UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEBORAH MONTEIRO

**Corpos negros e seus saberes no chão da escola:
oralitura e escrevivência por uma educação decolonial**

São Paulo
2019

DEBORAH MONTEIRO

**Corpos negros e seus saberes no chão da escola:
oralitura e escrevivência por uma educação decolonial**

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Banca de Arguição da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para futura obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann

São Paulo
2019

Nome: MONTEIRO, Deborah

Título: Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial

Dissertação apresentada à Banca de Arguição da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento _____

Profa. Dra. Luciana Xavier de Oliveira

Universidade Federal do ABC

Julgamento _____

Profa. Dra. Rute Rodrigues dos Reis

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Julgamento _____

*Às crianças e jovens da periferia, que trocam comigo a
vitalidade necessária para educar e amar, resistindo a
dureza desses nossos tempos.*

AGRADECIMENTOS

À Ana Cristina, que me orientou de um jeito tão leve, parceiro e aberto que me fez acreditar que a educação pode ser mais sensível também na universidade.

À Soraia e todas do P.U.L.A, por terem aberto às portas para as minhas inquietações e me ajudado a transformá-las nesta pesquisa-embarcação.

À Bebel e Kiusam, por serem grandes referências e por terem me apresentado outras tantas vozes que ecoam neste trabalho.

À Emef Saturnino Pereira, nas figuras da diretora Rute, assistentes Kátia e Nadir, coordenadora Elizângela, coordenador Marcelo e todas as profissionais que formam o coletivo-escola mais acolhedor, competente e criativo que já conheci.

A Marilisa, Dalmo, Alessandra, Janaína, André, Débora, Fábio, Júlia, Michele, Cadu, Malu, Eliane, Andreia, Gyrleide, Thiago, Vanessa, Leandro, Márcia, Miriam e tantas outras pessoas que se dedicam a tecer o cotidiano da educação.

À Simeia Mello e Ana Helena Passos, pelo Instituto Ella Criações Educativas, nosso plano infalível para transformar o mundo a partir da educação.

Às mulheres de minha família que me formaram cuidando e educando em comunidade. E aos homens que, caminhando com elas, aprenderam a cuidar também.

À minha mãe, Walkíria, pela força de seu afeto. Por ter me sonhado, me mostrado o mundo e me ensinado a transgredir as leis injustas.

Ao meu pai, Arnaldo, por ser um homem que ama, que cuida e que dança.

A meu filho, Júlio Cesar, pela delicadeza, companheirismo, bom-humor e por fazer comida enquanto eu escrevia.

À Sophia que chegou em minha vida há pouco e já trouxe tantos novos sorrisos.

Às irmãs, primas e primos com quem primeiro descobri a amizade e a aventura que é viver.

Às amigas Ana Helena, Siméia, Dulci, Joyce, Ivani e Lia, pelas trocas de afeto e de saberes que transformam meu ser e inspiram minha escrita.

À Heloiza, Nadja e Audrei, por serem irmãs que os caminhos trouxeram e pelas trocas de autoconhecimento, de axé e de arte.

Ao Marton, esse poeta das telonas que aceitou voar comigo trazendo novas cores aos meus dias.

Eu não vou sucumbir

Eu não vou sucumbir

Avisa na hora que tremer o chão

Amiga é agora

Segura a minha mão

A minha jangada foi pro mar

Pra minha jogada arriscar

A minha jangada foi pro mar, pro mar

Pra minha jogada arriscar

Eu não vou sucumbir

Eu não vou sucumbir

Avisa na hora que tremer o chão

Amigo é agora

Segura a minha mão

Você largou, largou, largou

Não tem solução

Ago, ago, ago é libertação!

Largou, largou, largou

Não tem solução

Ago, ago, ago é libertação!

Libertação – Elza Soares, 2019

MONTEIRO, Deborah. **Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Corpos negros, tão enrijecidos e violentados pela colonialidade e por um sistema de ensino baseado nela, precisam estar no centro de uma reconstrução curricular que reconecte, epistemologicamente, corpo e mente, uma vez que estes são entendidos como inseparáveis na perspectiva afro-brasileira. Por isso, faz-se necessário que olhemos para os movimentos negros, as rodas de capoeira e os terreiros, por exemplo, como espaços educativos e que aprendamos com eles a ensinar tocando todos os sentidos, desafiando, assim, a colonialidade do saber. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa-embarcação é estudar expressões da narratividade corporal negra brasileira – *oralitura* (MARTINS, 2003), saber ancestral valioso tão pouco reconhecido pela epistemologia eurocêntrica e colonial – entendendo as relações desta com a *escrevivência* (EVARISTO, 2017) e defendê-las, ambas, como conhecimentos essenciais à descolonização dos currículos escolares. Nessa viagem, partimos de nossos próprios corpos viventes no mundo, observamos a agência educativa decolonial da população negra e refletimos sobre os conceitos de oralitura e escrevivência em suas potencialidades decoloniais. No chão da escola, experimentamos práticas comprometidas com a aplicação da lei 10.639/03 que contemplam nossos conceitos principais, a fim de investigar as possibilidades de combate ao racismo escolar e à colonialidade. Acreditamos que as práticas investigadas foram importantes para constatar a potência que a oralitura e a escrevivência têm na descolonização dos saberes escolares, pela mobilização que promovem na escola ao privilegiar a corporeidade negra como princípio metodológico do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Oralitura. Literatura negra. Escrevivência. Educação antirracista. Educação decolonial. Pedagogias decoloniais. Justiça cognitiva. Descolonização epistêmica. Lei 10.639/03.

MONTEIRO, Deborah. Black bodies and their knowledge on the school floor: oraliture and writing for a decolonial education. 2019. 212 p. Dissertation (Master in Education) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

Black bodies, so hardened and violated by coloniality and an education system based on it, need to be at the center of a curriculum reconstruction that reconnects, epistemologically, body and mind, although they are understood as inseparable in the Afro-Brazilian perspective. That is why it is necessary for us to look at the black political movements, the capoeira circles and Afro-brazilian religions, for example, as educational spaces and learn from them to teach touching all the senses, thus challenging the coloniality of knowledge. The objective of this research-ship is to study expressions of the Brazilian black body narrative - oraliture (MARTINS, 2003), a valuable ancestral knowledge so little recognized by Eurocentric and colonial epistemology - understanding its relations with writing (EVARISTO, 2017) and to defend them, both as essential knowledge to the decolonization of school curricula. In this trip, we set out from our own living bodies in the world, observe the decolonial educational agency of the black population and reflect on the concepts of oraliture and writing in its decolonial potentialities. On the school floor, we experimented with practices committed to the application of law 10.639/03 that contemplate our main concepts, in order to investigate the possibilities of combating school racism and coloniality. We believe that the investigated practices were important to verify the power that oraliture and writing have in the decolonization of school knowledge, for the mobilization they promote in school by privileging black corporeality as a methodological principle of teaching-learning.

Keywords: Oraliture. Black literature. Writing. Antiracist education. Decolonial education. Decolonial pedagogies. Cognitive justice. Epistemic decolonization. Law 10.639/03.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama de valores civilizatórios afro-brasileiros	22
Figura 2: Mãos negras tocando tambor	58
Figura 3: Homens negros praticando capoeira	70
Figura 4: Fotografia por Roger Cipó, parte da exposição AFETO	82
Figura 5: Foto por Roger Cipó, também parte da exposição AFETO.....	92
Figura 6: Capa do livro <i>Um Defeito de Cor</i> , publicado em 2006	93
Figura 7: Retrato de Ana Maria Gonçalves.....	94
Figura 8: Desenho de Altair Evaristo Vítório para o livro <i>Becos da Memória</i>	104
Figura 9: Conceição Evaristo. Fotografia por Rafael Arbex.....	106
Figura 10: Rascunho escrito em 1988, por Evaristo, para prefácio de <i>Becos da Memória</i> ..	107
Figura 11: Quadro de autores de literatura negra	108
Figura 12: Selo comemorativo pelos 190 anos da autora, encomendado pela Academia Ludovicense de Letras, em 2015	111
Figura 13: Miriam Alves	111
Figura 14: Autora Carolina Maria de Jesus segurando seu livro <i>Quarto de Despejo</i>	113
Figura 15: Cuti, poeta e teórico literário	115
Figura 16: Original do prefácio escrito por José Furino	117
Figura 17: Sarau das Pretas	118
Figura 18: <i>Slam</i> da Resistência	121
Figura 19: Luz Ribeiro	126
Figura 20: Alguns desenhos realizados por alunos/as de princesas e personagens favoritos	135
Figura 21: Meninas do 6º ano desenhando princesas.....	137
Figura 22: Livro <i>Omo-Oba Histórias de Princesas</i>	142
Figura 23: Oiá brincando com o vento.....	143
Figura 24: O búfalo	144
Figura 25: Seleção de representações de Oiá pelas crianças dos 6º anos.....	148
Figura 26: Oxum com seu espelho (p. 17)	149
Figura 27: Oxum dando mel a Ogum.....	150
Figura 28: Seleção das representações de Oxum pelos estudantes dos 6º anos	152
Figura 29: Iemanjá e o poder da criação do mundo	153

Figura 30: Iemanjá	154
Figura 31: Seleção de representações de Iemanjá.....	156
Figura 32: Dança com as crianças 1	157
Figura 33: Dança com as crianças 2.....	158
Figura 34: Dança com as crianças 3.....	160
Figura 35: Dança com as crianças 4.....	161
Figura 36: Dança com as crianças 5.....	162
Figura 37: Crianças em semicírculo assistindo ao vídeo do canal Toques de Axé.....	163
Figura 38: MC Sofia no clipe <i>Minha Rapunzel tem dread</i>	165
Figura 39: Aluno dançando com o clipe	167
Figura 40: Desenhos de personagens criadas por meninas negras	169
Figura 41: Desenhos de personagens criadas por meninas brancas	171
Figura 42: Desenhos de personagens criadas por meninos negros	172
Figura 43: Desenhos de personagens criadas por meninos negros	174
Figura 44: A princesa de Ayô com suas tranças roxas.....	176
Figura 45: Adinkra Sankofa	182
Figura 46: Turma de estudantes assistindo ao filme Besouro	187
Figura 47: Turma de estudantes assistindo ao filme Besouro (2)	189
Figura 48: Mestre Galo abrindo a atividade.....	190
Figura 49: Mestre Galo demonstrando movimento enquanto fala.....	191
Figura 50: Fim da roda com mestre Galo.....	192
Figura 51: A roda com mestre Valdenor.....	193
Figura 52: Roda com mestre Valdenor (2).....	194
Figura 53: Estudante jogando com mestre	195
Figura 54: Meninas jogando capoeira	195
Figura 55: Menina e professor jogando.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cor das personagens	100
Tabela 2: Cor e posição das personagens	101

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CORPOS, VALORES E SABERES.....	13
2. SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO: <i>TEM COR, TEM CORTE E A HISTÓRIA DO MEU LUGAR</i>.....	19
2.1. Educação, racismo e colonialidade.....	24
2.2. Decolonialidade e resistência: nossos passos vêm de longe.....	34
2.3. Movimentos negros educando para a liberdade	38
2.4. Lei nº 10.639: das lutas, conquistas e processos	42
2.5. Bell Hooks nos ensinando a transgredir	47
2.6. Desafios do chão da escola.....	52
2.7. Eu estou aqui, ainda que não queiram não	54
3. ORALIDADE E ORALITURAS: E EU FALO MAIS DE TRÊS LÍNGUAS.....	58
3.1. Oralidade: A Palavra como força vital	60
3.2. Oralitura negro-brasileira	66
3.3. A poética da capoeiragem	70
3.4. Fé que ensina com os pés no chão.....	82
4. LITERATURA NEGRA COMO ORALITURA: EU SOU A MINHA PRÓPRIA EMBARCAÇÃO	93
4.1. Do direito ao sonho	96
4.2. Literatura negra e (de)colonilidade.....	99
4.3. Escrivência: pele-memória-história em versos negros	104
4.4. Leões que escrevem suas próprias histórias	108
4.5. Saraus e <i>slams</i> : a poesia na encruzilhada da oralitura com a escrivência....	118
5. SABERES E FAZERES NO CHÃO DA ESCOLA	127
5.1. Na Minha História: princesas outras para os 6º anos	127
5.1.1. Motivações e aspirações	127
5.1.2. A costura.....	133
5.1.3. Narrativas do fazer	133
5.2. Capoeira: corpo, memória e resistência: gingando com os 7º anos.....	176
5.2.1. Motivações e aspirações	176
5.2.2. A costura.....	178
5.2.3. Narrativas do fazer	180
5.3. Encontro das águas.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ATRAVESSEI O MAR	200
REFERÊNCIAS	204

1. INTRODUÇÃO: CORPOS, VALORES E SABERES

Atravessei o mar
Um sol da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração
Um adeus
Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte
E Je suis ici, ainda que não queiram não
Je suis ici, ainda que eu não queria mais
Je suis ici agora
Cada rua dessa cidade cinza sou eu
Olhares brancos me fitam
Há perigo nas esquinas
E eu falo mais de três línguas
E palavra amor, cadê?
Je suis ici, ainda que não queiram não
Je suis ici ,ainda que eu não queira mais
Je suis ici, agora
Je suis ici
E a palavra amor cadê?

