga Luiza.

Fonte: Elaboração própria.

Consideramos que a presença de uma psicóloga para estruturar os estudos relativos à Lei 10.639/03 foram fundamentais para o letramento racial dos educadores participantes, gerando o interesse entre os professores para a sua continuidade, além de conferir à escola uma identidade voltada ao combate do racismo.

Essas formações, por questões de agenda, só foram até 2022 e para dar continuidade a elas, que são de extrema importância, iniciamos a formação com a professora de história e mestra Marinalda, que, nos anos de 2023 e 2024, foi a nossa parceira na formação, recorrendo à bibliografia necessária para se pensar em estratégias pedagógicas condizentes com a aplicação da Lei 10.639/2003. Autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e entre outros, oferecem subsídios teóricos e práticos que contribuem para a formação de professores e a abordagem pedagógica. Abdias do Nascimento (1978), por exemplo, traz reflexões sobre o racismo estrutural e a luta pela igualdade racial, quando sustenta que: "A redução da cultura africana ao status de vazio folclore não revela somente o desprezo ao negro da sociedade vigente, branca, como também exibe a avareza com que essa sociedade explora o afro-brasileiro e sua cultura com intuitos lucrativos" (Nascimento, 1978, p.116). Lélia Gonzalez (2020) aborda questões de suma importância para compreender as opressões de raça e gênero presentes na formação escolar: "Estamos cansados de saber que nem na escola nem nos livros onde mandam a gente estudar se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural" (Gonzalez, 2020, p. 186).

A leitura e o diálogo durante o ano ofereceram perspectivas sobre a educação para as relações étnico-raciais, de gênero e cada leitura e estudo de cada autor contribuiu com um olhar específico, enriquecendo o debate e nossa prática pedagógica.

Com esses estudos, compreendemos que a Lei 10.639/2003 é uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua implementação efetiva exige não apenas mudanças no currículo escolar, mas também no olhar da sociedade como um todo. É necessário que as escolas se tornem espaços de transformação, onde o respeito à diversidade e o combate ao racismo sejam valores centrais. No contexto contemporâneo, em que as desigualdades raciais ainda são evidentes, a aplicação dessa Lei representa um passo importante para a superação de barreiras históricas e para a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta por equidade.

Essas formações contaram com os seguintes professores: História, Luiz Claúdio; Filosofia, Andreia Cruz e Jerônimo; Sociologia, Roberto Fonseca; Geografia, Thais e Djalma; Matemática e Física, Rosiani; Química e Física, Katia Varela e em alguns dos encontros tínhamos a presença do Diretor da escola Roberto Santos e seu vice- diretor Moisés e o professor especialista de currículo da diretoria de ensino de Suzano Gelson, além da participação de professores de outras áreas de conhecimento que participavam de forma esporádica.

Figura 4: professores em formação com a orientação da Prof. Kátia e Marinalda

Fonte: Elaboração própria.

As formações de 2023 resultaram em diversas atividades e docências compartilhadas na escola, como batalhas de rima, mesas de diálogo inter-religioso, palestras sobre personalidades negras brasileiras, rodas de conversa sobre diversos temas e uma roda de samba com o apoio da comunidade escolar.

Em parceria com o Movimento Cultural Estudantil Batalha da Esperança em articulação com os professores, pode-se organizar uma batalha de rima que começou com a apresentação do grupo do movimento convidado e contou posteriormente com a participação também dos estudantes da unidade. O trabalho foi desenvolvido com os estudantes do Ensino Médio com o objetivo de levar a cultura hip-hop para os estudantes e abrir a oportunidade para os estudantes já engajados no movimento mostrarem seus versos e rimas.

Figuras 5 e 6: Estudantes no pátio durante a batalha de rima.

Fonte: Elaboração própria.

Próximo ao dia 20 de novembro de 2023, a equipe de docentes elaborou um trabalho conjunto sobre racismo e intolerância religiosa, que consistiu em abordar durante as aulas o tema da diversidade religiosa, com pesquisas sobre diversas religiões, rodas de conversa sobre racismo religioso e a intolerância, culminando em uma mesa de diálogo inter-religioso que contou com a participação de representantes de diversas manifestações religiosas, em que estavam presentes representantes do protestantismo cristão, do islam, do kardecismo e da umbanda. Durante a ação, após a exposição de cada um dos convidados, foi aberto um espaço para perguntas dos estudantes que já tinham feito suas pesquisas como parte das atividades propostas em sala de aula. Essa ação teve uma excelente repercussão entre os estudantes que participaram ativamente do debate e pediram que fizéssemos essas atividades em sala de aula e um debate interreligioso no ano subsequente.

Figuras 7 e 8: Estudantes e professores durante a fala dos representantes religiosos.

Fonte: Elaboração própria.

Em 2024, mesmo com o grupo de docentes já alterado em relação ao ano letivo anterior, após um levantamento feito por professores sobre diversidade e intolerância religiosa dentro da escola, em parceria com o grêmio estudantil, foi disponibilizada aos estudantes uma caixa de escuta em que o estudante poderia colocar em um papel de forma anônima se ele já tinha sofrido algum tipo de violência dentro da escola e quais os temas eles gostariam que abordássemos, e os dois temas mais votados foram intolerância religiosa e de gênero.

Atendendo aos pedidos dos estudantes, os professores organizaram mais uma ação envolvendo a questão do racismo estrutural e do racismo religioso. Foram dois dias de atividades que contaram com uma sala temática que tinha como proposta ambientar a cidade de Salvador e toda a sua diversidade, contando ainda com uma exposição de elementos da cultura afro-brasileira, como: alimentos, pinturas e um mural com reportagens sobre casos de intolerância religiosa contra terreiros e praticantes de religiões de matriz africana. A primeira atividade foi uma roda de conversa sobre o tema “Imersão à Roma Negra”,

abordando a questão da intolerância e racismo religioso presente no país e especialmente na cidade de Salvador, que, mesmo sendo considerada a "Roma Negra[1]", ainda sofre com altos índices de casos de violência religiosa. A proposta da roda foi analisar os dados com os estudantes, compreender a questão territorial da religiosidade afro-brasileira, desde o seu início com a diáspora até os dias atuais, seus reflexos no território do entorno da escola, de modo a entender o racismo religioso desmistificando a religião e quebrando estereótipos, além de proporcionar um momento para que os estudantes pudessem abordar abertamente o tema. Como parte dessas atividades, os estudantes experimentaram comidas típicas como o acarajé, vatapá e acaçá.

O primeiro dia de atividades encerrou-se com uma mesa de diálogo inter-religioso com a participação de um representante da igreja católica, um representante da igreja evangélica e um representante do candomblé, que foram colocados no pátio da escola com todos os estudantes para que pudessem apresentar suas religiões e responder às perguntas dos estudantes.

Dando sequência às atividades, no dia seguinte, tivemos na sala temática, além da continuação da exposição, uma oficina sobre o tema "Escravização, racismo e trabalho: analisando a construção de identidades e humanidades reais". Essa oficina contou com a leitura e discussão de trechos de textos de filósofos e pensadores negros, como Frantz Fanon (2008), Lélia Gonzalez (2020), Lenira Carvalho (2010) e Victória Santa Cruz (2008), em que foi discutida a questão do trabalho doméstico e invisibilização das mulheres negras no Brasil. Ao final da oficina, os estudantes apresentaram uma versão musicada do poema "Gritaram – me negra", de Victoria Santa Cruz (2008).

O encerramento das atividades contou com a participação do grupo de samba "Vem Batuká", que tem como integrantes pais e amigos de alguns estudantes da escola, o grupo veio até a escola e se apresentou com uma roda de samba para os alunos e professores.

Figuras 9,10 e 11 - Elementos de decoração da Sala Temática

Fonte: Elaboração própria.

1 Termo cunhado pela Iyalorixá Mãe Aninha, fundadora do terreiro Ilê Axé Apó Afonjá, ao se referir à cidade de Salvador, tão importante para as religiões de matriz africana quanto é a cidade de Roma para os católicos.

Figura 12 e 13 - Roda de Conversa: Imersão na Roma Negra e Degustação de comida afro-brasileira.

Fonte: Elaboração própria.

Figuras 14 e 15 - Mesa de diálogo inter-religioso

Fonte: Elaboração própria.

Figuras 16 e 17 - Roda de samba e interação dos estudantes

Fonte: Elaboração própria.

Docências compartilhadas

Com base nas formações, iniciaram-se, em 2022 e 2023, aulas planejadas e dialogadas, ou seja, as docências compartilhadas. Durante esses anos,

desenvolvemos duas docências com o mestre Canário e o rapper Daniel. Com o mestre Canário, criamos possibilidades de diálogos em duas sequências de aulas, uma trazia a história no mestre Bimba e a extração do carvão e a sua luta e a outra sequência de aulas foram apresentadas e instrumentos da capoeira e a extração de pigmentos naturais, montagem de quadras e gingado. As atividades foram desenvolvidas em aulas de química com a professora Kátia Varela, conjuntamente com o mestre Canário a cada 15 dias.

Dentre muitas atividades desenvolvidas, vamos apresentar duas atividades: a primeira foi realizada como o Ensino Médio, que envolvia a história e a utilização dos instrumentos na capoeira e a extração de substratos naturais. Nessas aulas, a proposta foi desenvolver com os estudantes uma estratégia de aprendizado, que valorizasse os conhecimentos construídos com suas regiões de origem. Com base nos conteúdos a serem desenvolvidos no currículo do estado de São Paulo, desenvolvemos nessa docência compartilhada o conteúdo de equilíbrio químico, pois a extração de pigmentos e a mudança de cor com adição de substância de caráter ácido e base são conceitos abordados no equilíbrio químico.

Nessa docência, que aconteceu em maio de 2023, com os estudantes do Ensino Médio, iniciou-se uma reflexão apresentada pelo mestre Canário sobre quais os instrumentos usados na capoeira e a sua origem. Para que a realização desse diálogo, os estudantes foram levados à sala de multimídia, conforme a figura 20. E para essa aula, o Mestre Canário preparou um material para expor a história da capoeira e a origem dos instrumentos.

Figura 18: Explanação do mestre sobre os instrumentos utilizados na Capoeira

Fonte: Elaboração própria.

Nessa figura, podemos observar que na aula com o mestre foi realizada uma apresentação na sala de multimídia, por ser um lugar adequado e confortável para os estudantes e o mestre Canário. A vivência do mestre e toda a sua história construída com os seus saberes foi importante para envolver os estudantes. Nesse sentido, a docência compartilhada contribuiu para uma aula que durou 45

minutos com interesse dos estudantes e ressaltou a ecologia de saberes, conceito defendido por Candau (2016), que assim o define:

> A ecologia dos saberes constitui, assim, um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que, para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna (Candau, 2016, p. 26).

Diante da possibilidade de desenvolver uma abordagem nas aulas de química que contribuísse para se dar voz aos silenciados, associado aos saberes que envolvem a capoeira, apresentamos com alguns vídeos do Youtube infantis sobre os instrumentos e histórias da capoeira. Mesmo sendo vídeos infantis, atraíram a atenção dos estudantes, pois foram pausados e explicados os contextos envolvidos nos vídeos curtos.

Feita a contextualização histórica da chegada da capoeira ao Brasil e os instrumentos utilizados, decorreram mais 45 minutos de falas enriquecedoras. Os estudantes ficaram motivados a participar com perguntas, conforme a figura 21, em que temos um estudante perguntando sobre a capoeira e a sua origem brasileira.

Figura 19: Nesta imagem, temos um estudante do 2º ano do ensino médio com idade de 16 comentando com o mestre sobre a origem da capoeira.

Fonte: Elaboração própria.

Na figura 19, o estudante faz a seguinte ponderação sobre os motivos da discriminação e perseguição da capoeira: “Por muito tempo a capoeira foi discriminada pelo seu envolvimento com a religião, mas não tem nada a ver com a religião. A capoeira faz parte da nossa história é uma questão de luta e resistência”. Com essa fala, podemos observar que o estudante, após a primeira aula da docência compartilhada, apresentou criticidade e autonomia em sua fala. Nesse

sentido, estávamos atuando conforme as premissas do programa PEI, citado em nosso programa de ação:

> Dentre as premissas para estas escolas destaca-se o Protagonismo Juvenil. Para o atendimento do Protagonismo, o ambiente e as ações da escola deverão ser cuidadosamente pensados para dar oportunidades concretas aos alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências (GOV, 2012, p 37).

Como podemos observar, a docência compartilhada foi uma ação educativa que proporcionou aos estudantes um ambiente agradável, facilitou a participação deles, potencializando as premissas do programa PEI. Nessa ação, tivemos mais outras falas que demonstram seus posicionamentos:

> Estudante 1- A capoeira pode ser considerada um esporte que usa música, com os seus próprios instrumentos, que foram construídos historicamente e não tem nada a ver com religião.
>
> Estudante 2- A capoeira é uma luta, que veio junto com os africanos no navio negreiro, é uma luta camuflada de dança e, durante anos, foi considerada uma forma de resistência.

As falas dos estudantes são uma demonstração da participação dos estudantes, que foi intensa e contou com 28 estudantes. Tais falas indicam que, quando temos o compromisso e a responsabilidade de desenvolver ações educativas na escola, com discussões que tornam mais claro perceber o silenciamento das histórias e culturas africanas na cultura escolar, principalmente nas aulas de química. Nesses momentos, percebemos nas falas dos estudantes o resgate da cultura dos povos africanos, que foram apagados e silenciados nos modelos educacionais utilizados majoritariamente no Brasil, que são derivados de uma monocultura eurocêntrica.

Depois das reflexões e falas desses discentes, eles foram conduzidos até o laboratório para preparar as tinturas naturais ao som da trilha sonora das músicas da capoeira escolhidas pelos próprios estudantes, usando corantes naturais, tais como: urucum, açafrão, café, carvão, folhas de espinafre, cacau e canela. Para trabalhar com indicadores ácido-base, para desenvolver o conceito do equilíbrio químico, foram utilizados limão, vinagre e bicarbonato de sódio. O objetivo dessa etapa foi realizar a extração de pigmentos vegetais e naturais pelos alunos e trabalhar o equilíbrio químico com as fontes naturais, facilitando dessa forma possibilidades de contextualizar juntamente com a capoeira temas do cotidiano dos estudantes potencializando, dessa forma, o ensino de química, como podemos observar nas figuras 20 e 21.

Figura 20: realizando teste com indicador ácido-base, após a extração dos pigmentos.
Figura 21: exemplos de extração de algumas tintas naturais (urucum, canela e açafrão)

Fonte: Elaboração própria.

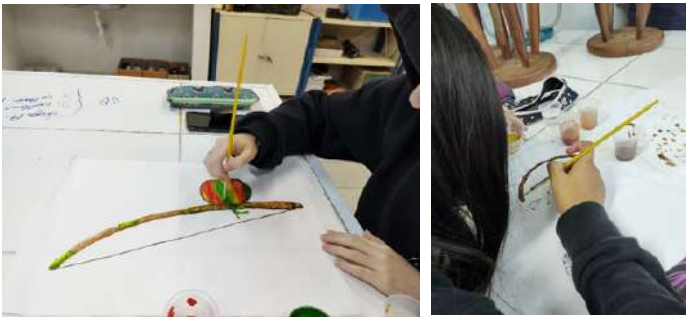
As figuras 20 e 21 apresentam exemplos de extração das tintas produzidas pelos estudantes no laboratório, com os corantes naturais, com duração de 40 minutos, na qual aparecem os discentes envolvidos na preparação das tintas num ambiente agradável.

Antes da pintura, os estudantes tinham que escolher dois instrumentos que mais chamaram a sua atenção, desenhar um rascunho e depois passar para uma folha de desenho A3 para pintar. Logo abaixo, apresentaremos uma sequência de figuras que vão ilustrar esse momento.

Figura 22: estudante fazendo rascunho do instrumento escolhido por ele

Fonte: Elaboração própria.

Figuras 23 e 24: estudantes desenhando e pintando com os pigmentos extraídos



Fonte: Elaboração própria.

Figura 25: exemplo de alguns desenhos dos e das estudantes

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar na sequência de figuras acima, a construção dos trabalhos dos estudantes aconteceu sob a supervisão do mestre Canário e da professora Kátia Varela. A docência compartilhada aconteceu em um clima tranquilo e respeitoso, conforme premissa do programa PEI, que está presente no programa de ação planejado no início do ano letivo: "micro indicador - Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa)".

A docência compartilhada na aula de química nesse dia proporcionou aos estudantes uma prática educativa crítica que estimulou a reflexão sobre os conhecimentos compartilhados de química e a capoeira, favorecendo aos estudantes a atuação de sujeitos da aprendizagem e não somente como depósito de conteúdo (Freire, 1999).

Nessa perspectiva, à docência compartilhada desenvolveu uma prática educativa, que contribuiu para a visão crítica dos estudantes em um espaço educacional construído de forma a valorizar diversos saberes sobre a capoeira, que, segundo Freire (1999), devem ser aqueles conhecimentos respeitados e estimados, na intenção de que seja criada uma prática de atitudes e valores humanos com discussões que respeitem as diversas experiências construídas historicamente pelos povos africanos.

A experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida nessa docência compartilhada foram transformadoras e estava além de um ensino conteudista e tradicional. Sua ação, transformadora para os estudantes, foi capaz de abordar o contexto multicultural dos povos africanos, dialogando com o ensino de química, por meio da extração de tinta de corantes naturais e equilíbrio químico, que apresentou um potencial motivador para o ensino e que permite um diálogo dos saberes históricos, sociais e culturais com os saberes químicos ensinados na Educação Básica.

Cabe ressaltar a importância dessa docência compartilhada nas aulas de química, pois, em muitas escolas, a Lei 10.639/03 é desenvolvida somente nas aulas de história, artes e Língua Portuguesa, porém, é claro no texto da Lei que a história e cultura dos povos africanos devem ser desenvolvidos em todas as disciplinas da BNCC.

Na escola, outro exemplo de docência compartilhada foram as atividades desenvolvidas com o Daniel Bidia Olmedo Tejera- Arte educador e Mestre em educação e as educadoras de História, Ciências e Língua Portuguesa, no ensino fundamental II, em que foram planejadas práticas que envolveram questões de gênero e raça na escola, estabelecendo um diálogo entre essas disciplinas e a cultura HIP-HOP/ rap visando à implementação da Lei 10.639/03. Dessa forma, com o uso da pedagogia do HIP-HOP, foram criadas ações dialogadas promovendo debates com os estudantes para o aprofundamento dos conceitos de identidade e construir um ambiente de autoestima e valorização da cultura HIP-HOP em seu viés histórico-cultural e estético-social, com atenção especial à composição musical e lírica do rap.

Durante o ano de 2022, o rapper Daniel e a Rosângela Barbosa de Araújo - Professora de História-, juntamente com a professora de Ciências Elenita, iniciaram as atividades com o vídeo "Serviço de Preto", de sua autoria, momento em que ele expôs como foi criada a música e o significado do título; logo em seguida, planejamos os tópicos do filme "*Quase Deuses*" (2004), dirigido por Joseph Sargent a serem discutidos com os estudantes na disciplina de ciências, que trata da questão do racismo nos EUA[2] .

A proposta de trabalhar com o filme era tratar do silenciamento do conhecimento africano no campo das ciências naturais. Para tanto, iniciaríamos debatendo com os estudantes quais eram os cientistas negros que eles conheciam e o motivo pelo qual não conheciam cientistas negros. A ideia era trabalhar com os estudantes no 8º ano do ensino fundamental II, o conhecimento científico na atualidade e os conhecimentos trazidos pelos povos africanos. Para iniciar esse diálogo, foi passado para esses alunos do 8º ano o clipe "*Serviço de Preto"* (2015), de Daniel Garnet & Peqnoh, para saber o que eles tinham achado mais relevante e as questões indicadas por Daniel indicadas na leitura do texto do Kleber Siqueira Jr (2018), "Serviço de preto, muito respeito".

Nesse momento, eles comentaram sobre o racismo e como os negros eram tratados e são tratados até os dias atuais. Nesse dia, Daniel não estava presente somente conversamos remotamente para realizar a atividade proposta, pois a ideia era justamente surpreender os alunos com a chegada de um dos autores da obra para a realização da docência compartilhada. As professoras de ciências discutiram acerca das profissões que usualmente são exercidas por negros e brancos, ou mesmo quais são atribuídas a eles. Foi possível aprofundar o debate sobre o preconceito racial nas profissões.

Em outra sala do 9º ano, trabalhamos com a professora de história passando o clipe e a letra da música, nessa sala, realizamos um debate sobre o racismo e as profissões.

2 Quase Deuses. Fonte: https://www.justwatch.com/br/filme/quase-deuses. Acesso em: 03 fev. 2025.

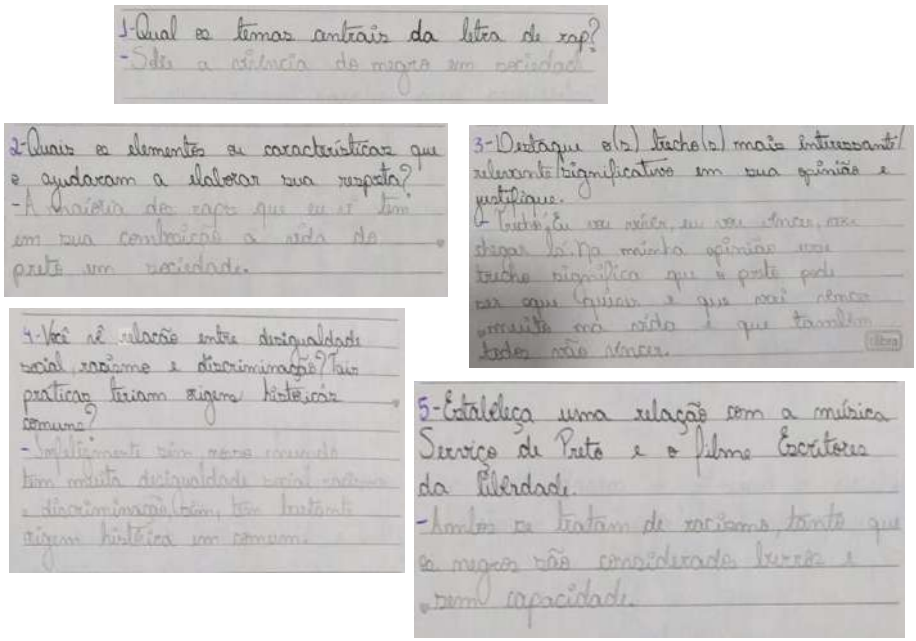
Foi trabalhada a interpretação da letra “Serviço de Preto”, individualmente, relacionando a obra com os filmes previamente assistidos na disciplina de História, no caso, o filme “Escritores da Liberdade” (2007), de Richard LaGravenese.

Acompanhou o texto da música um questionário com as seguintes perguntas:

1) Quais os temas centrais da letra de rap?
2) Quais os elementos ou características que o ajudaram a elaborar sua resposta
3) Destaque os temas mais interessantes/significativos para você e justifique.
4) Você vê uma relação entre desigualdade social, racismo e discriminação? Tais práticas teriam origens históricas comuns?
5) Estabeleça uma relação com a música “Serviço de Preto” e o filme “Escritores da Liberdade”?

Resposta da aluna “B” a atividade:

Figuras 26 a 27: Respostas de alunos.



Fonte: Elaboração própria.

Podemos perceber nas respostas que as relações estabelecidas pelos alunos entre o videoclipe e o filme ainda eram bastante superficiais, mas que poderia ser aprofundada ao longo das próximas aulas.

Durante o segundo semestre de 2022, os estudantes realizaram com o Daniel e as professoras, aulas sobre rimas e rap, que os levou ao encantamento e ao estudo da História e da Língua Portuguesa pela via musical, promovendo um ambiente propício à criação de seus próprios raps.

Figura 28: Daniel questionava os estudantes a fazerem as suas rimas e motivava-os.

Fonte: Elaboração própria.

No decorrer da docência compartilhada, observamos muitos questionamentos dos estudantes em relação à importância de valorizar as histórias e as culturas dos povos africanos e a diversidade de conhecimento.

Figura 29: Daniel em interação com os estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

Como podemos observar, existe uma ampla possibilidade de atividades quando nos propomos a sair da pedagogia do evento e assumir o compromisso de trabalhar em prol de uma educação emancipadora e antirracista. Na escola, bem como na sociedade, ainda encontramos algumas situações de discriminação racial, que hoje são detectadas e denunciadas pelos estudantes, diante das quais propõem soluções e atividades para solucionar as situações apresentadas. Mas essa atitude crítica dos estudantes só possível em razão desse trabalho de quatro anos fundamentados na pedagogia do hip-hop, nas formações dos educadores e nas docências compartilhadas, que rompeu com a pedagogia tradicional do evento na escola.

As docências compartilhadas e as formações continuadas apresentam situações e ambientes nos espaços escolares, que valorizam uma educação emancipadora (Freire, 1999), que contribuiu para os estudantes atingirem um nível de criticidade e autonomia capaz de estimulá-los a desenvolver ações na escola, como as batalhas de rimas, mesas e atividades culturais, com o intuito de reduzir na escola situações que levam ao preconceito racial. As formações dos educadores convergiram em pontos importantes para colocar em prática uma educação emancipadora, ao promover espaços de diálogo e debate franco sobre a questão racial, sobretudo.

As formações dos educadores propiciaram um ambiente escolar, que respeitou a diversidade de seres humanos, com seus conhecimentos, que foram silenciados por não fazerem parte de um sistema acadêmico padronizado. Diante dessa formação nos ATPCs, os educadores desenvolveram ações que romperam com o fenômeno de epistemicídio. O epistemicídio é um crime educacional de saberes que, muitas vezes, tende a serem silenciados por não pertencerem ao sistema acadêmico, abordando em suas aulas e atividades escolares que foram descritas nesse capítulo que deram voz e valorizaram conhecimentos dos povos africanos.

Para valorizar esses conhecimentos dos povos africanos precisamos todos os dias na escola estar atentos a esse crime educacional do silenciamento dos saberes dos estudantes sem excluir os saberes desses povos africanos, criando espaços de aprendizagem de natureza emancipatória, envolvendo a diversidade cultural que existe dentro da escola.

Referências

BAKKE, Raquel Rua Baptista. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. Xx f. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 09 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira. Acesso em: 03 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cjS9NB-4DWjqv8ncCZg7RbDM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CARVALHO, Lenira (Depoimento). In: PEREIRA, A. M.; SILVA, J. C. (Org.). **Memórias do movimento negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Cristiane Correia. **A pedagogia hip-hop:** consciência, resistência e saberes em luta. Curitiba, PR: Appris, 2019.

EL-HANI, Charbel N. Bases teórico-filosóficas para o desing de educação intercultural como diálogo de saberes. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.27, n. 1, p. 1-38, abr. 2022. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2806/pdf>. Acesso em: 03 fev.2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 6ª edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOVERNO, do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. 2012. Disponível em: 342.pdf. 03 fev 2025.

HATTIE, John. 10 Princípios para a Aprendizagem Visível. Penso, 2019. HOCHNADELl, Simone Borges, and Elaine Conte. **Docência compartilhada: Possibilidade de inovação de ressignificação da atuação profissional?** S. Canoas, Unilasalle, 2019. Disponível em: Diretrizes PRA 2023. Acesso em: 03 fev. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

SANTA CRUZ, Victoria. **Me gritaron negra.** In: OROZCO, L. (Ed.). Creación colectiva: antología del teatro grupo cultural Yuyachkani. Lima: Grupo Cultural Yuyachkani, 2008.

SILVA, Maria Alice P. **Salvador- Roma Negra: cidade diaspórica**. In: (RE) Existência Intelectual Negra Ancestral - X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Uberlândia, MG: 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1530393388_ARQUIVO_Salvador-RomaNegra.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

TERCEIRA PARTE
AS DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

INTERLÚDIO V

Em busca de um portão escancarado para que entrem mais crianças

Renato Noguera e Luciana Pires

A Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, em parceria com a equipe de pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde realizamos a pesquisa no Estado do Rio de Janeiro, apresenta características que atravessam sua história centenária e evidenciam as complexas relações entre educação, território e desigualdade social. Localizada na cidade de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, a escola carrega um legado histórico importante: foi a primeira unidade escolar municipal da América Latina a oferecer merenda escolar, um gesto que, em si, já demarcava a preocupação com a dignidade das crianças trabalhadoras e suas famílias. Não à toa, ficou popularmente conhecida por décadas como a escola do "Mate com Angu", referência ao cardápio simples que alimentava os corpos e os sonhos de muitas infâncias da Baixada Fluminense.

A Escola foi fundada em 1921, a escola completou seu centenário em 2021, testemunhando transformações profundas no entorno e na própria dinâmica educacional da região. Apesar de seu papel histórico, o bairro onde está situada enfrenta, ainda hoje, os impactos da precariedade das políticas públicas, com dificuldades estruturais que vão desde o saneamento básico até o acesso seguro a atividades culturais, esportivas e de lazer. O cotidiano das crianças que atravessam seus portões é marcado por essas ausências, e a escola permanece sendo um dos poucos espaços onde o direito à infância pode, de fato, ser minimamente reivindicado.

Foi nesse cenário de profundas contradições, mas também de potentes possibilidades, que desenvolvemos o projeto de docências compartilhadas e escutas interseccionadas, uma proposta metodológica que busca enfrentar as heranças coloniais e racistas que ainda estruturam tanto o currículo escolar quanto as práticas pedagógicas. Mais do que uma intervenção pontual, nosso trabalho na Dr. Álvaro Alberto assumiu o compromisso de dialogar com a história da escola e com as singularidades de suas comunidades — famílias negras, periféricas, muitas marcadas por trajetórias de migração nordestina e trabalho informal.

A escola, que funciona em dois turnos e atende turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, é composta por uma equipe pedagógica que, como em muitas outras instituições públicas, enfrenta os desafios de uma formação continuada frequentemente desarticulada das necessidades concretas do

território onde atua. A parceria entre a escola e o grupo de pesquisa viabilizou a implementação de oficinas que cruzam literatura afrorreferenciada, grafite, capoeira, fotografia e narração de histórias, compondo um espaço de experimentação estética e política, onde o protagonismo das crianças é reconhecido e sustentado.

Através das rodas de leitura, das oficinas de arte e movimento, dos ateliês de fotografia e pintura, foi possível criar ambientes de confiança onde os estudantes pudessem se expressar, compartilhar suas vivências e disputar os sentidos impostos pelo dispositivo da racialidade. Trabalhamos para construir uma escuta que não fosse inquisidora, mas sensível e interessada no que as infâncias têm a dizer sobre suas vidas, seus medos, seus desejos e seus cotidianos.

Nesse percurso, algumas imagens e narrativas emergiram como pontos de reflexão e denúncia. Um exemplo forte foi o debate sobre o papel das motocicletas nos trajetos de vida das crianças, marcando a passagem precoce da infância para a juventude em contextos onde o acesso aos direitos mais básicos é sistematicamente negado. Outro destaque foi a ressignificação da figura do Saci, aproximando essa personagem da sua ancestralidade exuística, em oposição às leituras coloniais e capacitistas que a tradição escolar brasileira historicamente reproduziu.

Essas experiências pedagógicas não se deram sem tensões. O enfrentamento ao racismo, ao adultocentrismo e às práticas violentas naturalizadas no cotidiano escolar exigiu — e continua exigindo — o desmonte de práticas sedimentadas, tanto no currículo formal quanto nas relações institucionais. Em diversos momentos, a rede municipal declarou interesse de redução ou, até mesmo, extinção das salas de leitura. Por isso, o projeto de docências compartilhadas na Dr. Álvaro Alberto não se limitou à introdução de atividades culturais, mas buscou abrir frestas para uma reconfiguração das relações entre professoras, professores, estudantes, comunidade e com o poder municipal, afirmando a escola como território de resistência, memória e invenção.

Em um tempo histórico marcado pela intensificação das desigualdades e pelo avanço de discursos autoritários, a experiência que vivemos na Dr. Álvaro Alberto reafirma a escola pública como espaço legítimo para a construção de uma pedagogia antirracista e decolonial, capaz de escutar e de ser afetada pelas vozes das infâncias negras e periféricas. Nessa travessia, aprendemos que resistir é também criar; é sustentar o desejo de que as crianças possam, sem medo, repetir e fazer ecoar o pedido que inspira este trabalho: “Tia, eu quero entrar!”.

CAPÍTULO 12

Tia, eu quero entrar! Docências compartilhadas e escutas interseccionadas desde as infâncias[3]

Renato Noguera
Luciana Pires Alves

Este artigo sugere um mergulho nos fazeres cotidianos entremeados de pesquisa-ação, reflexões e aprendizagens no percurso da pesquisa "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas", que aconteceu em três estados: São Paulo, na Paraíba e no Rio de Janeiro. O artigo surge das reflexões sobre o vivido em uma escola da periferia fluminense. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de caráter longitudinal que prima pelo envolvimento com os sujeitos e problemáticas do campo de pesquisa. Nosso cotidiano se desenvolveu a partir das oficinas ou ateliês com as crianças como dispositivo disparador de discussões e de amplificador das enunciações coletivas sobre suas vidas em potências e sofrimentos. A pesquisa com a escola, durante o processo, recebeu a função social de escuta e vocalizador de questões para sustentar e erguer as vozes das infâncias populares, pretas e das periferias.

Vozes que espelham a sociedade que somos, cuja confrontação é urgente para a invenção de modos de fazer sociedade com lugar para o comum, para a vida, para a alegria e para a vontade de poder ser. As rachaduras do possível no terreno necrófilo nos perpassaram pela força da arte, essa grande saúde (Nietzsche, 1987). A arte narrativa das populações afrodiaspóricas em sua potência visual, na consistência de sua urdidura e na proximidade temática que nos assusta por ser tão nossa, apesar de ter sido vivida/inventada em outros tempos e lugares.

Nossa experiência de existir na escola com as crianças expôs não a fratura, mas a unidade autoritária mantida pelo preconceito e demais práticas políticas de ódio de um país contra si próprio. Como ensinou o pensador Antônio Bispo dos Santos (2023), o Nego Bispo, sobre os quilombos, há uma sanha da sociedade majoritária em queimá-los e derrotá-los, mas, a cada tentativa nesse sentido, outros ressurgem, pois não adianta querer destruir nosso legado, pois renasceremos e desafiaremos cada um dos modos da necropolítica do capitalismo. E o faremos a partir da rasteira como metodologia política e pedagógica, como indicou Gonzalez (2020), ao apontar a criação mestiça de nossa língua, o "pretoguês".

---

3 Este artigo foi publicado na Revista Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP, vol.51, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551287350

E, ao buscar ouvir para transformar a escola, temos de torná-la um lugar de legitimação do idioma como território existencial, porque nenhuma língua é neutra (Brand, 2023). Um exemplo disso foi a reflexão com as turmas de 4os e 5os anos sobre a motocicleta. Disparada pela leitura coletiva de "Nós matamos o cão tinhoso!", de Honwana (2017), as crianças falaram da posse das motos como marcador da saída da infância e do início da juventude, tema que será tratado no texto. É importante ressaltar o papel das leituras como disparadores das enunciações coletivas durante o processo de pesquisa. A escuta ativa, atenta e sensível só foi possível por meio das aproximações com as literaturas afro-referenciadas que deram abertura para o compartilhamento da docência com as artes do grafite, da fotografia e da capoeira.

Para compor os relatos pertencentes ao corpo da pesquisa e aqueles selecionados para figurar neste texto, buscamos uma ética da fala que desenha cena elocutória na qual a criança tome a palavra. A presença da voz dos grupos subalternizados, entre eles as crianças, é uma questão política que envolve o reconhecimento e a legitimidade do dizer nos embates contra as opressões de diferentes naturezas que pesam sobre as existências segundos os marcadores sociais, como faixa etária, gênero, racialização, territórios, classe social etc.

Segundo Spivak (2021), a tomada da palavra por parte da subalterna não reflete um mutismo ontológico, uma vez que as sujeitas sempre falaram, mas em quais condições foram escutadas ou tiveram sua palavra interditada? É necessário, também, questionar quais procedimentos políticos, jurídicos e epistêmicos lhe conferiram um discurso? Guardadas as devidas distâncias e diferenças de natureza, uma vez que as opressões são engendradas de formas muito próprias, outros grupos sociais, assim como as subalternas narradas por Spivak (2021), tiveram sua palavra, ora tomada como incerta, ora extorquida nos interrogatórios coloniais, médicos ou penais. Assim, ao abordar uma ética da palavra das crianças, buscamos, a exemplo de Friedmann (2020), a vez e a voz das crianças nas relações com diferentes artefatos culturais, objetos artísticos, experimentações sensíveis e as linguagens como meios expressivos.

Nossa pesquisa buscou o avesso do processo de silenciamento ou de escuta inquisidora; procuramos um ouvir de modo interseccionado que se desdobrasse em conversas com a comunidade escolar para o enfrentamento coletivo dos problemas detectados pela pesquisa, tendo como prioridade a tomada da palavra pelos grupos subalternizados.

Entrelaces políticos e epistêmicos da pesquisa

Como aprendemos com Sueli Carneiro (2023), o dispositivo da racialidade depende da manutenção de um ideário do rebaixamento do Outro, que passa a existir apenas pelo viés da negação. Trata-se de um conjunto de práticas, discursos e mecanismos que transformam diferenças e marcadores étnico-ra-

ciais em desigualdade, numa desvalorização sistemática de pessoas racializadas. Existe uma combinação entre política e epistemologia da qual não podemos nos esquivar. O dispositivo de racialidade se articula com o pacto narcísico da branquitude, fazendo com que toda e qualquer referência fora do modo eurocêntrico de existir seja marcada como erro ou deficiência. Isso passa não só pelos discursos e pelo campo da consciência, de natureza multilinear, pois o dispositivo também demanda o campo dos afetos para efetuar e manter o feito de realidade que deseja.

Assim, os afetos, como forças, e não apenas emoções, devem entrar em jogo na efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais e demais marcadores de diferenças. Por isso, defendemos a importância da experiência estética na luta contra o autoritarismo e o embrutecimento que tanto nos assolam no tempo presente.

Quando e por quais motivos podemos afirmar que temos uma experiência?

Para esta conversa, chamaremos o filósofo norte-americano John Dewey (2010), por seus estudos sobre a experiência e sua possibilidade de acontecimento em qualquer meio. Nossa pesquisa ocorre na escola, e nela procuramos viver com as crianças experiências de expansão, pois não se trata de escolarizar a experiência, mas, sim, de buscar sua produção e a identificação de sua presença mesmo no interior do maquinário de massa que é o processo de escolarização. A experiência cria seus percursos, gera a própria temporalidade e aciona diversos afetos. Assim, a pesquisa com crianças que pretende criar experiência deve estar no campo num estado de abertura e de atenção alongada que difere das práticas focais e pontuais. Experimentar não ocorre na duração e na rapidez das agendas adultocêntricas. Outro ponto político e epistêmico é a prática de dobrar-se sobre o vivido. Segundo Adorno (2018), uma das características das personalidades propensas ao fascismo consiste em incapacitar os sujeitos para aprender com a própria experiência. Para isso, precisamos estar à disposição e à escuta das crianças e nos desprender de nós mesmos.

O viver numa sociedade de controle em processos como escolarização são processos massivos de produzir subjetividade. O agenciamento dos meios de produção de subjetividade em série acaba por produzir e reforçar enquadres estereotipados. É possível provocar, instigar uma experiência? E, ao vivê-la, podemos mobilizar as margens engessadas das subjetividades envolvidas no processo?

Para escapar à lógica da instrumentalização didática, aqui não buscamos uma bula, um como fazer, mas, sim, as forças de afirmação e emancipação. Como disse uma das crianças após uma roda de leituras: “Tia, tia, eu quero entrar!”.

Durante nossa pesquisa, buscamos produzir uma escuta intersecionada que fosse capaz de perceber por quais caminhos as crianças estão produzindo

sentidos a partir das experiências vividas na escola e fora dela. As rodas de leitura e vivências são realizadas segundo as pistas para ter uma experiência estética.

Figura 1 – Conversando, desenhando e grafitando

Fonte: acervo da pesquisa.

Em nosso trabalho, recorremos ao termo *pista* no sentido elaborado por Guattari (1981), no que se refere à disposição da atenção, ao envolvimento e à produção de afetos como indicadores do acontecimento referente às abordagens cartográficas. A recusa pelas formas descritivas e, posteriormente, analíticas de pesquisa se dá pela opção ético-estética de atuar junto ao campo, de entendê-lo, não como um lugar de coleta de um aporte empírico, mas, sim, de uma ação coproduzida de mundos, partilha de sentidos e produção de sensibilidades.

Por onde começar a produzir um plano?

O ato de planejar, além do termo corrente de projeção da ação e de intenções, tem um sentido de criar platô de espaço a ser estendido, espalhado. O planejamento pode ter o sentido de "igualar" platôs com a percepção. Um ponto importante no percurso de nossa pesquisa está em fazer nossos olhares se cruzarem e nossas falas se encontrarem para a invenção de um plano comum para estarmos próximos e, a partir desse lugar, insurgir contra as opressões.

A produção das docências compartilhadas ocorreu por meio de oficinas e experimentações na Sala de Leitura Euclides da Cunha da Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, no município de Duque de Caxias, RJ. Cada oficina/experimentação tem a duração de uma hora, acontecendo todas segundas e sextas-feiras. Nas segundas, no primeiro turno, encontramos as crianças das turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, do 4º ano e do 5º ano do ensino fundamental. No turno da tarde, as turmas de 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização e as turmas de educação infantil de quatro e cinco anos. Nos dias de sexta-feira, a turma de educação infantil de quatro anos e as turmas de 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização; no segundo turno, duas turmas de 3os anos de alfabetização e as turmas de 4os e

5ºs anos da primeira etapa do ensino fundamental. Cabe explicar, ainda, que o município de Duque de Caxias organiza a primeira etapa da educação básica em turmas de quatro e cinco anos, um bloco de três anos de escolaridade no ciclo básico de alfabetização, e as turmas seriadas de 4º e 5º anos de escolaridade.

Compreendemos por docências compartilhadas o entrelace de saberes e das artes que nos permitem expressar o vivido e nos deslocar enquanto coletivo em um plano comum de experimentações e libertações. A metodologia de trabalho cotidiano segue a inspiração dos ateliês, que, criados na cidade de italiana de Reggio Emilia, são experiências pedagógicas dedicadas à expressão de recorrer com as crianças às questões da materialidade, da espacialidade, da narrativa e do desenho como modo de problematizar e expressar a experiência de viver. Como afirma Rinaldi (2021, p. 11):

> Mais do que oferecer apoio e mediação às crianças, o educador que sabe escutar, observar, documentar e interpretar esses processos realizará seu próprio potencial como aprendiz. A documentação pode ser entendida como escuta visível. Isso garante que tanto o grupo quanto cada criança possa observar os demais enquanto apreende, e que os educadores possam aprender como se ensina, por meio da observação dos processos de aprendizagem das crianças.

Essa também é uma prática defendida por Stela Barbieri (2021) com seus trabalhos sobre crianças e os territórios da invenção. Assim, dispomos os materiais, escolhemos narrativas e enviamos para as salas de aula de cada turma atendida as criações e problematizações que emergiram das escutas com as crianças. Os trabalhos ficam expostos pela escola e ganham maior visibilidade no Sarau Janelas Floridas, que ocorre anualmente em comemoração e rememoração da história da escola, que, em 2024, completou 102 anos de reexistência!

Figura 2 – Atividade do Sarau

Fonte: Acervo da pesquisa.

Buscando produzir as escutas interseccionadas com crianças, fizemos a seleção das literaturas em afrocentricidade, por terem enredos, sujeitos, cosmologias, territórios e paisagens negros e indígenas. As experimentações são afro-perspectivadas, no sentido de privilegiar a materialidade e modos de se relacionar das culturas afro-diaspóricas e de povos indígenas. Por ter como argumento principal de nossa pesquisa que é possível viver e praticar uma educação antirracista desde a infância na escola, não acreditamos que temos de dar a voz para as crianças, mas, sim, dar vazão ao que procuram expressar, legitimar suas falas, nos dispor a sustentar seu dizer, ao mudar as posturas dos adultos, e erguer a voz junto a elas nos momentos de enfrentamento do racismo.

Figura 3 – Nossas Ilustração do livro Ynary

Fonte: acervo da pesquisa.

Entrelaces e a correspondência das artes no fazer cotidiano

Uma das importantes pistas que o trabalho com o campo de pesquisas apontou foi que uma maior efetividade das ações ocorre quando atuamos nos

planos-afetos junto às falas antirracistas. Recorremos ao termo *pistas de pesquisas* mais próximo ao uso que Guattari e Deleuze fizeram das metodologias cartográficas em seus trabalhos, do que ao paradigma indiciário, uma vez que não se trata de reconstituir ou desvendar o que se passou, a exemplo de uma operação de caça; mas de propiciar disparadores de desterritotializações e traçar caminhos a partir de forças catalizadoras de mudanças.

Por mais que as palavras exerçam força e afecção, outros platôs de contato precisam de acionamento para ampliarmos nossa forma de contágio. Assim, as experiências estéticas com as imagens, com as músicas, com os materiais, com o próprio corpo abrem camadas e possíveis desdobramentos para as franjas nas quais o racismo e o autoritarismo costumam se mobilizar para manter sua unidade diante das forças das diferenças. O afeto mais recorrente diante do ser plural é o temor ou medo, como apontam Adorno (2018), segundo o qual o temor dos civilizados que, para assegurar seus conservadorismos e manter seus lugares, buscam a difamação do que é presente ou futuro, e Butler (2024), para quem o medo da destruição transfigurado em ódio e canalizado contra as questões de gênero, de raça, dos territórios e das sexualidades. O gênero, segundo Butler (2024), tornou-se bode expiatório sobre o qual recaem todos os temores atuais. Em suas palavras:

> Tornou-se um fantasma com poderes destrutivos, uma forma de reunir e exacerbar a multiplicidade de pânicos modernos. É claro que há muitas razões completamente legítimas para temer nosso mundo atual. Um desastre climático, a migração forçada, as vidas ameaçadas e perdidas na guerra. As economias neoliberais, que privam as pessoas dos serviços sociais básicos de que necessitam para viver e prosperar. O racismo sistêmico, que tira a vida de tantas pessoas por meio de violência tanto lentas quanto rápidas. Mulheres, pessoas queer e trans, especialmente negras, são assinadas em índices estarrecedores (Butler, 2024, p. 13).

Para virar esse jogo, atuamos no campo dos afetos e das artes, e o uso no plural das palavras revela nosso posicionamento político diante das crianças e de nosso trabalho. Buscamos um conceito plural das artes para inspirar nossa atuação em campo e ancorar nossa reflexão neste texto. Para isso, fomos aos textos "A arte e as artes", de Adorno (2018), e "A arte e as artes", de Souriau (1983). Além do título, esses textos têm em comum a denúncia ao caráter reacionário de fazer crer nas existências submetidas ao caráter unitário e a afirmação potente do ser plural. Suas palavras nos inspiram num mesmo caminho por procedimentos diferentes, a questão do enlaçamento das artes em Adorno (2018) e a correspondência das artes de Souriau (1983).

Seus estudos partem de lugares parecidos ao negar veementemente que as artes sejam fruto de uma inspiração divina, de uma singularidade humana superior ou de o domínio de uma linguagem mais elevada do que outras; eles trazem

as artes para o campo das ações humanas. Segundo Souriau (1983, p.30), "a arte é uma sabedoria instauradora", isto é, uma atividade humana acessível que afeta a qualquer um e a alguém. Do mesmo modo, o entrelaçamento das artes é compreendido por Adorno (2018) como a riqueza surgida pelo arrefecimento das fronteiras entre as artes visuais, sonoras e da criação de objetos, sendo o que permite que as artes se nutram umas das outras. A busca da arte entre as artes se assemelha ao etnocentrismo, cujo preconceito pretende prescrever o povo entre os povos. A diversidade e a hibridização segundo essa ótica divergem do olhar conservador que busca difamar tudo o que é presente e futuro.

Em nossa abordagem, esses princípios se manifestam no entrelaçar das artes visuais modernas e urbanas, como a fotografia e o *grafitti*, e as artes ou sabedorias tradicionais, como a capoeira e o samba de roda, cujas performances nos permitem diferentes performances corporais e experiências sensoriais. Identificamos que as docências compartilhadas foram bem-sucedidas quando as crianças trazem as questões de suas vivências e podemos nos debruçar juntos sobre o que foi trazido, produzindo diferentes sentidos ao que é identificado como hegemônico ou único e experimentamos a escuta intersecionada em ato. Também, quando percebemos que o coletivo fez o caminho contrário ao traçado pelo dispositivo da racialidade, que marca como negativo ou de menor mérito o que é relativo à negritude.

Neste artigo, destacamos dois momentos da pesquisa, as questões da motocicleta e do Saci/Exu. O primeiro traz as motos como elemento demarcador do fim da infância e a presença da violência como elemento estruturador das sociabilidades. Já o segundo perfaz o caminho de reapropriação do que é seu e foi descredibilizado pelas lógicas coloniais, sendo a política de sentido colonial retomada pelos discursos fascistas e práticas autoritárias, a exemplo da erradicação como palavra de ordem: "só Jesus expulsa o Tranca-Ruas das pessoas".

Uma moto e um cão: sobre violência e sustentação da colonialidade no século XXI

A presença das motos como elemento demarcador do fim da infância e a presença da violência como elemento estruturador das sociabilidades aparece no exemplo da reflexão com as turmas de 4os e 5os anos sobre a motocicleta. Após a leitura coletiva de "Nós matamos o cão tinhoso!" (Honwana, 2017), as crianças mencionaram a posse das motos como marcador da saída da infância e do início da juventude. Bem mais cedo que o permitido por lei, as motos são guiadas por jovens ou crianças nas favelas e são ícones de crescimento e prosperidade. Instrumento de tensão familiar, o veículo funciona como os ritos de iniciação de outrora, sem que o asfalto e as instituições de proteção às crianças guardem e garantam seus direitos. Sob o discurso e o risco causados pelo domínio ter-

ritorial de facções ou milícias, fechamos os olhos e tapamos os ouvidos para a realidade das infâncias em territórios conflagrados. Este texto buscou o avesso desse processo: uma escuta intersecionada que se desdobrasse em conversas com a comunidade escolar, visando ao enfrentamento coletivo dos problemas detectados pela pesquisa.

Possuir uma moto e ser agente da violência são marcadores de crescimento nesses espaços. As crianças narram que o mais velho, na posição do cuidado, bate no mais novo, e isso inclui não só os pais, mas os irmãos também. Num contexto no qual o acesso aos bens sociais, como a creche ou escolas em tempo integral, por exemplo, são escassos (cabe aqui lembrar que o município de Duque de Caxias tem apenas 44 creches[4] públicas municipais e que as crianças cuidam de crianças para que seus pais possam trabalhar), e a forma mais usual de exercer a autoridade é por meio das palmadas, o que marca bater e apanhar como posições hierárquicas. Nossa pesquisa-intervenção se posicionou no sentido de conversar a respeito das relações entre as pessoas. Sabemos, como afirmou Nego Bispo (Santos, 2023), que a violência sustenta o regime em que vivemos, sendo uma fonte passional de ação; logo, buscamos enlaçar literatura, música e história para rasurar essa relação, mostrando que há outros modos de estar juntos que não seja mediada pelo açoite.

O pensamento contemporâneo, como os feminismos favelados de Andreza Jorge (2023), ensina que não é o punitivismo que funciona, mas a compreensão séria e sistemática de tantos processos de opressão e desumanização a que as populações foram submetidas para gerar riquezas para o capitalismo, e o maior enfrentamento cotidiano é a tarefa diária de afirmar a si como sujeitas da própria história para sobreviver. Assim, buscamos posicionar nosso fazer cotidiano nessa luta do viver. Buscamos literaturas que nos fortalecessem nessa corporificação e experimentações que nos ajudassem a encontrar uma suavidade em contextos demarcados por tantas violências. A obra de Ondjaki (2015) foi uma importante aliada com as narrações para as crianças maiores, nossos "quase adolescentes". Também ficaram bastante engajados com as histórias como "Os da minha rua", com a qual trabalhamos a questão da vizinhança, favela, asfalto, comércio e a diversão. As relações de proximidade ganharam destaque, o que gerou um bloco de discussões, desde sair para o Carnaval e ficar sozinho em casa ou ficar com algum adulto, até a espera pelo churrasco com a "picanha do Lula". Ficou no imaginário das crianças que haveria uma festa de comemoração com picanha para todos, e esse foi um momento para conversar sobre os papéis das autoridades, das diferentes esferas de governo e as diferenças entre uma cidadania pautada nos direitos, e outra, no consumo.

A questão do consumo esteve presente em muitas de nossas conversas, incluindo a necessidade de roupas e acessórios de marcas caras, os celulares e a

4 Número de creches segundo dados do site https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/MapaCoordenadoria/listaEscola.do

moto. O acesso aos bens de consumo de curta duração aparece como sinônimo de felicidade e realização. Nossas conversas chegaram até as disputas pelo gasto do Bolsa Família, que as crianças gostariam de escolher com o que gastar, mas as mães compram os itens de necessidade básica, não sobrando para realizar seus desejos. Não podemos tratar essa questão como uma violência menor, pois a violência simbólica, gerada pela exposição constante ao que não se pode ter acesso, causa sofrimento psíquico. Em uma de nossas conversas, uma estudante do 5º ano revelou que, se ganhasse dinheiro, sairia da escola. Eu perguntei se ela achava a escola ruim, e sua resposta foi: "A escola é boa, o problema é que é escola de pobre". Os problemas sociais causados pela desigualdade foram abordados a partir da leitura de mais dois livros de Ondjaki (2015, 2018). Em Uma escuridão muito bonita, tomamos conhecimento do Cinema Bu, feito a partir do reflexo dos faróis de carros nas paredes em noites nas quais faltava luz elétrica. A falta de luz na favela foi tematizada pelas crianças como momento de brincar de esconde-esconde, de ficar conversando no portão, de ficar com os amigos. Essa foi uma das poucas vezes em que o território apareceu segundo uma ótica alegre e expansiva, uma vez que geralmente a favela é narrada como violência e opressão. O livro traz os sabores e dissabores de dois adolescentes na varanda de casa quando falta luz. Pode ser que aconteça o primeiro beijo? Uma sessão exclusiva do Cinema Bu, feito das luzes dos faróis dos carros? Pode ser que o passado amoroso da avó apareça? Após um mergulho nessa narrativa, fizemos desenhos de giz em fundo preto, para expressar nossa escuridão muito bonita.

Figura 4 – Cinema Bu

Fonte: acervo da pesquisa.

Com as experimentações, mergulhamos em diferentes sensações, luzes e sombras com "O que acontece no escuro", de Carla Trevizani (2022); com o uso do retroprojetor, ampliamos as produções das crianças, as quais, quando projetadas nas paredes da sala, foram capazes de criar virtualidades com o protagonismo das crianças. Outro deslocamento se deu a partir do pintar, que resultou no trabalho "O pincel é o corpo", quando recorremos à pintura em diferentes suportes e usando o corpo como instrumento de pintar organizamos um banho de mangueira colorido, no qual as crianças se pintavam e pintavam tecidos e lonas espalhados pela escola. O fora da sala de aula também resultou num importante aliado para nossa pesquisa, a prática do desemparedamento (Tiriba, 2010), que amplia e aumenta as possibilidades de acesso às interações de qualidade na escola.

Este bloco de discussão permite afirmar que a luta antirracista não se faz no nível do discurso, mas nas relações de afeto e experimentação, e os sentidos que construímos e partilhamos dependem das sensações vividas em nossas trajetórias corporais e sociais, num processo dependente.

As visualidades e as formas de ver também estiveram presentes em nosso trabalho, gerando fontes de escuta e experimentação. Aprendemos com Lafont (2023, p. 49) que:

> O conhecimento profundo, bem fundamentado sobre arte e imagem, provou ser essencial para discernirmos o que preparou, equipou e acompanhou nosso olhar, tanto no passado quanto na atualidade, em direção à "alterização" de certos corpos e à criação de hierarquias de seres humanos. E essas hierarquias, na era do Iluminismo, eram a maior parte do tempo baseadas num *unicum,* visto como primeiro e original e superior: o Homem Branco, ou seu modelo idealizado, a antiga escultura masculina grega.

As narrativas das violências são constantes: a violência de estado pela truculência da polícia na favela; a violência transformada em espetáculo, quando o helicóptero conhecido como "Mosquito Fofoqueiro" de um programa da Rede Record sobrevoa a favela buscando alimentar o olhar estereotipado de quem lá vive, o que gera vergonha de ir pra escola no dia seguinte; a violência intrafamiliar, quando a forma de regulação é bater e xingar: o pai que bate na mãe, a mãe nos filhos, os irmãos mais velhos, quando na função de cuidados, batem nos menores; a violência do crime organizado, que faz a mediação de quase todas as relações no território; a violência escolar, com as manifestações do racismo ("quando me chamam de macaco") e o medo das provas ("chego a me tremer toda na hora de responder").

Saci e Exu: corporeidade, corporificação e movimento na pesquisa antirracista

A segunda docência compartilhada, que gerou um trajeto de muita intensidade e qualidade de reflexão, corresponde ao movimento de girar o tempo no sentido anti-horário, criando um expediente narrativo próprio para a historicidade de Exu e de Saci. Enlaçamos os ateliês das artes do *grafitti*, da fotografia e da capoeira/samba de roda, mergulhamos nos registros de imagens fotográficas, desenhos das crianças e ilustrações dos livros, na compreensão contra colonial do corpo negro como potência e movimento.

Nossa hipótese é que aos diferentes tipos de corpo nada falta, uma vez que a capoeira nos ensina que o apoio do corpo pode ser feito com um ou dois pontos em contato com o solo, podendo ser uma ou duas mãos ou um ou dois pés. Nos planos teórico e prático, recorremos ao que afirma Mbembe (2018, p. 235): "A figura humana é plástica por definição". As noções de corporeidade e de corporização nos foram muito caras, por ampliar que o corpo não é só uma unidade, mas também compreende sua movimentação, disposição, posturas, sendo uma composição aberta e lugar de várias transformações. A corporização nos leva para o corpo como lugar da composição dos afetos, sendo um ato ético e estético habitá-lo de forma potente e tranquila. A corporeidade inclui o corpo território, suas extensões, intensidades, narrativas e figurações, possíveis histórias que contamos com os corpos. A corporificação é o corpo composto pelos afetos alegres e tristes, e aqui conta a possibilidade do trânsito sem medo de sofrer violência e contenção, a sensação do corpo é o corpo em experimentação.

Figura 5 – Oficina de capoeira

Fonte: acervo da pesquisa.

Ao viver a capoeira em experimentação e, em outro momento, debruçarmo-nos sobre os registros, a escuta nos abre para um ver e um sentir no viés da contra colonial com a figura do Saci trazida pelas crianças e a mediação de leitura de Orikis, Exu. Em algum momento do entrelace, perguntamo-nos

se ao corpo do Saci alguma coisa falta? Isso nos possibilitou ir além do olhar estereotipado pelo corpo supliciado (Mbembe, 2018), produzido e exibido pela necropolítica e vigente como política visual do terror na sociedade brasileira.

Essa política visual do terror por meio do flagelo do corpo negro é uma prática política instaurada em 3 de março de 1741, em Carta Régia de Dom João V, que dizia:

> Eu, El-rei, faço saber aos que este alvará virem, que sendo-me presente os insultos, que no Brasil cometem os escravos fugidos, passando a fazer o excessivo de se juntarem em quilombos; e sendo preciso acudir com remédios que evitem a desordem: – Hei por bem de todos os negros, que forem achados em quilombos, estando neles voluntariamente, se lhes ponha um fogo uma marca ema espada com a letra, que para esse efeito haverá nas câmaras; e se quando for executar essa pela for achado já com essa marca, já lhe cortará uma orelha. Tudo por simples mandado do juiz de fora ou ordinário da terra ou do ouvidor da comarca, sem processo algum e só pela notoriedade do fato, logo que do quilombo for trazido, antes de entrar para cadeia (Fonte: Revista O tico-tico. Ano XV. n.º 752. Rio de Janeiro, 3 de março de 1920).

A violência no regime colonial fez uso indiscriminado do suplício público, cuja disseminação generalizada fez que ela assumisse um caráter de violência fantasmal, uma vez que, atingidos, diretamente ou possivelmente, sofrem com seus espectros de horrores, como afirma Mbembe (2018). O procedimento generalizado de violar sem responder minimamente por seus atos produz uma presença espectral do desmembramento, e seu clichê cola facilmente na realidade social compartilhada por subjetividades da ferida, como afirma o autor sobre o poder fantasmal:

> O poder noturno cerca sua presa por todos os lados, lança-se sobre ela e a constringe até o ponto de fratura e da asfixia. Sua violência é, antes de mais nada, de ordem físico anatômica: meios corpos cortados em todos os sentidos, tornados incompletos pela mutilação e pela ausência de simetria resultante, corpos estropiados, pedaços perdidos, fragmentos dispersos, ranhuras e chagas, a totalidade abolida, em suma, desmembramento generalizado (Mbembe, 2018, p. 246).

Seguindo esse percurso, não tardou que essa imagem clichê da falta recaísse sobre os corpos, distorcendo a corporeidade em movimento em diferentes apoios, como a circularidade e o ponto único de apoio no chão *Òkotó* ou a circularidade em expansão. Simbolizado por uma concha e carregando seu gorro vermelho, o princípio dinâmico da circularidade crescente sobre um único apoio ao chão recebeu o selo do desmembramento.

Figura 6 – Ókotó

Fonte: https://ileaxeoxolufaniwin.wordpress.com/2016/05/02/okoto/

Esse movimento circular e criador de mundo participa da alimentação de nossa energia vital com seu Àfeyíká (ventania-redemoinho), como afirma Pai Paulo:

> Èṣù Òkotó é o condutor do elemento dinâmico que produz transformação e crescimento. Ele faz a ligação entre Olódùmaré e os seres humanos e participa do princípio de tudo que virá existir. O òkotó (caramujo) de Èṣù, tem uma função totalmente diferente do culto a Òṣàlá. Em Òṣàlá, o òkotó representa a determinação. Já em Èṣù, ele impulsiona a mobilidade pelo Àiyé (mundo) (Paulo de Oxalá, 2024).

Em sobreposição às conchas, vemos a imagem de Exu como a representação do movimento dinâmico e o tempo em espiral.

Figura 7 – Exu

Fonte: https://www.paulodeoxala.com.br/post/2019/08/26/o-astral-do-inovador

Determinar uma data para quando essa torção de sentidos ocorreu é muito difícil, porém, a primeira obra infantil de Monteiro Lobato foi "O Sacy-Perêrê: resultado de um inquérito", publicada em 1918, que serviu de fonte para o olhar estereotipado e persecutório que se hegemonizou sobre o Saci e que podemos também chamar de Èṣù Òkotó. Apesar de inquérito, à época, ter o sentido de enquete ou pesquisa, houve uma nítida bricolagem entre a figura de Exu, o nome Saci, que é de origem indígena, significa pássaro e as peripécias ou peraltagens dos gnomos europeus.

Figura 8 – Capa do livro de Monteiro Lobato

Fonte: capa do livro *O Sacy-Perêrê: resultado de um inquérito*, de Monteiro Lobato. São Paulo: Secção de obras de *O Estado de São Paulo*, 1918.

A operação da colonialidade, no campo da produção imagética, recebeu o nome segundo Augé de guerra dos sonhos, que opera por sobreposição e substituição há uma tentativa de permuta simbólica ou "uma queda de braço para dominar as imagens do outro que nunca se completa, uma sobreposição que sempre se desdobra, portanto, numa defasagem que complica sua leitura e sua interpretação" (Augé, 1998, p. 92).

A sobreposição de Lobato evidencia que o esforço para cunhar uma cultura nacional não pode servir como atenuante para o olhar racista e demonizador. Segundo Perez ([20--]),

> A partir de 1917, Monteiro Lobato começou o levantamento de dados focado no mito tupi-guarani na região de fronteira do Brasil e Paraguai, chamado de Çaa *cy pererеg* – olho mau saltitante. Nos relatos mais antigos, o maroto possuía características demoníacas como rabo, chifres e cheiro de enxofre, porém ao longo do tempo, ganhou pito, gorro vermelho e teve a tonalidade de sua pele alterada.

Um trabalho decolonial e contracolonial ainda esbarra em muitas barreiras ou limites de tradições arraigadas que impedem ou dificultam que se saia do nível dos discursos e intenções e se passe ao ato político da mudança. Algumas

transformações importantes que ocorrem no plano simbólico quando conseguimos cruzar algumas linhas e rejuntar o que o colonialismo despedaçou e distanciou. Essa experiência se deu com a questão do Saci. Quando estudamos as cucas, sacis e outras figuras de um imaginário historicamente inventado para a infância brasileira, o fizemos com base nos Tutus e Orikis. O redemoinho e o gorro do Saci ganharam o sentido ancestral do Ókotó, e o gorro do Saci, o guizo e as funções de Exu. O movimento circular de um apoio só foi remetido aos piões de conchas e outras brincadeiras e brinquedos circulares de África.

Ao nos apoiarmos na ancestralidade, a imaginação das crianças atualizou a figura do Saci, o que permitiu a construção do livro do Saci, no qual a multiplicidade exuística se afirmou com a variedade de Sacis inventados: Saci Sereia, Saci Menina, Saci Bigodudo, Saci Simpático, Saci Elástico, Saci Peludo, Saci Pop, Saci Malandro, Saci Mangá, Saci Grávida, Saci Bebê…

Figura 9 – Livros do Saci

Fonte: acervo da pesquisa.

O compartilhar da docência com as artes possibilitou uma retomada ou uma aproximação com as narrativas segundo as quais a visão do mundo colonial insiste em criar hostilidade e preconceito. Apesar de não intencional no início, ao propor que ao Saci nada falta, pudemos tocar em questões capacitistas, uma vez que o corpo foi tomado como potência em diferir, e não a submeter-se ao "normal".

Considerações parciais

O projeto "Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas", realizado em parceria com diversas instituições e em três estados diferentes, ocorreu na cidade de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto. As atividades buscaram articular experiências educativas de matizes diversas, em linguagens e escopos em que arte, cultura e educação habitam o mesmo plano. Capoeira, grafite, fotografia, contação de histórias, brincadeiras e diálogos conversam entre si. Uma das inspirações está nos ensinamentos de Nego Bispo (Santos, 2023), que dizia ter aprendido muitas coisas com Mãe Joana e Tio Norberto.

Nosso desejo foi que os exercícios pudessem inspirar as crianças a se articular de maneira cosmofílica com a realidade. Estamos de acordo com a tese de Bispo (Santos, 2023) de que existem culturas cosmofóbicas que interpretam o mundo e a vida por meio do medo, assim como existem outras que se articulam imunizadas. O medo não desaparece nas culturas cosmofílicas, mas elas têm vacina contra o medo. A escola deve ser um território de imunização contra o medo para que a vida seja experimentada com toda a sua potência. Por isso, nossas considerações parciais do percurso realizado indicam que os dois ensinamentos mais importantes são aqueles que Bispo recebeu de Mãe Joana e de Tio Norberto.

Disse Bispo (Santos, 2023) que Mãe Joana num dia de pesca em que os peixes saltavam fartos para dentro do barco que estava na hora de parar. Bispo não entendeu e disse que queria continuar a pescaria. Ela lhe disse: "Lugar de guardar peixe é no rio, não na geladeira" (Santos, 2023). Desse modo, ela ensinou que povos cosmofílicos não pensam e sentem a partir da lógica da restrição ou, ainda, da escassez, mas se organizam a partir da noção de provisão. Ora, esta é a primeira lição que desejamos compartilhar com as crianças da escola: provisionar os recursos para viver com prazer e alegria.

Daí as perguntas: o que precisamos? O que desejamos fazer com o que precisamos? Desejamos mais do que precisamos? Podemos desejar mais do que precisamos? Acumular melhora a vida ou pode atrapalhar a experimentação da vida?

A trajetória da pesquisa procurou estimular imaginários de provisão, uma relação sem excessos e sem escassez com o desejo, o que se articula com a lição

de Tio Norberto em sua despedida: “Eu estou chorando porque ensinei tudo que eu sabia. Mas, eu não sabia tudo que queria lhe ensinar. Enquanto você passar para outras gerações, aquilo que eu passei para você, mesmo que eu esteja enterrado, eu estarei vivo”. Que o ensinamento cosmofílico se mantenha vivo foi, é e continua sendo nosso desejo de ensinar e aprender com as crianças. Por isso, como Bispo continuará dizendo, precisamos confluir, fazer que nossas vidas se reconheçam em compartilhamento. Porém, apenas povos cosmofílicos reconhecem a doce alegria de compartilhar. Portanto, nossa pesquisa não passa de uma vivência de compartilhar os doces sabores de existir.

Para isso, seguimos/elaboramos algumas pistas em nossas cartografias:

– A frequência e o envolvimento com o campo. Neste artigo, elencamos algumas de nossas experiências no universo do vivido, o que se choca frontalmente com a cultura do evento ou com a pesquisa extração. Não se trata de um trabalho pontual ou focal, mas, sim, do fazer compartilhado e da criação de ambientes de confiança mútua para a circulação da palavra;

– O desafio de ultrapassar a escuta objetiva ou focal a partir de uma questão apenas, interseccionar o exercício, é essencial para compreender a articulação da opressão que o dispositivo da racialidade comporta e a sua manifestação segundo as questões de gênero, território, classe social, das deficiências;

– A confluência dos saberes e a naturalização da presença da arte e do movimento para além de momentos estanques ou de demonstração;

– As artes como ações humanas acessíveis a todos, e nosso trabalho é justamente aproximá-las da escola e das crianças como um usufruir e experimentar do mundo, e não como uma instrumentalização pedagógica;

– O brincar como modo de relação entre as pessoas, e não como um recurso pedagógico ou um entretenimento. Brincar é um modo legítimo de estar consigo mesmo e com o mundo;

– Contar histórias para as crianças também é um momento de escuta quando permitimos o entremeio das falas que, juntas, permitem erguer e sustentar diversas vozes na direção de modos de recriar a escola como atos de liberdade.

Referências

ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes:** primeira introdução à teoria estética. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos:** exercícios de etnoficção. Campinas: Papirus, 1998.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção:** ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões sobre a criança:** o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRAND, Dionne. Pão tirado de pedra: raça, sexo, sonho, política. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminino afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular:** pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HONWANA, Luis Bernardo. **Nós matamos o cão tinhoso!** São Paulo: Kapulana, 2017.

JORGE, Andreza. **Feminismos favelados:** uma experiência no Complexo da Maré. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

LAFONT, Anne. **Uma africana no Louvre**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

LOBATO, Monteiro. **O saci**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Saci-Pererê resultado de um inquérito**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1, 2018.

NIETSZCHE, Friedrich, **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. II.

OKOTO https://ileaxeoxolufaniwin.wordpress.com/2016/05/02/okoto/ Acesso em: 30 maio 2024.

ONDJAKI. **Uma escuridão muito bonita**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

ONDJAKI. **Ynari:** a menina de cinco tranças. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OYÉWÚMI, Oyèrónkè. **Mulheres africanas e feminismo:** reflexões sobre a política da sororidade. Petrópolis: Vozes, 2023.

PAULO DE OXALÁ. Disponível em: https://www.paulodeoxala.com.br/. Acesso em: 30 maio 2024.

PEREZ, Fernanda de Lima Passamai. Saci-Pererê, o bastião da cultura popular brasileira. **Vila Biblioteca**, [20--]. Disponível em: https://biblioteca.escoladavila.com.br/saci-perere-o-bastiao-da-cultura-popular-brasileira/. Acesso em: 11 dez. 2024.

REGGIO, Chilrem. **As cem linguagens das crianças em mini histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emília**. Porto Alegre: Penso, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU, 2023.

SANTOS, Juana Elbein. **Os Nagô e a morte:** Padê, Àsèsè e o culto a Égun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOURIAU, Étienne. A arte e as artes. *In:* SOURIAU, Étienne. **A correspondência das artes:** elementos de estética comparada. São Paulo: Cultrix, 1983. p. 35-52.

SPIVAK, Gayatri. **Pode a subalterna tomar a palavra?** Lisboa: Orfeu Negro, 2021.

TIRIBA, Léa. As crianças na natureza. *In:* I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – p.1-p.20.**

TREVIZANI, Carla. **O que acontece no escuro**. São Paulo: Primata, 2022.

QUARTA PARTE
AS DOCÊNCIAS COMPARTILHADAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E DA LEI 11645/08 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA

INTERLÚDIO VI

Ações poéticas em cursos de rio

Ana Marinho
Rinah de Araújo Souto

Os projetos e as ações de que tratam os capítulos seguintes foram desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Otávio Novais, localizada na Av. Desembargador Santos Estanislau, 1.255, Bairro de Oitizeiro, subúrbio do município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba.