A canção *Um corpo no Mundo*,¹ de Luedji Luna, cantora e compositora baiana, nos convida a pensar as relações entre corpo e identidade. Assumindo-se um corpo no mundo, o eu-lírico mostra que nos tornamos quem somos à medida em que vamos sendo *marcados* pelas vivências individuais e coletivas. Reconhecer que somos corpo é ter consciência da integralidade do ser.

Se em uma leitura cartesiana, compreende-se corpo, mente e espírito como elementos distintos do ser humano, as culturas africanas e indígenas nos mostram que somos mais que uma junção de três elementos e que não há pensamento sem corpo ou inteligência sem movimento.

Na letra dessa música, tudo significa, desde o fato de esse corpo *ter uma cor*, até a unidade entre corpo e espaço presente no trecho “cada esquina dessa cidade cinza sou eu”. O corpo é individual e coletivo, traz vivências próprias e memórias de uma população. Essa pele que tem cor, também tem cortes. Da cicatriz de uma queda ao risco que se traça acima do peito para fazer a cabeça no Candomblé, em cada fissura, trazemos memórias e histórias dos nossos lugares.

Alguns cortes coletivos da população negra se deram justamente na luta por liberdades cotidianas e por mudanças estruturais, o que nos leva a outro verso da canção: “Eu sou a minha própria embarcação, sou minha própria sorte”; que exprime um desejo intenso de se traçar o próprio destino. Se pensarmos nas embarcações que trouxeram pessoas africanas para as Américas, no quanto essa travessia afetou as trajetórias dessas pessoas, de seus povos e na, ainda atual, desigualdade econômica entre seus descendentes, os negros, e brancos, não é difícil compreender o que significa para uma pessoa negra, como para essa população, ser em si a própria embarcação.

Esse mesmo anseio pela liberdade e autonomia está presente em muitas das manifestações culturais negras. Já antes de se apropriarem da escrita em língua portuguesa, negros escravizados e livres tinham no criar e contar histórias suas próprias simbologias e nelas a possibilidade da criação e continuidade de valores. Se oralitura e escrivência afro-brasileiras não quebraram as correntes feitas de ferro ou de lei, dissolveram outras tantas do campo do imaginário coletivo, construindo um universo simbólico que transcende as limitações da razão instrumental, tão útil na manutenção das opressões.

¹ Os títulos dos capítulos, assim como a introdução, fazem referência à música *Um corpo no mundo* de Luedji Luna, transcrita no quadro e disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

Ensinaamentos e valores da população negra, muito ligados à sensibilidade e afetividade, permaneceram nos corpos e foram espalhados como sementes através da corporeidade que cantou, dançou e contou suas histórias pelo País. São narrativas de ginga, banzo, fé e de afeto que criaram e recriaram experiências. Se a letra de *Um corpo no mundo* é recheada de sentidos, a dança da intérprete, no *videoclipe*, nos apresenta tantos outros signos, não meramente complementares à letra. Tendo como cenário as passarelas e becos de São Paulo, o corpo de Luedji Luna inscreve também uma narrativa que se relaciona com a letra poética e com a história da população negra paulistana, uma história que precisa ainda ser amplamente conhecida e reconhecida como alicerce de uma gama infinita de saberes.

Para Sodré, é preciso que nos questionemos sobre a existência de uma potência emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo ou da desmedida, que nos leve além dos cânones da razão instrumental (2006). Parece-nos que é justamente aí que os conhecimentos da corporeidade afro-brasileira se apresentam como riquezas epistêmicas ainda pouco reconhecidas que podem transformar a escola virando a chave para uma compreensão mais sensível de mundo.

Em seu artigo “O Ocidente e o resto”, Stuart Hall (2016) argumenta a respeito dos discursos coloniais e de que maneira eles definiram o que seria legítimo em termos de conhecimentos e práticas culturais, excluindo desse patamar os saberes dos povos não-ocidentais. No caso do Brasil, podemos dizer que a *colonialidade do saber* (WALSH, 2009) excluiu conhecimentos afro-brasileiros e indígenas e assim deslegitimou narratividades próprias dos corpos não brancos que acabaram não sendo inseridas nos currículos escolares.

A educação formal, vista como sistema, parece nunca ter encontrado a dimensão do sensível sobre a qual fala Sodré, o que não é um feito do acaso, mas parte da construção de uma epistemologia excludente que guiou os currículos escolares e ainda os domina. A exclusão de determinados saberes, em especial dos saberes indígenas e africanos, fez parte da política educacional brasileira desde seu princípio.

Na tentativa da construção de uma identidade nacional, era interessante que o currículo fosse o mais eurocêntrico possível, para que o Brasil fosse concebido como um país civilizado, ou seja, mais bem enquadrado nos parâmetros ocidentais. Assim, não é à toa que a presença dos corpos negros nas escolas tenha produzido tanto impacto nos cotidianos escolares das últimas décadas. Mas ainda estamos demasiado distantes de uma inclusão integral dos negros na escola, são corpos que lá estão, mas que, estando lá, não podem ser.

Por vezes, é preciso um sentir ampliado para compreender a exclusão sistêmica bem como as resistências que sempre existiram: tanto dentro da escola, nas ações pontuais de

educadoras e educadores comprometidos com a concepção antirracista; como fora dela, nos espaços onde se deu a continuidade de formas de ensino outras, pelas quais valores civilizatórios afro-brasileiros são divididos e ampliados. Essas formas de ensino das comunidades, das rodas de samba, das capoeiras, das congadas, dos candomblés, entre outras, trazem em si dinâmicas e estratégias potentes que podem nos orientar a pensar a escola por uma perspectiva antirracista, intercultural e decolonial.

Tendo o corpo como escrevente narrativo de expressões únicas em diversos gêneros, a autora Leda Martins nos apresenta um conceito chave, passaporte para a viagem que agora introduzimos. Ela dá a esse conjunto de expressões corporais significantes o nome de *oralitura*. Segundo Martins:

O significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos vôlejos do corpo. (2003, p. 77)

Assim, estudar oralituras nos permite enxergar não apenas a riquíssima composição de palavras, mas também sua vocalização, as ênfases do canto, os baixos, os agudos e os movimentos do corpo, compositor de poemas próprios que só ele poderia gerar.

O corpo que performa, também escreve, dançando com as letras em poemas e prosas e colocando-se como sujeito no universo literário. A literatura negra é aquela em que as letras pretas desafiam o branco do papel ecoando humanidade e dignidade. Autoras e autores dessa literatura se apropriaram de um instrumento da colonialidade, a língua portuguesa em sua forma escrita, para existir e resistir. Não chegaram aos livros vazios de poesia, pois antes deles, já conheciam a poesia da oralitura. E quando se colocaram a escrever, cunharam *performances* escritas ricas em vivências e memórias que podem ser explicadas pelo que Evaristo chama de *escrevivência*.

Conceição Evaristo nos apresenta a ideia de *escrevivência* a partir da própria obra, mas também elencando o jogo entre vivência, memória, sonho e criação como características da literatura afro-brasileira. No prólogo de *Becos da Memória*, a autora conta:

Na base, no fundamento da narrativa de *Becos*, está uma vivência que foi minha e dos meus. Escrever *Becos* foi perseguir uma escrevivência. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha. (2017, p. 11)

Ao traçar o caminho de sua escrita entre a voz de sua mãe, que conta, suas memórias individuais e invenção do romance escrito, a autora revela a conexão entre oralitura e escrevivência. Podemos assim compreender oralitura como ancestral viva da literatura.

É importante frisar a vivência da oralitura, pois ela nunca deixa de existir e de se reinventar. Se temos, há séculos, a poética da capoeiragem, os tambores que curam, os itãs dos terreiros e, já no início do século XX, o teatro negro incorporando narrativas outras; mais recentemente, podemos observar a efervescência dos saraus periféricos e dos *slams*, nos quais, poetas, de maioria negras e negros, escrevem o que vivem e *performam* o que sentem, traçando, na encruzilhada entre oralitura e escrevivência, a memória do ser negro nos dias atuais. E mais do que isso, reivindicando novos lugares políticos e afetivos. São corpos em movimento que formam movimentos políticos coletivos com reivindicações próprias das populações negras e periféricas.

Mesmo com todos os avanços dos movimentos sociais, a grande mídia e o mercado editorial continuam não dando o devido reconhecimento aos artistas negras e negros e essa negação tem raiz no pensamento colonial brasileiro. Seguindo o mesmo princípio, o sistema escolar desconsidera esses saberes na elaboração dos currículos ou os inclui de maneira folclorizada e hiperpedagogizada, o que acaba por limitar a possibilidades de ensino de oralitura e escrevivência.

Assim sendo, pensamos que uma reconstrução curricular, que se pretenda decolonial, precisa pautar-se não só na apresentação de conteúdos afro-brasileiros, mas, principalmente, na valorização da narratividade corporal que faz parte de toda a cultura afro-brasileira e que pode subsidiar uma educação, verdadeiramente, integral.

Nesse sentido, o primeiro objetivo que suleia esta pesquisa-embarcação é o de refletir sobre a corporeidade afro-brasileira como eixo curricular capaz de promover educação integral e decolonial. Tendo oralitura e escrevivência como saberes oriundos dessa corporeidade, defendemos que ambas sejam essenciais à decolonização dos fazeres escolares.

Após embarque, no segundo capítulo, estudamos a trajetória da educação brasileira atentando para as reproduções da colonialidade. E, a partir desse problema, voltamos nossos olhares para a agência educativa da população negra que se deu tanto em coletivos negros (capoeira, religiões, movimentos sociais, danças, teatro...) como nas escolas, em práticas antirracistas e decoloniais que existiram a despeito do próprio sistema educacional.

Seguindo viagem, no terceiro capítulo, tratamos da oralidade e sua força vital, e aprofundamos o conceito de oralitura. Trazemos, então, reflexões sobre a poética da

capoeiragem e sobre a educação dos terreiros para mostrar o caráter de integralidade e decolonialidade da oralitura.

Visitamos, no quarto capítulo, outro campo de saber: a literatura negra, entendendo-a como um movimento que grita pela de garantia do direito ao sonho e que herda da oralitura seu caráter de escrita *performativa*. Refletimos aí sobre o direito à literatura negra na educação, sobre a trajetória de algumas autoras e autores. Estudamos o conceito de escrevivência que traz peculiaridades dessa literatura tão cheia de corporeidade. Visitamos ainda algumas narrativas de saraus e *slams*, movimentos que promovem o encontro da oralitura com a escrevivência e que criam espaços democráticos de acesso à poesia.

Nutridos de tantos saberes e tocados em todos os sentidos, para o quinto capítulo, experimentamos e analisamos práticas pedagógicas que envolvem literatura negra, dança dos orixás, cinema e capoeira. Analisando as atividades, notamos a força da colonialidade no estranhamento de estudantes que ainda são expostos e expostas à uma educação eurocêntrica. Por outro lado, também é possível reconhecer a potência que oralitura e escrevivência têm na descolonização dos saberes escolares, pela mobilização que promovem na escola ao privilegiar a corporeidade como princípio metodológico do ensino-aprendizagem.

O percurso traçado expôs rios que já foram abertos e ventanias ainda necessárias para que saberes da oralitura e da escrevivência sejam valorizados no contexto educacional, promovendo fazeres pedagógicos decoloniais.

Assim, embaladas por esse sonho de uma epistemologia viva, com espaço para o sensível, sigamos, pois, nossa travessia.

2. SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO: *TEM COR, TEM CORTE E A HISTÓRIA DO MEU LUGAR*

A consciência, integral de si e dos outros, tem sido respeitada, hoje, por pesquisadores do mundo todo preocupados com os efeitos da filosofia cartesiana na contemporaneidade, inclusive na organização dos sistemas educacionais e de seus currículos. O Brasil não está distante desse fenômeno, basta olharmos para a História de nossa educação formal e em suas práticas colonizadoras e racionalistas. Por outro lado, um olhar mais sensível é capaz de observar que, nas vivências coletivas populares negras, a integralidade é princípio do fazer educativo que articula os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Entendemos, portanto, que o conhecimento e análise das formas de ensino-aprendizagem dos contextos negros de educação não-formal pode fornecer subsídios para a descolonização do currículo escolar, tanto no que tange à perspectiva da Educação Integral, como da inclusão efetiva de saberes afro-brasileiros nesses currículos, associando tais propostas que, a nosso ver, são convergentes, já que ambas trazem a corporeidade como valor central para a transformação curricular.

Ao classificar a cultura como afro-brasileira, não tratamos simplesmente de uma herança recebida e mantida intacta por séculos a fio. Acreditamos que os africanos e seus descendentes tiveram de criar formas novas de comunicação, sobrevivência, resistência, religiosidade e arte, pois, objetivamente, no sistema escravocrata e com as separações e misturas propositais das etnias, não seria possível reproduzir os códigos e sistemas socioculturais africanos. Ao mesmo tempo, foi aí que tudo que pudesse existir em comum entre esses diferentes povos que aqui estavam prevaleceu, gerando uma matriz influenciadora da agência negra, que aqui exprimimos no prefixo *afro*.

É importante salientar que os principais povos que fazem parte dessa matriz são os Bantus, os Iorubás, os Jejes, os Guineanos-Sudaneses e os Fon, segundo Prisco (2012, p. 2), que trata de cada um deles:

BANTUS, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos: angola-congoleses e moçambiques. A origem desse grupo estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano) e tinha como destino Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo. IORUBAS OU NAGÔS-SUDANESES dividiam-se em três subgrupos: iorubas, jejes e fanti-ashantis, trazidos do sudoeste do continente africano do que hoje é representado pela Nigéria, Daomei e Costa do Ouro e seu destino geralmente era a Bahia.

Os IORUBÁS são o principal grupo étnico nos estados de Ekiti, Kwara, Lagos, Ogun, Ondo, Osun, e Oyo. Um número considerável de iorubas vive na República do Benin. Os JEJES são um povo africano que habita o Togo, Gana, Benim e regiões vizinhas, representado, no contingente de escravos trazidos para o Brasil, pelos povos denominados fon, éwé, mina, fanti e ashanti.

Os GUINEANOS-SUDANESES MUÇULMANOS dividiam-se em quatro subgrupos: fula, mandinga, haussas e tapas. Esse grupo tinha a mesma origem e destino dos sudaneses, a diferença estava no fato de serem convertidos ao islamismo. FON - a maior expressão histórica, política e social do povo se expressou no Benin através do Reino do Dahomey e na Diáspora africana através do vodun.

Portanto, quando aqui nos referirmos à cultura afro-brasileira, estamos tratando do entrelaçamento dos valores dessas etnias citadas, dentro do que foi possível e necessário manter ou reinventar em solo brasileiro, dadas as condições históricas. Isso posto, os chamados valores civilizatórios afro-brasileiros os quais abordamos são fruto da agência negra no Brasil que não começa com a abolição, mas bem antes dela. Uma agência que talvez tenha sido ignorada ou desconsiderada por alguns autores por não ter construído grandes instituições sociais ou registros formais, mas que carregou durante séculos uma matriz cultural tão evidente que ainda é sistematicamente atacada, marginalizada e oprimida inclusive na educação.

Se houve persistência em meio à colonialidade, ela se configura como resistência cultural que, mesmo sendo constantemente reprimida, faz parte do cotidiano de muitas pessoas, independentemente de instituições ou oficialidades. Martins reitera a resistência da cultura africana como fundadora de alteridade, diversidade e civilidade nas Américas:

No entanto, a colonização da África, a transmigração de escravos para as Américas, o sistema escravocrata e a divisão do continente africano em guetos europeus não conseguiram apagar no corpo/corpus africano e de origem africana os signos culturais, textuais e toda a complexa constituição simbólica fundadores de sua alteridade, de suas culturas, de sua diversidade étnica, linguística, de suas civilizações e história. (1997, p 25)

Aspectos da cultura afro-brasileira são estudados também por teóricos africanos, como o nigeriano Esiaba Irobi que, no artigo “O que eles trouxeram consigo”, analisa a persistência de uma estética africana na diáspora a partir do carnaval brasileiro e elenca, entre as contribuições dos africanos que sobreviveram à travessia, as *escritas performativas*. Ele defende que tais *textos culturais* e depósitos fenomenológicos “têm servido de ferramenta para interrogar teologias associadas à branquitude e outras manifestações da hegemonia cultural e intelectual do Ocidente” (IROBI, 2013, p. 103).

O pensamento fenomenológico, nos estudos da educação, tem nos levado a pensar a integralidade dos sujeitos do processo formativo, considerando que aprendemos e ensinamos

de corpo inteiro. Irobi dialoga com os teóricos da fenomenologia, mostrando o quanto a perspectiva integral de sujeito já era conhecida das filosofias africanas. Segundo ele:

Em suma, o que Merleau-Ponty e outros filósofos europeus estão tentando dizer é que o corpo humano é a principal fonte, lugar e centro de percepção e expressão, seja ela física ou transcendental. Curiosamente, isto não é nenhuma novidade para os africanos. Séculos antes de Hegel, Husserl, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty nascerem, nas culturas africanas havia espaços onde a vida era e continua sendo uma atividade intensamente performativa e ritualizada. Como a ontologia da maioria dos povos africanos é primordialmente espiritual, o corpo físico incorpora, num certo nível, um hábito memorial por meio do qual certas atividades funcionais, tais como subir, esculpir, prostrar-se, manusear, gesticular e andar são inventadas e praticadas. (IROBI, 2013, p. 276)

Para Irobi, herdamos das comunidades africanas, de modo geral, uma expressividade essencialmente corpórea vinculada à transcendência, que pode se manifestar em quaisquer que sejam as atividades culturais e que se evidencia ainda mais no âmbito da transcendência, como podemos compreender na passagem:

Num segundo nível de modelagem (exemplo mais complexo: o sistema de comunicação metalinguístico), as sociedades africanas conscientemente acostumam-se a uma semiologia corpórea em que o corpo torna-se receptáculo simbólico e expressivo do transcendente, assim como as ideias filosóficas associadas à religião, à adoração, ao divino, à cerimônia ritual, à celebração, à guerra, ao matrimônio, aos funerais, à realeza, à política, e assim por diante. A maioria destas ideias e conceitos são estruturados e manifestados por meio do gesto, da música e da dança. (IROBI, 2013, p. 276)

Para nós, a semiologia corpórea da qual trata Irobi deve ser reconhecida e valorizada na escola, pois ela carrega saberes negados aos estudantes e valores civilizatórios capazes de transformar o ensino-aprendizagem escolar. Esses valores herdados por meio dessa educação ampliada da população negra foram estudados por Azoilda Trindade, coautora do material do programa A cor da Cultura².

No caderno 3 do Programa, Ana Paula Brandão e Azoilda Trindade traçam um percurso pedagógico e didático em torno dos valores civilizatórios afro-brasileiros. O programa, que formou educadoras e educadores, visando uma educação para as relações étnico-raciais, dialoga com as muitas formas de expressão e de ensino-aprendizagem afro-brasileiras encontradas

² A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam a práticas positivas, valorizando a história desse segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>.

dentro da escola ou muito distante delas. Cada um desses valores vai, no caderno, se relacionando às sobrevivências, resistências e invenções afro-brasileiras que tanto tem a ensinar aos educandos.

As autoras apresentam, a princípio, um diagrama com os valores que pretendem trabalhar e explicam que ele:

[...] busca mostrar/ilustrar que tais valores não são lineares, estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória. (2006, p. 17)

Figura 1: Diagrama de valores civilizatórios afro-brasileiros

Fonte: Brandão e Trindade (2006, p. 17).

Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital, Oralidade, Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade e Cooperativismo são, então, para elas, os valores

afro-brasileiros presentes hoje em nossa brasilidade que podem ser base para instauração de novos fazeres da Educação, pela e a partir da visibilidade e da valorização dos povos negros e seus conhecimentos. Segundo as autoras:

Todos, absolutamente todos, se relacionam, afinal, temos valores que esperamos introduzir e/ou fortalecer no nosso cotidiano. Sabemos que não só os/as afro-brasileiros/as carregam a alegria no coração como um valor existencial. Contudo, é importante ressaltar esse aspecto, no caso deste projeto, porque, se não tivermos consciência das várias ascendências que coexistem dentro de nós, seremos brasileiros cindidos, com fendas existenciais, com vergonha, de cabeça baixa, sem autoestima. Estamos nos referindo à autoestima da nossa brasilidade. (2006, p 17)

Todos esses valores são, portanto, interligados e podem ser observados no entrecruzamento, o que acaba acontecendo de maneira mais fluida na experiência coletiva das comunidades que se criam em torno das crenças, expressões e conhecimentos afro-brasileiros, como as famílias de santo e os bandos de capoeira. Tomamos como principal, neste trabalho, a Corporeidade, por acreditarmos que nela estão inscritos todos os demais valores.

Entender corporeidade como valor e corpo como produtor de conhecimento já é desconstruir boa parte dos pressupostos sob os quais se deram nossas formações tradicionais. O discurso ocidental de civilização se baseia em muito na cisão entre corpo e mente e se concretiza na escola, na organização dos espaços, na expectativa do controle, pelas metodologias, pelo medo constante do movimento, pelas regras de conduta e pela desvalorização da oralidade e do movimento.

Para quem vivencia os textos performativos da capoeira, do candomblé, da dança, do *hip hop*, dentre outros, a escola tradicional se configura como um espaço completamente outro, onde essas linguagens não são legitimadas nem são tidas como saberes. O discurso da transmissão *da cultura* ou *dos cânones* se torna castrador à medida que suprime saberes semióticos da corporeidade negra enquanto exalta os da razão europeia. A raiz desse contraste está exatamente na colonialidade: enquanto os saberes da corporeidade carregam toda a estigmatização que o discurso do Ocidente criou sobre a África, os cânones da escola representam os valores daquilo que o grupo hegemônico defende enquanto únicos possíveis para construção da civilização e da modernidade.

Quando não se criam diálogos entre os saberes, educadores e estudantes, principalmente nas escolas públicas, vão se formando por perspectivas paralelas em que uma é a formal; tida como aquela que levará ao sucesso profissional, intelectual e econômico; e a outra, informal e inculta, tida como mero entretenimento, quando não marginalizada e demonizada. Essa

dicotomia talvez seja uma das razões para as dificuldades que encontramos em fazer com que a educação escolar tenha sentido no tempo presente desses e dessas estudantes.

Assim, se do ponto de vista fenomenológico, nossa educação como está constituída, não nos envolve por minimizar as potências dos corpos. Por outro lado, vemos que, em nossa cultura, esse endurecimento da corporeidade se dá principalmente em uma perspectiva colonial de construção de uma civilização eurocêntrica pautada no valor cartesiano que separa corpo e mente e que privilegia a mente nos processos educacionais, tendendo a nos afastar dos conhecimentos da corporeidade negra e dos demais valores civilizatórios afro-brasileiros, uma vez que eles seriam parte de uma cultura menor, ou nem mesmo cultura, mas hábitos ligados a uma origem inculta, imoral e selvagem. Cabe a nós compreendermos e questionarmos os processos da colonialidade para, então, olhando para suas bases, sabermos exatamente o que precisa ser transformado na escola de hoje.

2.1. Educação, racismo e colonialidade

Essa infinita paleta de cores tantas, que poderia ser apenas diversidade de traços entre seres da mesma espécie, acabou por servir de base para sistemas de exploração e opressão em todo o mundo. No mundo ocidental e ocidentalizado, a variação de tons de pele representa também desigualdade social, seja nos níveis econômicos, no discurso intelectual, como na garantia dos direitos básicos ou não. É comum que essa realidade seja naturalizada em discursos que buscam neutralizar e inocentar a mão da dominação, mas o racismo é fruto de muito empenho, é proposital e político. No caso do Brasil, “um crime perfeito”, nas palavras de Kabenguelê Munanga:

Todos os racismos são abomináveis, são crimes, mas eu achei que o racismo brasileiro é um crime perfeito partindo da ideia de um judeu prêmio [Nobel] da Paz que disse uma vez que o carrasco mata sempre duas vezes, a segunda pelo silêncio, e nesse sentido achei o racismo brasileiro um crime perfeito. É como um carrasco que você não vê te matando, está com um capuz; você pergunta pelo racista e você não encontra, ninguém se assume, mas o racismo e a discriminação existem. Esse racismo matava duas vezes, mesmo fisicamente, a exclusão e tudo, e matava a consciência da própria vítima. A consciência de toda a sociedade brasileira em torno da questão, o silêncio, o não dito... Nesse sentido, era um crime perfeito, porque não deixava nem a formação de consciência da própria vítima, nem a do resto da população através do chamado mito da democracia racial. (in FERREIRA; DANTAS; VÉRAS, 2017, p. 40)

A interessante analogia que Munanga apresenta nos leva a refletir sobre esse país racista sem que pessoas e instituições se coloquem assim. Como foi possível amarrar tão perfeitamente racismo estrutural, institucional e epistêmico sem que ninguém assumisse explicitamente uma

ideologia segregacionista? O carrasco brasileiro tem muitas máscaras, ora aparece como ciência, ora como necessidade política. Em outros momentos, ele se esconde em uma hipervalorização do europeu que acaba por marginalizar ou visibilizar tudo que é nosso.