Situada às margens da BR-230, principal via de acesso interestadual e intermunicipal, a escola fica próximo à Barragem de Marés, à Companhia de Água e Esgoto da Paraíba – Cagepa e ao Corpo de Bombeiros Militar do Estado da Paraíba. Além disso, o entorno da escola é característico de um bairro residencial, apresentando comércios de pequeno e médio porte e serviços essenciais como os Postos de Saúde da Família (PSF). O bairro envolve, ainda, as comunidades Baleado, Bola na Rede, Cabral Batista, Independência, Ninho da Perua e Jardim Guaíba.

Fundada em 11 de maio de 1968, tendo o Ato nº 4.500 como o de sua criação, a escola possui esse nome em homenagem ao advogado Otávio Novais, que doou o terreno para a construção do prédio escolar e que prestou importantes serviços assistenciais à comunidade local.

A instituição escolar é de Ensino Regular e oferta pela manhã e tarde o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Já no turno da noite, funciona a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA, com etapas do Ensino Médio, o Ciclo V (1ª e 2ª séries) e o Ciclo VI (3ª série).

A escola possui uma infraestrutura regular, dispondo de 07 salas de aula, diretoria, secretaria escolar, sala de professores, biblioteca[5], laboratório de informática, dispensa, depósito, almoxarifado, ginásio poliesportivo coberto, pátio para recreação, canteiros arborizados, cozinha, bateria de banheiros (com acessibilidade) para o alunado e dois banheiros para uso de funcionários.

A equipe escolar conta com a colaboração de 32 professores, 01 gestora escolar, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 secretário escolar, 01 servidora técnico-administrativa, 01 psicóloga educacional e 17 funcionários de apoio vinculados à Secretária de Estado da Educação – SEE.

No ano letivo de 2024, a escola assistiu, em média, 700 (setecentos) estudantes, entre adolescentes, jovens, adultos e idosos também de bairros adjacentes como Jardim Veneza e Jardim Planalto. Ademais, a maior parte do alunado é

5 A biblioteca não funciona regularmente devido à falta de manutenção da parte elétrica, apresenando condições insalubres, sem ventilação e iluminação apropriadas.

constituída por pessoas de baixa renda, negras e pardas, cujos responsáveis são beneficiários de programas sociais (Bolsa família, BPC – Benefício de Prestação Continuada, auxílios, aposentadorias e pensões, entre outros). Além disso observam-se riscos e vulnerabilidades sociais provocados pelo tráfico, uso abuso de drogas lícitas e ilícitas e diversas manifestações das violências urbana, física, psicológica, doméstica, patrimonial, sexual, entre outras.

Nesse viés, a comunidade escolar e o seu entorno enfrentam muitos desafios que afetam, comumente, as camadas sociais brasileiras mais pobres, entre eles, destacam-se os de natureza socioeconômica como o desemprego; socioemocional como a baixa autoestima dos estudantes; socioeducacional como o baixo desempenho escolar; e tantos outros problemas de ordem social, política e histórica como preconceito, racismo, *bullying*, feminicídio, enfrentamentos entre facções rivais no tráfico de drogas, resultando em homicídios, medo e insegurança da comunidade local.

Ressalta-se que no início do ano letivo de 2024, a escola definiu, no planejamento e alinhamento pedagógico, ampliar ações que contemplassem a educação antirracista. Inclusive, foi contemplada com o prêmio "Minha Escola é Antirracista", edital nº 033/2023, desenvolvendo até o presente momento ações vinculadas à temática.

A fim de contribuir para o percurso afirmativo da lei 11.645/08 - e reconhecendo, igualmente, a importância histórica, política e social da lei 10.639/03, que a antecede – propomos o desenvolvimento de algumas ações poéticas que envolvem a participação da comunidade escolar e o reconhecimento dos modos de vida de comunidades tradicionais e de manifestações da cultura oral e popular, em especial a partir de danças e cantos como o coco, a ciranda, a capoeira e o cavalo marinho.

Como já foi mencionado anteriormente, a escola está localizada no bairro do Rangel, igualmente conhecido como Varjão, pois envolve a grande várzea do Rio Jaguaribe, que em tupi significa "rio das onças". A relação da cidade com os rios está na sua gênese, pois nasce às margens de um rio com nome de pedra, o Sanhauá ("pedra redonda", em tupi) e cresce para o litoral. Em uma cidade cujo processo de expansão come os rios[6], cartografar poeticamente a sabedoria que vem deles e aprender com eles pode contribuir para reflorestar as mentes e assim desafiar as colonialidades. Afinal, como nos alerta Ailton Krenak: "[os rios] são muito mais antigos do que nós, [que eles] possam nos dar sabedoria e nos instruir [sobre] como melhorar a nossa existência sem continuar danando a vida ao nosso redor. Os rios têm sabedoria, eles podem ensinar a gente. Vamos aprender com eles!".

Nesse sentido, as ações dialogam com a ideia de que "o futuro é ancestral", premissa difundida pelo escritor e liderança indígena Ailton Krenak, que

6 Expressão utilizada por Ailton Krenak para se referir à forma predatória com que os seres humanos tratam o ecossistema terrestre.

consiste na ideia de que não haverá futuro sem o reconhecimento das cosmovisões sustentáveis do passado.

As ações foram voltadas para a sensibilização da comunidade escolar sobre saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros a partir de um trabalho com a poesia, as canções e as artes gráficas e suas e suas interfaces com a ancestralidade e a memória quilombola. Participaram dessas ações lideranças do coletivo Garças do Sanhauá, da Comunidade Ribeirinha Porto do Capim, dos Potiguaras e dos Warao (indígenas venezuelanos), bem como educadores que fazem parte da Escola Viva Olho do Tempo, localizada no Quilombo Urbano Mituaçu.

As vivências suscitaram reflexões sobre educação como descolonização e a necessidade de repensar o ser humano como centro de todas as coisas nos processos educacionais, sobretudo no que diz respeito ao percurso afirmativo da lei 10.639/3, atual 11.645/8. O que podemos, pois, aprender com os rios? Com base nesse convite de Ailton Krenak, consideramos que as ações subsequentes desenvolvidas pelo projeto na Paraíba apontam para a necessidade de ampliação da noção de docência compartilhada, de modo que esta última venha a contemplar, igualmente, as gentes não humanas: rios, árvores, pássaros... afinal, acreditar em uma educação que se faz como descolonização é também desaprender da ideia de que a educação é assunto exclusivo da espécie humana.

CAPÍTULO 13

Cova rasa: mapeamentos em espiral para uma educação antirracista

Ana Cristina Marinho[1]

Nesse texto apresento o contexto de aplicação da Lei 10.639/2003 no Estado da Paraíba, a partir do levantamento feito pela Abayomi – Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba (2024); discuto sobre as ações do projeto de docência compartilhada realizado na Escola Doutor Otávio Novais, localizada no Bairro dos Novais (João Pessoa); faço questionamentos sobre o a cultura do evento nas escolas e o distanciamento de docentes e gestores/as em relação às ações de coletivos e grupos que atuam no bairro e que desenvolvem projetos voltados para manifestações de cultura oral e popular (ciranda, coco de roda, cavalo marinho) e para a capoeira.

No dia 18 de julho de 2024 a Abayomi-Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba (ABAYOMI-PB) realizou o lançamento do dossiê "20 anos da Lei 10639/03: A Paraíba fez sua lição?". O dossiê apresenta um mapeamento da aplicação da lei no estado da Paraíba, além do relato de oficinas de formação com professores/as, gestores/as, organizações comunitárias e discentes do ensino fundamental e médio durante o ano de 2023. As oficinas foram realizadas em escolas de sete municípios da Paraíba (João Pessoa, Santa Rita, Bayeux, Pilar, Conde, São Miguel de Taipu e Pedro Régis) e numa comunidade tradicional de terreiro e faziam parte das ações do projeto "Imo Dudu na Paraíba: Letramento racial como estratégia de fortalecimento da luta por uma educação inclusiva!".

No capítulo intitulado "A lei 10.639/2003: do marco histórico ao afeto à causa das lutas que nos antecedem", escrito por Bruna Gabriella Santiago Silva, Claudia Kathyuscia Bispo de Jesus e Shirley Bezerra Felix da Silva, as autoras afirmam: "O que encontramos e estará presente no decorrer desta pesquisa é que a aplicação da referida lei depende mais do "afeto à causa" do que de medidas sistemáticas e ações governamentais, sua efetivação está condicionada ainda a iniciativas individuais." (2024, p. 32-33)

Seguindo esse mesmo caminho, busco problematizar alguns aspectos da pesquisa, em diálogo com outros documentos produzidos pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, além de análises sobre os 20 anos da Lei 10.639, presentes no dossiê da História Hoje (v. 12, 2023). Esse diálogo se estende para uma conversa com pesquisadoras, professoras e ativistas como

1Professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Solange Rocha e Carine Ribeiro. O "afeto à causa", mote das discussões e conclusões a que chegam as pesquisadoras da Abayomi também move os caminhos que traço nessa narrativa.

A experiência desenvolvida nos anos de 2023 e 2024 na escola Doutor Otávio Novais é o chão da escrita desse texto. Na esperança de que os resultados de mais essa vivência realizada em parceria com professoras como Rinah de Araújo Souto e Josefa Maria da Silva, principalmente, sirvam para que outras vivências aconteçam e os/as trabalhadores da educação, alunos/alunas e a comunidade escolar possam, no espaço da escola e fora dele, esperançar, criar asas e ampliar os terreiros da escola. Por fim, apresento alguns caminhos possíveis para que a escola não feche as portas e janelas para as culturas orais e populares, para os movimentos sociais, para os cursos do rio Marés, que servia como rota para as pessoas que viviam no bairro e que hoje, após a represa, abastece a cidade de João Pessoa.

A escola, os muros e monturos

No dia 8 de julho de 2024 uma das vias de acesso à escola Otávio Novais foi fechada por familiares de dois jovens desaparecidos desde o dia 4 de julho. Os jovens tinham 16 e 24 anos e saíram de casa na intenção de comprar paletes para revender. No dia 9 de julho foram encontrados dois corpos, decapitados e com as mãos amarradas, na Mata do Xém-Xém, em Bayeux, Região Metropolitana de João Pessoa. Um desses jovens era aluno da escola em que realizamos, desde 2023, o projeto "Cursos de rio – formação e práticas no chão da escola", ação desenvolvida pela equipe da Paraíba no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Afroperspectivas. Os corpos foram enterrados em covas rasas e a polícia civil informou que, provavelmente, os jovens foram confundidos com integrantes de fações rivais no tráfico de drogas da região. O menino mais novo era aluno do Ensino Médio da escola, era um menino calado, pouco participava das atividades nas aulas. O menino mais novo perdeu a cabeça. Era um menino negro, morador de um bairro periférico da cidade de João Pessoa; era um menino tranquilo, quieto, "ninguém dava nada por ele". O menino mais novo perdeu a cabeça.

No mês de novembro desse mesmo ano de 2024, uma das alunas do EJA – Educação de Jovens e Adultos foi ameaçada pelo ex-marido com uma faca, na porta de entrada da escola. As violências de gênero, o racismo, a morte de jovens negros no Estado são dados que ocupam os noticiários cotidianamente. E quando essas violências acontecem na porta da escola, com alunos e alunas que passam, pelo menos, quatro horas do seu dia no espaço da escola, o que podemos fazer? De janeiro a dezembro de 2024, segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública, a Paraíba registrou 25 feminicídios. Dados do Atlas da Violência de 2023 indicam que a Paraíba é o quarto estado mais perigoso para os negros no Brasil.

Essas duas situações dizem muito sobre que tipo de relação a escola estabelece com a comunidade, com os bairros vizinhos, com a vida miúda, rasteira e tão importante. A escola não parou suas atividades diante dessas violências, o planejamento seguiu. Violências como essas parecem que entraram no cotidiano, na ordem do dia, alguns até dizem que se a escola fosse parar cada vez que um jovem negro é assassinado, que uma mulher sofre violência em casa, na rua, os 200 dias letivos previstos no calendário nunca seriam atingidos. Os professores e as professoras não teriam o seu 14º salário, prêmio oferecido pela secretaria de educação do estado para projetos exitosos realizados ao longo do ano, através dos editais Escola de Valor e Mestres da Educação. Em 2024, os projetos contemplados no edital Mestres da Educação tinham que atingir as seguintes dimensões: equidade, recomposição das aprendizagens, desenvolvimento do protagonismo estudantil, objetivos de desenvolvimento sustentável. A educação antirracista aparece como uma das temáticas específicas. Duas docentes que participam do projeto Afroperspectivas foram contempladas nesse edital, em 2024.[2]

Esse texto poderia se encaminhar para atestar um fracasso. Um fracasso de uma escola que dá as costas para o bairro onde está localizada, de uma universidade que planeja e executa projetos antirracistas, que pensa rios e caminhos poéticos para as literaturas e culturas indígenas, mas que se vê de mãos atadas e sem cabeça diante de um contexto de violência e morte que atinge a juventude negra e as mulheres, principalmente. E me vejo marcada por uma sensação de fracasso, eu que acredito em processos de cura, que desenvolvo projetos voltados para a criação de mapas da cidade, a partir de uma ideia de tempo espiralar[3], que acredito numa escuta sensível, mas que não consigo mais ouvir notícias de mortes violentas. Será que podemos traçar outros mapas nos quais a escola esteja inserida em lugares de cultura, de saber e resistência e não em lugares de morte, violência? Podemos traçar outros caminhos, seguir um curso de rio mais estreito, mas que, quem sabe, desague no Rio Sanhauá e chegue até o mar? Sigo nessa peleja e busco retomar uma linha de fuga que passa por situar a escola no contexto do ensino na Paraíba e o bairro em que se localiza, para que possamos sair um pouco desse mapa da violência e construir outras cartografias.

A Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Otávio Novais está localizada no Bairro dos Novais, zona oeste da cidade de João Pessoa, e funciona desde maio de 1968. Em 2024 possuía 713 alunos, 32 professores, 01 diretora, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 secretário, 01 psicóloga e 17 funcionários lotados nessa unidade de ensino sendo estes vinculados a SEE (Secretária de Estado da Educação). A escola oferta também turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa do Ensino Médio.

2 Para mais informações sobre os dois prêmios, consultar o endereço http://www.see.pb.gov.br/premios
3 O tempo espiralar é um conceito desenvolvido por Leda Maria Martins, professora, pesquisadora, professora aposentada da UFMG e integrante da Guarda de Congo da Irmandade do Jatobá, como Rainha Conga, em seu livro Performances do tempo espiralar.

Ali bem perto da escola funciona a Feira de Oitizeiro, lugar de trabalho e de encontros para moradores e moradoras do bairro e de regiões vizinhas desde a década de 1940. O Bairro dos Novais, em 2010, tinha uma população de 29.125 pessoas e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de -0,46. No estudo realizado Wênia de Medeiros sobre o Grupo Capoeira Angola Comunidade, ficamos sabendo que, além da feira, o bairro também conta a história das Ligas Camponeses, movimento promovido pela Associação dos Moradores Rurais e que realizava ações ainda no início dos anos 1960. Um bairro urbano com uma forte tradição de luta pela terra e a presença de brincadeiras da cultura oral e popular, "como o boi de rei, o cavalo marinho, a nau catarineta, as tribos indígenas, a ciranda, o coco de roda, o babau (ou mamulengo), o pastoril, a lapinha e a quadrilha junina." (MEDEIROS, 2013, p. 64). E a capoeira de Mestre Naldinho (Inaldo Ferreira de Lima), iniciada em 1960, hoje Casa da Capoeira Angola. O pai do Mestre Naldinho, Mestre Jundiá, contava que era no forró, conhecido como Tabaco da Burra, que aconteciam as "pernardas":

> O Bairro dos Novais teve uma geração de lutadores. E como celeiro de cultura popular, aconteciam os forrós. No forró conhecido como "Tabaco da Burra" havia as "pernadas", pois era crime praticar capoeira, a luta recém-chegada de Recife. Nestes forrós, havia sanfona, zabumba, triângulo e as mulheres iam para dançar gafieira (Medeiros, 2013, p. 66).

A capoeira de Mestre Nadinho está em pleno funcionamento, assim como o Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi, coordenadora Mestra Tina. [4]

No ano de 2002 foi criado o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa. Uma proposta de Pablo Honorato, Marcela Mucillo e Laetitia Valadares executada pelo Coletivo Jaraguá com financiamento do FMC – Fundo Municipal de Cultura de João Pessoa. O bairro dos Novais foi um dos seis bairros contemplados pela proposta:

> O Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa é configurado como uma grande ação educacional e de salvaguarda, não existindo fisicamente como os museus convencionais. De modo que não está localizado num prédio, onde estaria alocado o seu acervo. O seu foco é o patrimônio imaterial, e, sendo assim, o Museu está na cidade – no caso, nos seis bairros escolhidos para essa experiência piloto, podendo, ainda, circular por instituições, e visitar outros espaços por meio da exposição fotográfica, que é um dos produtos do projeto (Lacerda, Santos e Nascimento, 2013, p. 56-7).

Segundo os/as idealizadores/as do museu vivo, a proposta tinha um caráter vivencial: os visitantes se deslocam até os bairros, caminham pelas ruas,

4 Para mais informações sobre as atividades da Capoeira e do Cavalo Marinho consultar os perfis dos grupos nas redes sociais: @angolacomunidadejp e @cavalomarinhoinfantildejp.

chegam até a Rua da Alegria, por exemplo, no Bairro dos Novais, e experienciam uma noite de ensaio do Cavalo Marinho da Mestra Tina. Essa experiência de caminhar pela cidade faz parte do projeto que venho desenvolvendo com alunos e alunas do curso de Letras e que resultará em cartografias da cidade, em mapas e desenhos de vozes, imagens e sons/sonhos, do passado e do presente.[5]

As escolas também são lugares de cultura e precisam ser espaços vivenciais, essa é uma das propostas que buscamos evidenciar durante os encontros com as professoras que foram afetadas pela proposta e passaram a acreditar que é possível sair da sala de aula e desenvolver projetos em colaboração com outros/as professores/as e mestres/as de culturas orais e populares, além de ativistas dos movimentos indígenas, de coletivos e associações de moradores que lutam por um novo modelo de cidade que valorize as populações tradicionais. Mas vamos voltar ao levantamento realizado pela Abayomi e às pesquisas desenvolvidas por ativistas e intelectuais como a professora Solange Rocha e que traçam percursos sobre a efetivação da Lei 10.639/03 na Paraíba.

Os 10, os 20 anos da lei: a Parahyba não é só um rio de difícil navegação[6]

Durante a abertura do II Seminário História e Educação Afro-Brasileira e Indígena: diálogos com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que ocorreu no Campus de Sumé da Universidade Federal de Campina Grande, entre os dias 12 e 15 de junho de 2013, Solange Rocha apresentou algumas reflexões sobre a primeira década da Lei 10.639/03 e que depois foram publicadas no livro *Diversidades étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639 e 11.645*.

Solange Rocha evidencia, logo no início do seu texto, que sua "atuação tem sido marcada tanto pela produção de conhecimento que valorize a experiência histórica da população negra no Brasil, quanto pela minha inserção na luta antirracista no país, a exemplo da defesa e efetivação da implementação da Lei 10.639/03." (Rocha, 2013, p. 299). A professora de História é também uma das fundadoras da Bamidelê: Organização de Mulheres Negras na Paraíba (2001) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB), criado em 2011.

Conhecemos através do levantamento feito por Solange Rocha que, ainda no ano de 2011, o Movimento Negro da Paraíba, que tinha como nomes de referência João Filho (Balula) e Tania M. da Silva, e Agentes da Pastoral Negros da Paraíba, a exemplo de Antonio Heliton de Santana e Fátima S. Cavalcante, publicaram a "Cartilha Viva a igualdade e a diferença". Na época o propósito era divulgar

5 Projeto PIBIC/UFPB/CNPq – 2024-2025 - "Mapeamentos em espiral: cidades, terreiros, mulheres.
6 O nome do rio Paraíba é, muitas vezes, associado ao seu significado em língua tupi: "rio ruim, difícil de navegar".

> a legislação antirracista (alterações da Lei n° 7.716, de 05/01/1989/Lei Caó) e o I Programa Nacional dos Direitos Humanos (1996). Neste último, constava como medida de "médio prazo" o estímulo para que os "livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações" (2001, p. 14)." (Rocha, 2013, p. 306).

O levantamento realizado pela pesquisadora é mais uma janela, um enquadramento a partir da história de lutas dos movimentos negros na Paraíba, e de buscas pela efetivação da lei. A atuação da Universidade Estadual da Paraíba, através da criação do NEABI (2006), da Universidade Federal de Campina Grande e da Universidade Federal da Paraíba, resultou em uma série de eventos, cursos de formação e publicações. Destaco as publicações disponíveis no Portal de Periódicos da UFPB, são elas: Cadernos Imbondeiro, volumes 1, 2 e 3 (2010, 2012 e 2014), que disponibiliza textos apresentados durante o III, IV e V Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-Brasileiros; a Coleção Cadernos Afro-Paraibanos, volumes I e II (2015) e os Anais do II Copene Nordeste (2019).

Nos anos de 2012 e 2013 foi executado o Programa de promoção da igualdade racial e valorização da matriz cultural africana no estado da Paraíba/ Nordeste/Brasil, aprovado e financiado pelo MEC/Sesu e SEPIR (Seção de Promoção da Igualdade Racial) que realizou um curso de extensão com 120 horas com a participação de estudantes de graduação, pós-graduação, ativistas dos movimentos sociais e professores/as da educação básica. O curso tinha como título "Formação docente e educação antirracista: repensando nossa escola" (2012-2013).

Nesse sentido, a crítica realizada pelas pesquisadoras responsáveis pelo levantamento publicado pela Abayomi me parece excessiva. De fato, a ausência de uma secretaria específica para a promoção da igualdade racial - a pauta faz parte da Secretaria de Estado da Educação (SEE) e da Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana (SEMDH) - e o pouco comprometimento das gestões estaduais e municipais podem até atestar que a Paraíba não tem feito sua lição, mas as inúmeras ações de formação, muitas delas realizadas pelas universidades públicas dizem o contrário. Talvez o diferencial das ações da Abayomi esteja no uso do termo "letramento racial" em suas oficinas e numa metodologia voltada para os protagonismos negros, em especial das mulheres negras que atuam na coletiva. O levantamento disponibilizado no documento diz que, mais uma vez, o que é preciso evidenciar são as experiências individuais ou de pequenos grupos realizadas por docentes "afetados" pela causa.

A pesquisa realizada pela Abayomi envolveu 117 docentes que atuavam na rede básica de ensino municipal e estadual no ano de 2023. Constatou-se a ausência de secretarias e legislações específicas voltadas para práticas educacionais antirracistas, conforme levantamento feito pela professora Solange Rocha

ainda em 2013. Apenas em 2019 efetivou-se a construção do I Plano Estadual para a Igualdade Racial (I PlanePIR):

> Resultado de ações e com origem nos movimentos negros, movimentos de mulheres negras – do qual a ABAYOMI-PB faz parte –, enfrentamentos indígenas, quilombolas e diversas organizações civis, se torna um passo realmente significativo que traz proposituras para todas as esferas da sociedade paraibana (2014, p. 52).

Em 2020 foi criado o Centro de Igualdade Racial – João Balula e ocorreu a V Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Paraíba – V COEPIR/PB. As autoras da pesquisa, Bruna Gabriella Santiago Silva, Claudia Kathyuscia Bispo de Jesus, Shirley Bezerra Felix da Silva evidenciam a necessidade de "medidas mais amplas e efetivas":

> Quando questionamos se a Paraíba fez sua lição, estamos observando o desenrolar de décadas, que, como afirma Solange Rocha (2019), "tivemos políticas com recorte racial, mas, insuficientes". E é com a encruza dos saberes do chão da escola, das mulheres negras, das lutas negras que tencionamos que novos caminhos sejam cruzados na Paraíba, e que esse caminho seja justo, democrático e, assim, antirracista (2013, p. 74).

No documento produzido pela Abayomi, as pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que "ações pontuais são insuficientes para o enfrentamento ao racismo e para promover uma educação antirracista. Precisamos mais do que ações no novembro negro." (2014, p. 11). De fato, a cultura do evento nas escolas é algo que precisamos problematizar e esse aspecto ficou evidente quando apresentamos a proposta de uma docência compartilha nas reuniões de planejamento da escola Otávio Novais. O envolvimento em ações conjuntas, fora do calendário de datas comemorativas, só veio a acontecer quando algumas docentes se interessaram em construir uma proposta para atender ao edital "Minha escola é antirracista", lançado pela Secretaria de Educação do Estado. A proposta foi aprovada e a escola será contemplada com recursos financeiros para a realização de oficinas e formações. Ainda em 2024 ocorreram duas ações ção de projeto Minha Escola é Antirracista (EDITAL Nº 033/2023 – SEE/PB). Ainda em 2024 foram realizadas duas ações: encontro com o coletivo Garças do Sanhauá, da Comunidade Ribeirinha Porto do Capim, com a Rayssa Holanda e um encontro de planejamento, com a participação de toda equipe pedagógica, com lideranças dos povos Tabajara e Warao (indígenas da Venezuela).

Anderson Ribeiro Oliva e Maria Telvira da Conceição, na apresentação do Dossiê "20 anos da Lei 10.639/03: balanço e perspectivas para o ensino de História (Revista História Hoje, v.12, de 2023), estabelecem um quadro amplo sobre a atuação dos movimentos negros e de aliados; a mudança nas legislações

(leis de cota para estudantes e professores/as de instituições públicas de ensino); a produção e compra de material pedagógico e científico de apoio aos docentes pelo governo federal; a ampliação de disciplinas com temática africana e afro-brasileira nos cursos de licenciatura; a criação de grupos de trabalhos em associações como a ANPUH – Associação Nacional de História e a implementação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) em várias universidades e institutos federais de educação.

A partir desse quadro e do estudo professora Solange Rocha, aqui detalhado, é possível dizer que fizemos, em parte, nosso papel. A parceria com a professora Josefa Maria da Silva, que atua na escola Otávio Novais teve início ainda no ano de 2005 quando foi criado o projeto "Literatura, História, Educação e Cultura Popular: conhecimentos que se ensinam, casos que se pesquisam, saberes que se trocam" (PROLICEN – 2005). Da área de literatura participamos eu e a professora Elisalva Dantas Madruga (coordenadora – DLCV), Ana Maria Coutinho Bernardo, na área de Educação, e Élio Chaves Flores, do Departamento de História. Além de Josefa Maria da Silva participaram ainda as alunas da licenciatura em Letras, Rinah de Araújo Souto e Danielle Campos Andrade).

Acredito que, como o documento produzido pelo Geledês - Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, as experiências desenvolvidas por docentes no chão da escola, não são passos pequenos, elas dizem de um trabalho que acontece no dia a dia da prática docente. Esse trabalho acontece em paralelo com as lutas dos movimentos sociais por políticas públicas, por uma legislação e por mecanismos de fiscalização das ações. Como resultado da primeira pesquisa realizada pelos institutos, constatou-se que

> mais da metade das secretarias municipais respondentes (53%) realizam ações para implementação da Lei 10.639 de forma menos estruturada e esporádica, geralmente atreladas a projetos isolados ou em datas comemorativas, como durante o mês do Dia da Consciência Negra, celebrado em novembro. Mas há também o grupo que admite não realizar nenhum tipo de ação para o cumprimento da legislação, chegando a 18% dos respondentes (2023, p. 6).

Na segunda fase do projeto, de cunho qualitativo, são relatadas seis experiências inspiradoras realizadas em municípios das regiões Norte, Sudeste, Sudeste, Sul, Sul e Nordeste, são eles: Belém (PA), Cabo Frio (RJ), Diadema (SP), Criciúma (SC), Londrina (PR) e Ibitiara (BA). Os resultados dessa fase revelam que

> há uma combinação de fatores importantes para que a implementação bem-sucedida da legislação aconteça, tais como: sua institucionalização na estrutura das secretarias; inserção da perspectiva étnico-racial nas diretrizes curriculares locais; realização de diagnósticos; articulação de parcerias; formação de professores e professoras; materiais didáticos; compromisso da comunidade escolar; diálogo com as famílias e realização de práticas pedagógicas inovadoras (2023, p. 9-10).

Sinalizo, na experiência realizada na escola Dr. Otávio Novais, que a falta de diálogo com as famílias, com o bairro, com a cidade, é um dos fatores que mais prejudicou as ações do projeto, como venho destacando até aqui. Entre as ações inspiradoras, destaco o município de Itibiara no qual a "atuação da rede é focada na formação continuada de profissionais da educação e na disponibilização de materiais pedagógicos." (2023, p. 91) Há um investimento na compra de livros de autores e autoras negros e negras, no envolvimento das famílias nas pesquisas sobre plantas, instrumentos musicais, comidas, tecnologias que estabelecem relações com a história e as culturas africanas e afro-brasileiras. Com a colaboração do Instituto Chapada, que atua na região desde 1997, são produzidos cadernos e sequencias didáticas e realizadas formações continuadas.

Sendeiros

Após esse levantamento das ações realizadas na cidade de João Pessoa chegamos à última parte da escrita. Nesse ponto, busco estabelecer diálogos com as ideias e propostas presentes no livro Como ser um educador antirracista, de Bárbara Carine Soares Ribeiro (2023)

Nilma Lino, no prefácio do livro afirma que a experiência de construção da Escola Afro-brasileira Maria Felipa sinaliza que "as práticas pedagógicas construídas são possíveis porque há uma filosofia, um projeto pedagógico que prima pela decolonialidade e pelo antirracismo e os faz dialogar com as orientações normativas e curriculares exigidas para toda e qualquer escola brasileira" (2023, p. 8-9).

De fato, o projeto de Bárbara Carine, intelectual, idealizadora da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, em Salvador, se realiza nessas duas frentes: o antirracismo (e a contracolonialidade) e o diálogo implosivo com as normativas curriculares. Embora o termo antirracismo apareça no título do livro, a autora evidencia que "O antirracismo é uma categoria ocidental, não afrocentrada, uma vez que categorias afrocentradas são atravessadas em sua constituição pela agência africana, e a agência se relaciona com o modo de ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo" (2023, p. 40). Pensar em modos diferentes de aprender e ensinar é a provocação constante da intelectual. E nesse sentido, podemos até voltar para o início desse texto e questionar sobre a necessidade de, mais uma vez, trazer para o chão da escola a discussão sobre violências contra mulheres e a juventude negra. Após mais uma atuação em uma escola de Salvador, para falar sobre genocídio da população negra, a autora decide

> que só retornaria para falar de potência: do nosso pioneirismo no mundo enquanto humanos, dos nossos reinos e impérios ancestrais, dos nossos conhecimentos antepassados que fundaram as ciências em África etc, com o intuito de dizer para as crianças que, se nós viemos de uma ancestralidade altiva,

> potente e pioneira, não tem como sermos diferentes no presente nem como não projetarmos isso no futuro a partir da emancipação da nossa comunidade negra (2023, p. 30-31).

Se o antirracismo é uma responsabilidade ocidental como as escolas podem sair desse padrão? A lógica do reforço positivo é o caminho indicado por Carine Ribeiro. Nesse sentido, a presença de ativistas do Porto do Capim e de lideranças indígenas na escola revela uma tentativa de fazer valer essa lógica, de evidenciar as cosmovisões dos povos originárias e a agência da comunidade de jovens do Porto do Capim. Como nos ensina Carine Ribeiro, a escuta sempre é o caminho: "escute e aprenda com pessoas negras, leve essas pessoas para a sala de aula para criar autoidentificação com a juventude negra" (2023, p. 44).

Cátia de França, na canção de Xangai, Kukukai, nos convida a jogar. E eu encerro essa escrita convocando para o jogo. Na canção "são quatro jogadores nessa mesa, frente a frente para jogar":

São quatro cabra de peia
De riso dócil e rima fácil
Não vá se enganar, hein, meu bem
Que eu tenho dois olhos
Eu tenho dois pés
Dos meus olhos vao pros meus pés
E dos meus pés, pra dentro da terra
E da terra para a morte.

Na brincadeira, no jogo, é importante estar atento/atenta e forte e talvez seja necessário, fundamental e urgente, nas nossas práticas, na elaboração de materiais didático, na atuação política (na rua, em casa), chamar mais gente para jogar. Quem sabe convocar os reis e rainhas do Cavalo Marinho, do Maracatu; o colorido das danças, a riqueza dos cantos do cavalo marinho, as cosmopercepções da capoeira, a tirada e as respostas dos cocos e cirandas. Os ensaios do cavalo marinho acontecem na Rua da Alegria, a Cirando do bairro é a Ciranda do Sol. Sabemos que nem todos os/as jovens se identificam com essas práticas e culturas: há o hip-hop, o trap, o ball-room... Mas podemos aprender com o poder da festa e da brincadeira e sair do lugar de violência em que a escola se coloca. E esses espaços de jogo, luta e brincadeira estão logo ali, três ruas de distância. O rio Marés, que abastece a cidade, está logo ali, basta "atravessar a pista".

Deixo aqui a festa, a brincadeira, a alegria e o afetos nas imagens da capoeira, do cavalo marinho e da ciranda.

Capoeira Angola Comunidade - Mestre Naldinho.

Fotografia de Maria Buzanovsky.

Ensaio do Cavalo Marinho Infantil de Metra Tina.

Fotografia de Diógenes Mendonça.

Ciranda do Sol – Mestre Baixinho

Foto disponível no Portal de Notícias GT. Sem identificação de autoria.

Referências

CARVALHO, Rayssa; ROCHA, Solange. Movimento de Mulheres Negras e a luta pela afirmação dos direitos humanos no Brasil. **Cadernos Imbondeiro**, v. 2, n. 1, 2012. p. 1-10.]

DIAS, Cristiane Correia**. A pedagogia Hip-Hop: consciência, resistência e saberes em luta**. São Paulo: Appris, 2019.

FLOR DO NASCIMENTO, wanderson. **As religiões de matrizes africanas, resistência e contexto escolar: entre encruzilhadas.** In: MACHADO, Adilbênia Freire et al. (orgs.). Memórias de Baobá II. Fortaleza: Imprece, 2015.

GELEDÉS. **Lei 10.639/03 na prática (livro eletrônico): experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LACERDA, Gabriela Limeira de, SANTOS, Nara Limeira F., NASCIMENTO, Nina. Nasceu o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa. In: Átila Bezerra Tolentino (Org.). **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades.** João Pessoa: Iphan, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATOS, Teresa Cristina Furtado e TELLA, Marco Aurélio Paz. Relações étnico-raciais no Brasil. In: TELLA, Marco Aurélio Paz (org.). Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil. **Cadernos Afro-Paraibanos I**. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012, 23-49.

MEDEIROS, Wênia Xavier de. **A percussão na performance musical do Grupo Capoeira Angola Comunidade**. Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado em Etnomusicologia da UFPB. João Pessoa, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro e CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 25, 2023.

PEVIRGULADEZ, Allan. **Manual prático de educação antirracista**. São Paulo: Cortez, 2024.

RIBEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

ROCHA, Solange P. **A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas.** In: AIRES, José Luciano de Queiroz et al. (orgs.). Diversidades étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639 e 11.645. Campina

Grande: EDUFCG, 2013, p. 299-342. p. 306.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes da. À Luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11. 2013.

SILVA, Durvalina Rodrigues Lima de Paula e, SILVA, Terlúcia Maria da, SILVA, Uliana Gomes da (orgs). **20 anos da Lei 10.639/2003: a Paraíba fez sua lição?** João Pessoa: Livreditor: Abayomi – Coletiva de Mulheres Negras da Paraíba, 2024.

CAPÍTULO 14

Pra gente continuar e ir até o rio: notas sobre docência compartilhada e formação docente no percurso afirmativo da Lei 11645/08

Josefa Maria da SILVA (SEE/PB)
Rinah de Araújo Souto (PPGL/UFPB)

Apresentamos neste capítulo os percursos iniciais do projeto *Poéticas em curso de rio* desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Otávio Novais, uma instituição de Ensino Médio situada em região periférica da cidade de João Pessoa – Paraíba. As vivências em foco visam contribuir para o percurso afirmativo da lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Para tanto defendemos a prática da docência compartilhada entre professores/as da referida instituição, mestres/as do saber e as gentes-rios, motivadas pela seguinte questão: o que podemos (des) aprender com os rios? Identificada a centralidade do ser humano em algumas tentativas de conceituação do termo "docência compartilhada" e suas limitações, concluímos que uma relação recíproca e respeitosa entre humanos e não humanos nos convida a um movimento de desaprendência do cânone (Rufino, 2021) e da monocultura do pensamento que elege o ser humano como centro de todas as coisas, inclusive no chão da escola. Acreditamos que para tornar efetiva a implementação da referida lei nas escolas, para além dos eventismos previstos no calendário escolar, é preciso sensibilizar a comunidade escolar para a ativação de diversos modos de sentir, ver, ser e estar no mundo, de maneira que a dimensão da integração com a natureza faça sentido como aposta epistêmico-metodológica no cotidiano institucional. Propomos essa reflexão em diálogo com os saberes indígenas e quilombolas.

Nascente ou primeiras histórias

A narrativa era "um avô no meio do caminho", de Daniel Munduruku (2017). O avô pedia ao neto para ouvir o que o rio tinha a dizer. Nada ouviu. O avô, então, disse que sim, o rio havia falado, pois todo rio fala, mas o neto que não o ouviu. Na sequência o mais velho conta uma bela história sobre o que podemos aprender com os rios. Nesse diálogo entre gerações orientado pela confluência dos rios e pelo tempo circular, o neto percebe que o avô era o próprio rio, um rio de sabedoria, que generosamente partilhava lições sobre perse-

verança e pertencimento. Da leitura dessa narrativa surgiu uma das perguntas que orientaram as vivências de formação docente no âmbito do nosso projeto: o que podemos (des)aprender com os rios?

Dessa provocação inicial surgiu o projeto "Poéticas em cursos de rio", desenvolvido em parceria com a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Otávio Novais (EEEM Dr. Otávio Novais) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professoras de ambas as instituições integram o grupo de estudos e pesquisas Educação e Afroperspectivas sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Afluentes de um mesmo rio. Quando aconteceu o convite para representar a região Nordeste neste último projeto de dimensão interestadual e transdisciplinar[1], logo sonhamos um percurso que pudesse desafiar um dos equívocos da ideia de educação ocidental, que parte do pressuposto de que a educação é exclusividade da espécie humana[2]. Tal ideia parece reverberar nas tentativas de definição do conceito de docência compartilhada, uma das apostas metodológicas das ações realizadas e descritas aqui. Segundo Lopes e Costa:

> Falar de docência compartilhada é falar [...] do encontro humano nas práticas colaborativas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em equipe, cujo desejo perpassa pelo autêntico encontro do 'eu-tu' nas relações humanas e na construção do conhecimento (Lopes e Costa, 2011, p.71).

Já para Traversini, Rodrigues e Freitas, "a docência compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado" (Traversini, Rodrigues e Freitas, 2007, p.2). Percebemos que essas tentativas de caracterização refletem uma perspectiva ocidentalizada no entendimento da docência compartilhada e que pode desperdiçar experiências no contexto do percurso afirmativo da lei 11.645/08, por exemplo. Afinal, como acessar as narrativas, presenças, histórias, cosmologias e os saberes afro-brasileiros e indígenas, de modo relacional e respeitoso, sem reconhecer a importância de se deixar atravessar por outras poéticas, sobretudo aquelas que buscam saberes inscritos nos corpos da terra, dos rios, das árvores, das pedras, dos pássaros etc. Defendemos aqui a necessidade de conceber a docência compartilhada de modo expandido, contemplando não só o "eu-tu nas relações humanas", mas o encontro do "eu-nós"[3] de maneira

1 Mais informações sobre o projeto *Afroperspectivas* podem ser encontradas aqui: https://afroperspectivas.com.br/. Acesso em 23 de maio de 2024.

2 Ailton Krenak desenvolve essa ideia nesta entrevista disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/11/24/ailton-krenak-florestania/. Acesso em 26 nov. 2024.

3 O "eu-nós lírico-político" é um conceito abordado pela escritora Trudruá Dorrico, do povo Macuxi. Trata-se de um eu indissociável da dimensão coletiva no campo da expressão literária, e que abarca também uma dimensão de resistência política no campo da produção literária indígena. Pensamos que essa perspectiva do "eu-nós" pode ser também uma aposta epistêmico-metodológica no campo da ampliação do conceito de docência compartilhada. Ver mais em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/32958. Acesso em 27 nov. 2024.

confluente entre as gentes que coabitam este planeta, produzindo conhecimento em perspectiva relacional com os saberes que também provêm da terra. Afinal, como nos ensina Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, pensador e ativista político quilombola: "...a terra dá e a terra quer. Quando dizemos isso, não estamos falando da terra em si, mas da terra e de todos os seus compartilhantes" (Santos, 2023, p.59).

Em "Ideias para adiar o fim do mundo", aprendemos com Ailton Krenak o seguinte:

> Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo [...] (Krenak, 2019, p.69).

Essa ideia de humanidade completamente apartada da natureza que também nos constitui, que ignora outros seres, mestres e existências, sustenta as relações coloniais de poder e tem impactos no cotidiano escolar. Afinal, como nos lembra o pedagogo Luiz Rufino, "no Brasil, a educação escolar comeu na gamela da colonização, foi investida para perpetuar as dimensões de saber e poder do modelo dominante" (Rufino, 2021, p.59).

O chão da escola, contudo, resiste quando dele brota "a emergência de uma escuta sensível em relação aos dizeres dos nossos solos" (Rufino, 2021, p.62). A ativação dessa escuta depende de uma prática relacional e respeitosa com o território e suas gentes. Compreendemos o território em sua relação indissociável com o corpo, como propõe Célia Xakriabá:

> A sociedade carece de recuperar valores da relação com o espaço corpo-território. Precisa considerar o território como um importante elemento que nos alimenta e constitui o nosso ser pessoa no mundo, não sendo possível nos ver apartados do território, pois somos também parte indissociável dele, no próprio corpo (Correa Xakriabá, 2018, p.80).

A EEEM Dr. Otávio Novais faz parte da rede estadual e tem um corpo discente composto por adolescentes entre 15 e 18 anos, integrando o ensino regular, além da modalidade EJA, que recebe alunos/as a partir de 18 anos. Todos esses níveis de ensino ocorrem nos turnos matutino, vespertino e noturno. Está localizada na cidade de João Pessoa – Paraíba, no bairro de Oitizeiro, cujo nome tem origem tupi – *UI-ti* – e significa árvore que dá o fruto oiti, bastante comum na região[4]. A relação da capital da Paraíba com os rios está na sua gênese, pois nasce às margens de um rio com nome de pedra, o Sanhauá ("pedra redonda", em tupi) e cresce para o litoral. Em uma cidade cujo processo de expansão

4 Informação detalhada disponível no Atlas Municipal: https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/files/atlas/Perfil_de_bairro.pdf. Acesso em 22 de maio de 2024.

come os rios[5], cartografar poeticamente a sabedoria que vem deles e aprender com eles pode contribuir para reflorestar o pensamento e assim desafiar as colonialidades. Afinal, como nos alerta Ailton Krenak: "[os rios] são muito mais antigos do que nós, [que eles] possam nos dar sabedoria e nos instruir [sobre] como melhorar a nossa existência sem continuar danando a vida ao nosso redor. Os rios têm sabedoria, eles podem ensinar a gente. Vamos aprender com eles!"[6]

Uma educação que se faz como descolonização se movimenta contra a política do esquecimento (Rufino, 2021), esta última que ainda hoje sustenta as relações coloniais de poder em espaços formais e não formais de educação. Mergulhar nas (des)aprendências[7] de rio exige de nós um compromisso com a experiência que pode ser aquilo que nos passa, nos atravessa e nos toca (Bondía, 2002) e, ao nos tocar, nos transforma, como os saberes e dizeres do rio que atravessam a narrativa mencionada no princípio deste tópico. A experiência como atravessamento é a experiência em estado de rio e, por ser assim, entende dos dizeres dos nossos solos. No campo da prática docente, por exemplo, conceber a docência compartilhada com os rios pressupõe o movimento de reconhecer a si mesmo como território de passagem. Portanto, a nossa primeira iniciativa foi propor uma visita da equipe de docentes interessadas inicialmente em integrar o projeto – em sua maioria mulheres – à Escola Viva Olho do Tempo (EVOT). E por que a EVOT?

Trata-se de uma associação não governamental localizada no bairro de Gramame na zona sul da capital paraibana. O bairro, originalmente situado em zona rural da cidade, atravessa há alguns anos um processo de urbanização intensa, acarretando ampliação populacional considerável. A EVOT está assim descrita em seu *site*:

> A Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo, associação sem fins lucrativos, com certificação de Organização Social de Interesse Público (OSCIP), e credenciada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), foi constituída sob dois focos primordiais: a preservação dos olhos d'água, (em sua sede há 08 nascentes), e atender prioritariamente crianças, adolescentes e seus familiares do Vale do Gramame, originalmente zona rural de João Pessoa, na Paraíba, Nordeste do Brasil. A Olho do Tempo foi idealizada enquanto complementação educacional a crianças, adolescentes e seus familiares, no sentido de traçar caminhos nos quais os moradores passassem a viver em busca de um autoconhecimento, enquanto seres coletivos, e assim fortalecer o sentimento de comunidade em seus espaços de vida[8].

5 Expressão utilizada por Ailton Krenak para se referir a forma predatória com que os seres humanos tratam o ecossistema terrestre. Ver em: https://cbhvelhas.org.br/novidades/revista- velhas-no13-entrevista-com-ailton--krenak-os-rios-te%cc%82m-sabedoria-vamos-aprender-com- eles/. Acesso em 22 de maio de 2024.
6 Idem
7 Referência ao poema "desaprendências", de Ellen Lima Wassu: "esquecer o aprendido/ aprender de novo/ o que se pensava saber/ a verdade não é ocidental/ a ideia de normal/ é um deserto de ausências./ a desaprendição/ distraída ou com atenção/ pode acordar o ser". In: LIMA, Ellen. *Yby Kûatiara. Um livro de terra*. Cotia: Urutau, 2023. p.40.
8 Informações retiradas do *site* oficial da Escola Viva Olho do Tempo. Disponível em: https://www.olhodotempo.org.br/sobre/. Acesso em 23 de maio de 2024.

Uma escola em cuja sede existem oito nascentes, olhos d´água, e o rio Gramame, que abastece 70% da região metropolitana de João Pessoa, protagoniza, juntamente com 130 crianças, adolescentes e familiares, uma história de mais de vinte anos de luta pela preservação e integração com a natureza. Uma luta orientada pelas confluências das águas e suas gentes com as seguintes perspectivas educacionais: "o holismo, Pedagogia Griô, de Lilian Pacheco e a Educação Popular, de Paulo Freire", como consta no *site* da EVOT, mas sobretudo com as vozes da tradição oral, de mestres e mestras do saber, dentre eles a mestra griô Doci[9], fundadora e idealizadora da EVOT e Penhinha Teixeira[10], coordenadora pedagógica da EVOT, quilombola[11] e griô aprendiz.

Compreendemos a vivência na EVOT, sua missão, seus valores e propósitos educacionais como força motriz no processo de sensibilização do corpo organizador do projeto nesse movimento de ouvir e (des)aprender com os rios. No tópico seguinte compartilharemos a experiência de uma das professoras da EEEM Dr. Otávio Novais, em visita à EVOT. A visita aconteceu em 21 de julho de 2023 e estavam presentes cinco professoras da rede pública do estado, duas professoras universitárias do curso de Letras/UFPB e uma discente do referido curso.

No leito da Olho do Tempo: (re)encontros, meandros e confluências

Esta é uma escrita fundamentada na escuta, nos diálogos entre professoras que sonham trilhas pedagógicas confluentes. Confluência é o ponto de encontro entre fluxos de água para formar outro rio. Aprendemos com Nêgo Bispo que "um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece" (Santos, 2023, p.4). Nesse sentido, é importante salientar que a visita à EVOT não configurou uma visita meramente técnica, na qual professoras de uma instituição formal de ensino entraram em contato com metadologias de ensino de um espaço considerado não formal. Mais do que isso, buscou-se com essa movência o fortalecimento de uma ideal comum: a formação de leitores/as – do mundo, da palavra – dos dizeres dos solos, do reconhecimento dos rios como detentores de sabedorias que podem orientar práticas educativas emancipatórias em prol da implementação da lei 11.645/08 nas escolas, dentre elas a docência compartilhada com esses seres.

Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, defendem uma educação para a autonomia dos sujeitos e que isso se dá através do diálogo, da capacidade de fazer perguntas e refletir criticamente sobre elas. O próprio livro é estruturado como um diálogo entre os dois autores.

9 Ver "Olho do tempo: tecendo vidas e sonhos", com a Mestra Doci. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PdmgmLXHKOk&t=8s. Acesso em 29 de maio de 2024.
10 Ver "Olho do tempo em 1 minuto", com Penhinha Teixeira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NccslfqEui4. Acesso em 29 de maio de 2024.
11 Do quilombo Mituaçu, que cresceu entre os rios Jacoca e Gramame, no município do Conde -PB. Mais informações em: https://www.ipatrimonio.org/conde-quilombo-mituacu/#!/map=38329&loc=-7.249062822905346,-34.8860950541554,17. Acesso em 18 jan. 2025.

Nesta seção, nos relacionamos com a pedagogia da pergunta e apresentamos o relato de uma professora da EEEM Dr. Otávio Novais (professora SEE/PB) a partir da visita à EVOT. O relato foi realizado oralmente por troca de mensagens de áudio em aplicativo destinado para esse fim, transcrito posteriormente por uma outra professora (professora UFPB), também participante do projeto. Ambas partilharam os momentos da vivência na escola que abraça o território do Vale do Gramame e suas gentes. A partilha de memórias aconteceu no dia 22 de maio de 2024. Ao dividir aqui essas memórias pelo desenho da palavra, acreditamos que estamos ativando uma tecnologia ancestral de produção de conhecimento – a memória enquanto "...parte fundamental de um corpo que resiste" (Munduruku, 2017, p.117) – aliando razão, cognição e afetividade, desafiando assim a política de silenciamentos e apagamentos que mantém os meandros das colonialidades em pleno curso no campo educacional, até mesmo com a sanção das leis 10.639/03 e 11.645/08.

> **Professora UFPB:** Professora, você poderia compartilhar um pouco das suas memórias da visita à Escola Viva Olho do Tempo?
>
> **Professora SEE/PB:** É, hoje, relembrando a ida à Escola Olho Vivo do Tempo, de certo modo eu ainda sou tomada por certa **emoção**. Talvez seja o impacto da reverberação da vivência lá, ou do **encontro com a escola**. Talvez seja o que hoje, pensando, seja algo marcante porque é uma escola, embora tenha um caráter de ONG, mas seria uma **escola diferente**. Mas uma escola, aquela **escola que acolhe**, aquela escola que talvez esteja no **nosso ideal**, de ser aquele **espaço de acolhimento** ou ter esse aspecto como o que deveria prevalecer em todas as escolas, independente de ser uma escola com aquelas características, né? **A natureza tá em volta**, **as crianças e os jovens estão ali imersos** naquele **ambiente saudável, acolhedor**, e envolvidos com aprendizagem, mas envolvidos com arte também [...] **porque o espaço físico ele é moldado pelas relações que se travam dentro da escola**. Mas é essa construção que se faz numa escola pra tornar aqueles sujeitos, aquelas crianças, aqueles adolescentes, aqueles adultos, aqueles idosos, realmente aprendentes, **aprendizes**, pessoas que, no **contato** entre as outras, conseguem transformar aqueles conteúdos em saberes, em vivências pra vida.

Foto 1: No primeiro plano da foto, profa. Josefa Silva (dir.) e Penhinha Teixeira (esq.), coordenadora pedagógica e griô aprendiz. Elas se cumprimentam na entrada da EVOT.

Foto de Thiago Nozi.

Chamou-nos a atenção no relato a dimensão da emoção ao recordar e a percepção da diferença entre os espaços formais e não formais de educação. Compreendemos que a diferença está posta aqui como potência e não no sentido de fomentar relações hierárquicas entre esses territórios do saber, mas exatamente o oposto disso: a fala da professora nos revela que "o que a educação nos pede é a capacidade de transitar. Afetados pelos processos educativos, como podemos "vir a ser" sem esse arrebate dos movimentos?" (Rufino, 2021, p. 65). Percebemos, portanto, que conhecer a EVOT exigiu uma ampla movência, não apenas no que diz respeito a um deslocamento físico entre espaços, mas um abrir-se para a experiência de se deixar arrebatar pelo vivido em um ambiente até então desconhecido, mas ao mesmo tempo familiar por se tratar de uma escola, contudo, uma "escola diferente", que acolhe e que a professora percebe como um ideal a ser perseguido. Antes da visita acontecer, o encontro foi sonhado e planejado por Penhinha Teixeira. Ela nomeou e propôs o seguinte plano de encontro: "Vivências no chão da Olho do Tempo e Rio Gramame. Manifestações de culturas populares e performance – coco de roda, cirandas e histórias cantadas".

> 13h10 – acolhida com o corredor dos tambores junto a meninada da Olho do Tempo e ciranda de chegança. Canção: sejam bem-vindos à nossa comunidade.
>
> 13h20 – vivência no cantinho da memória para início da visita ao museu e aos espaços afetivos da escola. Exposição: Vale do Gramame – memórias e vivências
>
> 14h – roda de histórias cantadas do rio Gramame, compartilhamentos de histórias de vida quilombola e experiência com cirandas e coco de roda.
>
> 15h – pausa para a merenda (munguzá)
>
> 15h15 – roda de conversa (encaminhamentos do projeto, partilha de produções da escola – livros e curtas-metragens, caminhada até o Rio Gramame, caso seja uma escolha após a roda.
>
> 16h – ciranda de despedida

Foto 2: Acolhida das professoras com o corredor de tambores.

Foto de Thiago Nozi.

Diante do roteiro proposto, nota-se a dimensão ritualística e cultural que fundamenta as práticas baseadas na Pedagogia Griô, uma base forte para as vivências desenvolvidas na EVOT. No título do plano de encontro proposto, o chão da escola e o Rio Gramame seguem na mesma frase orientando, juntamente com as manifestações populares, o roteiro. O chão da escola e o rio. Essa conexão profunda que se revela em cada momento do encontro nos diz muito sobre territorialidade. Como nos ensina Márcia Kambeba, "a escola é um território do fazer educação, por isso deve estar totalmente relacionada com a cultura, tendo os seus fios ligados ao conhecimento adquirido do aluno com os pais, com sua comunidade, com seu lugar" (Kambeba, 2020, p.41). Esse *ethos* comunitário é experienciado desde a entrada na escola, quando crianças e adolescentes tocam alfaias e agbés, formando um grande corredor pelo qual os/as visitantes passam, não sem antes receber o abraço de Penhinha Teixeira e do som que ecoa: "[...] A gente se sente bem quando chega num lugar que é bem recebido, que é bem acolhido, é que você é colocado num lugar de importância. Então, a vivência lá já começou aí, e esse encantamento pela escola", disse a professora.

Com base nesses pressupostos, se a EVOT representa, para a professora SEE/PB, um espaço de acolhimento e encantamento, talvez seja porque busque o seu fortalecimento na relação íntima com o território e suas gentes, assim mesmo, no plural. E, nesse caso, o chão da escola, a comunidade e o rio se entrelaçam formando uma grande teia educadora. A perspectiva integradora entre o chão da escola, a comunidade escolar e a natureza marcou a professora SEE/PB:

> teve um espaço que se eu não me engano é um espaço que são feitas partilhas, mas é um espaço que é circular, que eu amo espaços assim, é envolto por árvores. E aí nós, que fomos as participantes, estarmos ali em círculo, tendo as árvores como braços que nos protegiam, que nos abraçavam ali naquela roda, foi, eu acho, uma das imagens de mais fortalecimento que eu me recordo nos últimos tempos.

O espaço referido é o *Cantinho da memória*, uma área de acolhimento e partilha de histórias. A vivência em um espaço com essas características – circular, cercado por árvores, a maioria delas identificadas e nomeadas – pode contribuir não apenas para a formação pedagógica dos/as docentes que são atravessados por essa experiência, mas para o próprio desenvolvimento pessoal (Nóvoa, 1992) deles/as, na medida em que os afetos e as emoções têm lugar e impulsionam um viés crítico e reflexivo sobre as experiências, como nos aponta a fala da professora SEE/PB: "Não vou lembrar da sequência, porque foi tudo muito peculiar, muito cuidadoso, foi muito prazeroso e não é, por exemplo, um roteiro de uma visita a uma escola [formal]. Não é uma lembrança, mas foi de um momento realmente, eu acho, de conexão. De conexão com a minha prática de estudante, de professora, de pesquisadora".

Foto 3: Professoras no *Cantinho da Memória* da EVOT.

Foto de Thiago Nozi.

O fato de a professora mencionar que não tem lembrança de vivenciar algo semelhante em uma escola formal, e fazer brotar dessa ausência a conexão com aquilo que foi experienciado, nos remete ao que Leda Maria Martins afirma sobre a memória também como um lugar de esquecimento:

> A gente esqueceu que é planta, pedra, água e terra. A gente esqueceu o que a gente é. Não tem importância que a gente tenha esquecido desde que a gente consiga relembrar. Porque a memória também não é só o que se lembra. Na memória também está o que se esquece[12].

Ou seja, dizer "não é uma lembrança" é também acionar a tecnologia ancestral da memória para produzir presenças. Nesse sentido, a conexão mencionada aponta para uma relação triádica que parece se estabelecer na experiência relatada, especialmente entre memória, pertencimento e integração com a natureza. Algo muito semelhante ao que Daniel Munduruku entende por cidade-teia-educadora:

> Os avós já me diziam, criança ainda que eu era, que somos parte da grande teia da vida. Parte, não donos. Diziam sempre que 'o que atinge um único fio atinge a teia inteira'. Essa é uma bela descrição para o sentido de comunidade, de pertencimento. Cada ser é uma ponta da teia da vida. Cabe zelar para que cada ponta cumpra seu papel, realize seu destino, viva seus sonhos. Talvez por isso eu goste de pensar em uma cidade-teia-educadora. Nela, todos são importantes e nada é deixado para trás. Não há nada desprezível, sejam pessoas, matas ou animais; sejam praças, calçadas, roças ou prédios; sejam histórias, direitos ou memórias; sejam melodias, poesias ou escolas; sejam crianças, jovens ou velhos (Munduruku, 2020, p.102-103).

12 Texto de Leda Maria Martins publicado nos Cadernos Selvagens, cujo título é "Entre Línguas", em coautoria com a professora e artesã do povo maxacali Cristine Takuá. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2024/05/CADERNO83_LEDA_MARIA_MARTINS.pdf. Acesso em 29 de maio de 2024.

Quando a professora diz que a vivência na EVOT não se assemelha a um roteiro de visita a uma escola, ela demonstra ainda reconhecer as especificidades daquele percurso experienciado e passa a nutrir um desejo de realizar algo semelhante em seu espaço de atuação. Um desejo que imagina ter em comum com as suas colegas de trabalho: "Eu percebi também que as minhas companheiras, elas também ficaram sensibilizadas, e isso também ativou as suas memórias, as suas lembranças [...] Aí passou a ser um desejo, de construir um espaço assim na escola. E que de certo modo a gente fez".

Todo o relato da professora citada é permeado por uma dimensão testemunhal. Certamente porque o próprio gênero relato é um convite a rememorar o vivido, e ela assim o fez de modo crítico e reflexivo. No entanto, a verbalização da experiência de percepção do seu entorno e de como ela se deixou atravessar pelo vivido aponta para um espaço narrado pelo sonho e pela ancestralidade. No relato, chamou a nossa atenção a recorrente referência à circularidade durante a vivência:

> [...] é um espaço que é circular. Eu amo espaços assim; os estudantes [nos] acolheram com música, com ciranda. Sempre essa coisa do círculo, da circularidade, como ela, pelo menos a mim, me impacta muito quando [...] ela é construída de maneira natural; aquele momento, aquela vivência do chapéu, do partilhar o chapéu, de uma [pessoa] cantar e a outra continuar. Então, mais uma vez, a circularidade e isso é algo muito forte, é algo que nos alimenta.

Essa circularidade remete, igualmente, a um modo de conceber o tempo que desafia a perspectiva linear ocidentalizada, posto que, nesse contexto, o tempo circular "alimenta a si mesmo, desdobrando-se e se projetando adiante"[13]. Nesse sentido, essa forma de perceber o tempo, presente nas culturas indígenas, africanas e afro-diaspóricas, dedica atenção ao processo dos acontecimentos como possibilidade de transformação, no qual passado, presente e futuro estão correlacionados, com especial atenção ao corpo como lócus de memória (Martins, 2021).

Foto 4: Ciranda com a meninada no acolhimento das professoras visitantes.

Foto de Thiago Nozi.

13Fala de Daniel Munduruku. Entrevista disponível em: https://www.tyrannusmelancholicus.com.br/outras-palavras/o-tempo-e-circular-como-a-natureza/14964. Acesso em 29 de maio de 2024.

Alinhamos nosso pensamento ao de Leda Maria Martins, que afirma o seguinte:

> Esses ensinamentos vêm muito dos povos indígenas e dos povos da diáspora: a memória não é simplesmente uma espécie de simbologia afetiva. A lembrança é o modo também de evitar o desaparecimento, portanto, de evitar a morte. É com a lembrança e a construção da memória que é possível sonhar. E sonhar, aqui, quer dizer desejar e agir. Sonhar é ter certeza da possibilidade da minha ação para que não haja desaparecimento. Que o desaparecimento seja sempre incompleto. Porque é a memória que garante a vida de certa maneira[14].

Ou seja, o canto, a circularidade, a dança surgem como alimentos capazes de nutrir os processos formativos/educativos e de tornar a escola um espaço de nutrição, de produção e partilha de saberes, sabores, presenças e afetos. A "vivência do chapéu" mencionada pela professora ilustra bem essa perspectiva e diz respeito a um momento em roda, no qual Penhinha Teixeira cantou um coco, tocando o seu pandeiro e vestindo o chapéu que ganhou da mestra Doci. Penhinha, na condição de griô aprendiz, ao vestir o chapéu e depois passá-lo para que as professoras usassem e cantassem versos a partir da melodia inicialmente partilhada, parece ter ativado um caminho de (re)aproximação com a força dos saberes que as constituem, intrinsecamente relacionados com a memória, com a ancestralidade e com a comunidade da qual fazem parte.

A vivência da cantoria, do improviso, a partir do coco de roda entoado pela griô aprendiz, fez a professora concluir o seguinte:

> E Penhinha, [...] ela consegue, talvez, fazer ressoar e despertar na gente também essa sabedoria, que não é uma sabedoria escolar, não é uma sabedoria acadêmica, mas é uma sabedoria que nos move, que nos alimenta e que talvez nos impulsione a enfrentar as durezas do trabalho escolar, as durezas de enfrentar o sistema, de não sucumbir diante do sistema.

Foto 5: "Eu ia passando/lá no bebedouro/meu chapéu caiu/meu amor panhou..."

Foto de Thiago Nozi.

Essa ideia de "não sucumbir diante do sistema" se dá também, no percurso da experiência, pela "aproximação tátil" (Rocha Lima apud Menezes, 2019) com elementos expostos no Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo, (re)ativando memórias, subjetividades e sentidos de mundo que dão vazão

14 Martins, *op.cit.*

ao pertencimento. Se o modelo de museu ocidentalizado fundamenta-se em uma lógica excludente, predatória e violenta na composição de um acervo a partir do que fora saqueado/destruído de outros povos, portanto, "baseado em crimes", como afirma a cientista política e ativista feminista decolonial Françoise Vergès, o espaço expositivo da EVOT parece estar mais alinhado ao que Vergès entende por "pós-museu", que consiste em uma instituição que não perpetuaria as estruturas do colonialismo e capitalismo financeiro, portanto, seria uma "utopia emancipadora que despertaria sentidos, que deixaria sonho e imaginação voarem, e onde poderíamos nos entusiasmar com criações coletivas ou individuais, gestos e rituais que oferecem maneiras diferentes de apreender o mundo[15]". Tal dimensão ecoa na voz da professora:

E aí a gente foi para um espaço que é como um museu. A gente viu vários objetos que têm relação com a comunidade, né? Com o quilombo. Eu não sei se tem algo de memória ancestral, mas os meus mais velhos, de vivência mesmo de família, usavam muito daqueles objetos. Usavam aqueles objetos, o tereré, usavam, acho que a lamparina ou candeeiro. Então, ver as fotos, dos mestres ali naquele espaço e ver aqueles objetos é como fazer um mergulho no tempo, e num tempo não tão distante. Um tempo do meu nascimento mesmo. Com 48 anos. Então, assim, estar num espaço que tenha objetos, por mais simples que sejam ou que aparentem, mas que são objetos preciosos, preciosos para nossa memória, para minha memória [...] 'Ah, minha avó tem isso aqui', 'Ah, na casa da minha avó eu vi', é algo que realmente nos conecta com o nosso passado, com os nossos mais velhos, e com as nossas raízes, eu acho.

Foto 6: Visita à exposição Vale do Gramame: memórias e vivências

. Foto de Thiago Nozi.

Essas correlações estabelecidas reiteram a necessidade de compreender o chão da escola como um lugar propício à emergência da descolonização (Rufino, 2021). E, segundo o pedagogo Luiz Rufino, nesse percurso:

15 Trecho extraído de entrevista com Françoise Vergès. Disponível em: https://diplomatique.org.br/francoise-verges-o-museu-ocidental-se-baseia-em-crimes/. Acesso em 29 de maio de 2024.

> pede-se corpo em movimento: seja uma criança que brinca, um punhado de coroços de dendê, uma floresta que se mantém de pé, a cabeçada de um capoeira, a aprendizagem de inúmeras línguas ou as perguntas que desconcertem, confrontem, questionem e narrem outras histórias (Rufino, 2021, p.66).

Tal perspectiva se alinha com a ideia de "educação territorializada" proposta por Célia Xakriabá, que consiste no "[...] movimentar da educação para outros espaços onde se constituem e se conecta a outros saberes por meio do deslocamento da mente e dos corpos, para vivenciar experiência de aprendizado ancorada com a interação de acordo a dinâmica do território" (Correa Xakriabá, 2018, p.213).

A partir da verbalização da experiência da professora, percebemos a capacidade educativa que há na relação corpo-território, quando este se move, (re) ativando memórias e (des)aprendências ao passo que transcende o espaço formal da sala de aula. Esse deslocamento – de mente e corpo – ao mesmo tempo que a faz rememorar, também reforça a significação do espaço escolar no seu exercício de ser, e afirma:

> eu, assim, envolta dessas memórias de escola [...] é uma coisa muito, muito marcante realmente da minha vida, a questão escola, a escola mesmo. Acho que por isso que me fragilizei tanto nesses últimos anos, com essas reformas, com esses maus tratos que a escola sofre.

Não são raras as vezes que o poder público promove reformas nas escolas sem ouvir a comunidade e acreditamos que isso fragiliza a dimensão corpo-território na trajetória de uma educação que se faz como descolonização e, consequentemente, pode trazer impactos na implementação da lei 11.645/08. No tempo da escrita deste capítulo, por exemplo, a professora estava afastada de suas atividades docentes por problemas de saúde.

Na força das movências e (per)cursos de rio, algo curioso aconteceu. Ao fim da visita, apesar do horário avançado, todas as pessoas se animaram e se movimentaram na direção do rio Gramame para conhecê-lo, ouvi-lo, saudá-lo. Muito embora toda a vivência tenha sido mediada por Penhinha, ela não estava só. O rio Gramame e suas gentes a acompanharam, através das histórias narradas e memórias partilhadas, "na fluidez dos saberes compartilhados", como identifica a professora SEE/PB. O rio Gramame, o avô, o ancião. Como não reconhecer, então, o confluir dessas águas-sabenças como uma experiência de docência compartilhada entre a griô aprendiz e o rio que habita em seu corpo-território?

No entanto, havia uma enorme barreira de areia que impediu a nossa passagem. A "aproximação tátil", desta vez, não ocorreu e o simbolismo desse impedimento reverbera na voz da professora:

> no meio do caminho tinha um monte de terra e a gente não passou. Mas eu espero voltar lá pra gente continuar e ir até o rio. Eu acho que as coisas acontecem no momento certo, e essa vivência do rio... talvez porque a gente precisasse somar com mais pessoas. Talvez a gente precisasse fluir num outro momento também da nossa vida, da nossa experiência. E certamente é uma vivência que continuará, assim como o curso do rio.

A reflexão acima nos leva a pensar sobre qual seria esse outro momento da vida, da experiência. Seria talvez o tempo de questionar o entendimento que concebe o ser humano como centro de todas as coisas nas práticas educativas, sobretudo no chão da escola, e apostar em um corpo docente múltiplo, que pressupõe e celebra a (re)existência de mestres não humanos (Rufino, 2021)? Os rios, as árvores, os bichos, a terra? O que essa perspectiva nos convida a pensar, considerando os meandros do percurso afirmativo da lei 11.645/08 nas escolas? O percurso vivido, rememorado e compartilhado oralmente pela professora nos sugere alguns caminhos reflexivos. Para chegar até a sua escola da infância, ela precisou atravessar o curso do rio Pajeú. Ela usou o termo "agrura" para se referir às dificuldades enfrentadas nesse caminho. Mas, ainda assim, banhou-se nas águas desse rio, "com ele riachinho ainda".

Portanto, diante da cartografia poética e afetiva aqui partilhada – do leito da Escola Viva Olho do Tempo, das memórias desse encontro e da experiência de docência compartilhada com os rios – nutrimos o sonho vivo de que os espaços escolares formais também podem ser uma canoa que nos leva de volta para a enseada do rio[16]. O rio que também nos constitui e nos banha – "riachindo ainda" – expandindo assim noções de pertencimento ao corpo-território no campo educacional.

Corpo-território que pressupõe movimento e, por isso, assim como houve a movência das professoras da EEEM Dr. Otávio Novais ao espaço da EVOT, Penhinha Teixeira também foi – em 25 de agosto de 2023 – ao espaço daquela escola formal, conversou sobre suas experiências de griô aprendiz, quilombola, contadora de histórias e coordenadora pedagógica[17]. Convidou ainda mais pessoas da comunidade escolar a partilhar memórias sobre os rios e se conectar com os rios ao redor da escola, conhecendo-os melhor e se relacionando com as suas histórias e saberes. Apresentou metodologias desenvolvidas na EVOT, com roda, coco e ciranda.

---

16 Referência ao título do livro da poeta indígena Ellen Lima Wassu: *Ixé Ygara voltando pra ´Y´Kûá (sou canoa voltando pra enseada do rio)*. In: LIMA, Ellen. *Ixé Ygara voltando pra ´Y´Kûá (sou canoa voltando pra enseada do rio)*. Cotia: Urutau, 2021.

17 Nesse dia, também estiveram conosco a educadora Maria Déa Limeira Ferreira dos Santos, doutoranda do PPGL/UFPB, que já foi assessora pedagógica da EVOT, e Thiago Nozi, educador, fotógrafo e gestor de mídia da EVOT. Agradecemos a colaboração significativa de ambos para a realização das vivências propostas. Estendemos também o nosso caloroso agradecimento a Penhinha Teixeira pela partilha sensível e generosa de saberes e afetos, à Mestra Doci, à meninada da EVOT, ao corpo docente e discente da EEEM Dr. Otávio Novais e aos seus gestores.

As reverberações dessas duas vivências podem ser observadas nas ações didáticas propostas e planejadas de forma compartilhada pelos/as professores/as da EEEM Dr. Otávio Novais ao longo de 2024. Exemplos dessas atividades incluem: "Minhas vivências com os rios", mediada pela professora de língua portuguesa Kilma Guedes; "Matemática, linguagens e saberes ancestrais mediando o letramento científico", com mediação da professora de matemática Larissa Santos Machado; "Se avexe não: uma proposta de letramento mediador das habilidades de leitura e escrita em pleno século do imediatismo", mediada pelo professor Edjeymerson Santana, de língua portuguesa; "Biblioteca em todo canto: mediação de leituras na escola", com a professora de língua portuguesa Josefa Maria da Silva, readaptada na biblioteca; e "Escrever é poder: soltando a escrita a partir da reflexão sobre direitos indígenas", mediada por Jaciara Mariano, professora de sociologia.

Além disso, participantes do projeto reuniram esforços para a construção coletiva de uma proposta educativa que foi submetida ao edital nº 033/2023 "Minha Escola é Antirracista" do Governo do Estado da Paraíba, publicado em finais de 2023[18]. A escola foi contemplada e receberá recursos financeiros para o desenvolvimento de ações educativas que contemplem à docência compartilhada e a partilha de saberes entre lideranças comunitárias, mestras/as do saber, artistas da cidade e a comunidade escolar.