As escolas, como instituições pertencentes a essa mesma sociedade, também reproduzem as lógicas do racismo à medida que todos os sistemas educacionais pelos quais passamos na história deste País estão pautados nas expectativas e ideologias da *branquitude*. Esse conceito se coloca como uma das chaves para compreensão do racismo, pois aponta o opressor e não apenas o oprimido. Segundo Ana Helena Passos:

O conceito de *branquitude* refere-se ao espaço sociocultural de privilégios e de poder conferidos ao indivíduos da população branca. Em nosso entendimento a ideologia do branqueamento é o fundamento que dá suporte para a *branquitude* brasileira. (2019, p. 19)

Assim como a negritude não se define apenas pela determinação genética, a *branquitude* também é construída na formação social e é marcada pelo lugar de poder simbólico das pessoas brancas, em detrimento das não-brancas. A escola perpetua a *branquitude* não apenas por ter sido desde sempre elaborada por uma maioria de pessoas brancas, mas, principalmente, por trabalhar pela manutenção desse poder simbólico, desde a construção dos sistemas, até a elaboração dos currículos. A pouca presença de autorias, teorias e narrativas negras nos livros didáticos de todas as disciplinas é um exemplo de como a *branquitude* opera na educação, produzindo, nesse caso, um tipo de racismo que chamamos racismo epistêmico.

Nogueira (2013) defende que há uma filosofia egípcia anterior à grega – hoje considerada pelos manuais a origem do pensamento filosófico – e afirma que os povos africanos e negros em outras partes do mundo sofreram epistemicídio:

Por epistemicídio se deve entender o assassinato de perspectivas intelectuais que não estão dentro dos cânones europeus, no caso sob análise, Ramose, Diop e Bernal convergem para um entendimento comum, a filosofia africana foi invalidada pelos critérios ocidentais de filosofia. (2013, p. 5)

Temos, portanto, que o racismo epistêmico brasileiro teve início nas práticas de opressão, repressão e dominação dos europeus para com os indígenas e, mais tarde, africanos e afro-brasileiros. Tais práticas garantiram a manutenção do sistema colonial e escravocrata e criaram um tipo de código social de negação da humanidade às pessoas negras que não se desfez nem mesmo após o fim do regime escravocrata.

Esses fatos mostram que a colonização não se baseou apenas na exploração de bens, ela queria o domínio completo, a criação de um novo mundo, baseado em velhos poderes. O racismo que conhecemos é parte desse processo, tido como uma das principais bases de manutenção da desigualdade que garante o poder. Segundo Said:

Nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos *precisam* e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento filiadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica está repleto de palavras e conceitos como ‘raças servis’ ou ‘inferiores’, ‘povos subordinados’, ‘dependência’, ‘expansão’ e autoridade. E as ideias sobre a cultura eram explicitadas, reforçadas, criticadas ou rejeitadas a partir das experiências imperiais. (1995, p. 30)

Quem coloniza dita o que passa a ser certo ou errado, belo ou repugnante, sagrado ou profano e, assim, constituem-se novas sociedades que, mesmo quando multiculturais, são hierárquicas, de forma que tudo que esteja mais próximo da cultura do grupo colonizador passe a ser considerado melhor do que aquilo que faz parte da cultura do povo colonizado. A esse conjunto de valores hierárquicos que garantem a cultura da colonização chamamos *colonialidade*. Ela se revela em discursos e práticas generalizantes e imperativas de um povo sobre o outro.

A colonialidade, diferentemente da colonização, por seu caráter mais cultural que material, perpassa o período da colônia e persiste mesmo após processos de independência e de abolição. Ou seja, mesmo quando um país torna-se politicamente independente de seu colonizador, os valores éticos, estéticos e políticos tendem a permanecer pautados nas bases coloniais, uma vez que, após longos períodos de imposições, esses conceitos passam a ser “naturalizados” e incorporados de tal forma que a hierarquização, antes do colonizador para o colonizado, passa a ser fator diferenciador entre elite e classes populares dessa sociedade independente. Dessa forma, cravando desigualdades em todos os níveis, da economia aos afetos, mantendo o racismo, o patriarcado e a dominação econômica, ainda que se mudem os sistemas.

Grada Kilomba, psicóloga, artista *performer* e escritora portuguesa, é autora do livro *Memórias da Plantação* e de peça teatral de mesmo nome. Pela *performance* da palavra, no livro e dos corpos, Kilomba nos fala sobre uma máscara que escondeu e silenciou as culturas negras em diversos lugares do mundo, uma máscara chamada colonialismo que age por meio da branquitude e do racismo. O primeiro capítulo de seu livro foi publicado em forma de artigo, com tradução de Jéssica Oliveira de Jesus. Nele encontramos:

Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2016, p. 172)

Kilomba traz ainda reflexão sobre o quanto o colonialismo deu aos colonizadores brancos um olhar sobre si mesmos a partir do subjulgamento dos seres colonizados:

No mundo conceitual *branco*, o sujeito Negro é identificado como o *objeto* ‘ruim’, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformando em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa. (KILOMBA, in JESUS, 2010 p. 174)

Nesse sentido, o poder ocidental construiu um discurso sobre a África e os africanos que foi difundido no mundo inteiro. Segundo Martins:

Objeto de um discurso que a inventava pelo avesso, a África aparecia no imaginário do europeu como o território do primitivo e do selvagem que se contrapunha às ideias de razão e de civilização, definidoras da pretensa “supremacia” racial e intelectual caucasiana. (1997, p. 25)

O argumento de Kilomba dialoga com o de Martins também no sentido da representação europeia das culturas africanas e que justificaria a colonização e a colonialidade:

O continente negro desenhava-se em textos e nos registros do imaginário europeu como o continente das sombras, tabula rasa a ser prefaciada, inventariada e ocupada pela inscrição simbólica “civilizada” das nações europeias. (MARTINS, 1997, p 25)

É no entendimento da civilidade branca como única possível que se baseia o empenho de construção de uma sociedade eurocêntrica e, logo, considerando a escola como instituição maior de transmissão daquilo que é certo, belo e civilizado, o currículo não poderia ter outro tom se não o mesmo branco mascarado.

Catharine Walsh (2012) investiga quatro formas de colonialidade, são elas:

- **A colonialidade do poder** está ligada às estruturas sociais que se mantêm hierarquizantes das relações humanas. Por conta dela, apesar do fim da colonização e mesmo com a independência dos países, os mesmos grupos sociais, que eram favorecidos economicamente e em números de representação política, continuam exercendo seus

poderes e recebendo privilégios, de forma que a desigualdade, pautada na antiga relação entre colonizador e colonizado, pode durar ainda muito tempo.

O conceito foi desenvolvido por Quijano, segundo o qual:

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder. (2002, p. 4)

- A **colonialidade do saber** legitima conhecimentos, em geral, privilegiando saberes científicos racionalistas eurocêntricos em detrimento dos saberes ancestrais, corporais e mesmo escritos que não estejam alinhados aos ideais do grupo social que está no poder, ou seja, os mesmos colonizadores.
- A **colonialidade do ser** permite a desumanização das pessoas dos grupos sociais menos favorecidos, através da construção de imagens culturais.
- A **colonialidade da mãe natureza e da vida mesma** pressupõe a cosmovisão e a religião do grupo dominante como única possibilidade de compreensão do universo, marginalizando todas as demais cosmovisões e religiões.

Cada uma das formas de colonialidade estudadas por Walsh encontram-se presentes, em diversos níveis, maiores ou menores, na educação brasileira e todas elas convergem para a formação de um sistema que excluiu pessoas, conhecimentos, estéticas e valores afro-brasileiros. A começar pela chegada dos portugueses que trouxeram a catequização e o início da colonização dos corpos.

As primeiras escolas brasileiras já partiam de um ideal colonial de catequização e aculturação dos indígenas, que eram ensinados a esquecerem seus saberes e vivências anteriores e aderirem aos hábitos culturais e crenças europeias, com base no que se denomina educação jesuítica. Já durante os séculos que duraram a escravidão negra no Brasil, também, a população negra criou suas próprias formas de construção e transmissão de conhecimentos, fossem eles espirituais, ligados ao trabalho, ou mesmo, artísticos.

Saberes indígenas e negros não foram considerados na formação da escola brasileira, nem mesmo eram reconhecidos pelas autoridades como conhecimentos, de forma que foram

ficando à margem da intelectualidade brasileira, enquanto os saberes europeus eram exaltados.

Leda Martins afirma:

Os africanos transportados à força para as Américas, através da Diáspora negra, tiveram seu corpo e seu *corpus* desterritorializados. Arrancados de seu *domus* familiar, esse corpo, individual e coletivo, viu-se ocupado pelos emblemas e códigos dos europeus, que dele se apossou como senhor, nele grafando seus códigos linguísticos, filosóficos, religiosos, culturais, sua visão de mundo. (MARTINS, 1997, p 24)

Na segunda metade do século XVIII, Marquês de Pombal retira dos jesuítas o domínio pelas escolas e a Coroa passa a comandar a educação nacional. A perspectiva colonial permanece e uma das primeiras ações de Pombal foi o decreto que pautou a proibição da língua geral e de qualquer outro idioma brasileiro, impondo a língua portuguesa como única língua possível para interações sociais e, principalmente, a única a ser ensinada às novas gerações de brasileiros nas escolas ou fora delas (CUNHA, 1980).

No início do século seguinte, adotou-se o sistema de aulas Régias que, na prática, segundo Carla Sampaio dos Santos, “pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais” (2006, p. 28). A educação pública, até o século XIX, não estava entre as prioridades do Império, mas começava-se a esboçar um sistema educacional. A mesma autora conta que a Constituição de 1824 e a Lei de 1827 instituíram a criação de escolas, mas apenas após o Ato Adicional de agosto de 1834, as províncias começaram a receber estrutura para organização de uma rede. Mais especificamente no caso da criação da rede do Maranhão:

Nesse sentido, as propostas educacionais com relação ao ensino de primeiras letras no cenário maranhense, centravam-se em políticas de promoção e difusão do ensino, no intuito de garantir a ordem social, e o desenvolvimento moral, intelectual e político das camadas populares, com as instituições de formação profissionalizantes, tanto para meninas como para meninos. Para tanto, o governo propagava a urgência de estender a instrução elementar a todas as classes, incluindo os menos favorecidos, com o ensino de conhecimentos elementares (ler, escrever e contar), a formação profissional (alfaiates, sapateiros, marinheiros, carpinteiros) e a educação moral (a partir dos dogmas cristãos). Ao mesmo tempo, que o melhor ensino, a melhor cultura, era ofertada para elite com o objetivo de formar os intelectuais, bacharéis e futuros dirigentes da sociedade maranhense. (SANTOS, 2006, p. 44)

Há de se registrar que nenhum dos sistemas citados considerava a população negra. Os primeiros debates acerca da educação de crianças negras surgem no final do século XIX. Segundo Magalhães (1996), a essa altura, já pesava sobre a Coroa uma pressão internacional pela abolição da escravidão, razão pela qual passaram a ser publicadas leis que tendiam à

libertação das pessoas negras, porém, essas leis foram sendo decretadas bem gradativamente, para que não houvesse grandes prejuízos aos então “proprietários” de pessoas escravizadas. A sociedade estava dividida e os proprietários não estavam dispostos a perderem a propriedade e o lucro que o trabalho escravo gerava, de forma que essas leis levaram em conta o menor impacto para esses senhores.

Um exemplo da vagarosidade do processo oficial de abolição e do desinteresse do Estado na educação das pessoas negras é o encaminhamento dado pelo Império às crianças negras livres pela Lei do Ventre Livre. Em 1871, foi publicada a Lei do Ventre Livre que regulamentava a libertação das pessoas que viriam a nascer, estabelecia a liberdade dessas apenas quando completassem 21 anos. Até essa idade a menina ou menino seria ainda propriedade do senhor de sua mãe e tão escravizada quanto ela.

Segundo Fonseca (2001), no debate de construção da lei, houve polêmica com relação a educação dessas crianças que um dia se tornariam cidadãs. O autor coloca que a preocupação era de que sem instrução esses negros e negras poderiam causar problemas à sociedade, já que não estariam mais sob a tutela dos senhores, sendo considerados agressivos e incivilizados. Por outro lado, os proprietários não aceitavam ter a responsabilidade pela instrução das crianças, de forma que a solução arranjada pela câmara acabou por agradá-los. Na letra da lei, ficou opcional, ao senhor da mãe, instruir a criança ou não, conforme segue:

Art. 7º — Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar. (Câmara dos Deputados, 1874 *apud* FONSECA, 2001, p. 13)

Como o artigo não sanou a necessidade da educação dos cidadãos, foi aberta aos senhores a possibilidade de entregar ao governo as crianças livres quando completassem 8 anos, em troca de uma recompensa em dinheiro, ficando a educação destas a cargo do poder público. Assim, o Estado começou suas articulações alguns anos antes de as crianças completarem essa idade. A instrução das crianças que fossem entregues tornou-se responsabilidade do Ministério da Agricultura, que elaborou um sistema de subsídio à fazendeiros que administrariam asilos agrícolas, para os quais essas crianças seriam levadas para receberem instrução profissionalizante. Esse projeto se expressa no relatório de 1876:

Os dois anos e poucos meses que nos separam do prazo fixado no Art. 1º da Lei de 28 de setembro (Lei do Ventre Livre) bastam, seguramente, para a expedição das

providências necessárias ao cumprimento das obrigações incumbidas ao Estado pelo Art. 2º parágrafo 4º Um dos alvitre que se afiguraram mais aptos para a consecução do fim da Lei é o estabelecimento dos asilos agrícolas, adotados com bom êxito, em outras nações para a educação dos menores. Num país, como o Brasil, em que a agricultura definha pela falta de braços e de ensino profissional esse alvitre traria o excelente resultado de aumentar o número dos bons lavradores. (Ministério da Agricultura, 1876 *apud* FONSECA, 2001, p. 16)

Ao que consta, pouquíssimas crianças foram entregues aos 8 anos, e as associações anteriormente criadas para elas passaram a receber crianças abandonadas oriundas, em sua maioria, da população livre, recebendo subsídio menor do que o previsto no projeto do Ministério da Agricultura (FONSECA, 2001).