"Pra gente continuar e ir até o rio" e outras notas inconclusivas

Vimos que, segundo Ailton Krenak, a educação no Ocidente começa com um erro fundamental: acreditar que ela é um assunto exclusivo da espécie humana. Ele nos lembra que comunidades educadoras envolvem outros seres. No caso do nosso projeto *Poéticas em curso de rio*, as gentes-rios orientaram

18Mais informações em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/edital-201cminha-escola-e-antirracista201d-e-publicado-e-vai-contemplar-projetos-de-letramento-racial-com-aportes-de-ate-r-20-mil. Acesso em 23 jan. 2025.

todo o percurso relatado e se fizeram presentes, por exemplo, na vivência de formação docente mediada por Penhinha Teixeira, griô aprendiz, quilombola e coordenadora pedagógica da EVOT. Ela planejou as suas ações em diálogo com os saberes do rio Gramame. As memórias e os saberes do território do Vale do Gramame e do quilombo Mituaçu confluíram durante a ação formativa proposta e sensibilizaram as docentes da EEEM Dr. Otávio Novais a reativarem suas próprias memórias e relações com o território que, como vimos, também é corpo (Correa Xakriabá, 2018).

As vivências compartilhadas aqui, a partir das percepções da professora SEE/PB – nomeadamente a professora Josefa Maria da Silva, coautora deste capítulo, pois sua voz faz parte da tessitura deste texto – confirmam a necessidade de expandir o conceito de docência compartilhada. Isso implica deslocar a ideia de "eu-tu" para "eu-nós" nos processos educativos, o que possibilita encontrar caminhos de renovação epistêmica para superar o equívoco apontado por Ailton Krenak. O percurso afirmativo da lei 11.645/08 nas escolas pressupõe uma relação recíproca e respeitosa com todas as formas de vida – humanas e não humanas – e um movimento contínuo para "continuar e ir até o rio", como expressou poeticamente a professora Josefa Maria da Silva. Ou seja, trata-se de um movimento de aproximação com o corpo-território, que se deixa atravessar por experiências de aprendizado entrelaçadas nas dinâmicas do chão da escola, suas gentes, seus saberes plurais, suas memórias. Esse movimento também se revela nas práticas educativas de Penhinha Teixeira e na voz da professora Josefa Silva, na medida em que ambas compartilham suas experiências e se permitem ser/estar território de passagem dos acontecimentos, interagindo e se relacionando com eles, de maneira crítica, situada e afetiva.

Para além da lógica dos eventismos, das celebrações igualmente necessárias em 20 de janeiro (Dia Nacional da Consciência Indígena), 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), a implementação da lei 11.645/08 exige um compromisso ético e cívico contínuo de (des)aprender com os *rios que correm pela nossa aldeia*[1], um comprometimento com a chamada "gramática da animação". Robin Wall Kimmerer – professora, cientista e escritora da nação indígena Potawatomi – compreende a "gramática da animação" (Kimmerer, 2023) como a força de vida presente em humanos e não humanos. Portanto, o respeito deve ser comum a todos os seres. Essa gramática questiona o pensamento dual ocidental entre natureza e cultura, um dualismo que despersonaliza os seres naturais, não humanos, e os seus impactos reais e concretos em ações na área educacional, como vimos nas ações aqui apresentadas. Acreditamos que a vivência na EVOT dialoga fortemente com o princípio da "gramática da animação". Em estudos futuros, desejamos discorrer mais detidamente sobre essa gramática e verificar seus impactos nos

1 Alusão ao poema "O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia", de Alberto Caeiro, heterônimo do poeta português Fernando Pessoa. Disponível em: http://arquivopessoa.net/textos/3555. Acesso em 19 jan. 2025.

espaços escolares no sentido de colaborar para a expansão do conceito de docência compartilhada e para o percurso afirmativo da lei 11.645/08 nas escolas. Afinal, que outras histórias políticas, sociais, culturais e educacionais seriam possíveis de contar e (re)escrever a partir da desreferencialização do ser humano como o centro de todas as coisas e único ator e autor da vida neste planeta que coabitamos?[2] Essa é uma das questões que motivam a continuação dos nossos estudos e projetos.

É importante mencionar que nem tudo o que planejamos para o projeto "Poéticas em curso de rio" foi realizado, como a cartografia dos rios do entorno da EEEM Dr. Otávio Novais, baseada em narrativas e memórias da própria comunidade escolar. Outras demandas surgiram, porém não paramos. Na força dos rios, buscamos seguir seus fluxos e as necessidades do chão da escola, como na elaboração do projeto "Minha Escola é Antirracista", submetido ao edital do Governo do Estado. Retomando a narrativa de Daniel Munduruku, que abriu este capítulo, o avô rio ensina que não devemos parar diante de um obstáculo. É preciso ser perseverante, ouvir e compreender seus fluxos e movências. Afinal, "ninguém quer tomar banho em um rio com água parada, pois sabe que ali não há alegria. Ali estará um ser que desistiu" (Munduruku, 2017, p.13). As experiências narradas nestas linhas reafirmam que nós, professores e professoras, sem mistificações ou romantizações, aprendemos com os rios a não desistir.

Dedicamos este capítulo ao jovem Renan Douglas da Silva Xavier, de 16 anos, discente da EEEM Dr. Otávio Novais, que foi brutalmente assassinado em julho de 2024. Seus familiares, até hoje, buscam respostas e esclarecimentos sobre o caso, exigindo justiça[3].

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ (online), n.19, 2002, p.20-28.

CORREA XAKRIABÁ, Célia. **O barro, o jenipapo e o fiz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação te**. 218f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade). Universidade de Brasília, 2018.

COSTA, Lúcia; LOPES, Simone. **Tutoria: a docência compartilhada**. São Paulo, 2011.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KIMMERER, Robin Wall. **A maravilhosa trama das coisas. Sabedoria indígena, conhecimento científico e os ensinamentos das plantas**. Trad. Maria de Fátima Oliva do Coutto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

2 Questão presente no artigo "Por um mundo mais-que-humane", de Eliane Brum. Disponível em: https://sumauma.com/por-um-mundo-mais-que-humano/. Acesso em 19 jan. 2025.

3 Ver: https://www.paraibanoticia.net.br/pericia-da-pc-confirma-que-corpos-decapitados-e-com-as-maos-amarradas-encontrados-em-bayeux-sao-de-jovens-desaparecidos/. Acesso em 19 jan. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MENEZES, Marluci. Caminhar como contributo metodológico do cocriar a cidade. In: FORTUNA, C. et all (orgs) **CES Contexto**, Caminhos Ruas Estradas Trajetos Atalhos, nº 24, 2019. p.12-19.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1. Sobre saberes e utopias**. Lorena: UK´A Editorial, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2. Sobre vivências, piolhos e afetos**. Lorena: UK´A Editorial, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

TRAVERSINI, Clarice; RODRIGUES, Maria Bernadette; FREITAS, Juliana. **O desafio de exercer a docência compartilhada e constituir-se como aluno no processo da docência compartilhada**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

CAPÍTULO 15

Literatura indígena na educação de jovens e adultos: reflexões sobre prática docente para uma educação antirracista[4]

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Renata Junqueira de Souza

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de situar, no atual cenário escolar brasileiro, a necessária e relevante discussão sobre o combate ao racismo e em prol de uma educação positiva das relações étnico-raciais, haja vista o crescente número de casos de racismos, preconceitos, intolerâncias, entre tantas outras formas de desrespeito, negação e violação dos direitos humanos, especialmente dos grupos minoritários.

Nesse viés, não é novidade que a literatura e suas múltiplas facetas contribuem para o processo de formação integral e humanização dos sujeitos, pois, independentemente de idade, classe social, gênero, raça, condição física e psíquica etc., a leitura e a escuta de textos literários ensejam no sujeito-leitor, em maior ou menor intensidade, o reconhecimento da essência e da natureza humana.

Assim, concorda-se com Candido (2011, p. 182) quando este atribui uma função humanizadora à arte da palavra, porque ela "[…] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". Desse modo, compreende-se a humanização como um processo basilar e intrínseco ao ser humano, desenvolvendo nos sujeitos capacidades e habilidades essenciais para ser, existir, resistir e experienciar o mundo. Ou seja, por meio do contato com a literatura, pode-se, entre outros aspectos, adquirir diversos tipos de conhecimentos, desenvolver a fruição, a apreciação estética e a sensibilização dos sujeitos, permitindo-lhes o reconhecimento da alteridade humana.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo refletir acerca de uma prática docente planejada por uma das autoras deste escrito, professora de língua portuguesa e pesquisadora, que sistematizou o projeto pedagógico intitulado "Literatura Indígena: poetizando e protagonizando múltiplos saberes na EJA". Tal experiência professoral, aplicada na educação de jovens e adultos (EJA) em duas turmas do Ciclo VI (que corresponde ao 3º ano do ensino médio regular) visava ao ensino do gênero textual do campo literário poema, em articulação com a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), por meio de círculos de leituras (Cosson, 2021b) de poemas de autoria indígena.

4 Este artigo foi publicado na Revista **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, vol.51, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286935.

Desse modo, a prática almejava apresentar, discutir, valorizar e visibilizar a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, desconstruindo o viés racista contra esse grupo que, historicamente, sofreu (e ainda sofre) severas formas de silenciamento, apagamento, preconceitos e violências. Ademais, a prática visava introduzir o conhecimento da cultura indígena, especialmente a literatura indígena, como forma de apresentar aos educandos o conhecimento da cultura dos povos originários.

Este estudo, de abordagem qualitativa, utiliza-se da revisão bibliográfica, considerando os estudos da literatura como direito humano em diálogo com a educação antirracista. O aporte teórico-metodológico embasa-se em Candido (2011), Cosson (2021a, 2021b), Graúna (2013), Thiél (2016), Gomes (2008, 2017), entre outros. Além disso, revisitaram-se documentos educacionais norteadores, como o *Guia de orientações gerais da EJA* (Paraíba, 2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e a Lei nº 11.645/2008.

Este escrito divide-se em dois momentos: no primeiro, discute-se o relevante papel humanizador da literatura para além da sala de aula, além de apontar seu fomento como direito humano. Ademais, destaca-se a literatura indígena como possibilidade e potencialidade de rasurar o racismo.

No segundo momento, reflete-se sobre a prática docente, versando sobre seu processo de planejamento e sistematização. Para tal, caracterizam-se o local de sua execução e os sujeitos participantes, além de apresentar os objetivos, a metodologia adotada e suas principais contribuições para o ensino de língua portuguesa de forma interdisciplinar, visando combater o racismo na comunidade escolar e para além dela.

As facetas da literatura: tecendo palavras, humanizando e rasurando o racismo

> Cheguei à escola bem motivado. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara, me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo, e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: "Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!" […] Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim. […] Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei que era legal ter um, mas depois fui compreendendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras. Percebi que meu apelido era motivo de piada e minha origem era motivo de chacota. Isso me deixava muito triste. (Munduruku, 2016, p. 19-20).

Esse doloroso e revoltante relato de infância do escritor indígena Daniel Munduruku desnuda o racismo contra os diversos grupos indígenas brasileiros que, não raras vezes, inicia-se dessa forma, disfarçado de brincadeiras como

coisas de crianças. Infelizmente, não se trata de um caso isolado, pois, conforme Ribeiro (2022), que analisou os relatórios da *Violência contra os povos indígenas no Brasil* no período de 2003 a 2019, publicados pelo Conselho Indigenista Missionário, os dados indicavam trezentos casos de racismo sofridos pelos indígenas.

> Os episódios relatados nas fichas causam impacto no leitor. Há professores de escolas públicas repetindo a inaptidão "natural" do indígena para o trabalho; ou o servidor público que endereça palavras racistas aos indígenas. Em suma, foi preciso sistematizar as informações, visando identificar as feições desse fenômeno. (Ribeiro, 2022, p. 6, grifo próprio).

Verifica-se que o racismo estrutural continua sistematizando e ampliando meios de expressões do racismo "[…] no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade" (Almeida, 2018, p. 16). Além disso, como consequência do racismo estrutural, desenvolve-se o racismo institucional, que se caracteriza e se manifesta pela

> […] prática de uma organização, seja empresa, grupo, associação ou instituição pública, em não prover um serviço para uma determinada pessoa devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Ele também pode se manifestar por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, como resultado de preconceitos. (Freitas, 2021).

Percebe-se, portanto, que os dois episódios mencionados por Ribeiro (2022) são nítidos exemplos de reprodução do racismo em instituições públicas. O estudioso aponta, ainda, a preocupação de líderes, ativistas e representantes indígenas brasileiros, como Ailton Krenak[5], Kum'tum Akroá Gamella[6] e Daiara Tukano[7], com a necessidade de dar visibilidade ao racismo sofrido pela população indígena para que seja possível mobilizar ações e cobrar dos órgãos governamentais responsáveis as devidas medidas punitivas, preventivas e de combate ao racismo.

Nessa perspectiva, aponta-se que o racismo, no Brasil, na maioria das vezes, tende a ser publicizado apenas nos casos reportados pela população negra. Assim, faz-se pertinente divulgar e fomentar estudos, como o de Ribeiro (2022), que possibilitem verificar o panorama geral das origens geográficas, as recorrências e como se configuram as situações de racismo contra os povos indígenas, a fim de conscientizar as populações indígenas e não indígenas sobre o combate

5 Ailton Alves Lacerda Krenak é um reconhecido líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenaque de Minas Gerais. Recentemente, realizou um feito histórico ao ser o primeiro indígena a assumir uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.
6 Representante da Tribo Indígena de Taquarituau, MA.
7 Daiara Hori Figueroa Sampaio é artista, ativista, educadora e comunicadora. Descendente do povo indígena Tukano, da Tribo Indígena Alto Rio Negro, na Amazônia.

a essa mazela social que deixa marcas profundas em suas vítimas, podendo, ainda, culminar em outra severa consequência: a morte.

À vista disso, afirma-se a literatura como possibilidade de problematizar, discutir e, quiçá, rasurar esse e outros tipos de racismos na sociedade brasileira. Decerto, o espaço escolar, especialmente a sala de aula do ensino público, é um lugar de incentivo a leituras literárias, pois é nela que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos têm e mantêm uma maior possibilidade de contato com obras literárias.

Contudo, considerando a escola também um espaço de embate e contradição, muitas vezes a inserção do trabalho com a literatura, ou sua mediação, torna-se cada vez mais complexa e desafiadora, particularmente quando se percebem os diversos entraves, como falta de biblioteca ou espaço apropriado para leituras, a ausência ou inadequada formação docente que contemple o trabalho literário, a escassa diversidade (tema, autoria, formato etc.) ou a insuficiência de exemplares de obras literárias, entre outros aspectos.

Nesse sentido, ressaltam-se a relevância social e a necessidade do fomento da literatura como direito humano (Candido, 2011) em todos os níveis de escolarização e modalidades de educação, inclusive na EJA, foco da prática a ser analisada.

Desse modo, reafirma-se o direito à literatura ao concordar com a proposta de Candido (2011) de que a riqueza e o valor da obra literária se revelam na maneira como, na produção, se estabelece uma harmonia perfeita entre a forma e o conteúdo, ou seja, o que se revela, como se revela, para quem e com que intenção. Desse modo, a literatura pode incorporar no ser humano relevantes reflexões, conhecimentos, sentimentos e sensações. É nesse sentido, portanto, que "as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo" (Candido, 2011, p. 182).

Aponta-se, ainda, que a literatura a ser incentivada no contexto escolar deve(ria) ser diversificada, além de considerar a pluralidade e as subjetividades do alunado, pois, conforme sugere Cosson (2021a, p. 17),

> […] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

De acordo com esse entendimento, destaca-se a necessidade da diversificação de textos e obras literárias na escola, em relação ao gênero, ao tema, aos formatos e à autoria, cabendo ao professor a seleção de obras que são consideradas canônicas ou os clássicos, considerando sua atualidade. Contudo, deve-

-se, também, selecionar e ofertar obras não tão conhecidas e que têm igual teor literário, incluindo, nessa direção, obras de autoria africana, afro-brasileira e indígena.

No entanto, percebe-se que o crivo dessa seleção pelo professor é influenciado por diversos fatores, entre os quais se destacam: (1) repertório pessoal do docente que, por sua vez, reflete o tipo de leitor e a preferência por determinados tipos de textos/gêneros literários e autoria; (2) o desconhecimento ou a ausência de critérios de seleção, fruto da inadequada formação inicial e/ou continuada; (3) a concepção de educação que embasa o trabalho político-pedagógico assumido cotidianamente nas práticas professorais; e (4) o alto custo das obras literárias, impedindo ou dificultando a aquisição de exemplares pelo docente de obras que não chegam à escola via programas e/ou políticas públicas.

Percebe-se, assim, que há impedimentos sistemáticos para garantir, especialmente na escola pública, a efetivação do pleno direito à literatura, inclusive, a uma literatura diversificada, que inclua obras literárias de autoria indígena.

Cabe ressaltar, ainda, que os pontos supra-elencados estão inter-relacionados e não dispensam a criticidade do docente, sobretudo ao planejar os objetivos de seu trabalho com a literatura. Deve-se ter o cuidado, portanto, de ler previamente a obra ou texto literário, evitando cair em possíveis armadilhas.

A título de exemplo, citamos, à luz de Gomes (2017), a obra *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Se a escolha do professor se deu tão somente pelo fato de a obra ser considerada um cânone, sem sistematizar, antecipadamente, uma reflexão crítica e posterior discussão com o alunado sobre o mito da democracia racial no Brasil, certamente seu trabalho ficará inadequado ou, pior, poderá reproduzir o racismo, conforme alerta a autora:

> O Brasil, enquanto uma nação "mestiça", resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças. Sendo assim, podemos dizer que o livro Casa-Grande e Senzala apresenta a humanidade e as relações sociais e raciais sob a ótica do senhor patriarcal. A interpretação de Gilberto Freyre (1933) do Brasil, infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo. (Gomes, 2017, p. 59, grifo próprio).

O objetivo aqui proposto ao citar essa obra como exemplo não é excluí-la do acervo escolar ou do repertório docente, tampouco enfatizar que não se deve utilizá-la, mas, sim, alertar que a mediação com qualquer obra (considerada cânone ou não) deve se pautar na prévia leitura crítica, estabelecendo formas de reflexão e discussão de pontos que careçam de uma mediação mais atenta e planejada junto ao alunado.

Nesse viés, torna-se basilar fomentar o trabalho com literatura, a partir de obras de autoria indígena e, também, de autores(as) negros(as), sejam elas produzidas por pessoas africanas ou descendentes da diáspora do Atlântico, como os afro-brasileiros.

Como este escrito versa sobre uma prática docente que trabalhou pedagogicamente com a literatura indígena, faz-se necessário concebê-la também como um direito humano. Desse modo, concorda-se com Amaral e Souto (2022, p. 20) ao sustentar que

> […] o incentivo à literatura indígena contemporânea, que nos permite o contato com suas histórias e memórias, ajuda a refletir criticamente sobre o passado (que foi relegado aos povos originários) e lhes permite o presente, reconhecendo-lhes o direito de ser, de existir e de nos humanizar com sua literatura.

Assim, a leitura, a mediação e as discussões adequadas da literatura indígena podem instigar no sujeito-leitor, indígena e não indígena, amplas e contundentes reflexões, situando o(a) indígena e seu povo no passado e no presente, valorizando sua história, memória, trajetória de luta, resistência, sobrevivência e seus modos de se relacionar com o mundo.

Cabe destacar que a literatura indígena se diferencia e se distancia da literatura indianista (obras de autoria não indígenas e relacionadas à primeira fase/geração do Romantismo brasileiro, retratando a imagem do "índio" como herói nacional) e da literatura indigenista que, segundo Thiél (2016, p. 91), também inclui obras produzidas por não indígenas que "tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas".

Percebe-se que ambas foram elaboradas sob o viés da cultura ocidental. Em contrapartida, a literatura indígena refere-se a obras produzidas por indígenas, respeitando "[…] as modalidades discursivas que lhes são peculiares […] Ela está localizada entre a oralidade e a escrita, entre línguas nativas e europeias, entre tradições literárias europeias e indígenas, entre sujeição e resistência" (Thiél, 2016, p. 92).

Portanto, o entendimento de literatura indígena, neste estudo, pauta-se no reconhecimento do indígena como produtor de cultura, e não como uma imagem, uma representação imaginada por não indígenas. Aponta-se, inclusive, que é possível mencionar literaturas indígenas (no plural) na tentativa de reconhecer as diversas etnias, tribos, povos e, por conseguinte, diferentes costumes, línguas, ritos, mitos etc.

Nessa direção, a indígena potiguara Graça Graúna, professora, escritora e crítica literária, admite que o lugar da literatura indígena contemporânea é

> […] um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores

> e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones. (Graúna, 2013, p. 15).

Percebe-se que, se recentemente há maiores produção, circulação e recepção de obras literárias indígenas, deve-se considerar esse avanço o resultado do histórico constante de luta e resistência dos povos indígenas, bem como sua inserção e atuação em diversos segmentos da sociedade.

Trata-se de fatores que certamente contribuíram para a criação de novas políticas públicas e legislação, como a Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatório, na educação básica, não só o ensino da história e da cultura afro-brasileira, mas, também, da história e da cultura indígena (Brasil, 2008). Contudo, as instituições de ensino superior (IES) ficaram "desobrigadas", configurando, portanto, uma lacuna nos cursos de licenciaturas, ou seja, na formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Nessa direção, entre outras medidas, apontamos a relevância de fomentar cursos de formação continuada que se adequem e contemplem as demandas professorais, como também a ampla divulgação de estudos acerca da temática. Assim, professores e demais profissionais podem se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos para implementar, de forma assertiva, práticas escolares que conduzam ao viés antirracista.

Deve-se pontuar, ainda, que, apesar da obrigatoriedade, faz-se necessário que a escola desenvolva ações voltadas a tal discussão, pois, como lembra Gomes (2008), muitos docentes ainda não a inseriram em seus planos de curso. Torna-se basilar, portanto, a inserção da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou na Proposta Pedagógica Curricular (PPC), entre outros documentos norteadores, como meio de reunir esforços para que toda a comunidade escolar seja sensibilizada sobre o combate ao racismo e a importância de se construírem relações étnico-raciais positivas.

Nessa direção, o trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil (LIJU), recentemente, vem buscando formas de comtemplar a discussão na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, por meio da inserção de obras de autoria indígena, pois,

> […] além de levar as crianças e jovens ao aprimoramento de competências leitoras da palavra, o contato com a literatura indígena pode capacitar este público a ler outras modalidades discursivas. Utilizamos este termo modalidades para designar recursos semióticos utilizados para a representação (e comunicação) de sentidos construídos social e culturalmente, tais como a imagem impressa ou em movimento, o som, a música, o gesto, a fala. (Thiél, 2016, p. 92).

Contudo, em relação à modalidade de ensino EJA, ainda há entraves, além dos já pontuados, para fomentar a discussão da temática a partir da literatura indígena.

Desse modo, na tentativa de contribuir para essa discussão, apresentam-se, a seguir, reflexões sobre uma prática docente, realizada na EJA, ressaltando a potencialidade da literatura indígena como forma de combater o racismo, por meio de círculos de leituras de poemas de autoria indígena.

Literatura indígena na EJA: reflexões de uma prática docente antirracista

A prática docente, foco deste trabalho, foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Otávio Novais, localizada no bairro de Oitizeiro, subúrbio do município de João Pessoa, PB, cuja comunidade é composta por pessoas negras, pardas e pobres. Cabe mencionar que o nome *Oitizeiro* tem origem na palavra Tupi *UI-ti*, árvore que dá o fruto oiti, que existia em abundância naquela localidade que, no passado, era habitada pelo povo Tabajara (tronco Tupi-Guarani), mas não há, atualmente, aldeias na comunidade. Anteriormente, o bairro foi chamado de *Novais*, em referência à família proprietária de muitas terras naquela região (PMJP, [20--]). Inclusive, o terreno da escola foi doado pelo médico Otávio Novais, integrante dessa família, originando, portanto, o nome da escola.

Essa comunidade pode ser considerada um exemplo de resistência das tradições culturais populares, inclusive de origem africana, afrodescendente e indígena, visto que, historicamente, ela é conhecida pela atuação dos grupos "Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi" Ciranda do Sol do Mestre Manoel Baixinho"[8], cujos saberes e fundamentos foram repassados para a Mestra Tina[9]; e na capoeira, ressalta-se a atuação, ao longo de 45 anos, do grupo "Capoeira Angola Comunidade", atualmente liderado pelo mestre de capoeira, Mestre Naldinho. Contudo, poucos são os estudantes que conhecem ou prestigiam esses grupos (que já se apresentaram no ginásio da escola).

Desse modo, apesar da atuação significativa desses grupos em espaços culturais em âmbito local e regional, percebe-se que há – de forma velada (ou não) – o silenciamento dessas manifestações culturais que, não raras vezes, são associadas, com um viés preconceituoso, a crenças e religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé.

A prática contemplou de forma efetiva duas turmas do Ciclo VI (que corresponde ao 3º ano do ensino médio no ensino regular) da EJA. Os sujeitos participantes são educandos[10] jovens, adultos e idosos, majoritariamente negros

8 O grupo foi fundado em 1968, mas só recebeu esse nome em 1995, sob liderança de Emanuel Pedro das Neves, Mestre Mané Baixinho, que já dominava os saberes e os fundamentos da ciranda, transmitidos pelo Mestre João Grande (cirandeiro).

9 Jocilene Cunha da Silva é capoeirista e domina os fundamentos do cavalo-marinho e da ciranda. Após o falecimento do Mestre João-do-boi e Mestre Mané Baixinho, Mestra Tina assumiu a liderança de ambos os grupos. A artista brincante toca, dança, canta e organiza as apresentações culturais dos dois grupos.

10 Utiliza-se esse termo, neste estudo, por considerá-lo o mais apropriado para se referir ao público-alvo da EJA, sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de educação, conforme entende a perspectiva freireana.

e pardos[11], residentes no mesmo bairro da escola ou em bairros adjacentes, e a maioria é proveniente de famílias de baixa renda e enfrentam dificuldades socioeconômicas como o desemprego e a incerteza de subempregos e do trabalho informal e/ou autônomo.

Considerando esses aspectos, a prática foi planejada e, após sua aprovação, no segundo bimestre letivo de 2023, junto à gestão escolar, a prática docente, vinculada ao projeto "Literatura Indígena: poetizando e protagonizando múltiplos saberes na EJA", foi apresentada pela autora, professora de língua portuguesa e pesquisadora, nas turmas do Ciclo VI – A e B, no terceiro bimestre.

Observou-se que o projeto foi bem recebido pela maioria dos educandos. Inicialmente, verificou-se certo estranhamento, uns por não entenderam o significado da expressão "poetizando" e da palavra "autoria"; outros confirmaram que nunca leram poemas de autoria indígena. Contudo, logo que todas as dúvidas foram sanadas, percebeu-se o interesse das turmas pelo projeto e pela temática.

Essas dúvidas e inquietações refletem o resultado da diagnose realizada pela autora da prática no início do ano letivo, constatando que boa parte dos educandos não detinham conhecimentos básicos sobre o gênero textual do campo literário poema. Tal fato justificou a necessidade de trabalhar as seguintes dimensões[12]: I – Correção do déficit de aprendizagem, relacionada à língua portuguesa, especialmente aos aspectos inerentes à leitura, à compreensão, à interpretação textual e ao processo de escrita (morfossintaxe e semântica), considerando uma perspectiva interdisciplinar com as disciplinas de arte, história, geografia, sociologia e matemática; VI – Arte e cultura, envolvendo conhecimentos sobre literatura, cultura, história e memória dos povos indígenas, discutindo os motivos pelos quais esse grupo étnico que constituiu a sociedade brasileira ainda sofre diversos tipos de preconceito, discriminação e violência.

Dessa forma, a prática docente propôs um trabalho interdisciplinar que apresentou como objeto de conhecimento poemas de autoria indígena, obedecendo a uma sequência didática (SD) dividida em etapas teóricas e práticas. Nesta última, utilizou-se a metodologia dos círculos de leitura (Cosson, 2021b), despertando no alunado múltiplas aprendizagens, competências, habilidades e valores (Brasil, 2018) que estão sendo cada vez mais exigidos da sociedade no século XXI, como a capacidade de leitura crítica, o poder de argumentação e de fazer uso da literatura e tecnologia em práticas sociais.

A temática do projeto, sua elaboração e sua execução respeitaram o "Guia de orientações gerais da EJA" (Paraíba, 2020) e as "Diretrizes operacionais das escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba" (Paraíba, 2023), observando

11 Embora seja nítida a presença sobretudo de não brancos, uma informação mais precisa não foi possível em razão de não ter sido feito esse levantamento no ato da matrícula.

12 Dimensões elencadas pela autora do projeto, a partir de critérios estabelecidos no edital do prêmio "Mestres da Educação", inciativa da rede pública estadual da Paraíba, que concede o pagamento do 14º salário ao docente, autor do projeto. Esse projeto foi submetido e contemplado na edição de 2023.

as especificidades do ensino e do público-alvo da EJA, sobretudo o fato de os educandos precisarem ser constantemente incentivados à participação e à interação nas aulas, pois, em função da exaustiva jornada de trabalho, a frequência é inconstante, e o cansaço (físico e mental) contribui para a não participação nas aulas e atividades escolares e extraescolares de forma mais efetiva.

Consideraram-se, também, a articulação e a contribuição para o PPP da escola, escolhido em reunião de alinhamento, no início do ano letivo, cujo tema foi "Povos originários e comunidades tradicionais no Brasil", tendo como objetivo valorizar a riqueza sociocultural desses grupos, desvelando suas trajetórias de luta e resistência no passado e a árdua realidade enfrentada até os dias atuais.

Dessa forma, com base nos resultados diagnósticos das turmas, que constataram o déficit de aprendizagem acerca do objeto de conhecimento, poema, bem como a ausência de discussão anterior sobre a literatura indígena, elencou-se o objetivo geral de promover o ensino da língua portuguesa, especialmente do gênero textual poema, de forma interdisciplinar, por meio de círculos de leitura de poemas de autoria indígena. A partir de então, formularam-se os demais objetivos específicos que serão apresentados ao longo deste escrito, assim como algumas competências e habilidades, conforme as orientações da BNCC (Brasil, 2008).

Conforme mencionado, o projeto foi executado a partir de uma sequência didática (SD). Ao longo das etapas iniciais, foram trabalhados os poemas da indígena Márcia Kambeba (poeta, geógrafa e autora de obras literárias), por apresentar uma diversidade de temáticas sobre os povos indígenas, como identidade, história, cultura, memória, resistência, ancestralidade, entre outras. Além disso, os poemas selecionados são de livre acesso na internet, e há vídeos de alguns poemas recitados no *YouTube,* os quais foram apresentados em sala de aula.

Dessa forma, as ações e as atividades da SD foram realizadas ao longo de dois meses, no terceiro bimestre, conforme as etapas a seguir:

Primeira e segunda semanas (etapa teórica): conhecendo o gênero textual literário poema

Inicialmente, instigaram-se os conhecimentos prévios do alunado sobre o poema. Em seguida, a partir de aulas expositivas e dialogadas, foram apresentados diferentes tipos de poemas, seus elementos composicionais (estrofes, versos, rima, métrica etc.) e a linguagem utilizada, cujas palavras podem ser empregadas no sentido denotativo ou conotativo, com o uso de figuras de linguagem.

Foram reproduzidos na televisão, pelo compartilhamento de tela do *smartphone* da autora, o recurso didático elaborado por ela no aplicativo *Canva*® (Figura 1) e a videoaula intitulada "Poema: quais são as suas principais características?" (Merces, 2022).

Figura 1 – Recurso didático utilizado nas aulas expositivas

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo dessas semanas, alcançou-se o objetivo específico: propor o ensino da língua portuguesa a partir do poema, vislumbrando a melhoria da qualidade da aprendizagem dos processos de leitura e escrita no tocante a seus elementos estruturantes, estéticos, éticos e linguísticos, como ortografia, morfossintaxe, semântica, acentuação, pontuação, figuras de linguagem etc.

Algumas habilidades e competências desenvolvidas de língua portuguesa foram: Competência 2 – Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza; e a Habilidade (EM13LP51) – Analisar -s significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

Uma das competências e das habilidades relacionadas à história e à geografia desenvolvidas nessas semanas foram: Competência 1 – Analisar processos

políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos […]; Habilidade (EM13CHS101) – Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Terceira e quarta semanas (etapa teórica): suportes e meios de circulação de poemas

Procedeu-se à apresentação de poemas em diferentes tipos de suportes e meios de circulação. Os educandos foram instigados a refletir sobre a possibilidade de publicização e as diferentes formas de apreciar os poemas, seja de forma impressa ou digital; e os meios de produção e circulação (recurso de áudio, visual e audiovisual). Utilizou-se o poema escrito e em vídeo "Ay kakyri tama – Eu moro na cidade" (Kambeba, 2022), a fim de que os educandos comparassem os aspectos da multimodalidade e das multissemioses entre o poema escrito (impresso) e o recitado (em vídeo) e como esses aspectos influenciam a recepção do poema.

Percebe-se que a prática possibilitou aos educandos outros modos de ler e compreender textos multimodais e multissemióticos, pois,

> […] para que a literatura indígena seja valorizada em sua especificidade literária é preciso que seus leitores disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Por exemplo, as narrativas indígenas endereçadas a vários públicos motivam a leitura da palavra impressa em interação com ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. Os grafismos indígenas constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, se coletiva/ancestral ou individual. (Thiél, 2016, p. 93).

Figura 2 – Uso de tecnologias para apresentação do poema em vídeo13

Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

Tais ações pautaram-se na Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) e contribuíram para alcançar os objetivos específicos: Fomentar a discussão interdisciplinar com os conteúdos relacionados a disciplinas de história e sociologia, como arte, história e cultura dos povos indígenas, que são basilares na compreensão da organização da sociedade contemporânea, na discussão sobre o respeito à multiculturalidade e na superação do preconceito, da discriminação e de violências contra esse grupo social minoritário; Promover a discussão acerca dos conhecimentos associados à geografia especialmente ao campo da geopolítica e conceitos como territorialidade, sustentabilidade, impactos ambientais e sociais, entre outros.

Já as ações desta etapa, que foram ampliadas na etapa prática, contribuíram para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades de língua portuguesa: Competência 6 – Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades

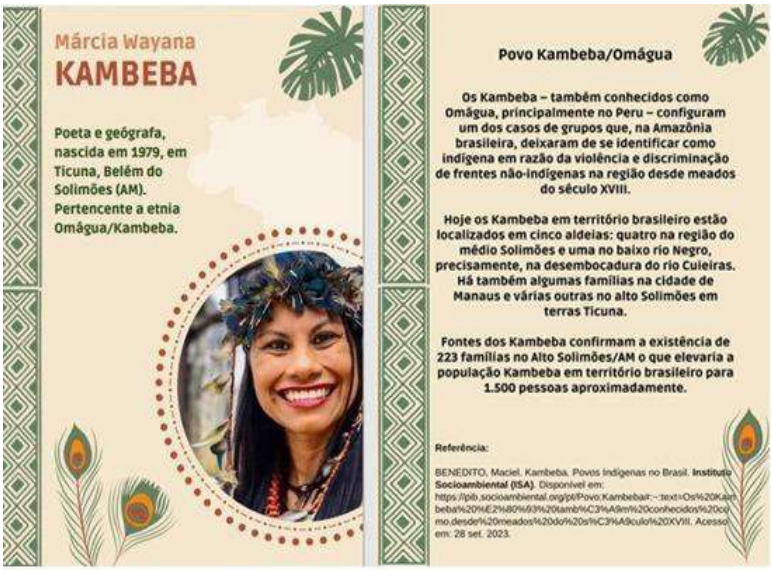
13 Utilizaram-se tarjas para evitar a identificação e preservar a exposição de imagem dos participantes.

e culturas; e a Habilidade (EM13LP45) – Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Quinta, sexta e sétima semanas (etapa prática): círculos de leitura de poemas de autoria indígena (sala de aula)

Os educandos apreciaram, inicialmente, os poemas de Márcia Kambeba e, posteriormente, os de Graça Graúna, Ailton Krenak, Eliana Potiguara, Sony Ferseck e Daniel Munduruku. A autora produziu minibiografias dos(as) poetas (Figura 3), para que as turmas pudessem conhecer um pouco de cada poeta, suas respectivas etnias, a localidade geográfica de seu povo, números, percentuais e taxas populacionais, além de curiosidades relacionadas a suas trajetórias de vida, luta e resistência.

Figura 3 – Recurso didático: minibiografia da poeta Márcia Kambeba



Fonte: Elaboração própria.

As ações contribuíram para alcançar os objetivos específicos: Propor o ensino da língua portuguesa de forma interdisciplinar com os conteúdos de geografia e matemática, a fim de superar possíveis déficits de aprendizagem quanto à leitura e à interpretação de dados por meio de gráficos, infográficos, tabelas, mapas etc.; Incentivar o protagonismo, a autonomia e o espírito colaborativo dos educandos a partir dos círculos de leitura dos poemas de autoria indígena, para que se reconheçam leitores e pertencentes a uma comunidade leitora.

As competências e habilidades de língua portuguesa alcançadas foram: Competência 6, já mencionada; e a Habilidade (EM13LP46) – Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.).

Ademais, uma das competências e habilidades de matemática alcançadas foram: Competência 1 – Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das ciências da natureza e humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral; Habilidade (EM13MAT101) – Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às ciências da natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos.

As competências e habilidades relacionadas à história e à geografia foram: Competência 2 – Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações; Competência 3 – Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais.

Ressalta-se que, segundo Cosson (2021b, p. 139), os círculos de leitura se configuram como uma prática privilegiada "[…] porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório […] para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições".

Observa-se, ainda, que a escolha dessa metodologia de ensino se deveu a seu caráter formativo, pois, para Cosson (2021b, p. 139), os círculos de leitura podem proporcionar "[…] uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada […]". Ademais, os educandos foram instigados à participação de forma mais efetiva e produtiva, portanto, os círculos de leitura podem ser considerados, também, uma metodologia ativa (Moran, 2015).

Ademais, a metodologia foi realizada com adaptações, considerando as especificidades da EJA[14]. Assim, a turma se reuniu em semicírculo e prosseguiu com a leitura, ora individual ora compartilhada, do poema selecionado (máximo de dez minutos, razão pela qual foram selecionados poemas relativamente curtos).

Em cada círculo de leitura, a professora realizou a mediação, sanou dúvidas com relação ao vocabulário, à estrutura e incentivou a reflexão por meio da alimentação temática (questões norteadoras e provocativas: tema, ideia central,

14 A duração do tempo de uma aula é de 30 minutos; por isso, as aulas de língua portuguesa e matemática são (preferencialmente) geminadas, ou seja, duas aulas seguidas, contemplando 60 minutos.

problemática etc., no máximo dez minutos). Na sequência, abriu-se a discussão das questões indicadas com a participação da turma (máximo de vinte minutos). Por fim, os educandos anotaram suas experiências, o que sentiram, o aspecto que consideraram mais relevante etc., sendo discutido, posteriormente, até o encerramento da aula (máximo vinte minutos).

Os momentos de partilhas foram bastantes profícuos, pois, a partir da leitura literária e da discussão mediada pela professora, foi possível aproximar a temática do racismo da realidade dos educandos. Como exemplo, menciona-se o angustiante e revoltante depoimento da educanda MSC[15], 22 anos, que se autodeclarou negra. Em dezembro de 2022, ela trabalhava como auxiliar de vendas em uma sapataria, no centro da cidade, e percebeu que uma cliente (branca) não quis ser atendida por ela, aguardando outra vendedora (branca) desocupar.

Além da humilhação sofrida, pois a vendedora confirmou, posteriormente, que a cliente era racista, a educanda ainda perdeu uma possível venda. O episódio relatado, portanto, é um exemplo nítido de como o racismo impacta e reproduz a desigualdade socioeconômica da população negra (e indígena).

Outros educandos que se reconheceram como negros e/ou pardos comentaram que ao longo de suas vidas era comum ouvir expressões depreciativas associadas à estética, principalmente do cabelo ("cabelo de bucha", "cabelo de bombril", "pixaim"), camufladas como brincadeiras para inferiorizar o outro.

Foi possível constatar que as falas racistas mencionadas pelos educandos tinham como referência o padrão estético e cultural do colonizador. Isso pode ser percebido como consequência da ideologia da branquitude – representação da pessoa branca como padrão universal – enraizada, forjada e propagada historicamente pela população branca (privilegiada) no imaginário social.

De acordo com Bento (2016, p. 28-29), houve (e ainda há) um "investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais".

Oitava semana (etapa prática): culminância – círculo de leitura de poemas de autoria indígena com o *Café Poético* (pátio da escola)

Para esta etapa, solicitou-se o apoio da gestora escolar, que concordou com a ideia de um "Café Poético" e lanche coletivo. Assim, após o intervalo e o lanche, reuniram-se em semicírculo, no pátio da escola, todos os educandos, tanto os do Ciclo VI quanto os do Ciclo V, além dos docentes e do pessoal de apoio.

O ambiente foi decorado em colaboração com a professora readaptada, a gestora escolar e o pessoal de apoio. Foram montados painéis e murais, nos quais foram disponibilizados os poemas e as minibiografias dos(as) poetas, além de objetos alusivos à cultura indígena (esteira, rede de pesca e cestos).

15 Para resguardar a identificação da educanda, utilizaram-se as iniciais de seu nome e sobrenome.

A autora do projeto cumprimentou e agradeceu aos participantes e, em seguida, apresentou brevemente o projeto, explicando como surgiu, sua finalidade, como foi desenvolvido e a importância de se falar sobre a literatura de autoria indígena.

Figura 4 – Compilação de registros do Café Poético (noite)

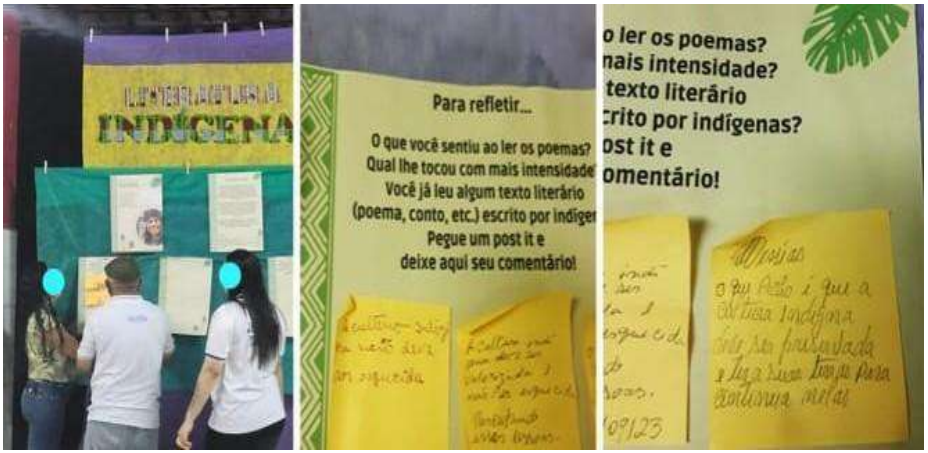
Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

Posteriormente, foi realizada a leitura de poemas de autoria indígena. Com a colaboração dos docentes, foram recitados poemas de Márcia Kambeba, Daniel Munduruku e Graça Graúna. Depois, com a colaboração do professor de história, ocorreu a discussão sobre a luta e a resistência histórica dos povos originários, destacando-se a necessidade de combater o preconceito, a discriminação e as violências contra os indígenas. Inclusive, discutiu-se sobre o processo jurídico de luta para o reconhecimento e a demarcação de terras indígenas, o Marco Temporal, e suas implicações sociopolítico-econômicas. Na sequência, os professores de química e de matemática discorreram sobre a sabedoria ancestral dos povos indígenas, enfatizando o uso de ervas e plantas para fins medicinais, e os rituais de cura.

Outras discussões foram fomentadas como a relação dos povos originários com a natureza, o espírito de reciprocidade com a terra, a mata, a água, o cuidado com a preservação ambiental etc. Ademais, pontuou-se a importância da ancestralidade e a valorização dos anciões, pessoas mais sábias e importantes da tribo ou comunidade. Segundo Thiél (2016, p. 94), "a literatura indígena sugere a continuidade e permanência da memória ancestral. As obras indígenas estabelecem vínculos entre gerações, especialmente pelas narrativas míticas".

Após a leitura e a discussão, foram distribuídos *post-its* para que todos anotassem comentários sobre o que foi vivenciado, o que aprenderam, o que chamou mais atenção, entre outros aspectos. Depois, os comentários foram expostos no mural.

Figura 5 – Post its com comentários sendo expostos no mural Café Poético (noite)



Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

Discutiu-se coletivamente sobre os comentários expostos, nos quais foi possível verificar que houve aprendizagem acerca do que foi lido, ouvido e discutido. Chamou a atenção o fato de a maioria dos comentários mencionarem o respeito e a valorização dos povos indígenas e de sua cultura, que ela não deveria ser esquecida, mas, sim, preservada. Outros indicavam que os indígenas não deveriam perder suas terras ou que deveriam permanecer nelas para viver e cuidar da natureza.

Nesta etapa, alcançaram-se os objetivos específicos: Contribuir para a formação crítica, integral e humanizadora de jovens, adultos e idosos capacitando-os para a tomada de decisões que envolvem a construção de valores éticos; contribuir para a formação literária, relacionando os múltiplos saberes e conhecimentos prévios.

Em seguida, foi o momento dos agradecimentos finais, quando a gestora escolar parabenizou a professora e os participantes, teceu considerações positi-

vas e pediu que essa ação fosse replicada nas turmas da manhã e da tarde, pois considerou que os demais estudantes precisavam ter esse contato mediado com os poemas e com as discussões. Portanto, organizaram-se mais dois momentos do *Café Poético*, um para cada turno, manhã e tarde, cujos registros podem ser apreciados na Figura 6.

Figura 6 – Compilação de registros do Café Poético (manhã e tarde)

Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

Considerações finais

Diante do exposto neste artigo, percebe-se que o racismo contra os povos indígenas é cruel, real, estrutural e institucional. Desse modo, urge a necessidade de discuti-lo, mas, também, de combatê-lo, sobretudo com ações efetivas e adequadas no contexto escolar.

Nesse sentido, considera-se que a prática docente apresentada pode se configurar como uma ação assertiva de combate ao racismo, visto que a prática logrou êxito em sua execução e alcançou seu objetivo, pois tanto as etapas teóricas quanto as práticas foram bem-sucedidas.

Percebe-se que as explanações realizadas ao longo das etapas teóricas foram basilares para que os educandos apreendessem o objeto de conhecimento – o poema –, sendo os círculos de leitura fundamentais para auxiliá-los nas etapas práticas, momentos nos quais se mobilizou, também, um conjunto de competências, habilidades, princípios e valores.

Como previsto, no início houve certo estranhamento por parte de alguns educandos que não estavam acostumados à interação e à participação mais ativa nas aulas. Tal empecilho foi superado a partir da mediação adequada e do apoio necessário para que todos se sentissem acolhidos, motivados e capazes de realizar as atividades propostas, como ler, compreender, interpretar, discutir e relatar suas experiências, por meio de uma leitura cognitiva, estética e sensorial de poemas de autoria indígena, e em diferentes suportes (texto escrito, visual e audiovisual).

Nessa direção, a participação nas aulas melhorou, e os círculos de leitura se configuravam como o espaço-tempo disponível para a leitura, discussão e aquisição de novos conhecimentos e saberes. Foi possível, portanto, verificar o avanço de aprendizagem dos educandos, que já não apresentavam tantas dificuldades e conseguiam identificar os versos, as estrofes, as rimas, algumas figuras de linguagem etc.

Além de contribuir com os conteúdos de língua portuguesa e de outras disciplinas, a prática docente desenvolveu uma educação antirracista que, por meio da literatura indígena, problematizava e conscientizava os educandos sobre a necessidade de combater o racismo. Desse modo, tentava-se superar o discurso preconceituoso e discriminatório, as imagens e os estereótipos negativos e pejorativos contra os povos indígenas, passando a valorizar suas histórias de lutas e resistências, suas memórias, culturas, crenças, seus saberes e conhecimentos.

Se, por um lado, a prática fomentou a formação leitora, suscitando nos sujeitos a fruição, o pensamento crítico, o poder de argumentação e sua humanização, por outro, reforçou a importância da literatura indígena para desconstruir a ideia equivocada de que os povos indígenas não produzem literatura, visto que foram apreciados textos de poetas indígenas de diferentes etnias, cujos escritos literários deveriam circular amplamente em mais espaços na sociedade, inclusive nas escolas.

Cabe ressaltar, ainda, que, para a prática lograr êxito, dois aspectos foram basilares: a adequada formação docente amparada na legislação, nos documentos educacionais norteadores e nos estudos teóricos e práticos acerca da temática; e o fato de a prática estar associada ao PPP da escola, possibilitando o envolvimento e a colaboração de outros docentes, do pessoal de apoio e da gestão escolar.

Considerando as contribuições supracitadas, almeja-se que essa prática docente, desenvolvida por meio da literatura indígena, possa ser apreciada, adaptada, melhorada e implementada por outros docentes e profissionais da

educação, visando à concretização da educação antirracista, à implementação adequada da Lei nº 11.645/2008 e garantindo aos sujeitos seu direito à literatura, especialmente à literatura indígena.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL, Ana Paula Taigy; SOUTO, Rinah de Araújo. Direito à literatura indígena e a pluralização do cânone: um diálogo a partir da concepção de Candido. **Revista Leia Escola,** Campina Grande. v. 22, n. 1, p. 9-28, abr. 2022. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/4828. Acesso em 20 maio. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 28-63.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Ssobre Azul, 2011. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

FREITAS, Camilla. O que é racismo institucional e como combatê-lo? **UOL**, 15 nov. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/11/15/o-que-e-racismo-institucional-e-como-podemos-combate-lo.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Portal Geledés**, 13 mar. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/. Acesso em: 12 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emanci-

patório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 23, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127. Acesso em: 10 maio 2024.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira; SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura indígena na educação de jovens e adultos: reflexões sobre prática docente para uma educação antirracista. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 51, 2025. [Seção Temática: A formação de professores, o debate decolonial e as Leis 10369/03 e 11.645/08].

DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286935. Acesso em 22 abr. 2025.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri tama – Eu moro na cidade**. [*S. l.*: *s. n.*], 2022. Poema. 1 vídeo (93 s). Publicado pelo canal Márcia Wayna Kambeba. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mkGUmteqaww. Acesso em: 10 maio 2024.

MERCES, Tatiana. **Quais são as suas principais características?** [*S. l.*: *s. n.*], 2022. Poema. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal Tatiana das Merces. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5q4XpEz42QU. Acesso em: 10 maio 2024.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Mídias contemporâneas; v. II). p. 15-33. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra. 2016.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais das escolas da rede Estadual de Educação da Paraíba 2023**. João Pessoa: SEE-PB, 2023. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Guia de orientações gerais da EJA**. João Pessoa: SEECT, 2020.

PMJP. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Filipeia – atlas da cidade de João Pessoa**. João Pessoa: PMJP, [20--]. Disponível em: https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/. Acesso em: 2 jul. 2024.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **Mana**, Rio de Janeiro. v. 28, n. 2, e282204. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/mSJpdCM6QMCTFCKyVsGSTVn/?lang=pt. Acesso em: 14 maio 2024.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, São Paulo, n. 5, p. 88-99, 2016. Disponível em: https://revistas.usp.br/literartes/article/view/107454. Acesso em: 15 maio 2024.

CAPÍTULO 16

Matemática, linguagens, saberes e fazeres ancestrais no percurso afirmativo da Lei 11.645/2008

Larissa Santos Machado
Josefa Maria da Silva
Edjeymerson Ferreira da Silva Santana

A elaboração deste trabalho se deu a partir dos desafios para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos matemáticos e de língua portuguesa, sempre avaliados com rendimentos abaixo do esperado ou referidos como primordiais para que se efetive a educação científica. Também, do fomento de uma educação antirracista, para além do combate a preconceitos e repetições de práticas que mostram apenas aspectos culturais ou personalidades negras e não potencializam os conhecimentos necessários aos estudantes para avançarem, seja no âmbito das ideias ou no desenvolvimento intelectual, ao se apropriarem de conteúdos que garantirão não apenas qualificação para o mercado de trabalho, mas também uma apropriação de saberes que reconheçam e valorizem sua história, cultura e fazeres cotidianos.

Para tanto, desenvolvemos na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Otávio Novais, instituição em que trabalhamos, uma abordagem interdisciplinar e de docência compartilhada, contemplando duas áreas de grande relevância para aprendizagem, como também para as avaliações internas e externas, Matemática e Linguagens, buscando abordagens de ensino com foco no letramento científico e matemático, que envolvessem conteúdos, competências e habilidades relacionados aos baixos índices de aprendizagem obtidos pela escola, além de mediar uma educação para as relações étnico-raciais.

As ferramentas aplicadas foram: a análise do poema *Poesia Matemática* do escritor Millôr Fernandes, que retrata de forma prosaica uma situação cotidiana utilizando termos matemáticos; a ligação entre a ancestralidade presente no poema *Vozes-Mulheres,* da escritora Conceição Evaristo, e na simbologia africana Adinkra, em que pode ser trabalhado o conteúdo matemático simetria de figuras; e, por fim, o reconhecimento da proporção nas obras renascentistas a Mona Lisa e o Homem Vitruviano do polímata Leonardo da Vinci.

Essas abordagens foram interligadas às obras neoplasticistas de grande viés matemático do pintor holandês Piet Mondrian, cujas telas encontramos representadas nas paredes das escolas públicas da Paraíba. As obras escolhidas foram *Tableau 3 with Orange – Red, Yellow, Black, Blue and Gray* e *Compo-*

sition II in Red, Blue, and Yellow. Nelas, e em várias outras, vemos a representação de figuras geométricas, precisamente quadrados e retângulos. Com essas obras, trabalhamos também as escalas entre suas representações no papel e no plano real.

Com esta proposta, estimulamos a leitura, a interpretação textual e visual, a análise e apreciação de obras artísticas e literárias que transitam entre os períodos renascentistas e neoplasticistas europeus e a ancestralidade afro-brasileira por meio de conhecimentos que associam o passado ao presente, favorecendo a recomposição de habilidades de baixo domínio e de conceitos da matemática, a interação entre áreas do conhecimento e a contribuição para uma educação de qualidade, sustentável e com equidade, tendo como maior benefício a aprendizagem dos estudantes.

O letramento científico mediado pela matemática e pelos saberes ancestrais em uma docência compartilhada

A leitura e interpretação são elementos-chave para a compreensão da Matemática. A princípio, é a Língua Portuguesa que nos fornece uma gama de palavras e significados, mas, além disso, fornece o contexto, a concatenação de ideias e conceitos que são responsáveis por nos levar ao entendimento de diversas áreas. Segundo Cecco e Bernardi (2023, p. 6), "Num contexto histórico e social em que ser alfabetizado já não era mais suficiente, entendeu-se a necessidade de um termo que abrangesse, além do domínio da leitura e escrita, os seus usos sociais", e assim surgiu o termo Letramento.

As diferentes formas de linguagem, em geral, também nos proporcionam variadas percepções da realidade. As linguagens artísticas, visuais, verbais, sonoras e corporais articuladas a outras áreas de conhecimento, tornam-se ferramentas para que o indivíduo, como ser social e estudante, alcance a aprendizagem em áreas específicas, entre elas, o letramento científico, base para a Educação Científica, indispensável na vida cotidiana. Conforme Santos (2007), um dos sentidos que o letramento científico está ganhando é o cultural e, atualmente, a Educação Científica está sendo compreendida como um processo de enculturamento, como a capacidade do ser humano de participar da cultura científica de forma individual e coletivamente.

Nessa perspectiva, as linguagens mediando a aprendizagem com o aspecto cultural cada vez mais essencial se tornam instrumentos para termos indivíduos com "conhecimentos matemáticos (aí incluídos ideias, representações, procedimentos, critérios) como modos culturais de compreender o mundo, de organizar, narrar e avaliar as relações que estabelecemos com as pessoas, as coisas e os acontecimentos" (Fonseca, 2014, n.p.), ou seja, indivíduos letrados matematicamente.

Obras artísticas, análise e a retextualização de poemas, a cultura de saberes ancestrais criam um ambiente maravilhoso de aprendizagem, recomposição e de interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, Arte e Matemática, além de favorecer o desenvolvimento de competência para o seu letramento. Nas linguagens artísticas, a BNCC (2017, p. 196) afirma que "assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas".

A partir da conscientização de todas as dificuldades que nossa escola apresenta e da construção desta proposta pautada no objetivo de desenvolver conhecimentos científicos por meio da Matemática aplicada às Linguagens e aos saberes ancestrais, salientamos o anseio em contribuir para uma educação justa, equitativa e de qualidade que são pressupostos para garantir que os estudantes aprendam e alcancem seu potencial educacional como propõe o Objetivo de Desenvolvimento da Educação 4 apresentado pela ONU (2018).

Todo este trabalho foi embasado no conceito de Docência Compartilhada. Uma prática que consiste na atuação de mais de um professor na sala, surgida a partir da necessidade de uma atenção maior ao processo de alfabetização (leitura e interpretação) que, por meio da partilha de saberes e cooperação, proporciona aprendizagens mais significativas e humanizadas (Hochnadel; Conte, 2019).

Ações desenvolvidas

Todas as ações elaboradas e desenvolvidas neste trabalho foram divididas em três fases, detalhadas abaixo em forma de aula, pois nosso intuito sempre foi uma abordagem de docência compartilhada no cotidiano da sala de aula.

Primeira fase

As ações foram desenvolvidas em cinco turmas de ensino médio: 1ºA, 3ºA, 3ºB matutinas, 3ºA e 3ºB vespertinas. Iniciamos com uma apresentação geral da proposta para essas turmas e, então, seguimos para uma explicação detalhada da primeira fase das ações: conhecer a biografia do pintor Piet Mondrian, reproduzir duas de suas obras e exercitar nelas o conceito de Escala. Informações sobre as ações, conteúdos, habilidades e objetivos estão descritos no Quadro 1 e nos quadros seguintes correspondentes a cada fase.

Quadro 1 – Elementos para a execução das ações da primeira fase

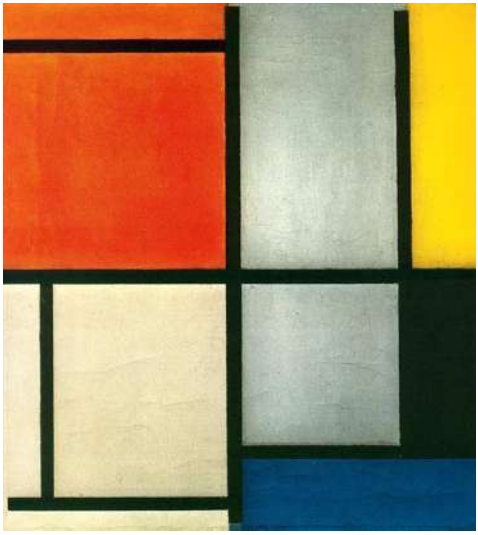
Tema	Vida e obra de Piet Mondrian
Turmas	1ºA, 3ºA, 3ºB matutinas, 3ºA e 3ºB vespertinas
Duração	150 minutos - 3 aulas, em cada turma
Conteúdo	Escala
Habilidade	Matemática: (EF09MA08)

Objetivos	• Desenvolver abordagens de ensino da Matemática de maneira aplicada e contextualizada à vivência dos estudantes; • Contribuir para o letramento artístico ao apresentar obras e o contexto de artistas como Piet Mondrian; e • Incentivar a prática dos três Rs: reduzir, reutilizar e reciclar na construção e zelo dos materiais do projeto e o trabalho em espaços integrados à natureza dentro da escola, além das salas de aula.

Fonte: Os autores.

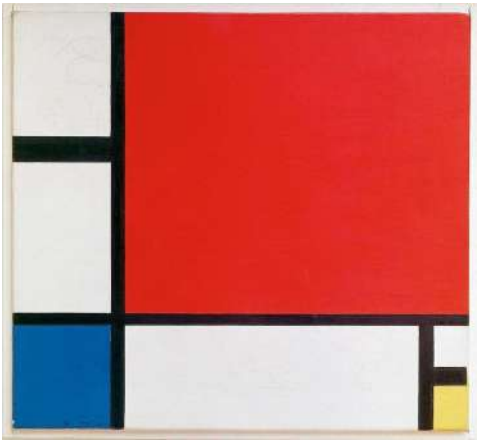
Em uma aula, explicamos parte da vida e obra do pintor holandês Piet Cornelis Mondrian, destacando como a partir de certo momento de sua vida ele despertou o interesse nas representações matemáticas, figuras planas geométricas se tornaram presentes em suas obras, sempre retratadas por cores primárias (vermelho, azul, amarelo) além do preto, branco e cinza transmitindo a ideia de uma arte objetiva e harmônica, bases para o movimento europeu neoplasticista do século XX cujo precursor foi Mondrian (Silva, 2021). As turmas foram apresentadas às telas *Tableau 3 with Orange – Red, Yellow, Black, Blue and Gray* e *Composition II in Red, Blue, and Yellow*; Figuras 1 e 2; impressas em folha A4, momento em que constatamos a representação de uma releitura de sua obra em espaços da escola.

Figura 1 – Tela *Tableau 3 with Orange – Red, Yellow, Black, Blue and Gray*



Fonte: Tableau, 2017.

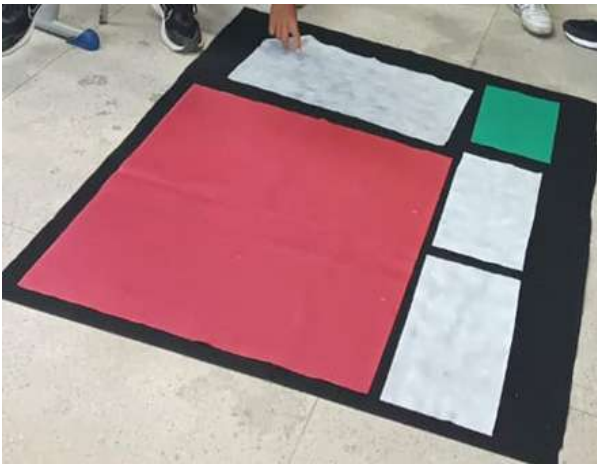
Figura 2 – Tela *Composition II in Red, Blue, and Yellow*



Fonte: Composition, 2024.

Nas duas aulas seguintes, cada turma se dividiu em dois grupos e recebeu dois pedaços de TNT preto de tamanho 1m x 1,40m; pedaços de TNT com as cores presentes nas telas cortados em forma de quadrados e retângulos com dimensões maiores e proporcionais aos TNTs pretos; além de uma impressão das obras em folha A4 como modelo para que cada grupo as reproduzisse nesses dois pedaços pretos entregues (Fotos 1 e 2). Ao fim da colagem, com uma régua, pedimos que fizessem o cálculo da escala entre essa representação no TNT e a impressão das telas na folha A4. As representações serviram como base para exposição do trabalho desenvolvido pelas turmas nas duas fases seguintes.

Foto 1 – Representação da Tela 2 em TNT da turma 1ºA matutina



Fonte: Os autores.

Foto 2 – Representação da Tela 1 em TNT das turmas 3ºA e 3ºB vespertinas

Fonte: Os autores.

Segunda fase

Na segunda fase das ações, cada turma recebeu diferentes propostas de trabalho. A turma 1ºA, trabalhou a ancestralidade presente na simbologia Adinkra articulada ao poema *Vozes-mulheres* da escritora Conceição Evaristo, além de reconhecer a presença ou não de simetria nos Adinkras.

Quadro 2 - Elementos para a execução das ações da segunda fase na turma 1ºA da manhã.

Tema	Simbologia Adinkra e Vozes-mulheres
Turmas	1ºA da manhã
Duração	200 minutos - 4 aulas
Conteúdo	Simetria
Habilidade	Língua Portuguesa: (EM13LGG101) e (EM13LGG102). Arte: (EM13LGG601) e (EM13LGG602). Matemática: (EF07MA20), (EF07MA21), (EF08MA18) e (EM13MAT105).
Objetivos	• Mediar o letramento matemático a partir de poemas, linguagem artística e saberes afro-brasileiros como ferramentas interdisciplinares; • Contribuir para o letramento literário e racial ao apresentar obras e o contexto de poetas afro-brasileiras como Conceição Evaristo; • Conhecer parte da cultura e representatividade dos símbolos africanos Adinkras observando sua relação com a linguagem verbal, ao compreender seu significado como provérbio, e com o letramento matemático ao extrairmos conteúdos como a simetria de figuras planas; e • Fomentar a Lei 11.645/2008 no ensino da Matemática e de conhecimentos científicos.

Fonte: Os autores.

Inicialmente, nas duas primeiras aulas, falamos sobre a herança cultural e artística africana, como esse aspecto moldou nosso país; falamos também sobre relações étnico-raciais, tipos de racismo e, em seguida, a história e fundamentos

dos Adinkras, exibimos alguns símbolos e pedimos para que eles lessem o significado de cada um. Além disso, apresentamos parte da biografia da escritora Conceição Evaristo e seu poema Vozes-mulheres, pedimos para que eles lessem e o comparassem à história e significados dos Adinkras e nos dissessem quais palavras ou conceitos poderiam retirar de semelhantes em ambos.

Assim, ao mencionarem "porões do navio", "lamentos", "infância perdida", "obediência", "brancos-donos", "revolta", "favela", "fome", "vozes mudas" reconhecemos características e consequências do processo de escravização que apresentava como base o esquecimento da história e cultura de um povo, e que para minimizar este aspecto os escravizados tentavam conservar sua cultura associando-a a elementos da cultura local e assim aconteceu com os Adinkras ao serem trazidos para o Brasil nesse período de diáspora africana e ganharem novas representações. Além dessa semelhança, construímos com a turma a ideia de ancestralidade, da ligação entre as gerações, presentes nos primeiros versos de cada estrofe do poema: "A voz de minha bisavó", "A voz da minha avó", "A voz de minha mãe", "A minha voz", "A voz de minha filha", associando-a ao Sankofa, que representa a importância de aprender com o passado para construir o presente e o futuro.

Nas duas outras aulas, ministramos o conteúdo Simetria em Figura Planas para a turma e pedimos para que os estudantes reconhecessem se existia ou não simetria em seis Adinkras escolhidos por nós e qual o tipo de simetria, caso existisse. A turma, então, voltou a trabalhar em suas telas de TNT recriadas, sendo que, diferentemente das outras turmas, na representação deles foi utilizada a cor verde em substituição a azul, remetendo às cores do movimento do panafricanismo. Eles expuseram parte da biografia de Conceição Evaristo, destacando sua posse na Academia Mineira de Letras (AML), cuja roupa usada no evento era formada por vários Sankofas, colaram o poema *Vozes-mulheres,* um Sankofa e os seis Adinkras específicos, desenhando em cima de cada símbolo um plano cartesiano com eixos x e y passando pela posição ou pelo ponto em que víssemos a simetria (Foto 3).

Foto 3 – Tela 2 da turma 1ªA matutina

Fonte: Autoria própria.

As próximas turmas, 3ºA e 3ºB matutinas, trabalharam a biografia do polímata Leonardo da Vinci, com foco nas obras *Homem Vitruviano* e *Mona Lisa*, respectivamente, a fim de representar a proporção áurea em ambas.

Quadro 3 - Elementos para a execução das ações da segunda fase nas turmas 3ºA e 3ºB matutinas

Tema	Leonardo da Vinci – o *Homem Vitruviano* e a *Mona Lisa*
Turmas	3ºA e 3ºB da manhã
Duração	200 minutos - 4 aulas, em cada turma
Conteúdo	Razão e Proporção – Proporção Áurea
Habilidade	Língua Portuguesa: (EM13LGG101) e (EM13LGG103). Arte: (EM13LGG601) e (EM13LGG602). Matemática: (EF06MA22), (EF07MA24) e (EF09MA08).
Objetivos	• Analisar a linguagem das pinturas e transformá-la em linguagem matemática apreciando-as esteticamente; • Favorecer a compreensão de forma dinâmica de alguns objetos de conhecimento matemáticos a fim de contribuir na recomposição das aprendizagens: razão, proporção, medidas; e • Contribuir para o letramento artístico ao apresentar obras e o contexto de artistas como Leonardo da Vinci.

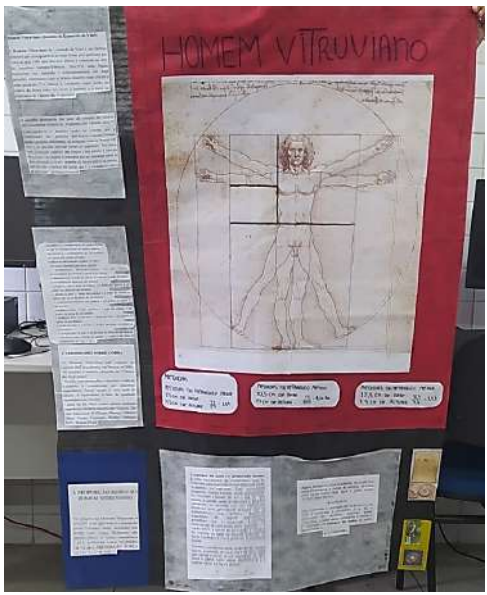
Fonte: Os autores.

Nas duas aulas iniciais, as turmas foram apresentadas à biografia do artista, cientista e engenheiro Leonardo da Vinci, destacando que ele, bem à frente do seu tempo, revolucionou todos os campos nos quais trabalhou, influenciando diretamente o movimento renascentista da época. Em todos esses campos, a

Matemática era a ferramenta principal que ele utilizava para fazer representações fies da natureza, do corpo humano e de algumas construções. Quadrados, triângulos, círculos e proporções estavam presentes em todas as suas obras, de forma explícita ou implícita, entre elas a "Mona Lisa e o Homem Vitruviano" que retratavam a modernidade, o ideal de beleza e a harmonia (Museum, 2024). Após esse destaque, a turma 3ºA recebeu um material que detalhava a obra o "Homem Vitruviano" com sua história, inspiração, características principais, elementos e consequências que foi dividido entre os estudantes para que fizessem uma leitura e, com o desenho impresso em um painel de tamanho 3x2 de folhas A4, pudessem apreciá-lo.

Nas duas aulas finais, revisamos o conteúdo de Razão e Proporção, explicando o que era Número de Ouro, Razão e Proporção Áurea, ressaltando a importância desta, a aplicação e presença em muitos elementos da natureza, inclusive muitas obras de arte. Com uma régua, pedimos para que os estudantes traçassem três retângulos em cima do desenho do "Homem Vitruviano" na região envolvendo o tronco, os braços e todo o corpo, fizessem a medição da altura e da base desses retângulos e dividissem a medida da base pela medida da altura para confirmarem que a obra apresenta realmente uma proporção áurea, expondo este trabalho em uma das telas feitas por eles (Foto 4). Já na turma do 3ºB, após detalhar a história, características e elementos da Mona Lisa e uma explicação também da Proporção Áurea e a obra impressa em painel de tamanho 2x2 de folhas A4, os estudantes traçaram um retângulo e um triângulo isósceles em partes específicas da pintura para comprovarem a proporção áurea (Foto 5).

Foto 4 – Tela 2 da turma 3ªA matutina.



Fonte: Os autores.

Foto 5 – Tela 2 da turma 3ªB matutina

Fonte: Os autores.

As turmas vespertinas, 3ºA e 3ºB, trabalharam juntas e foram apresentadas ao escritor Millôr Fernandes e seu poema narrativo "Poesia Matemática."

Quadro 4 - Elementos para a execução das ações da segunda fase nas turmas 3ºA e 3ºB vespertinas

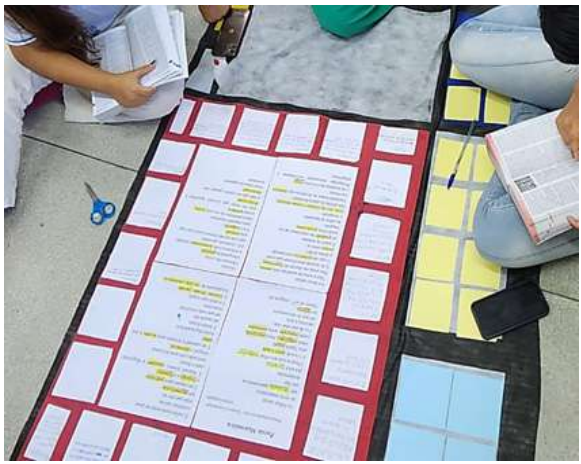
Tema	Millôr Fernandes e *Poesia Matemática*
Turmas	3ºA e 3ºB da tarde
Duração	200 minutos - 4 aulas
Conteúdo	Leitura, interpretação e identificação de elemento do texto
Habilidade	Língua Portuguesa: (EF15LP01), (EF12LP18), (EF67LP29) e (EF69LP33).
Objetivos	• Contribuir para o letramento literário ao apresentar obras e o contexto de poetas brasileiros como Millôr Fernandes; • Estimular a leitura e interpretação matemática e linguística nos mais variados contextos de aprendizagem; e • Garantir aos estudantes o exercício do seu protagonismo, incentivando-lhes a reconhecer o letramento científico presente nas ferramentas trabalhadas e associando-o ao letramento matemático.