Nem o fim do império nem o decreto de abolição da escravidão abriram espaço para a inclusão negra na educação; pelo contrário, o temor de que os negros livres se revoltassem contra as opressões e deixassem de servir embasou diversas novas formas de repressão às pessoas negras assim como da cultura afro-brasileira. A educação dos negros recém-libertos apresentava a preocupação de manutenção da servilidade, como lembra Zelinda Barros *et al.*:

No final do século XIX, período em que se percebe nitidamente a influência de teorias racistas forjadas da Europa, foi produzido um discurso baseado na negação da humanidade dos negros e no apelo a argumentos científicos para a justificação de sua subalternidade. Neste período, percebe-se que a educação dos recém-libertos “...*tinha uma conotação específica, pois era pensada como treinamento para o trabalho.*” (Barros *et al.*, 2015, p. 73)

Outras políticas perversas do pós-abolição foram disseminando todas as formas de racismo e mantendo a colonialidade da educação brasileira, que continuou excluindo corpos, saberes e valores negros. Ou seja, ainda nesse novo século (XX), em um país não mais escravocrata, o sistema educacional permaneceu ignorando e produzindo mais ignorância no que tange à humanidade das pessoas negras e, conseqüentemente, desmerecendo seus valores, suas crenças e seus saberes. Colonialidade do ser e do saber estavam incrustadas no projeto de nação.

Sabe-se que abolição da escravidão no Brasil não foi exatamente um consenso em prol de uma sociedade igualitária e sim uma urgência política para inserção do País no chamado mundo moderno. Após sua assinatura, tornam-se livres perante a lei todas as pessoas, sem distinção de raça ou etnia. Mas até que ponto poderia existir liberdade sem equidade? O medo da liberdade dos corpos negros foi um dos fatores que influenciaram a manutenção da colonialidade, agora travestida de modernidade.

Por um lado, a população negra liberta foi jogada à própria sorte, sem a implementação de programas nacionais de integração social, educação e formação cidadã. Por outro, começa a ser defendido na Europa o pensamento eugenista que busca comprovar, por métodos supostamente científicos, os mesmos discursos que antes eram disseminados pela igreja; o da incapacidade e da dependência das pessoas não-brancas de todo o mundo.

Ou seja, se em séculos anteriores, a exploração e a escravidão eram culturalmente justificadas pela salvação das pessoas cujas almas estavam perdidas, no final do século XIX e início do XX, a hierarquização racial passa a se justificar, nas teorias eugenistas, pelo componente genético detectável por meio do fenótipo. Barros (2015) nos mostra como a falta de uma política de inclusão da população negra nas escolas colaborou para a manutenção dos estereótipos:

O funcionamento precário das instituições escolares, aliado às condições de vida da população atendida no período, que resultava em fracasso escolar, teria contribuído para o reforço da representação da população negra e pobre como menos educável. Assim, observa-se a tensão entre a demanda por homogeneização cultural no projeto de nação e a representação da população pobre, mestiça e negra, como refratária à civilização. (p. 73)

Como sabemos, os corpos negros, foram vítimas das mais diversas formas de torturas durante o período escravocrata, desde cortes, chibatadas, até estupros, degolações e outras formas de assassinatos. Como também já dissemos, estiveram excluídos do processo educativo até o final da escravidão.

A abolição, então, não poderia ter causado menos medo nas classes sociais mais abastadas, desde o medo de um grande levante negro revolucionário, até o receio de que essas pessoas, que até pouco tempo nem eram cidadãs, passassem a ocupar qualquer tipo de espaço de poder. Assim, a despeito da mudança de império para república, a colonialidade permanece e continua criando formas de dominação pautadas no racismo, como afirma Nilma Lino Gomes:

Durante séculos a corporeidade negra viveu sob um processo de regulação marcado pelo tráfico negreiro, a escravidão e a colonização. Essa regulação não deixou de existir após a abolição da escravatura, mas assumiu contornos diferenciados nos processos de regulação capitalista e, nos dias atuais, pela globalização neoliberal, mesmo que este último modelo se mostre superado em vários aspectos. (GOMES, 2011, p. 52)

A autora também reforça o quanto, paralelamente à dominações, a população negra foi criando suas muitas formas de resistência, bastante centrada nos saberes da corporeidade, como vemos:

A ignorância sobre a corporeidade negra construída no contexto colonial e imperial brasileiro – dentro dos quais o escravismo foi o modo de produção que fez funcionar a engrenagem econômica e social brasileira – persistiu no pós-abolição e perdura até hoje por meio do racismo brasileiro e da desigualdade racial. Ao mesmo tempo, no nível da comunidade negra, saberes sobre a estética negra ou afro-brasileira foram sendo construídos, aprendidos, ressignificados e socializados. (GOMES, 2011, p. 50)

Ou seja, ainda que os corpos negros estivessem submetidos a uma estrutura social baseada na violência e na dominação da escravidão e das propostas eugenistas, os saberes sobre estética negra continuaram a serem construídos, aprendidos, ressignificados e socializados nas instâncias sociais menos controladas pelo Estado, como nas famílias, comunidades, terreiros, bandos, trupes, entre outros. Tais coletivos foram responsáveis pela persistência cultural afro-brasileira e podemos compreender suas ações como parte de uma educação popular ampliada e antirracista. Suas práticas educativas são resistência a um sistema que, mesmo após a escravidão, continuou excluindo negras e negros das políticas públicas educacionais, pautando-se em discurso eugenista.

Sobre o pensamento eugenista, para Nancy Stepan: “Os esforços da maioria dos eugenistas latino-americanos foram empregados com o objetivo de superar a heterogeneidade de sua ‘população mestiça’, abrindo caminho para a homogeneização da identidade nacional” (LEYS, 2007, p. 515).

No Brasil, o ideal de homogeneização, apontado pela autora, se deu por meio do nacionalismo e do racismo científico, que andavam lado a lado nos escritos de pensadores importantes da época como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues e Oliveira Viana. Os quatro autores estavam preocupados com a formulação de uma nação coesa, para a qual, seria necessário um povo homogêneo. Dessa forma, se valeram das teorias de Gobineau³ e suas manipulações das ideias de Darwin para defender o racismo científico no Brasil do pós-abolição.

O racismo científico buscava legitimar a superioridade branca perante povos não brancos, o que justificava a não aceitação da cidadania plena dos negros e indígenas, uma vez que eram considerados incivilizáveis, pois carregavam genes selvagens. Houve muita discussão sobre se a mestiçagem seria um problema, uma vez que os mestiços eram inferiorizados por estarem mais próximos aos negros, ou se, por outro lado, não seria exatamente ela, a salvação da nação, pois embranqueceria o povo em algumas gerações (BECELLI, 2009).

³ Joseph Arthur Gobineau, diplomata francês e autor da obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*.

Independentemente da posição a esse respeito, é importante compreender que a elite brasileira se ocupava em traçar políticas pautadas nos ideais eugenistas, transferindo para a ciência a justificativa da continuidade da dominação sobre os povos não brancos, o que se deu, naquele momento, pela criação de programas e leis que barravam pessoas negras de vivenciarem a cidadania e dignidade, sem as quais é impossível alcançar a liberdade.

O final do século XIX e a primeira metade do XX foram marcados então pela construção de um novo racismo estrutural, tão estratégico e opressor quanto a escravidão. Uma vez que não era mais legal possuir e aprisionar pessoas negras, seus corpos e práticas culturais passaram a ser criminalizados e marginalizados pelos parâmetros da nova ordem social. Podemos citar a lei contra a capoeira, a lei contra as religiões de matriz africana, lei da vadiagem, invasões aos terreiros de candomblé e umbanda em todo o País, como ações governamentais que impediam práticas culturais afro-brasileiras. Todos os negros eram então pessoas livres, mas a cultura afro-brasileira perseguida de forma que o Estado passou a funcionar como um grande senhorio que tentava controlar as práticas da população negra como se o direito à liberdade não pudesse incluir o direito à cultura.

Reconhecer a colonialidade em suas diferentes facetas e o peso que ela exerceu e ainda exerce na educação é olhar para os ataques, epistemicídios, fissuras e políticas públicas de dominação que foram muito além da colonização da era dos bandeirantes e jesuítas e que ainda pautam em muito as dinâmicas das nossas escolas. Porém, onde houve chicote e senzala, também houve capoeira e quilombo. Assim, propomos agora um giro de perspectiva onde olhamos menos para as violências do Estado e mais para a agência do povo negro que, em sua existência e resistência, criou formas de disseminação de saberes e valores que podem embasar a decolonização da educação escolar.

2.2. Decolonialidade e resistência: nossos passos vêm de longe

A negação dos saberes negros resultou na presença insuficiente dos valores civilizatórios afro-brasileiros no contexto escolar, o que significa dizer que a maior parte das escolas estiveram por muito tempo alijadas de Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital, Oralidade, Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade e Cooperativismo. Dizer que esses valores não eram encontrados nas escolas em nenhuma medida seria desconsiderar o trabalho de tantas profissionais de educação que trabalharam e trabalham tendo-os como base, porém estamos tratando aqui da perspectiva curricular eurocêntrica na qual se baseiam a grande maioria dos currículos.

Além disso, podemos nos lembrar dos trabalhos em grupo e dizer que com eles trabalhamos o cooperativismo, por exemplo, o que é real, mas em que medida esse valor se coloca como eixo fundamental de nossas metodologias? A musicalidade está no trabalho com qualquer estilo musical, é um fato, mas quais estilos temos privilegiado? A musicalidade é um valor ou está fragmentada e reduzida ao pouco tempo que os professores do componente curricular Artes têm para apresentar todas as modalidades artísticas? Esses questionamentos são pontos de partida para observação da necessidade de uma transformação do sistema educacional e dos currículos e se vamos transformá-los, que olhemos para os saberes ausentes.

Se não eram tidos como escolares, onde estavam esses valores? Quem os vivenciou e os manteve vivos como forma de educação? Cabe recuperar, então, um pouco da trajetória daquelas e daqueles que estiveram à frente de uma educação de perspectiva afro-brasileira mesmo. É nessas iniciativas que encontramos as bibliotecas e *oralitecas* dos saberes negros que tanto nos interessam.

Muitas foram as pessoas e coletivos negras/os que desafiaram a colonialidade do poder, do saber, do ser e da vida mesma. Para reconhecer a decolonialidade já presente nessas práticas que inspiram as nossas, primeiramente, é preciso compreender educação em uma perspectiva ampliada, muito maior que aquela associada às instituições educacionais, até porque nelas prevalece a estrutura composta pela dominação eurocêntrica, logo, colonialista. Nossa jornada em busca de uma educação decolonial, que transforme as escolas e a forma de compreender a educação, precisa partir do estudo e da legitimação das práticas de ensino-aprendizagem que funcionaram muito antes da criação ou da democratização dessas instituições.

Quando não havia prédios escolares, quando não havia vagas para todos, quando não havia inclusão das crianças e jovens negros por terem sido considerados incapazes de aprender ou quando havia espaço, mas não condições para quem era forçado pela estrutura a pôr comida na mesa desde a mais tenra idade; a interação, o afeto e a luta promoveram inúmeras formas de educação. Nas senzalas, nas famílias, nos quilombos, nos terreiros, nas ordens católicas negras, nas escolas de samba, nas comunidades e nos espaços criados pelos movimentos negros, a transmissão de conhecimentos e valores para as novas gerações era contínua e se dava, principalmente, a partir da oralidade e da *performance*. Foram coletivos como esses que educaram gerações e gerações de pessoas negras, uma vez que essa não era uma preocupação do Estado na abolição e não chega a ser prioridade do poder público até os dias de hoje. São esses coletivos, então, os responsáveis pela preservação dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Precisamos aprender com eles, não porque devemos tentar reproduzir suas práticas nas escolas tal qual o são em seus contextos originais, mas para nos nutrirmos de seus princípios, saberes e fazeres a fim de orientar novas práticas docentes. A oralidade e a oralitura estão no princípio da educação praticada por tais coletivos, conheceremos mais profundamente algumas de suas práticas e o seu caráter decolonial nos capítulos seguintes.

Além dessa educação popular negra dada nos citados coletivos, houve, já nas primeiras redes de ensino brasileiras, iniciativas de educadores resistentes à colonialidade. Segundo Santos (2006), nessa época (início do século XIX), quem desejasse oferecer aulas em casas ou escolas deveria ser aprovado por concurso público. No princípio, a maior parte das cadeiras do ensino público eram ocupadas por homens, mas algumas mulheres passaram a conquistar esses espaços. É o caso de Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra, nascida em 1825 que foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso do ensino público para a cadeira de Primeiras Letras na Vila de Guimarães/MA. Maria Firmina dos Reis.

Além de professora, era escritora, tendo se tornado uma das autoras precursoras da literatura negra e feminina brasileira, isso por ter sido a primeira mulher e primeira pessoa negra brasileira a publicar um romance de autoria própria. O livro é intitulado *Úrsula* (1859) e trata-se de um romance que denuncia o sofrimento negro na escravidão. Como educadora, mesmo após aposentada, fundou a primeira escola mista (meninos e meninas) e gratuita do Maranhão e uma das primeiras do Brasil.

A trajetória de Maria Firmina dos Reis é uma das que nos faz acreditar que, em todo processo de colonialidade do poder, do ser, do saber, sempre houve e haverá ações na contramão da estrutura, apontando para a decolonialidade. Ser mulher negra, professora e escritora literária, em um período em que ainda não se havia abolido a escravidão, é contrariar completamente a expectativa colonial. Maria Firmina, sua luta e sua obra, são expoentes de resistência e transformação pelas vias da educação da literatura.

A negação da educação aos negros escravizados justificava-se discursivamente na falsa premissa da sua incapacidade intelectual, mas escondia o que, no processo abolicionista, ficou evidente: o medo da intelectualidade negra. Era lógico que pessoas letradas, com acesso às leis e à literatura, não se deixariam ser oprimidas. Intelectuais negros abolicionistas provaram que o medo tinha fundamento. Entre estes, a obra de Luiz Gama é um exemplo de luta contra o poder escravocrata que não se valia apenas de leis injustas, mas também da criminalidade dos poderosos que se negavam a cumprir as leis do processo de abolição.

Filho de uma mulher negra livre, nascido em 1830, Luiz Gama foi vendido como escravo pelo pai, um homem branco que vivia de herança e perdeu sua fortuna. Em 1848, fugiu

de um de seus senhores e conseguiu documentos que comprovavam sua liberdade. A partir daí, trabalhou como funcionário público na Secretaria da Polícia, de onde foi exonerado. Foi também jornalista, escritor literário e advogado. Segundo consta, Gama teria sido o responsável direto pela liberdade de aproximadamente quinhentos negros escravizados ilegalmente. No *Correio Paulistano*, de 20 de novembro de 1869, ele escreve: “Eu advogo de graça, por dedicação sincera à causa dos desgraçados; não pretendo lucros, não temo represálias” (in SILVA, 1942). Sua atuação como jornalista, poeta e jurista é um exemplo de como negros e negras brasileiros se valeram do estudo da língua e das leis coloniais em benefício da libertação, contrariando às estruturas racistas de suas épocas.

O movimento abolicionista se dividia entre aqueles que acreditavam na equidade entre os seres humanos e consideravam a escravidão perversa e aqueles que estavam preocupados com a posição política do Brasil no mundo, uma vez que era o único país que ainda não havia abolido a escravidão, um fator considerado importante para a entrada na tão desejada era moderna (MAGALHÃES, 1996).

Abolicionistas negros e brancos impunham esforços pela educação da população, não através do ensino institucionalizado, mas pela arte, em especial na literatura, por exemplo, e também em peças de teatro que buscavam mostrar a perversidade da escravidão e convencer o público de que negros eram tão capazes quanto os brancos de exercerem cidadania.

A figura do homem negro nas narrativas teatrais começa a ter alguma força no teatro abolicionista, que, como afirma Ângela Alonso, fazia parte da militância criativa da época. Para ela:

Ao buscar modelos no repertório abolicionista estrangeiro para construir sua propaganda, os abolicionistas brasileiros viram suas possibilidades de escolha restritas pelas oportunidades políticas locais e pela tradição local católica. Contingências que impediram a simples transposição do modelo de ativismo estrangeiro e conduziram a uma atividade criativa de apropriação, em diálogo com o contexto e a tradição brasileiros. Processo que resultou numa reinvenção, uma vez que as artes, sobretudo o teatro, ganharam na propaganda abolicionista brasileira a proeminência que a religião teve na anglo-americana. (2012, p. 121)

Miriam Mendes afirma que é na peça *O Escravocrata*, de Arthur de Azevedo, que se assiste pela primeira vez em um teatro formal, a narrativa de um protagonista negro que fugia aos padrões da época, por apresentar características de complexidade, subjetividade e humanidade. Segundo ela, Lourenço é “altivo, decidido, capaz de agir deliberadamente, como um homem...” (MENDES, 1982, p. 165).

Para a perspectiva que aqui trazemos, a propaganda abolicionista tinha caráter educativo, já que disseminava conhecimentos e vivências, promovendo pensamento crítico a

respeito da sociedade da época e cunhando novos discursos a respeito do ser negro. Mesmo que não houvesse espaço para um ativismo tal qual o estrangeiro, o teatro, o jornalismo e a literatura tiveram papel educativo nesse processo. A educação antirracista era feita de vozes negras e aliadas que, não sem dores, levantaram-se contra a opressão.

As novas formas de colonialidade que o século seguinte nos apresenta, geram novas maneiras de organização popular a fim de pautar o combate ao racismo em todas as instâncias. Nessa luta, teve sempre a educação entre suas prioridades. Movimentos negros, enquanto lutam por uma educação antirracista, também educam a população em sua diversidade de iniciativas que atendem à decolonização do poder, do ser e do saber.

2.3. Movimentos negros educando para a liberdade

No cenário que a colonialidade brasileira pinta para a população negra, as resistências eram, sobretudo cotidianas. Cada mulher negra que conseguia criar seus filhos, dançar, sorrir, cada pessoa negra que batesse um tambor, cada Ialorixá que jogasse búzios, cada capoeira jogada na praça, cada rei e rainha do congo, a cada música e passo de dança; é a cultura afro-brasileira se mantendo viva, a despeito da colonialidade do ser, do saber e da vida. Para enfrentar, especialmente, o racismo estrutural, ante a colonialidade do poder, surgem os movimentos negros que sempre tiveram entre suas pautas a inclusão do negro na educação.

Zelinda Barros comenta grandes projetos educacionais que objetivavam de e para a população negra. Ela elenca, por exemplo, a criação de uma mídia negra e os grupos de ensino-aprendizagem por movimentos organizados politicamente como o da Frente Negra Brasileira, que teve especial papel na educação de pessoas negras na década de 1930:

Iniciativas de cunho educativo visando à transformação das relações raciais podem ser identificadas na chamada “imprensa negra”, surgida no final do século XIX e início do século XX, assim como na Frente Negra Brasileira, partido criado em 1931, que manteve uma escola noturna e propôs a criação do Liceu Zumbi dos Palmares, voltado ao ensino primário, ginásial, secundário e comercial de seus sócios. (BARROS, 2015, p. 75)

Barros comenta ainda a Pedagogia Interétnica, formulada na década de 1970, em pesquisa coordenada pelo sociólogo Manuel Cruz do Núcleo Cultural Afro-brasileiro de Salvador. A respeito dessa proposta, Cruz explicou:

Ela se baseia na concepção de uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social, o teatro, palestras, debates nas escolas e comunidades, a fim de

explicar as causas e os efeitos negativos do preconceito racial, do racismo e do etnocentrismo e, assim, criar uma nova escola que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos dominados (CRUZ 1987 *apud* BARROS, 2015, 1987, p. 74)

Tratava-se de um conjunto de intervenções que não apenas ampliariam o número de estudantes negros e indígenas, mas também contemplariam suas culturas por meio de um novo currículo. Apesar de terem sido muito bem avaliadas nas duas escolas de aplicação, as práticas que tinham por base essa proposta foram descontinuadas por falta de recursos em 1980 (BARROS, 2015). No mesmo artigo, Barros nos apresenta uma série de implementações de projetos que abrangeram a formação de professores e educandos mostrando o quanto sempre houve movimentos conscientes de desconstrução da hegemonia na educação. Essas iniciativas, em geral, estão relacionadas aos movimentos sociais negros e a uma parcela de intelectuais já atenta às desigualdades raciais brasileiras refletidas na escola.

Esse caráter educador dos movimentos sociais negros é analisado por Nilma Lino Gomes que, dialogando com Boaventura Santos, nos mostra o quanto os esforços desses grupos têm propiciado a transformação de realidades antes consideradas intransponíveis por meio de atuações em diversas esferas da sociedades, a partir da criação de grupos de ensino-aprendizagem e pactos com os coletivos que resistiram ao preservar cultura afro-brasileira. Ela aponta também para a extensa produção de conhecimento sobre relações raciais brasileiras que o movimento negro sistematizou criando demandas que viriam a se tornar política de estado no século XXI. Em suas palavras:

Inspirados na sociologia das ausências e das emergências (Santos, 2004), partimos do pressuposto de que o movimento negro, como ator político – não sem conflitos e contradições –, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola. Nesse sentido, ele é capaz de organizar e sistematizar saberes específicos da comunidade negra construídos ao longo da sua experiência coletiva. (GOMES, 2011, p. 39)

Isso significa dizer, então, que esse movimento, desobedecendo à norma pautada pela elite branca a respeito do que seriam ou não saberes adequados e importantes para a nação brasileira, buscou sempre reconhecer, disseminar e reinventar a experiência coletiva da população negra e seus saberes, o que possibilitou o constante estudo e crítica às relações raciais da forma com que se davam no País. É esse movimento que vai construir toda uma gama de conhecimento a respeito da negritude no Brasil, inclusive disseminando esse e outros conceitos. Os saberes explorados pelo movimento negro, segundo Gomes (2011), podem ser divididos em *saberes identitários*, *saberes políticos* e *saberes estéticos*.

Com os movimentos de eugenia e racismo científico, as leis que puniam corpos negros e as teorias raciais que ora odiavam ora aclamavam a mestiçagem, o Brasil se tornou um país colorido em que muitos afirmam não verem cores. Ao mesmo tempo que vigorava o discurso da democracia racial, as hierarquizações econômicas e de acesso aos espaços de poder continuavam mantendo os brancos no poder e negros em posições de subalternidade.

Para Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178)

Por isso, enquanto todas as identificações fossem feitas de cima para baixo, as desigualdades seriam mantidas sem que fossem ao menos admitidas. Ou seja, para que o povo enxergasse por si só essa pirâmide, era preciso, primeiramente, que esse povo se soubesse majoritariamente negro e que cada pessoa negra tivesse também consciência de sua negritude e construísse sua identidade também a partir desse olhar no espelho. Por isso, os saberes identitários são tão relevantes.

Gomes explica como o movimento negro foi central nesse processo:

O movimento negro, principalmente no contexto das ações afirmativas, recoloca em outros termos o debate sobre “raça e cor” no Brasil. Mesmo em meio a muitas críticas, não se pode descartar que, atualmente, há um aumento da institucionalização do uso das categorias de cor do IBGE (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) em vários processos institucionais, nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, no censo da Educação Básica e nas pesquisas educacionais. A autodeclaração étnico-racial é introduzida no universo dos brasileiros de forma mais ampla, inclusive nas camadas médias, que tanto resistem ao debate sobre as desigualdades raciais. (GOMES, 2011, p. 46)

À medida que negras e negros conscientes da negritude e críticos às relações raciais conquistam vagas nas universidades e, conseqüentemente, no âmbito profissional e político, a resistência que continua sendo diária chega à intelectualidade. Por meio disso, negras e negros passam a ser pesquisadoras e não mais objetos de pesquisa apenas, causando transformação nas universidades e órgãos do governo, mesmo que ainda hoje estejamos longe de alcançar justiça nesses setores. A esse respeito, temos que:

A universidade, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, passam a tematizar mais sobre as desigualdades raciais. As pesquisas, as políticas educacionais e os indicadores de avaliação escolar começam a dar outro destaque à discussão sobre a questão racial. Os campos do direito e da justiça começam a ser pressionados para dar repostas que contemplem a concretização de uma sociedade igualitária que tenha como eixo o direito à diversidade. As tensões entre justiça social e desigualdades raciais começam a ocupar outro lugar nas preocupações e decisões jurídicas. (GOMES, 2011, p. 47)

Nilma ainda complementa:

Não se pode negar que as ações afirmativas têm reeducado a universidade e a sociedade brasileira na sua relação com o corpo negro. A copresença desse sujeito e sua corporeidade, em patamar de igualdade, em setores e espaços sociais por ele antes não ocupados exige convivência, respeito e ética no trato com a diferença. Tudo isso acaba por trazer uma nova leitura, outra presença e uma nova visão do corpo negro. É também motivo de tensões e aprendizados. Aprendizados de outras formas de ser e ver o mundo. Aprendizado de outros saberes. Saberes que o movimento negro e os negros em movimento trouxeram à cena pública. (GOMES, 2011, p. 49)

Se os fatores utilizados para justificar a dominação se davam a partir dos fenótipos, sendo mais traços negros, menos poder, acesso e direitos e mais traços brancos, mais privilégios; para tentar fugir das dores de pertencer ao grupo oprimido, era comum, como ainda é, a tentativa de mudança estética motivada pela perseguição de um padrão estético branco ou o mais próximo possível disso.