Fonte: Os autores.

Nas duas aulas iniciais, apresentamos às turmas a biografia e obra do escritor, humorista e jornalista brasileiro Millôr Fernandes e seu poema *Poesia Matemática*. Fizemos uma leitura do poema, explicamos que se trata de um

poema narrativo, e, então, iniciamos um debate pedindo para que eles identificassem alguns elementos presentes no texto. Perguntamos quem eram os personagens, o enredo da história, os acontecimentos que marcavam o desenvolvimento, o clímax, se tinha um desfecho, em que trechos eles identificavam humor e quais eram os termos que remetiam à matemática. Finalizada essa análise do poema, nas duas aulas seguintes eles fizeram a distribuição do trabalho em suas telas. Expuseram todo o poema e ao redor coloram pequenos pedaços de folhas A4 brancas e coloridas para escreverem o significado dos termos matemáticos que aparecem no poema. Com caneta marca-texto eles realçaram essas palavras e iniciaram a pesquisa, no laboratório de informática, do significado de cada uma delas (Foto 6).

Foto 6 – Estudantes do 3ºB tarde pesquisando o significado dos termos matemáticos do poema



Fonte: Os autores.

Terceira fase

A terceira etapa do projeto consistiu na apresentação do que foi desenvolvido por todas as turmas. Escolhemos um espaço ao ar livre com uma árvore, onde está presente em uma das paredes uma releitura das obras de Piet Mondrian, para que acontecesse a apresentação. Em seus turnos, as turmas se reuniram nesse espaço, distribuímos fios de barbante entre as paredes e a árvore e penduramos todas as telas reproduzidas por eles. Nós, professores, fizemos uma apresentação inicial; falamos do que foi produzido; o que cada turma realizou; ressaltamos o protagonismo que eles, estudantes, exerceram; a importância de projetos como este; e, então, seguimos para a apresentação dos trabalhos. As turmas, divididas em grupos, explicaram o que aprenderam, suas leituras e interpretações das obras artísticas e literárias, os cálculos que realizaram, e o entendimento do conceito de ancestralidade (Foto 7).

Foto 7 – Momento da apresentação do trabalho realizado pelas turmas matutinas

Fonte: Os autores.

No dia seguinte à apresentação, realizamos as últimas atividades do trabalho. Uma atividade de produção textual com todas as turmas e a elaboração de um jornal mural apenas com as turmas vespertinas, devido à disponibilidade de horário.

Quadro 5 - Elementos para a execução das ações da terceira fase.

Tema	Escrevivências
Turmas	1ºA, 3ºA, 3ºB matutinas, 3ºA e 3ºB vespertinas
Duração	100 minutos – 2 aulas, para as turmas matutinas, e 200 minutos – 4 aulas, para as turmas vespertinas
Conteúdo	Produção textual e de notícias
Habilidade	Língua Portuguesa: (EF35LP09), (EF04LP16), (EF69LP07), (EM13LP43) e (EM13LP43).
Objetivos	• Analisar a compreensão dos estudantes a respeito do trabalho desenvolvido sob a perspectiva de docência compartilhada; • Desenvolver a habilidade de escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, coerência e coesão textual; e • Elaborar um jornal com enfoque na variação linguística, no gênero jornalístico, para expor momentos do cotidiano escolar.

Fonte: Os autores.

Entregamos folha A4 aos estudantes e pedimos que eles produzissem um texto, em duas aulas, com no mínimo 15 linhas e seguindo as normas ortográficas e gramaticais, relatando a experiência deles em ter três professores em sala; ao utilizarmos vários espaços da escola (salas, pátio, laboratório de informática) e instrumentos que não fazem parte do cotidiano escolar (tesoura, tecido, recortes, cola); qual a colaboração deles para o desenvolvimento do trabalho, a importância das ações feitas e, quanto a apresentação das outras turmas, o que mais chamou atenção. Nas duas aulas seguintes, apenas com as turmas vespertinas, propomos a elaboração de um jornal mural em TNT, para expor as ações que eles desenvolveram neste trabalho e as principais atividades ou eventos que aconteceram durante o ano na escola.

As turmas escolherem noticiar a aula de campo, realizada pelo professor de Língua Portuguesa, em um espaço de arte imersiva em que os estudantes foram levados para apreciar a exposição O Auto de Ariano: O Realista Esperançoso, sobre a vida e obra de Ariano Suassuna; e, também expuseram uma das atividades feitas na gincana estudantil daquele ano que correspondeu a entrevistar moradores do bairro para falar a respeito do saneamento básico e a falta d'água. Quanto a este trabalho, eles escolheram noticiar a proposta de docência compartilhada, inserir algumas fotos deles realizando as atividades e os poemas "Vozes-mulheres, para a menina e da calma e do silêncio", de Conceição Evaristo, que foram analisados em conjunto. Em um TNT preto, as turmas foram distribuindo recortes de papel kraft e neles as notícias e fotos que formaram o jornal, cujo nome escolhido foi "Se avexe não: que a notícia chega", em que "Se avexe não" é uma variação linguística nordestina que pode ser entendida como "não se apresse" e, também, faz uma associação à música, de mesmo nome, interpretada pelo cantor paraibano Flávio José (Foto 8).

Foto 8 – Jornal "*Se avexe não: que a notícia chega*" produzido pelas turmas vespertinas

Fonte: Os autores.

Por ser desenvolvido em um cotidiano de sala de aula, utilizamos de forma contínua toda a execução das atividades, a participação, interação, organização e a produção textual como uma avaliação dos estudantes nesse trabalho.

Escrevivências da docência compartilhada

Compartilhamos nesta seção alguns resultados, comentários e contratempos que tivemos no desenvolver da segunda fase do projeto.

Durante o trabalho de traçado, medição e cálculo da proporção áurea pelas turmas 3ºA e 3ºB matutinas, observamos que a atividade gerou muita empolgação e expectativas para que os resultados chegassem o mais próximo possível

do número de ouro = 1,61803398875.... No 3ºA, os resultados da proporção nos retângulos foram, aproximadamente, 1,59 cm, 1,6190 cm e 1,6666 cm. No 3ºB, os resultados no retângulo e no triângulo foram 1,62 cm e 1,6111 cm, respectivamente. Valores bem próximos ao número de ouro. Então, reforçamos que o resultado da proporção em um mesmo desenho independe do seu tamanho.

Nas turmas 3ºA e 3ºB vespertinas, ao trabalharmos a interpretação do poema, houve uma dúvida sobre quem seria personagem principal, a Incógnita ou a Hipotenusa. Então, lemos novamente as duas partes do poema que trazem esses nomes e após explicarmos que incógnita, na matemática, significa um termo desconhecido, eles concordaram que a personagem seria a Hipotenusa e a Incógnita um termo utilizado para caracterizá-la como uma desconhecida no início da história. Esse acontecimento caracterizou bem o significado de uma docência compartilhada, pois, vimos um texto poético, do universo das linguagens, construído com termos da área matemática que, para que fizesse sentido, era essencial uma análise utilizando tanto os saberes da matemática, quanto os saberes da língua portuguesa, em conjunto.

Nessas mesmas turmas, durante a pesquisa do significado dos termos matemáticos, tivemos um contratempo. A ideia inicial era levá-los ao laboratório de informática para esta pesquisa, porém, a rede de internet da escola estava apresentando problemas e, então, pegamos dicionários na biblioteca para eles finalizarem a ação. A princípio, muitos relutaram, disseram que preferiam pesquisar pelo celular daqueles que tinham internet. Mas, ao observarem que os significados eram mais diretos e precisos no dicionário do que na internet, eles logo mudaram de ideia e pesquisaram todas as palavras no dicionário, buscando na internet apenas aquelas que o dicionário não possuía.

Considerações finais

Diante do que foi explicitado neste trabalho, todas as ações envolveram leitura, interpretação, apreciação visual e textual, interação entre áreas de conhecimento e obras de variados períodos históricos, interligando o neoplasticismo e renascentismo europeu à ancestralidade africana e ao modernismo brasileiro, representando bem a proposta para um letramento científico e fomento das leis 10.639/03 e 11.645/08.

No decorrer dessas ações, ficou evidente como a saída do padrão convencional de aula, a interação e o desenvolvimento de outras linguagens, nos permitiu conhecer outras habilidades dos estudantes contribuindo, por exemplo, para diversificar as formas de avaliá-los. Também ficou evidente, durante a atividade de leitura do texto *Poesia Matemática*, a importância do letramento científico, quando pedimos aos estudantes para especificarem os personagens do poema. Sem a apropriação do conhecimento dos termos incógnita e hipotenusa, muitos pensaram ser dois termos com o mesmo sentido e caracterização no texto.

Como ferramenta para trabalhar as leis 10.639/03 e 11.645/08, a associação, de maneira interdisciplinar, entre a ancestralidade presente nos Adinkras e no poema Vozes-mulheres, além da aplicação de conceitos matemáticos, resultou em um impacto positivo de reconhecimento de saberes, ao qual pudemos notar nos textos produzidos pelos estudantes na fase final, em que alguns afirmaram ter gostado das aulas sobre a temática, da história de Conceição Evaristo, da interpretação de *Vozes-mulheres*; outros relataram ter participado de grupos de hip hop que também abordavam essa temática.

Além disso, a experiência de docência compartilhada proporcionou bons aprendizados aos estudantes e grandes desafios a nós professores. Experimentamos um fazer de práticas científicas e, ao mesmo tempo, uma vivência de hábitos culturais, de estar no chão, utilizar as mãos para a realização das atividades. Foi, também, quando percebemos a necessidade de estarmos sempre em processo de aprendizagem, a importância de saber reconhecer habilidades de outras áreas na prática de cada docente, interligá-las e descobrir que sempre é possível desenvolver ações educativas que se adequem à cultura atual das telas e aplicativos.

Dessa forma, mesmo com muitos desafios e dificuldades que precisaram ser contornados, vimos também muita aprendizagem, troca de conhecimento e empolgação. O planejamento dessas ações, motivado pela necessidade de melhora em vários índices da escola e de recomposição de aprendizagem, de modo geral, foi gratificante, representando o que aprendemos com o Sankofa: "nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás".

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CECCO, B. L.; BERNARDI, L. T. M. S. Matemática, linguagem e letramento: Uma questão de (in)finitude. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023073, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17532

COMPOSITION II in Red, Blue, and Yellow, 1929 by Piet Mondrian. **In**: Piet-Mondrian.org, 2024. Disponível em: https://www.piet-mondrian.org/composition-ii-in-red-blue-and-yellow.jsp. Acesso em: 03 nov. 2024.

FONSECA, M. C. F. R. Numeramento. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/numeramento. Acesso em: 03 nov. 2024.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de ino-

vação e ressignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, C. A.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. (org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed.Canoas: Ed. Unilasalle, 2019. p. 84-98. Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162. Acesso em: 03 nov. 2024

MUSEUM of Science (MOS). Da Vinci – The Genius. Da Vinci — The Renaissance Man. The Inventor. The Scientist. The Artist. **In**: MOS.org. Boston, 2024. Disponível em: https://www.mos.org/leonardo/biography.html. Acesso em: 03 nov. 2024.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ L. C., org. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 03 nov. 2024.

SANTOS, W. L. P. dos. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira De Educação**, 12(36), 474–492. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007

SILVA, Lívia Pedro da. Um estudo da intencionalidade matemática nas obras de Mondrian: a História e a Arte, interdisciplinaridade e analogias. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 30, 10 de agosto de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/um-estudo-da-intencionalidade-matematica-nas-obras-de-mondrian-a-historia-e-a-arte-interdisciplinaridade-e-analogias. Acessado em: 15 nov. 2024.

TABLEAU 3 with Orange -Red, Yellow, Black, Blue and Gray. **In**: WikiArt.org - Enciclopédia das Artes Visuais, 2017. Disponível em: https://www.wikiart.org/pt/piet-mondrian/tableau-3-with-orange-red-yellow-black-blue-and-gray. Acesso em: 03 nov. 2024.

QUINTA PARTE
A DISTÂNCIA ENTRE OS CURRÍCULOS NORTISTAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

INTERLÚDIO VII

Em prol da diversidade amazônica no currículo

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Andressa da Silva Gonçalves

A dimensão educacional nortista é resultado da culminação de uma trajetória histórica, econômica, política e social que conforma esse espaço com uma desigualdade em várias dimensões se comparada a outras partes do país. Esse contraste se verifica em diversas conjunturas, como na concretização da universalização do Ensino Fundamental que aconteceu com uma década depois no Norte e Nordeste se comparado com outras regiões do país. O mencionado contraste também se constata nos piores índices de matrícula e conclusão do Ensino Fundamental na Região Norte se verificados índices de outras partes do Brasil (IBGE, 2018).

Outrossim, não são apenas nos índices educacionais que a Região Norte se configura com as piores taxas, o mesmo acontece também em outros setores. Nesse sentido, as piores condições no mercado de trabalho estão nessa parte do país, inclusive com a alta vulnerabilidade de mulheres, indivíduos pretos e pardos, jovens e pessoas com pouca instrução. Estão também no Norte e Nordeste as piores condições de moradia e saneamento básico (IBGE, 2018).

Para além disso, temos que considerar que a Região Norte localizada na Amazônia apresenta uma formação étnico-racial singular que hoje se configura com a maior quantidade de comunidades indígenas do Brasil e a terceira maior quantidade de comunidades remanescentes de quilombo (IBGE, 2020). Essa diversidade foi trazida ao presente por uma constituição histórica em que indígenas, africanos e afro-brasileiros foram agentes indispensáveis para as engrenagens da Amazônia Colonial, o que se manteve no Império e período republicano.

Tendo em vista, o contexto de desigualdades e diversidade étnico-racial nortista, é necessária uma reflexão sobre em que medida os currículos estaduais nortistas – reestruturados pela BNCC – consideram a realidade regional e se inscrevem como instrumentos de uma educação subversão em busca de justiça social ou se alinham com a violência simbólica imposta por sujeitos exógenos à região norte do país.

CAPÍTULO 17

Currículos nortistas reestruturados pela Base Nacional Comum Curricular: a (não) subversão do eurocentrismo e do "sudestecentrismo"[1]

Andressa da Silva Gonçalves
Wilma de Nazaré Baía Coelho

Neste texto, buscamos analisar a possível subversão encaminhada pelas diretrizes curriculares dos estados da região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), isto é, se tais documentos seguem a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza uma narrativa eurocêntrica[2], ou se, de alguma forma, alteram esse panorama por meio do protagonismo dos povos indígenas, africanos e amazônicos e de suas identidades, culturas e história. Nesse sentido, elege-se a disciplina história nos anos finais do ensino fundamental[3] como foco do estudo por ser um campo privilegiado na abordagem da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira, constituindo temáticas obrigatórias, segundo as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Nesse sentido, o saber histórico veiculado nas escolas, em muitos casos, é a única oportunidade de acesso que muitos(as) alunos(as) da educação básica têm a uma abordagem sistemática da memória histórica. Por isso, torna-se indispensável refletir sobre que conhecimento está sendo veiculado tanto na educação básica quanto na formação de professores(as) de história (Coelho; Coelho, 2018). Os autores, ao analisar a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em escolas da região Norte, constataram que o improviso e a boa intenção superam o investimento em pesquisa e formação voltadas à ERER (Coelho; Coelho, 2012, 2013).

Segundo os autores, o que se sobressai na implementação de ações voltadas à ERER é a iniciativa docente, ou seja, são os(as) professores(as) que materializaram projetos pedagógicos voltados à temática étnico-racial (Coelho; Coelho, 2012, 2013). A segunda característica destacada pelos autores é que tais

1 Este artigo foi publicado na Revista **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, vol.51, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286839.

2 A terceira e última versão da BNCC foi resultado de uma reformulação progressiva das duas primeiras versões do documento, que se afastavam de uma visão tradicional da História. Assim, as três versões da BNCC foram gradativamente se alinhando a um ensino de história que privilegia uma visão eurocêntrica, quadripartite e canônica dos processos históricos (Caimi, 2016; Ralejo; Mello; Amorim, 2021).

3 Elege-se o ensino fundamental para a investigação por ser, atualmente, a única etapa em que o ensino de história é obrigatório na Educação Básica, visto as diversas reformas educacionais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017), que retiraram a obrigatoriedade da disciplina de história de outras etapas de ensino.

projetos se baseiam mais nas noções individuais da Lei nº 10.639/2003 do que no conhecimento fundamentado no estudo da letra da lei. Destaca-se, também, que as atividades ligadas à educação étnico-racial se voltavam mais à dimensão ética e moral do que à concretização do conteúdo disciplinar, além do caráter pontual da concretização das ações direcionadas à temática étnico-racial, realizadas principalmente no mês de novembro.

Com isso, apesar de contribuir para a mobilização da comunidade escolar para a inflexão da discriminação e da valorização da temática étnico-racial, o trato pontual da temática não subverte o contexto cotidiano nem o conteúdo histórico ministrado aos(as) alunos(as). Assim, persiste a hierarquia de saberes relacionados à história brasileira e mundial quando o que rege a aprendizagem é a matriz eurocêntrica, ao passo que a temática étnico-racial é abordada em situações isoladas (Coelho; Coelho, 2013; Coelho; Regis; Silva, 2021).

Nesse sentido, Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) ressaltam que o quadro presente na educação, em muito, é devedor da formação oferecida aos(as) professores(as) de história. Os autores, ao analisar os projetos políticos pedagógicos e as grades curriculares de cursos de história, perceberam que as disciplinas historiográficas e teóricas ocupam espaço estrutural nos cursos analisados. Não obstante, o papel da Europa nessas disciplinas é central, mesmo em processos que não acontecem naquele continente, o que confirma a existência de uma tradição em que a matriz eurocêntrica se torna epicentro da história.

Ao situar a investigação na região Norte, ficamos circunscritos em um espaço marcado por uma identidade regional, que é definida por uma história, uma cultura e uma formação étnico-raciais que convergem para a formação de uma *comunidade imaginada* (Anderson, 2008. Embora esta contenha elementos semelhantes à identidade brasileira, apresenta, também, singularidades que proporcionam ao povo amazônico uma *experiência compartilhada* particular (Thompson, 1981). Dessa forma, apontamos a Região Norte como um espaço que, além de se constituir por uma demarcação territorial, apresenta singularidades específicas, experienciadas pelos estados e municípios, que são vistos, aqui, como microcosmos que guardam semelhanças e particularidades em relação ao cosmo nortista.

Salienta-se que região amazônica teve sua história marcada pela exploração e depredação de seu território e de seu povo. Desde o início da colonização brasileira, os recursos da região foram arrancados, e sua população, com forte presença negra e, principalmente, indígena, foi negligenciada. Em tese, o Brasil deixou de ser colônia em 1822, no entanto, argumentamos aqui que alguns espaços, como a região amazônica, continuaram a ser explorados e colonizados pelas elites que tiveram o monopólio da construção da Nação.

Dessa forma, acionamos a noção de "colonialismo interno", cunhada por Rodolfo Stavenhagen (1963), Pablo Gonzáles Casanova (1968) e Roberto Cardoso de Oliveira (1966), que percebem que os processos históricos presentes na

colonização ainda permanecem nos países da América Latina, mesmo depois da independência. Assim, a construção ideológica da nação é estabelecida pela perspectiva dos vencedores, ou seja, das elites que determinaram a formação dos estados pós-coloniais. Portanto, mesmo depois da independência, alguns grupos ainda ditam os horizontes a serem seguidos pelo país e mantêm o monopólio da história e da narrativa do Estado-Nação (Cesarino, 2017).

Nesse sentido, podemos perceber que tais relações de dominação regional se estabelecem no Brasil quando a região Norte é constantemente aviltada por regiões que detêm o protagonismo da formação e do desenvolvimento da Nação. Assim, a região Norte é explorada e ignorada em sua diversidade pelos centros de poder, que rejeitam sua história, sua enorme diversidade étnico-racial e cultura em favor de uma suposta homogeneidade nacional que, convenientemente, prioriza a identidade do Sudeste. Assim, a partir da noção de eurocentrismo e colonialismo interno, sugerimos como chave analítica o conceito de *sudestecentrismo*[4], o qual é acionado para analisar a relação de subordinação que é delegada à região amazônica e ao Norte na marcha nacional.

O conceito de "sudestecentrismo", e suas diversas variações, já foi acionado em estudos anteriores, como na pesquisa de Francisco Tavares, João Roriz e Ian Oliveira (2013), que utilizam a visão "sudestecêntrica" para relativizar as manifestações ocorridas em Goiás no ano de 2013 com as ocorridas em São Paulo no mesmo período. Em outro estudo, Larissa Klosowski de Paula (2022) usa o termo sudeste-centrismo para se referir ao destaque do Rio de Janeiro e do Sudeste na história do Brasil. Em que pese os usos anteriores dessa noção exemplificados pelas pesquisas citadas, na reflexão esboçada neste texto o "Sudestecentrismo" ganha um sentido novo, na medida em que visa situar a posição de subordinação em que a história, a cultura e a formação étnico-racial amazônicas é são colocadas (também, não raras vezes, pelos agentes da região) em favor de uma tradição seletiva conformada por um colonialismo interno advindo do Sudeste.

Destacamos que a mesma relação de exploração e subordinação que existia na colonização brasileira em relação à região Norte ainda é mantida na atualidade. Não por acaso, a história, a diversidade étnico-racial e a cultura nortistas são ignoradas pelos grandes centros de poder, que se recusam a considerar qualquer experiência que transgrida o recorte hegemônico firmado como identidade brasileira, que considera prioritariamente o Sudeste do país. Não obstante, essa subordinação simbólica também é respaldada pelos(as) agentes da região Norte que reproduzem a ideologia dominante advinda do Sudeste, ao invés de rechaçá-la em favor do protagonismo da história, da diversidade e da cultura nortistas (Bourdieu, 2012).

4 O conceito de sudestecentrismo e suas diversas variações já foi acionado em estudos anteriores (Tavares; Roriz; Oliveira, 2013; Paula, 2022). Em que pese os usos anteriores dessa noção exemplificados pelas pesquisas citadas, na reflexão esboçada neste texto o "sudestecentrismo" ganha um sentido novo, na medida em que visa situar a posição de subordinação em que a história, a cultura e a formação étnico-raciais amazônicas são colocadas (também, não raras vezes, pelos agentes da região) em favor de uma tradição seletiva conformada por um colonialismo interno advindo do Sudeste.

Ao firmamos essa posição, alinhamo-nos à concepção de "transmodernidade" cunhada por Enrique Dussel (2016), que propõe que as culturas ditas periféricas estabeleçam um diálogo simétrico. Esse diálogo passa pela ressignificação da Modernidade, que situou a Europa como sistema-mundo, no entanto, a centralidade europeia somente acontece a partir da Revolução Industrial, prolongando-se por apenas dois séculos. Nesse sentido, a hegemonia europeia, longe de prevalecer por toda a história da humanidade, é bastante breve se comparada à história islâmica, chinesa ou até da América Latina. Logo, o eurocentrismo que acaba desprezando e ignorando as culturas periféricas, como a indígena e a africana, não é mais antigo do que estas. Por outro lado, as culturas indígenas e africanas apresentam uma continuidade muito maior que as culturas que definem a matriz eurocêntrica.

Portanto, neste texto, analisamos a possível subversão do eurocentrismo e como estão situadas as culturas ditas periféricas, como a africana, a indígena e a amazônica (também resultante das últimas duas) nos processos históricos encaminhados pelos documentos analisados. Dessa forma, ao assinalar a existência de um eurocentrismo e de um "sudestecentrismo", escolhemos subvertê-los em favor da valorização de culturas que por muito tempo foram silenciadas, subestimadas e ignoradas. Como espoco da análise, apontamos as diretrizes curriculares dos estados nortistas que foram construídas a partir dos encaminhamentos da BNCC e que atualmente estruturam a educação dos estados que compõem a região Norte. Tendo em vista estudos que atestam que o neoliberalismo e o neoconservadorismo da BNCC acabam por materializar uma ERER como "conteúdo vazio, sem crítica, como se contasse uma história pacífica, neutra" (Silva, 2018, p. 28), nosso objetivo consiste em analisar se os currículos nortistas baseados na BNCC seguem os mesmos encaminhamentos ou se os subvertem em favor da agência, da história e da cultura dos povos africanos, indígenas e amazônicos.

Para nortear a análise pretendida, acionamos o conceito de *poder simbólico*, de Pierre Bourdieu (2012), que representa as relações econômicas, sociais e políticas transmutadas no campo de produção simbólica, o que estabelece uma violência simbólica nos documentos analisados. Opera-se, também, com o conceito de currículo, de Michael Apple (2011), Ivor Goodson (1997) e Gimeno Sacristán (2000), que convergem ao assinalar os currículos, nos quais incluímos as diretrizes curriculares nortistas, como um projeto de cultura que conforma uma tradição seletiva que busca formar um modelo de cidadão(ã) específico(a). Por fim, para uma abordagem metodológica qualitativa, manuseia-se o conceito de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016), que possibilita ultrapassar os primeiros significados contidos nos documentos curriculares analisados e alcançar inferências sobre a possível subversão do eurocentrismo e do sudestecentrismo encaminhados pela BNCC.

Análise dos currículos nortistas

Esta análise se concentra nas sete diretrizes curriculares que conformam a educação estadual dos estados nortistas, buscando analisar, a partir dos processos históricos apresentados, a possível subversão do eurocentrismo e do sudestecentrismo encaminhados pela BNCC.

a) Currículo de Referência Único do Acre

No que concerne à diretriz curricular acreana, verifica-se a presença do protagonismo dos povos e das culturas afro-brasileira e indígena, no entanto, essa abordagem não é uniforme, isto é, em algumas inclusões esse protagonismo é adicionado ao currículo, mas constitui uma exceção à regra. Isso quer dizer que o currículo acreano se conforma como um documento baseado no eurocentrismo e no sudestecentrismo, que, em alguns momentos, recorda-se da agência, da cultura e da história das populações indígenas e afro-brasileiras. Assim, o Currículo de Referência Única do Acre acaba situando os processos históricos predominantemente protagonizados pelo elemento branco e, com isso apresenta uma narrativa que muito se assemelha à instituída pela democracia racial (Coelho, 2013; Coelho; Coelho, 2013).

Ao verificar o quadro curricular de história, identificamos que o realce das relações étnico-raciais se desdobra como um complemento a uma narrativa moldada segundo a lógica eurocêntrica, por exemplo, o trecho que aborda a colonização com a inserção do aporte cultural dos povos indígenas:

> Objetivos:
>
> Analisar e comparar, criticamente, as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América.
>
> Conteúdos:
>
> Identificação dos espaços territoriais ocupados e dos aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras (Acre, 2018, p. 1033).

Como se percebe no excerto, o currículo concede destaque à cultura, à história e à forma como os povos indígenas veem o mundo. Esse enfoque é produtivo no sentido de colocar uma cultura *periférica* no centro da discussão, aproximando-se de uma perspectiva transmoderna, que recoloca a cultura indígena como protagonista (Dussel, 2016). No entanto, esse movimento é exceção e se perde em uma diretriz curricular que baseia sua estrutura no eurocentrismo e no sudestecentrismo. Esse movimento se repetirá quando se tratar do "protagonismo dos grupos étnicos nos processos de independência da América Latina" (Acre, 2018, p. 1033). Ainda assim, essa inserção é mais tímida que a anterior, limitando-se a dois tópicos, e em nada se aprofundará. Nesse sentido,

o currículo acreano ensaia a concessão de algum protagonismo para os povos indígenas e afro-brasileiros, mas isso, de fato, não se concretiza.

Além disso, no currículo acreano as inclusões das relações étnico-raciais encaminham, por diversas vezes, o combate ao etnocentrismo e a reflexão sobre os direitos das populações comumente tratadas como minorias, quais sejam, as populações indígenas, afro-brasileiras e quilombolas. No entanto, parece-nos que tais menções não se aprofundam e existem mais para cumprir a letra da lei:

> Conteúdos:
> Combate ao Etnocentrismo.
> Relativismo cultural (Acre, 2018, p. 1033).
> Conteúdos:
> Crítica aos aspectos anti-humanistas de determinadas relações sociais, que se estabelecem a partir da ocupação, posse e uso do espaço físico, com ênfase à disputa pela terra entre povos indígenas ou quilombolas e grupos de interesse socioeconômico diferenciado, como posseiros e/ou empresas de mineração (Acre, 2018, p. 1033).

Como demonstrado por esses trechos, o documento curricular do Acre aborda o combate ao eurocentrismo e os direitos dos povos indígenas e quilombolas, assim como estimula a discussão de tais questões. No entanto, parece que o currículo, apesar de avançar na denúncia da violação de direitos desses povos, não vai além da constatação desses problemas, ou seja, não faz proposições de como tais problemas podem ser resolvidos ou, pelo menos, não inclui essa agenda em seu currículo. Mesmo quando o racismo é citado na matriz curricular de história, com cinco inserções, esse tema é incluído em dimensões maiores, como a legislação brasileira e outras violações de direito contra minorias. Em momento algum se discute com profundidade o racismo, ou menos ainda como o currículo, a sociedade e a escola podem atuar para combatê-lo. Assim, a diversidade incluída na BNCC, à qual os currículos nortistas fazem eco, é uma dimensão que é constatada, mas que não enseja problematizações ou críticas. Por isso, a temática não se compromete com as políticas de inclusão ou o combate ao racismo (Silva, 2018).

Essa conjuntura se repete quando o currículo se volta aos "[…] estereótipos e preconceitos sobre as populações indígenas […]" (Acre, 2018, p. 1056) ou ao "discurso civilizatório (etnocentrismo) e seu impacto negativo e cruel para os indígenas e as populações negras" (Acre, 2018, p. 1060), ou seja, ocorre apenas a constatação desses problemas, mas não se ensaia qualquer subversão a essa conjuntura. Logo, advogamos que, embora o currículo acreano avance no sentido da abordagem e da reflexão desses temas e reconheça a necessidade de combate e defesa dos direitos das populações indígenas e afro-brasileiras, somente a constatação não é suficiente. É necessário que um currículo que per-

tença à região Norte e ao estado do Acre, que apresenta como característica fundamental de sua identidade sua formação étnico-cultural, proponha possibilidades de subversão da realidade que inflige diversas violências à população negra e indígena, nortista e brasileira.

b) Referencial Curricular Amapaense

O currículo amapaense trata a agência e o protagonismo das populações indígena e africana seguindo os direcionamentos da BNCC. Isso significa que esses sujeitos estão dispostos em um espaço periférico e, quando são acionados, acabam sendo posicionados como apêndices de conteúdos eurocêntricos. Assim, no Referencial Curricular Amapaense, o processo histórico é encaminhado pela agência da Europa, sendo a América e a África subordinadas ao protagonismo europeu (Coelho; Coelho, 2018). No primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental, o currículo de história amapaense segue as habilidades da BNCC e situa "povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais" (Amapá, 2018, p. 521), incluindo, também, a dimensão regional, sem nada aprofundar ou detalhar sobre o assunto. Nesse sentido, é apenas nessa inclusão no 6º ano que a agência indígena é considerada, o que por si só demonstra o diminuto espaço que a temática encontra no documento.

Já no 7º ano são abordados os "saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial" (Amapá, 2018, p. 521), que, em complemento com a habilidade advinda da BNCC, situa os conhecimentos de civilizações ditas periféricas, mas que, na verdade, apresentam uma longevidade bem maior que a europeia (Dussel, 2016). No entanto, apesar de citar os saberes africanos e americanos, estes não recebem destaque, visto que se apresentam como mais uma característica do novo mundo.

O currículo, ainda de acordo com as habilidades da BNCC, apresenta como objetos de conhecimentos "a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa" (Amapá, 2018, p. 521). Com base nos excertos anteriores, retirados do 7º ano, percebemos que a agência dos povos indígenas está condicionada ao protagonismo europeu, visto que mesmo as ações indígenas se condicionam a um contexto determinado pelo homem branco, o que torna mesmo a resistência indígena um elemento coadjuvante em uma trama determinada pela colonização portuguesa (Coelho, 2017).

Nesse sentido, no 8º ano, o currículo destaca processos com destaque para os povos africanos, tal como a Independência do Haiti. Há, também, o trato da "tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão" (Amapá, 2018, p. 521), além do destaque para os movimentos afros no Amapá. Embora tais tópicos, a princípio, pareçam destacar a agência dos povos africanos e afro-brasileiros, eles estão alocados como apêndices de contextos estabelecidos pela lógica eurocêntrica.

Além disso, também se volta ao "pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo", ao "silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas" e à "resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória" (Amapá, 2018, p. 527), objetos de conhecimento que acompanham as habilidades da BNCC que versam sobre a resistência ao imperialismo e aos discursos civilizatórios. Como se pode perceber pelos trechos anteriores, mesmo o pretenso protagonismo concedido aos povos indígenas e afro-brasileiros são atrelados a contextos e personagens consagrados pelo eurocentrismo, de modo que é ainda a matriz eurocêntrica a responsável por conduzir os processos históricos (Coelho; Coelho, 2018).

Destaca-se que é no 9º ano que a temática étnico-racial é mais acionada, e novamente destacamos que a inserção da categoria acontece por meio de acréscimos de temáticas abrangentes, em que a subversão do papel de coadjuvante dos povos indígenas e afro-brasileiros não acontece. Vejamos:

> Unidades temáticas:
> Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
> Objetos de conhecimento:
> As questões indígena e negra e a ditadura
> Habilidades:
> (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
> Identificar a formação dos quilombos no Amapá (Amapá, 2018, p. 530).

Como se vê, a abordagem da temática indígena e negra é um apêndice de uma temática maior, qual seja, a ditadura militar no Brasil. A mesma estratégia também é utilizada para a inserção da temática regional, como já discutido anteriormente. Dessa forma, advogamos que o Referencial Curricular Amapaense, embora inclua a temática étnico-racial, não confere protagonismo a esta, e menos ainda subverte um panorama em que os conteúdos são estruturados, tendo como referência o eurocentrismo e o sudestecentrismo.

c) Referencial Curricular Amazonense

No Referencial Curricular Amazonense, infere-se que o currículo, se comparado ao do Amapá, contém um espaço considerável para as relações étnico-raciais. Todavia, esse percentual não chega a 1/3 da totalidade dos tópicos totais, o que somente torna mais notável que as relações étnico-raciais não são prioridades nos currículos aqui analisados, que optam por seguir uma lógica eurocêntrica encaminhada pela BNCC.

Essa inferência fica ainda mais clara quando averiguamos que, além de seguir, em grande parte, os encaminhamentos da BNCC, com a cópia literal das

habilidades e a consonância das outras categorias com essas, o currículo amazonense cria competências que reforçam a diversidade cunhada pela BNCC, ou seja, uma diversidade baseada na pedagogia liberal:

> Competências:
>
> 9C- E-CH-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> […]
>
> 11 C-AM-Conhecer os principais aspectos da diversidade cultural dos povos africanos e dos povos pré-colombianos (Amazonas, 2018, p. 539-540).

Esses trechos trazem competências cunhadas pelo currículo amazonense e que se repetem pelos quatro anos finais do ensino fundamental. É fecundo notar que essas competências são dispostas a partir de termos como empatia e diálogo, que estimulam a tolerância em vez da crítica, o que impede que as relações étnico-raciais sejam vistas, em conjunto com os preconceitos e o racismo que acompanham essa pauta, como o resultado de um processo de produção social, que, consequentemente, é reproduzido na esfera simbólica a partir das relações de poder (Silva, 2012; Bourdieu, 2012). Com isso, verifica-se que o currículo amazonense escolhe disseminar uma diversidade, moldada pelo liberalismo e pela performatividade (Melo; Marochi, 2019) professados pela BNCC.

Ademais, reafirmamos que os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros não se constituem como protagonistas no currículo amazonense; pelo contrário, a inclusão destes na história se subordina à agência europeia, que domina, extermina, concilia-se e escraviza povos indígenas e africanos. Na maior parte da narrativa encaminhada, esses sujeitos são personagens secundários que constituem meios para a concretização do projeto de colonização portuguesa. Dessa forma, "a América é, pois, uma tábula rasa, na qual a vontade portuguesa se inscreve" (Coelho, 2017, p. 190).