Tratava-se e, em certa medida, ainda se trata de uma forma de distanciar-se daquilo considerado repugnante, ruim ou feio; a estética negra, tanto no que diz respeito ao corpo como à corporeidade de uma maneira mais ampla, já que uma série de comportamentos e manifestações culturais negras eram tão mal vistas quanto os corpos que as praticavam.

Nesse sentido, a autora chama atenção para necessidade da descolonização de nossos olhares para o espelho e para nossas vivências artísticas, onde reina uma corporeidade outra que foi e é tão *utilizada* nas propagandas feitas para atrair turistas e, ao mesmo tempo, tão marginalizada, criticada e, muitas vezes, demonizada no contexto das relações políticas, cotidianas e educativas do nosso País. Sobre os saberes estéticos/corpóreos, ela aponta:

Estes são pensados, aqui, no que se refere à corporeidade entendida como o corpo em movimento, suas potencialidades, simbolismos e representações. Apesar de o Brasil ser uma sociedade marcada pela corporeidade como uma potente forma de expressão cultural, nem todos os corpos e seus sujeitos são vistos e tratados no mesmo patamar de igualdade. Nesse processo, o corpo negro ainda vive situações que exigem a superação da visão exótica e erótica que sobre ele recai, oriunda da violência escravista, alimentada pelo sexismo, pelo machismo e disseminada pelo racismo. Nesse contexto, é possível observar que a partir do ano 2000 há uma politização da estética negra, via afirmação da corporeidade, diferente daquela realizada no final dos anos 70 e início dos 80 do século XX. (GOMES, 2011, p. 48)

Gomes reforça o quanto o movimento negro tem sido atuante também na descolonização estética que busca superar os padrões impostos pela perspectiva eurocêntrica, afirmando que seus questionamentos e práticas levaram à criação de um novo saber estético/corporal entendido como emancipatório, que faz com que a presença negra nos espaços de poder gere novas discussões sobre branquitude e conhecimento científico.

Ao questionar e criticar o ideal da brancura em nossa sociedade e nos diferentes espaços sociais, educativos e de poder, o movimento negro produz um saber estético/corpóreo entendido como emancipatório. Reeduca a sociedade para questões mais profundas da luta por emancipação social e superação do racismo. Assim, a demanda pela maior inserção de jovens negros na universidade não diz respeito somente à urgente democratização do acesso. Ela coloca em pauta a discussão sobre branquitude, poder e conhecimento científico. (GOMES, 2011, p. 58)

Esses novos corpos nas universidades,⁴ por exemplo, são marcados por experiências e saberes que diferem muito daqueles que lá sempre estiveram e quando assumem postura política sobre a própria presença, costumam impressionar a comunidade acadêmica pelos questionamentos aos privilégios brancos, assim como por apresentarem formas outras de produção intelectual, colocando-se como sujeitos onde antes só poderiam ser objetos de pesquisa.

Em geral, as pessoas que conseguem atingir essa autonomia e engajamento na universidade são aquelas com algum nível de *racial literacy* ou letramento racial que France Twine define como “*uma forma de socialização racial e treinamento antirracista*” (TWINE, 2010). No Brasil, esse letramento, que nunca havia sido preocupação do Estado, foi realizado pelo movimento negro e chegou as escolas à medida que educadoras e educadores antirracistas, em sua maioria negros, encararam os desafios de levar para as salas de aula conhecimentos políticos, intelectuais e artísticos em prol da conscientização sobre as desigualdades por entenderem a educação como forma de transformação social.

2.4. Lei nº 10.639: das lutas, conquistas e processos

A educação sempre esteve entre as principais pautas dos movimentos sociais negros brasileiros. Se houve implementação de políticas públicas voltadas para a justiça curricular, foi

⁴ Segundo matéria do portal *UOL Educação*, houve um aumento de estudantes negros na USP nos últimos dez anos, ou seja, em dez anos o número de alunos negros sobe 52% na USP, mas eles representam só 15% (MARTINS, 2018).

porque grupos de educadores, intelectuais e ativistas, por muitos anos, estiveram produzindo conhecimento sobre os currículos e seu eurocentrismo, assim como os efeitos dele na formação dos cidadãos brasileiros.

Já citamos aqui a Frente Negra Brasileira (fundada em 1931) e poderíamos relacionar ainda o Movimento Negro Unificado (fundado em 1978) como coletivos que agiam e agem para a transformação da educação, em prol do combate ao racismo escolar e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como intelectuais negros e não-negros de todo país também preocupados com os efeitos do epistemicídio. Um dos exemplos desse amplo debate foi o I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas Escolas Públicas, em 1991, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Como consta no relatório do evento:

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO, 1993, p. 11)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no artigo 9.394, traz os princípios “XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” e “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”; já baseados nas discussões ocorridas em nível nacional. Porém, da forma ampla como se coloca a “consideração com a diversidade étnico-racial”, abriu brecha para que as redes de ensino e as escolas se mantivessem descomprometidas com a educação antirracista, já que não se coloca na lei o enfrentamento do racismo nem mesmo do epistemicídio, mas apenas a *consideração com a diversidade*.

A palavra *diversidade* pede um olhar para as diferenças, mas não dá conta da desigualdade refletida nessas diferenças. A ausência de um caráter mais assertivo que pautasse a obrigatoriedade da educação antirracista na letra da lei é política e diz muito sobre as barreiras que os movimentos negros enfrentaram para que a necessidade de justiça curricular fosse reconhecida plenamente pelo poder público. Percebe-se, portanto, que apesar da extensa e potente discussão sobre a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, que permeava os fóruns de educação e sociedade no país, essa não era uma prioridade do governo federal.

Um marco para mudança de postura do governo em relação às reivindicações dos movimentos negros foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001. No evento internacional, o então presidente Fernando Henrique Cardoso firmou seu compromisso na elaboração e realização de um plano de combate ao racismo no Brasil. Não era mais possível fugir às demandas e, cedendo às pressões internas e externas, o Ministério de Educação passou a dialogar com algumas frentes dos movimentos sociais. Contudo, o grande fruto desse processo só ocorreu, em 2003, com a assinatura da lei nº 10.639, a primeira lei a ser assinada por Luiz Inácio Lula da Silva, que atendia aos movimentos negros os quais reivindicavam que a lei estivesse entre suas prioridades:

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

§ 1ª – 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.

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

Como vemos, a lei torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino, o que representa uma conquista de grande magnitude para os movimentos negros brasileiros. Pela primeira vez, uma pauta tão importante para a população negra tornou-se lei nacional e todos os sistemas de ensino obrigados a uma completa revisão linguística, historiográfica, artística e filosófica.

Para orientar as transformações, foram escritas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, das quais destacamos:

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 14)

O documento começa explicitando o objetivo transformador não só do cotidiano escolar, mas da sociedade como um todo que justifica as imposições da lei, assim como marca a

responsabilidade coletiva do diálogo entre brancos e negros que gerem práticas promotoras de equidade. Também guia para uma nova postura que combata efetivamente o racismo escolar, mesmo que esse se dê na reprodução do racismo estrutural, e reafirma o papel da escola no enfrentamento também deste:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, p. 14)

Um dos argumentos entre os resistentes à aplicação da lei é de que ela nos leva ao esquecimento de conhecimentos clássicos ao impor um tipo de afrocentrismo. Alguns trechos das Orientações podem servir de resposta a esse receio. Dentre eles:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

A lei e o processo de sua aplicação proporcionaram novas perspectivas de formação de professores e de trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais em todas as redes de ensino do País e, automaticamente, no mercado editorial, principalmente em se tratando das editoras que produzem livros didáticos e paradidáticos.

Na esfera pública, podemos citar inúmeros projetos que visam sua implementação desde seu primeiro ano. Na rede de São Paulo, o maior deles, do ponto de vista da amplitude de sua mobilização, foi o trabalho do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo que atuou entre 2013 e 2016. Esse grupo⁵ se articulou entre secretaria e diretorias regionais das 13 áreas que compõem a rede, formando um amplo coletivo de ações majoritariamente formado por educadores em regência nas unidades escolares.

⁵ O Nerer (Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais) era formado por: Adriana de Carvalho Alves, Cleber Ferreira dos Santos, Cristiane Santana Silva, Daniel Righi, Elaine Cristina Ferreira da Conceição, Fernando Domingues Garcia, Márcia Landi Basso e Rafael Ferreira Silva (coordenador).

Foram realizadas formações em larga escala e em horário de serviço para professores, coordenadores e diretores, não apenas sobre a lei nº 10.639, mas também sua alteração de 2008, a lei 11.645 (que inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena) e ainda as questões que envolviam a população imigrante da cidade de São Paulo. Outro eixo desse trabalho foram as Jornadas de Educação para as Relações Étnico-Raciais, para as quais eram contratados arte-educadores acionados pelas unidades escolares para desenvolver atividades junto aos professores e estudantes.

O programa Leituração⁶, coordenado por Cristiane Santana Silva, também merece destaque: tratava-se de uma semana em que todas as escolas deveriam ler contos de autores negros, indígenas e imigrantes para todas as turmas. Essa ação contou ainda com uma ampla distribuição de livros de literatura negra, indígena e imigrante para as salas de leitura de todas as unidades da rede, já que antes, esses livros quase não eram encontrados. Luciene Ribeiro da Silva, que estudou o projeto afirma:

A ampliação do acervo bibliográfico das Salas de Leitura que passou a introduzir uma diversidade de livros com histórias que incorporam outros personagens, outras formas de viver que não aquelas que continuamente as crianças têm contato por meio dos livros denominados de clássicos, remodela também a questão do currículo oculto, o que contribuirá para a formação da subjetividade das crianças. (SILVA, 2018, p. 23)

Foram realizadas também duas edições do Congresso de Educação para as Relações Étnico-Raciais nas quais, professores e gestores apresentavam as práticas pedagógicas que desenvolviam em suas unidades.

O importante trabalho de descolonização da educação brasileira pode ter a lei como marco, mas nem de longe se encerra nela. Há grandes desafios para implementação, encarados por educadores de todo o País e que dizem respeito não apenas às mudanças de conteúdo, como também à criação de novas metodologias que contemplem igualmente saberes de todos os povos que compõem esta nação.

Os maiores pontos de conflito entre educadores, educandos e comunidades escolares estão no estudo da cosmologia afro-brasileira, profundamente ligada aos saberes das religiões de matriz africana e, em paralelo, a necessidade da criação de metodologias que *alfabetizem semanticamente*, como diz Irobi (2013), ou seja, que considerem os corpos e as culturas que os marca em sua integralidade. Estamos, portanto distantes de uma prática decolonial principalmente porque ela exige não apenas o cumprimento da lei, que pode se dar, como tem

⁶ Notícia sobre o lançamento do programa. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/igualdade_racial/noticias/?p=184138>.

sido na maioria das instituições, unicamente pela inclusão de alguns autores negros nos planejamentos de algumas disciplinas ou na realização de eventos em datas como 13 de maio e 20 de dezembro.

Uma educação decolonial e antirracista pressupõe uma transformação radical nas perspectivas filosóficas que fundamentam o sistema de ensino, seus métodos e a própria organização escolar. Nos falta ainda o reconhecimento de muitos saberes e a criação de novos fazeres que possam transgredir a colonialidade na educação.

2.5. Bell Hooks nos ensinando a transgredir

A educação antirracista que aqui buscamos é também projeto de intelectuais, ativistas e docentes negras e negros de toda a diáspora. Sem ignorar as diferenças contextuais, é de grande importância que dialoguemos com outras perspectivas desse fazer que possam nos tocar e enriquecer nosso debate. Por isso, tratamos aqui brevemente da práxis da feminista negra estadunidense Bell Hooks que, em seu livro *Ensinando a transgredir*, coloca-se como sujeito de sua própria pesquisa almejando transformações na educação negra na diáspora em diálogo crítico com o patrono da educação brasileira Paulo Freire. Ela debate o princípio freiriano de *educação como prática de liberdade* a partir da análise de sua própria experiência como estudante negra e, mais tarde, como professora. Sobre sua experiência escolar infantil, conta que:

Quase todos os professores da escola Booker T Washinton eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem ou formassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia profundamente anticolonial. (HOOKS, 2013, p. 10)

Percebemos pelo texto que a autora aponta práticas pedagógicas que, pautadas na consciência da desigualdade racial, também presente naquele país, orientavam crianças negras para um desenvolvimento intelectual crítico das relações sociais e altamente transformador por colocar-se em negação à colonialidade. Mudando para uma escola tradicional mista, ela descobriu o quanto o ambiente escolar poderia ser violento aos corpos e saberes negros:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso

político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aulas com professores brancos cujas lições reforçavam estereótipos racistas. Para crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas e até incapazes de aprender. (HOOKS, 2010, p. 12)

É importante observarmos que a segregação racial, que naquele país gerava desigualdade, foi subvertida nesse e em muitos outros casos para promoção de libertação por meio de uma educação pensada especificamente para as crianças negras. Contudo, quando essas mesmas crianças partem para uma escola onde convivem com brancos, elas se deparam não com a possibilidade da igualdade, como pressupõem as teorias antissegregacionistas, mas com a colonialidade que perpassava as práticas pedagógicas.