Esse panorama parece se alterar ligeiramente nos dois últimos anos do ensino fundamental, quando algumas inserções dão conta das conquistas de direitos dos povos indígenas e afro-brasileiros, no entanto, a agência desses grupos não é suficientemente demarcada:

> Competência:
>
> 39.C-AM- Compreender o processo de tentativas de exterminar os povos Indígenas e as conquistas obtidas ao longo desse processo.
>
> Habilidade:
>
> (EFO8HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império

> Objetos de conhecimento:
> Políticas de extermínio do indígena durante o Império
> Detalhamento dos objetos de conhecimento:
> […] Públicas para a população indígena brasileiros e políticas afirmativas.
> As conquistas das etnias indígenas no Brasil e na Amazônia (Amazonas, 2018, p. 540).

Nesse excerto, é indispensável perceber que, mesmo quando o texto se refere às conquistas das etnias indígenas, parece que estas são desprovidas do protagonismo indígena, quase como dadas pelo estado. Essa inferência reforça nosso argumento de que o currículo amazonense, longe de subverter à lógica eurocentrada advinda da BNCC, acaba por reforçá-la, mesmo que isso fique camuflado com a abordagem da temática na maior parte das categorias do quadro curricular. Com o trato da abolição da escravidão no 9º ano, podemos vislumbrar certo protagonismo negro:

> Competência:
> 49 C-AM-Refletir acerca da situação da população negra com o advento da abolição em nível nacional e estadual
> Habilidade:
> (EFO0HI03) Identificar os mecanismos de Inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados
> (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra
> na formação econômica, política e social do Brasil
> Objetos de conhecimento:
> A questão da Inserção dos negros no período republicano do pós-abolição
> Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (Amazonas, 2018, p. 563).

Percebe-se, com isso, que a cultura afro-brasileira é apresentada como elemento de resistência e superação de discriminações. Nesse sentido, mesmo que a abordagem se constitua como exceção, a cultura negra é posta como instrumento de subversão. Contudo, destaca-se que essa acepção é incluída como uma constatação, e não como uma agenda de ação para a superação do racismo e outros problemas sociais. Logo, o currículo avança até certo ponto, mas não subverte completamente a lógica dada pela BNCC; mesmo em uma inserção que representa uma exceção, não percebemos a reconstrução da tradição da modernidade (Dussel, 2016).

d) Documento Curricular do Estado do Pará

Ao considerar a subversão presente no Documento Curricular do Estado do Pará, constatamos que o currículo avança em demarcar as presenças indí-

gena, africana e afro-brasileira como características da identidade paraense e, consequentemente, amazônica, conexão ausente nos currículos anteriores. No entanto, essa relação não é concretizada ou aprofundada pelo documento que se aproxima da discussão, mas que não a demarca. Esse panorama é notável, visto que, mesmo sem a concretização da demarcação dos povos indígenas e africanos como parte fundamental da identidade amazônica, é o currículo que mais se aproxima dessa máxima.

Nesse sentido, apesar de o currículo paraense não concretizar a subversão da base eurocêntrica e do sudestecentrismo que tradicionalmente norteiam os currículos, apresenta elementos importantes que contribuem para demarcar, mesmo que de forma perene, a identidade amazônica constituída por uma diversidade étnica:

> 1.4 Identificar e respeitar a diversidade étnica, ambiental, religiosa, sexual, de classe, cultural e outros, da Amazônia e do Pará
>
> 1.5 Identificar e valorizar as comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas e sua importância da diversificação étnica na formação cultural do espaço paraense (Pará, 2019, p. 342).

Como se pode perceber, o currículo ressalta a identidade étnica amazônica e paraense, composta por povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Por outro lado, as ações englobadas nesses objetivos de aprendizagem são constituídas por *identificar*, *respeitar* e *valorizar*, que são verbos que se direcionam a uma atitude de constatação da diversidade, muito ligada a uma pedagogia liberal que não pressupõe o enfrentamento a uma realidade de discriminação e desigualdade para as minorias étnicas (Silva, 2012; Silva, 2018).

Dessa forma, o currículo paraense não subverte a narrativa que encaminha como eixos prioritários o eurocentrismo e o sudestecentrismo; pelo contrário, o que acontece são inserções isoladas que destoam da narrativa principal e que podem ser usadas por alunos(as) e professores(as) para encaminhar novas reflexões e possibilidades (Monteiro, 2015). Contudo, o currículo fundamentalmente opta por seguir a lógica encaminhada pela BNCC e não subverte o lugar periférico tradicionalmente cedido às minorias étnicas e regionais.

e) Documento Curricular do Estado de Rondônia

O Documento Curricular do estado de Rondônia, a partir da análise empreendida, não encaminha qualquer subversão à lógica eurocêntrica contida na BNCC. Percebemos que as poucas menções às relações étnico-raciais no documento ocorreram sob a égide da legislação vigente, ou seja, a discussão não avançou para além da letra da lei, o que sugere que a ERER teve como principal objetivo cumprir a obrigatoriedade disposta na legislação educacional brasileira. Essa constatação mostra que o Documento Curricular do estado de Rondônia,

assim como os anteriores, em diversas medidas, não se compromete a priorizar e efetivamente pôr em prática uma educação antirracista (Coelho; Coelho, 2018).

Destacamos, também, que o currículo rondoniense, seguindo a lógica da BNCC, apenas constata a violência e a resistência das populações indígena e negra, sem que haja qualquer discussão acerca das possibilidades para o combate ao racismo e ao preconceito vivenciados por essas populações:

> Habilidades:
> (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista européia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
> Objetos de conhecimento:
> Escravidão: seres humanos como mercadoria
> Resistência dos africanos escravizados
> Habilidades:
> (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao extermínio indígena durante o Império.
> Objetos de conhecimento:
> Políticas de extermínio do indígena durante o Império
> Política estratégias de extermínio indígena no Brasil
> As conquistas dos povos indígenas no Brasil (Rondônia, 2018, p. 528).

Como mostra o excerto, há apenas a constatação de escravidão, extermínio e resistência, sem menção à agência de indígenas, africanos e escravizados, os quais se constituem como elementos periféricos na narrativa da colonização (Coelho, 2017). Até mesmo para citar as conquistas dos povos indígenas não percebemos o protagonismo desses(as) agentes. Assim como no currículo do Amazonas, parece que tais conquistas simplesmente aconteceram sem luta ou participação dos povos indígenas. Logo, o currículo encaminha uma narrativa histórica em que apenas os colonizadores apresentam protagonismo, reforçando a matriz eurocêntrica encaminhada pela BNCC.

Desse modo, verificamos que o Referencial Curricular do Estado de Rondônia não rompe com o formato tradicional do currículo, ou seja, a subordinação a um modelo eurocêntrico e sudestecentrista, visto que, além de seguir a BNCC, ainda retrocede em relação aos encaminhamentos propostos por esta:

> Habilidades:
> (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
> Objetos de conhecimento:
> A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição
> Os movimentos sociais e a imprensa negra
> A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das dis-

> criminações
> Os movimentos sociais e a participação negra
> A cultura afro-brasileira como elemento de resistência (Rondônia, 2018, p. 530).

O trecho em tela é um exemplo de como o currículo não cumpre o que a própria diretriz nacional encaminha, visto que a habilidade instrui que se discuta a importância da população negra na formação brasileira, o que os objetos de conhecimento, que acompanham a habilidade, não realizam, pontuando aspectos da participação negra na sociedade, mas não refletindo a importância da agência negra para o Brasil. Logo, constatamos que, além de o currículo estadual não subverter a lógica dada pela BNCC, não cumpre as propostas encaminhadas pelas diretrizes nacionais.

f) Documento Curricular de Roraima

A partir da análise do Documento Curricular de Roraima, percebemos que este, assim como os anteriores, segue predominantemente os encaminhamentos da BNCC no que se refere ao eurocentrismo e ao sudestecentrismo. Apesar de, em breves momentos, se aprofundar na reflexão da ERER, estes são insuficientes para promover a subversão do modelo contido na BNCC, isso porque, ainda que se discuta o tema, não se questionam as injustiças sociais, o racismo e as relações sociais que reproduzem essas mazelas (Silva, 2012):

> Objeto de conhecimento:
> O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.
> A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.
> Orientações didáticas/metodológicas:
> Aqui os professores têm a oportunidade de utilizar autores locais e regionais na abordagem da questão indígena, relacionando-a a questão da população negra […] (Roraima, 2019, p. 492).

Percebe-se, assim, que o currículo de história toca em aspectos importantes relacionados à temática étnico-racial, como a destruição de comunidades indígenas e a resistência destas, além de estimular o uso de autores(as) locais para "abordagem da questão indígena, relacionando-a à questão da população negra" (Roraima, 2019, p. 492). No entanto, o texto perpassa tais aspectos sem refletir ou questionar efetivamente a realidade apresentada, tratando-se de uma discussão que inclui a diversidade, mas que, efetivamente, não propõe a possibilidade de subversão das desigualdades e violências impostas. Além disso, como notado anteriormente, os sujeitos abordados, neste caso, os povos indígenas, não adquirirem protagonismo nem mesmo em sua resistência, visto que

a agência indígena não é destacada. Parece, então, que o único papel reservado aos indígenas é o de vítima, sem espaço para a subversão, no que Manuela da Cunha (1992) chamou de "crônica da extinção" (Coelho, 2013; Cunha, 1992).

Assim como nos currículos analisados anteriormente, os avanços do currículo roraimense não avançam para além da abordagem das mazelas enfrentadas pelos indígenas e afro-brasileiros. Isso significa que o documento apenas constata a realidade dessas populações, mas não propõe a alunos(as) e professores(as) a crítica e a alteração dessa realidade:

> Orientações didáticas/metodológicas:
>
> Considerando as temáticas presentes para o desenvolvimento da habilidade, professores podem utilizar (a título de sugestão) reportagens em vídeo, textos de autores e pesquisadores locais, reportagens escritas de veículos da imprensa local, como ponto de partida na abordagem de inclusão e exclusão dos povos indígenas e afrodescendentes locais como também do Brasil no geral. Após, como atividades práticas, os alunos poderão organizar debates, seminários, teatros e outras ações relacionadas ao contexto para demonstrar a aprendizagem (Roraima, 2019, p. 494).

Como se vê no texto em tela, ao abordar a questão indígena na República, o documento orienta que professores(as) abordem a inclusão e a exclusão de povos indígenas e afro-brasileiros, porém, nada é encaminhado para a crítica ou mudança de uma realidade de injustiça que ainda persiste. Nesse sentido, assim como outros documentos analisados, o currículo roraimense apresenta uma diversidade moldada pela normatividade liberal da BNCC, ou seja, aborda a temática e prescreve uma igualdade e uma diferença que não se afetam pelas demandas das populações negra e indígena e não intencionam a mudança de um modelo hegemônico que prioriza o eurocentrismo e o sudestecentrismo (Macedo, 2016 Frangella, 2018)

A partir da análise encaminhada do Documento Curricular de Tocantins, entendemos que o currículo aborda de forma diminuta a temática étnico-racial se comparada aos conteúdos voltados ao eurocentrismo. Até mesmo a discussão teórica proposta pelo documento aborda a temática superficialmente, utilizando citações diretas das leis, o que sugere que o currículo menciona a temática apenas pela obrigatoriedade contida na legislação, haja vista o pouco espaço e a profundidade dispensados à temática. Assim, apesar do cumprimento burocrático do arcabouço legal, não se verifica que haja a implementação efetiva da temática étnico-racial (Coelho; Coelho, 2018).

Com isso, há momentos em que o currículo apresenta avanços no trato da temática étnico-racial, mas tais ocorrências são exceções à regra, que se constitui em seguir um modelo baseado no eurocentrismo advindo da BNCC. Constatamos que todas essas exceções estão localizadas na categoria de sugestões pedagógicas, a única de autoria exclusiva do currículo tocantinense. É produtivo perceber que é na originalidade das formulações regionais que encontramos a abordagem mais relevante para a ERER.

Destaca-se, também, que, como na maior parte dos currículos analisados, as inserções mais promissoras para a temática estão localizadas no 8º e no 9º anos, disposição que relacionamos com a própria disposição da BNCC que aloca a temática no final do ensino fundamental. Nesse sentido, o currículo tocantinense segue essa tendência:

> Objetos de conhecimento:
>
> A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
>
> Sugestões pedagógicas:
>
> Pode-se debater a questão indígena, os estereótipos e preconceitos sobre essa população. Sobre a população negra é possível ampliar a discussão incluindo a escravidão africana na América Espanhola. Pode-se estudar a situação econômica dessas populações para reconhecer as desigualdades que atingem a maioria dos negros e indígenas (Tocantins, 2019, p. 81).

No trecho em tela, pertencente ao 8º ano, percebemos que, ao abordar o objeto de conhecimento delineado pela BNCC, as sugestões pedagógicas avançam para adentrar a possibilidade de que se discutam, também, estereótipos e preconceitos relacionados aos negros e aos povos indígenas, além das desigualdades que recaem sobre esses grupos. Apesar de o texto apenas constatar essa realidade e não progredir para a inflexão desse panorama, é inegável que o currículo aprofundou a discussão encaminhada pela BNCC. No ano seguinte, a discussão das relações étnico-raciais traz uma reflexão promissora:

> Objetos de conhecimento:
>
> A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.
>
> Sugestões pedagógicas:
>
> Destacar que a população negra não permaneceu inerte e afastada da vida nacional à espera de concessões do governo. Nesse sentido, vale sublinhar que a abolição não se deveu a uma generosidade da Princesa Isabel, mas foi o resultado de movimentos sociais nos quais escravos, libertos e livres, participaram ativamente (Tocantins, 2019, p. 83).

Nesse trecho, é importante destacar o encaminhamento feito aos(as) professores(as) que destaca a luta negra na sociedade atual, além de subverter o papel heroico comumente reservado à princesa Isabel pela narrativa histórica tradicional e conceder esse protagonismo aos movimentos sociais. O excerto em questão apresenta uma reflexão que subverte a posição periférica da população negra presente no currículo do Tocantins e até dos currículos anteriores, todavia, é uma abordagem solitária no documento que segue, fundamentalmente, os direcionamentos da BNCC, a qual opta por um eixo que prioriza o eurocentrismo e o sudestecentrismo. É indispensável não perder de vista que a inclusão que mais

avança para uma possível subversão desse paradigma é de autoria do estado, pouco incluída no referencial curricular, que em sua maior parte transcreve a BNCC.

Apesar de apresentar avanços, o currículo do Tocantins não subverte sua narrativa em favor de uma transmodernidade que restitua o protagonismo às populações indígenas e africanas, estas possuidoras de uma longa tradição cultural bem mais extensa que a europeia (Dussel, 2016). Dessa forma, nenhum dos currículos analisados conseguiu realizar a subversão do eurocentrismo inerente à BNCC, tampouco cumprir sua função, que é inscrever a identidade regional como parte diversificada em seus documentos, visto que não priorizaram uma das características fundamentais dessa identidade: a formação étnico-racial da população amazônica.

Considerações finais

A incursão realizada nos currículos amazônicos demonstrou que todas as diretrizes que estruturam a educação dos estados nortistas seguem, predominantemente, a narrativa liberal da BNCC no que se refere à temática étnico-racial, ou seja, na maior parte do tempo, o trato da temática é periférico em relação aos tópicos encaminhados pelo eurocentrismo, o que subordina a agência de povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e, consequentemente, amazônicos – visto a identidade amazônica ser marcada por uma formação étnica específica – ao protagonismo europeu e do Sudeste.

Além disso, os referidos currículos seguem os pressupostos da BNCC, inclusive por meio das transcrições exatas das categorias dos quadros curriculares, restando, assim, pouco espaço para a materialização da perspectiva do estado sobre o tema. A transcrição exata das categorias da BNCC revela que os(as) construtores(as) dos currículos não priorizaram a originalidade e a especificidade dos documentos curriculares de seus estados, visto que nem mesmo há um esforço para a adequação dos descritores da BNCC à realidade específica de cada estado. Dito isso, é importante destacar que essa adequação não é concretizada com a simples adição de um apêndice, como feito comumente pelos currículos analisados; pelo contrário, a adequação dessas categorias seria mais efetiva se estas fossem conformadas, em sua inteireza, ao contexto nortista. Além disso, a reprodução idêntica das categorias da base aprofunda a subordinação das diretrizes curriculares à padronização pretendida pela BNCC, mitigando a função de um currículo que visa garantir uma parte diversificada.

Isso se confirma ao constatarmos que os raros avanços dos currículos acontecem por meio da autoria original desses documentos, como aconteceu na diretriz paraense, que propôs a associação entre a formação étnico-racial da região e a identidade amazônica, ou mesmo no currículo do Tocantins, ao conceder protagonismo à luta dos movimentos negros na conquista da abolição da escravidão. No entanto, tais avanços são raros e constituem exceções em

currículos que subdimensionam a temática étnico-racial e restringem sua discussão a tópicos específicos do currículo que, na maior parte das vezes, utilizam demasiadamente a legislação que não é complementada por uma reflexão crítica sobre o tema. Isso sugere que a inserção da ERER tem como principal objetivo cumprir a obrigatoriedade disposta na legislação vigente, em detrimento de uma agenda de justiça social que posicione os povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e amazônicos e suas culturas em um lugar de destaque, dadas sua importância e sua longevidade histórica. Essa subversão estaria justificada na continuidade cultural mais longa e sólida das culturas africana e americana, se comparadas aos dois séculos da hegemonia da cultura europeia (Dussel, 2016).

Contudo, os currículos amazônicos não realizam essa subversão e seguem a normatividade liberal e o neoconservadorismo da BNCC, que não visa à justiça social ou a uma educação progressista, o que torna a diretriz curricular nacional um *retrocesso* na dimensão educacional (Frangella, 2018; Macedo, 2016). Além disso, os currículos analisados optam por não subverter tais paradigmas, com sua subordinação quase total às diretrizes da BNCC, e, por isso, não cumprem seu objetivo legislacional de garantir 40% de parte diversificada aos documentos curriculares. Com isso, aderem a uma abordagem da temática étnico-racial superficial, pontual, restrita à letra da lei e que não apresenta uma agenda de combate às desigualdades e ao racismo (Coelho; Coelho, 2018).

Este artigo tem como mérito apresentar uma diagnose da abordagem da temática étnico-racial nos currículos que estruturam a educação dos estados nortistas. Além disso, defende-se a formação étnico-racial da população nortista como elemento intrínseco da identidade regional do Norte, o que enseja a consideração de que as diretrizes curriculares nortistas analisadas não subvertem o eurocentrismo e o sudestecentrismo encaminhados pela BNCC, mas que, pelo contrário, confirmam essa tradição seletiva em detrimento da diversidade nortista. As considerações apresentadas por esta breve análise visam estimular a reflexão sobre a natureza da ERER que está sendo alcançada por estudantes e professores(as) por meio dos currículos estaduais nortistas e se tais documentos efetivamente lutam pelo combate ao racismo e por uma sociedade mais justa.

Referências

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In:* MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 janeiro de 2003. Institui a obrigatoriedade na rede de ensino da temática história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 de jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Diário Oficial da União. Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão Final). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste,** Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515. Acesso em: 6 ago. 2024.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. A noção de colonialismo interno na etnologia. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 105-112, 1966.

CESARINO, Letícia. Colonialidade interna, cultura e mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 73-105, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2017v19n2p73. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. *In:* SILVA, Marcos. (Org.). **História:** que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013. p. 65-82.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. *In:* ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 185-202.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. **Revista ABPN**, Curitiba, v. 4, p. 137-155, 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/257. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpnxV-7nqK4JBp/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias. O lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1533. Acesso em: 5 jan. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590001/449657590001.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. **América Latina – Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales**, México D.F., v. 6, n. 3, 1963.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

MELO, Alessandro; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 00, n. 58, p. 165-182, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/G9fQxNXnxxf6QFvzx9PFZvB/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

PAULA, Larissa Klosowski. **Cultura histórica, visões do ensino:** das obras fundacionais aos primeiros escritos para o ensino de história do Brasil (1817 – 1861). 2022. 275 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade

Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMk-VMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt. Acesso em: 6 ago. 2024.

SACRISTÁN, José. **O currículo***:* uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani da Rosa. 3. ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre**. 2018.

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. 2018.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Referencial curricular Amazonense**. 2018.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará**. 2018.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará**. 2019.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA. **Documento Curricular de Rondônia**. 2018.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. **Documento curricular Roraima**. 2019.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS. **Documento Curricular Tocantins**. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Jane. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. 2018. 40 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Clases, colonialismo y aculturación en América Latina. **América Latina – Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales**, México D.F., v. 6, n. 4, 1963.

TAVARES, Francisco Mata Machado; RORIZ, João Henrique Ribeiro; OLIVEIRA, Ian Caetano. As jornadas de maio em Goiânia: para além de uma visão sudestecêntrica do junho brasileiro em 2013. **Opinião Pública**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 140-166, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/op/a/tsnXjkTmjzH9fB4RqyfbJpn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 6 ago. 2024.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Quando a educação dança com o tambor da história, a resistência se impõe

A realização dessa pesquisa ao longo de três anos (de 2021 a 2024), envolvendo quatro universidades (FEUSP, UERJ, UFRRJ, UFPB) e sete escolas públicas em diferentes regiões do país, apoiada em teorias críticas, literárias e filosóficas e orientadas pela cosmovisão africana, afro-brasileira e indígena -, pretendeu propiciar uma experiência formativa a professores, alunos e pesquisadores da universidade, voltada à emancipação da comunidade escolar do jugo de uma razão tecnicista e ocidentalizada. Razão que, como denunciara o filósofo Mbembe (2018), foi responsável por uma verdadeira amnésia social, produzida pelo apagamento dos rastros da história de colonização bárbara dos povos não brancos em África, nas Américas e no Oriente Médio.

Educar, nesse recorte de tempo e de saberes, vai muito além de transmitir conteúdos mecânicos. Trata-se de um exercício em busca do horizonte da utopia, algo que se dá durante o curso, durante a caminhada. Por isso, o esforço pela transformação dos sentidos que se instauram na sala de aula e nas comunidades escolares é fundamental. É convocar a ancestralidade para ocupar lugar de destaque no cotidiano dos estudantes, fazendo da escola um espaço onde as vozes dos nossos antepassados, marcadas pela luta e pela criatividade, possam dialogar com as demandas do presente. A educação decolonial não se contenta com o óbvio; ela exige que os ritmos do *rap*, a cadência dos jogos africanos, a energia dos rituais de roda e o pulso dos rios se transformem em lições vivas — lições que ensinam, questionam, inspiram e instigam a reconfiguração do imaginário escolar.

As paredes da escola, tradicionalmente marcadas pela rigidez do método expositivo e pela burocratização dos saberes, agora se transformam em palco para uma pedagogia de encontro e diálogo. Este livro é uma denúncia contundente das estruturas que ainda operam sob a lógica da exclusão, do epistemicídio e do silenciamento. O sistema educacional, por muito tempo, foi moldado por práticas eurocêntricas e centralizadoras, que negligenciavam a riqueza dos saberes afrodiaspóricos e indígenas. Assim, cada experiência relatada neste volume serve como um alarme: é preciso romper com a "pedagogia do evento", que se limita a celebrar as culturas em datas isoladas e descontextualizadas, e abraçar uma educação que, de fato, habite e transforme o cotidiano. Dentro desse panorama, a docência compartilhada desponta como uma prática inovadora, onde o professor deixa de ser um depositário único do saber para se tornar um facilitador do encontro entre múltiplas narrativas. Nesse processo, cada educador e educadora veste, simultaneamente, a toga do transmissor e a capa do aprendiz.

Essa postura, ao mesmo tempo radical e empática, rompe com o modelo vertical de ensino, promovendo espaços de diálogo onde o saber circula livremente e se transforma a partir do intercâmbio coletivo.

Quando a escola se abre para os ritmos das ruas e dos terreiros, o impacto vai muito além do conteúdo programático. Ensinar por meio da oralidade e da prática cultural — como nas rodas de capoeira, nas batalhas de *rap*, nas contações de histórias e nos jogos tradicionais — é resgatar uma memória coletiva que o sistema hegemônico silencia. Essa memória não é apenas um registro histórico, mas uma força viva que impulsiona a transformação dos processos educacionais. A presença vibrante de instrumentos e linguagens que transbordam a rigidez curricular demonstra que, quando damos voz aos sujeitos históricos, estamos, de fato, democratizando o acesso ao conhecimento e favorecendo a construção de uma identidade rica, plural e emancipadora. Essa abordagem intersecciona as dimensões do ser, estimulando tanto o corpo quanto a mente na construção de um novo paradigma educacional.

Em cada canto desta obra, emerge o imperativo do cuidado epistemológico. Em um Brasil que ainda se debate com as feridas deixadas pelo colonialismo, educar passa a ser um ato de reparação e justiça. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, aqui reinterpretadas como sementes para uma prática educativa transformadora, convocam-nos a repensar a formação docente e a gestão escolar. Não se trata apenas de atender a uma imposição legal, mas de realizar uma mudança de paradigma, onde a educação se torna um recurso de regeneração social e cultural. Acrescentamos ainda um capítulo que propõe reflexões críticas sobre o distanciamento da Base Comum Curricular em relação à diversidade cultural amazônica, refletindo sobre o eurocentrismo e o sudestecentrismo que urge serem repensados.

Essa mudança de paradigma impõe o rompimento com práticas que reproduzem a exclusão e o silenciamento, propondo, em seu lugar, um modelo que valoriza o respeito, a diversidade e a pluralidade de saberes. É uma educação que se apoia na ideia de que todos os sujeitos, independentemente de sua origem ou história, têm o potencial de contribuir para a edificação de um mundo mais justo e solidário.

A educação emancipatória não se consagra como um modelo pré-estabelecido, ela é feita de movimento, de improviso e de reinvenção contínua. Quando a escola se torna um espaço de afeto e de experimentação, quando a criança, o jovem e até mesmo o adulto se veem representados e valorizados em sua singularidade, então estamos trilhando o caminho da verdadeira transformação. E, nesse contexto, a docência compartilhada se revela como uma prática poderosa, capaz de desestabilizar os velhos paradigmas e inaugurar novas formas de saber e ser.

"Quem não pode com a mandinga, não carrega patuá" – diz o ditado popular. Assim, reafirmamos que, para que a educação se transforme, é preciso

que cada um de nós se comprometa com a prática diária da escuta e da partilha, escuta de si e dos outros. Este livro carrega um axé poderoso — um axé de luta, de beleza e de futuro que se renova a cada desafio vencido, a cada voz ouvida e a cada saber compartilhado.

O nosso compromisso é ser eternos docentes aprendizes, alicerçados numa pedagogia que rompe com as amarras do passado e se projeta rumo a um futuro de liberdade e pluralidade. Que esta obra sirva como uma pista, dentre tantas outras, para valorizar a educação através de práticas que transformam a grade curricular em matrizes de sonhos.

E, assim, quando a educação dança com o tambor da história, cada batida nos lembra: a luta pelo reconhecimento, pela justiça e pela emancipação dos saberes como um compromisso diário, uma tarefa interminável que, por meio do diálogo e da ação coletiva, constrói os alicerces de um mundo ancestral que continua resistindo.

Continuemos, pois, nesse compasso firme e vibrante, transformando a escola num verdadeiro altar de resistência e de renovação.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Claudia Florindo Fernandes é professora da educação básica e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Ana Cristina Marinho é Professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba na linha de Estudos Feministas e Decoloniais.

Andressa da Silva Gonçalves é professora de História na Secretaria Municipal de Educação em Altamira/PA. Doutora em Educação na Amazônia (PPHIST/UFPA) e mestra em História Social da Amazônia (PGEDA/UFPA).

Caroline de Alencar Gonçalves é graduada em Filosofia pela FFLCH--USP e foi bolsista pelo Programa Unificado de Bolsas da USP.

Cristiane Correia Dias é conhecida como Bgirl Cris, artivista da cultura Hip-hop e dançarina de Breaking. Doutora em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH-USP), mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

Edclay Lindoanna Oliveira de Melo é psicóloga, graduada em Psicologia (Faculdade São Judas), mestranda no Programa de Pós-Graduação de Humanidades, Direitos e outras Legitimidades da FFLCH-USP.

Edjeymerson Ferreira da Silva Santana - Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba – SEE/PB.

Daniel Tejera, conhecido como Daniel Garnet, iniciou sua carreira como músico no movimento *hip hop* em 2007. É docente na Escola Municipal de Iniciação Artística (SP) e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Cultura, Filosofia e História da Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Denise Lima Queiroz é graduada em Biologia (Universidade Paulista), Artes (Faculdade Paulista de Artes) e Psicologia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarulhos, FFCLG, Brasil.

Josefa Maria da SILVA é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba – SEE/PB

Katia Regina Varela Roa é doutoranda no Ensino de Ciências na modalidade de Física, mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática pela Universidade Federal do ABC (2022), bacharel em Ciências com Habilitação em Química pela Faculdades Oswaldo Cruz (1997), Licenciatura em Física pela Universidade de Mogi das Cruzes (2000), Licenciatura Plena em Química pela Faculdades Oswaldo Cruz (1998). É professora da E. E. Prof. Mario Manoel Dantas de Aquino PEI. Mestre pela UFABC.

Kilma Cristeane Ferreira Guedes é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB) e professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba; membro do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário" (PROLELI).

Kleber Galvão de Siqueira Junior é doutor em educação pela FEUSP e professor de História da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Pesquisa sobre estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena com base na pedagogia hip-hop.

Larissa Santos Machado é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGDMAT/UFPE) e professora da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB).

Luciana Pires Alves é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora pesquisadora na educação básica do município de Duque de Caxias e no ensino superior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) e integrante do Grupo de Pesquisas AFROSIN-UFRRJ e do Coletivo Infâncias parceria entre UERJ/FEBEF e UFRRJ.

Maria da Glória Calado é professora visitante do Centro de Estudos Latino-Americano sobre Cultura e Comunicação (CELACC-USP), onde atua como docente no curso "Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais". Foi Pesquisadora de pós-doutorado na FEUSP, com participação no Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação e Afroperspectivas", entre 2021 e 2024. Com doutorado (2013) pela mesma instituição, mestrado em Psicologia pela Universidade São Marcos (2007) e graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (1987). É professora no curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP).

Marina Nunes Dias é professora de Filosofia do Ensino Médio, bacharela e licenciada em Filosofia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), mestre em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades (FFLCH-USP).

Marinalda Garcia é pesquisadora do projeto de pesquisa CNPq e mestre em História Social (FFLHCH-USP). Bacharela em História na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, lecionou para o Fundamental I e II, Ensino Médio e na formação de professores de História, ensino de ética profissional para Pedagogia, Letras, Administração e Jornalismo.

Mônica Guimarães Teixeira do Amaral é professora livre-docente e pesquisadora sênior da Faculdade de Educação da USP e docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FEUSP) e de Humanidades, Direitos e outras Legitimidades (FFLCH-USP). Lider do Grupo de estudos e pesquisas Educação e Afroperspectivas (CNPq). É Membro Efetivo da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP) e da *International Psychoanalytical Association* (IPA).

Paulo Daniel Farah é professor na FFLCH/USP e orientador e coordenador no PPGHDL/FFLCH/USP. Coordena o Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil-África da USP e o Grupo Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP). Especialista em estudos africanos, árabes e em estudos migratórios, é líder dos Grupos de Pesquisa "Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas" (homologado pelo CNPq em 2009) e "Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África" (homologado pelo CNPq em 2012).

Renata Junqueira de Souza é doutora em letras pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP) e é livre-docente pela mesma instituição; coordenadora do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário" (PROLELI).

Renato Noguera tem vivência familiar *griot*, doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin). Vice-Lider do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Afroperspectivas (CNPq).

Rinah de Araújo Souto é professora doutora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba na linha de Leituras Literárias.

Robson Guarnieri é professor na Rede Pública do Município de São Paulo e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Robson Gonçalves é Coordenador pedagógico da CEU EMEF Presidente Campos Salles e Mestre em Educação (FEUSP).

Thais Trigo dos Santos é professora da E.E. Prof. Mario Manoel Dantas de Aquino PEI. Pós-graduada em História da Arte pela Faculdade Estácio de Sá, graduada em licenciatura em História pela Universidade Cruzeiro do Sul, licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, bacharel em Comunicação Social em Rádio e TV pela Universidade Anhembi Morumbi. Atualmente é professora da rede pública estadual de São Paulo nas áreas de História e Geografia.

Valdenor Silva dos Santos é doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH-USP), mestre de Capoeira com trabalhos realizados na América Latina, Europa e Estados Unidos, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP), formador de Professores(as) pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com a temática "História das Culturas Africanas e Afro-brasileiras: As Contribuições da Capoeira para a Alfabetização e o Letramento Racial na Educação Infantil, Ensino Médio e EJA"; presidente da Confederação de Capoeira Desporto do Brasil – CCDB; autor de livros e artigos sobre a capoeira.

Valdirene Rosa de Souza foi pesquisadora de pós-doutoramento (FEUSP) e bolsista pela Pró-reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP).

Wilma de Nazaré Baía Coelho é professora titular da Universidade Federal do Pará. Doutora em Educação pela UFRN (2005), integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA) e é bolsista de Produtividade do CNPq 1D.

As reflexões apresentadas neste livro alicerçam-se em uma pesquisa intitulada Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei nº 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas (CNPq/2021), coordenada pela Profa Dra. Mônica do Amaral, que reúne pesquisadores das instituições Universidade de São Paulo, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal da Paraíba. As pesquisas realizadas fazem parte de um trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A obra nasce de encruzilhadas, encontros entre escolas públicas e universidades, entre periferias e centros, entre a oralidade dos becos e os silêncios das salas de aula. Esse livro pretende justamente contribuir para que esse jogo entre o olhar e uma escuta atenta, interseccionado à atuação conjunta de diversos atores implicados com a educação, possam despertar renovadas iniciativas entre os responsáveis pela promoção da educação e formação da infância e juventude, em particular das camadas populares. A ênfase desse livro consistiu em contribuir para a efetivação das leis 10639/03 e 11645/08 na educação básica que se viu potencializada pela parceria entre a universidade pública e a escola pública por meio de docências compartilhadas em sala de aula. A lei 10639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras no ensino básico, enquanto a 11645/08 incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são aqui tratadas não como normativas frias, mas como sementes. Sementes que, quando regadas por práticas comprometidas com a justiça racial e epistemológica, germinam em projetos político-pedagógicos vivos. Este livro é um jardim de experiências enegrecidas e enraizadas.

Mônica Guimarães Teixeira do Amaral é professora livre-docente e pesquisadora sênior da Faculdade de Educação da USP e Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FEUSP) e de Humanidades, Direitos e outras Legitimidades (FFLCH-USP). Lider do Grupo de estudos e pesquisas Educação e Afroperspectivas (CNPq).
É Membro Efetivo da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP) e da International Psychoanalcal Association (IPA).

Renato Noguera tem vivência familiar griot, doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin). Vice-Lider do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Afroperspectivas (CNPq).

Maria da Glória Calado é professora visitante do CELACC-USP, onde leciona no curso "Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais". Foi pesquisadora pós-doutora na FEUSP entre 2021 e 2024, integrando o grupo de estudos "Educação e Afroperspectivas". Possui doutorado pela USP (2013), mestrado e graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos. Atualmente, é docente no curso de Psicologia da UNIP e foi professora do Centro Universitário Senac.

Ana Claudia Florindo Fernandes
Ana Cristina Marinho
Andressa da Silva Gonçalves
Caroline de Alencar Gonçalves
Cristiane Correia Dias
Daniel Tejera
Denise Lima Queiroz
Edclay Lindoanna Oliveira de Melo
Edjeymerson Ferreira Da Silva Santana
Josefa Maria da SILVA
Katia Regina Varela Roa
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Kleber Galvão de Siqueira Junior
Larissa Santos Machado
Luciana Pires Alves
Maria da Glória Calado
Marina Nunes Dias
Marinalda Garcia
Mônica Guimarães Teixeira do Amaral
Paulo Daniel Farah
Renata Junqueira de Souza
Renato Noguera
Rinah de Araújo Souto
Robson Gonçalves
Robson Guarnieri
Thais Trigo dos Santos
Valdenor S. dos Santos
Valdirene Rosa de Souza
Wilma de Nazaré Baía Coelho

CAPES
USP
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E AFROPERSPECTIVAS
FEUSP
ALEXA CULTURAL
EDUA EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UFAM
ABEU Associação Brasileira das Editoras Universitarias
ISBN 978-85-5467-604-9