Dessa forma, ao invés de promover interação e equidade, causavam exclusão, danos psicológicos, traumas e, conseqüentemente, tiravam de muitos estudantes, como da autora, o prazer em aprender. No texto, Hooks narra que, comparando as duas escolas, é possível perceber a diferença entre uma educação como prática de liberdade e aquela que se esforça para manter a dominação. Conta, também, que, mesmo nessa escola, havia professores brancos que tentavam não serem racistas e professores negros que buscavam dar às crianças negras uma atenção especial, entretanto era possível perceber o quanto sofriam acusações e perseguições por esses motivos, como é comum acontecer com quem ousa resistir à narrativa hegemônica.

A colonialidade não está apenas nas leis e normas que regem nossos sistemas e unidades educacionais, mas principalmente no inconsciente coletivo que não foi letrado racialmente e, por isso, cria irrefletidamente pressupostos hegemônicos racistas que baseiam práticas capazes de reforçar estereótipos.

No que tange ao nosso País, essa colonialidade já estava inicialmente em uma segregação de entrada dos negros nas instituições escolares, já que essas eram poucas e suas vagas preenchidas, em geral, por meio de provas pelas quais passavam aqueles que já tinham recebido algum grau de instrução em casa. Os filhos e netos dos negros libertos ou ainda escravizados, em ilegalidade, dificilmente estavam nesse grupo, sem contar que, geralmente, era muito mais urgente que trabalhassem para auxiliar suas famílias, devido ao abandono no qual a população negra foi jogada pela ausência de políticas públicas. Mesmo quando entravam e permaneciam nessas instituições, encontravam um ambiente escolar altamente racista, como o que relatou Bell Hooks.

No livro, a autora traça sua trajetória desde sua formação como estudante nas escolas em que frequentou até suas práticas docentes que sempre tiveram como base discursos “contra-hegemônicos”. Em suas palavras:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos. (HOOKS, 2010, p. 20)

Como feminista negra estadunidense, Bell Hooks se alinha à perspectiva da interseccionalidade segundo o qual não é possível compreender as sociedades complexas como são a partir da observação de apenas uma forma de dominação e as resistências a ela. Faz-se necessário um olhar mais amplo que consiga analisar também os encontros entre as diversas opressões, principalmente, entre raça, classe e gênero. Assim sendo, é coerente que ela tenha buscado em suas práticas uma interação entre as teorias pedagógicas anticolonialista, feminista e crítica. Como docente pesquisadora, encontra também respaldo nas ideias e práticas de Paulo Freire, principalmente quando o autor brasileiro defende a *Educação como prática da Liberdade* (1967), um ideal que pode abarcar o enfrentamento a essas tantas opressões.

Segundo Paulo Freire (1967), para que a educação seja libertadora, ela deve seguir o ideal de transformação social a partir do enfrentamento das desigualdades que aprisionam os seres humanos, o que converge com a perspectiva interseccional. Ele considera que o autoritarismo seria uma das práticas centrais da educação brasileira em todos os níveis e que seu efeito pode ser devastador por não promover autonomia e leitura crítica de mundo, elementos fundamentais da educação como prática da liberdade. Reconhece que os negros no Brasil nascem proibidos de ser inteligentes, assim como as causas e consequências dessa imposição.

Por sua obra teórica sempre imbricada na prática, inclusive no desenvolvimento metodológico, Paulo Freire é um dos autores mais referenciados quando se trata da construção de uma educação decolonial e acaba sendo referência também para Bell Hooks, ainda que visto por outra perspectiva teórica. Em sua interpretação de Freire, ela reflete sobre a vocação na docência nos apresentando o que chama de *pedagogia holística*, podendo ser entendida como uma pedagogia da sensibilidade, que ultrapassa a cisão entre corpo e mente, considerando todos os atores, tanto professores, como estudantes, como seres integrais. Segundo ela:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto de sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2010, p. 24)

Contudo, a pesquisadora ressalta que essa pedagogia engajada é mais trabalhosa que a crítica ou a feminista, enfatizando a necessidade de “autoatualização” por parte dos professores e professoras, pela ênfase do trabalho não se bastar na transmissão de informações ou mesmo na produção de conhecimento, mas sim na construção do bem-estar:

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com o processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. (HOOKS, 2010, p. 28)

Como docente, ela também observa as tantas barreiras que, em geral, enfrentamos para chegarmos a nos entender como seres integrais, que seria o princípio para que pudéssemos pensar os estudantes da mesma forma:

Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integralidade e sustentar a ideia de uma cisão entre corpo e mente, uma ideia que promove compartimentação. (HOOKS, 2010, p. 29)

Entre seus muitos apontamentos sobre a aplicação dessa pedagogia, podemos destacar o trecho em que ela trata da dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de novas formas. Ela conta que um de seus alunos, certa vez, em aula, afirmou “Nós fazemos seu curso, aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida” (p. 60).

Ela acrescenta que os alunos brancos, por exemplo, que aprendem a observar a vida pela crítica racial, podem voltar para casa e enxergarem o racismo em seus familiares e amigos, o que gera um tipo de frustração. O aluno negro, por sua vez, pode resgatar traumas de infância e passar a realmente não conseguir mais ir aos mesmos lugares ou ter as mesmas amizades. É uma transformação progressiva e dolorosa provocada pela leitura crítica de mundo e devemos ter consciência e compaixão para encarar esse momento com os alunos.

Finalmente, Hooks dedica um capítulo do mesmo livro à reflexão sobre o Eros ou o erótico na sala de aula, trazendo reflexões imprescindíveis a este estudo, uma vez que é onde ela critica com mais afinco a cisão cartesiana que aqui também apontamos, mostrando como ela se insere no contexto educacional, pela prática docente, mesmo que de educadores negros, pois tornou-se *modus operandi* das relações educacionais. Em seu relato:

Os professores raramente falam sobre o lugar do Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é atrair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino. Mas os nossos antecessores não brancos eram igualmente ávidos por negar o corpo. A faculdade predominantemente negra sempre foi um bastião da repressão. O mundo público do ensino institucional era um local onde o corpo tinha que ser apagado, tinha que passar despercebido. (2013, p. 256)

Em continuidade, a autora traz sua inquietude a esse respeito, já no início da docência:

Quando me tornei professora e tinha vontade de ir ao banheiro durante a aula, não tinha a menor ideia do que meus antecessores faziam nessa situação. Ninguém falava sobre a relação entre o corpo e o ensino. O que fazer com o corpo na sala de aula? Tento me lembrar dos corpos dos meus professores universitários e não consigo me lembrar deles. Ouço vozes, rememoro fragmentos, mas lembro-me de pouquíssimos corpos inteiros. (p. 256)

Ao chamar atenção para o fato de que a corporeidade é posta à margem da formação docente, ela nos faz voltar ao cerne deste trabalho de pesquisa e refletir sobre a necessidade de uma educação do sensível, desde a formação docente, para que não apenas saibamos o que fazer com nossos corpos docentes, mas que eles produzam saberes com intencionalidade e que os corpos de nossos estudantes também possam ser compreendidos e envolvidos em integralidade.

Para nós, saberes da oralitura e da escrevivência negras têm muito a agregar na superação dessa educação fragmentada que tem se mostrado metodologicamente inadequada, principalmente ao público tão diverso que hoje recebemos na educação pública. Porém, é preciso considerar que há grandes desafios a serem enfrentados quando nos propomos a descolonizar o fazer pedagógico, principalmente tendo como base conhecimentos como oralitura e escrevivência.

2.6. Desafios do chão da escola

A defesa de Hooks (2013) pela integralidade e por uma não cisão de corpo e mente no fazer educativo condiz perfeitamente com as formas de educação dos movimentos negros brasileiros no que tange aos saberes estéticos/corporais analisados por Gomes (2011). Mas foi preciso grande empenho dos movimentos com foco primeiro na inclusão da população negra nos sistemas de ensino e, mais recentemente, na reivindicação e criação de políticas públicas que pautassem também a transformação curricular.

Historicamente, portanto, a chegada dos saberes negros nas escolas brasileiras, em larga escala, é uma conquista recente, para qual ainda estamos criando estratégias e que ainda não se dá de maneira potente na maior parte das instituições. Assim, não nos causa estranhamento que os saberes estéticos/corporais estejam entre aqueles que permanecem distantes dos currículos, eles não são atingidos pela adição de tópicos na lista de conteúdos se não transformarem os fazeres docentes.

Os saberes da corporeidade negra não têm espaço em uma educação que está pautada na cisão entre corpo e mente. Se não aprendemos que somos corpos, como podemos alcançar a integralidade de nossas/os estudantes? Esse seria, portanto, o primeiro desafio para o fazer pedagógico decolonial: a assunção da corporeidade como fonte de saberes, para então busquemos os saberes em nossos corpos e ensinemos também com eles, consciente e intencionalmente.

Para tanto, cabe considerar a proposta de Irobi da substituição da alfabetização tipográfica ou criptográfica por uma alfabetização semiótica. No desenvolver desse conceito, Irobi exemplifica os efeitos da alfabetização ocidental que contribui para a incompreensão dos saberes da corporeidade, quando analisa o discurso de Paul Gilroy sobre a *performance* Omabe. Irobi conta que, no livro *Atlântico Negro*, Gilroy descreve a *performance* Omabe como um *antitexto*. Segundo Irobi, Gilroy teria formulado tal conceito exatamente por ter sido alfabetizado da maneira ocidental, como segue:

A *performance* Omabe funciona, essencialmente, como traço de uma identidade coletiva e política, assim como um dispositivo criativo para assegurar a continuidade da forma de arte festiva e teatral. Tal como um texto-performance, o Omabe é a história teatral escrita no corpo, e não um antitexto, como erroneamente observou Gilroy no seu *Atlântico Negro*. (IROBI, 2013, p. 282)

Mais a diante, Irobi traça a comparação entre a alfabetização criptográfica e a semiótica que teríamos acesso por meio da matriz africana:

A alfabetização que herdamos da tradição pedagógica Ocidental é moldada a partir de uma forma tipográfica ou criptográfica. Ou seja, ser alfabetizado significa dominar a leitura e a escrita de uma ciência determinada, de uma ciência logocêntrica, possuidora de determinadas estruturas ortográficas e caligráficas, assim como sua origem e história. Porém, o que aconteceria se substituíssemos esses modelos de alfabetização pela escultura, dança, vestuário, gesto, fantasia, espaço e tatuagens? De fato, teríamos uma nova definição de alfabetização que estaria atrelada a uma inteligência semiótica (IROBI, 2013, p. 288)

Uma alfabetização semiótica é então o princípio para uma pedagogia integral e decolonial. A partir dela, desenvolvemos saberes corporais mais amplos, transpondo os limites da sistematização dos conteúdos escolares e promovendo inteligências múltiplas. Essa transformação demanda, em certa medida, descompartimentar os saberes e os fazeres.

A colonialidade nos ensinou a institucionalizar e separar nossas atividades sociais, temos espaços específicos para a religião, como se nossa fé e espírito não nos acompanhasse em todos os lugares; temos espaços próprios para viver cada uma das nossas atividades; os bailes são para dançar, os parques, para se brincar, a escola é lugar de estudo e para o estudo são necessárias apenas nossas mentes, como se o corpo pudesse ser descartado ou anulado. Essa compartimentação precisa ser questionada nos processos educativos.

Fazendo um exercício similar ao de Hooks, posso observar que, em minha experiência, vi muitos professores reproduzirem o papel de repressão aos corpos dos estudantes, por não saberem lidar com o fato de eles não terem levado para a escola apenas suas mentes, por eles terem corpos e movimentarem-se de maneiras que não estavam previstas no plano de ensino.

Não sabemos como nos mover nem como lidar com os movimentos das crianças e jovens, porque foram determinados lugares e comportamentos estritos para todos esses corpos no sistema escolar. Insistimos em manter esses padrões por medo de perdermos o controle de nossas aulas e isso atrapalhar o ensino dos conteúdos previamente estabelecidos. Há, por outro lado, uma prática de desistência, por parte de alguns professores e professoras, que dizem *deixar* que os estudantes se mexam por se sentirem vencidos pelo excesso de energia deles.

Tanto uma situação como outra não seriam tão frequentes se tivéssemos, desde sempre, consciência de nossa integralidade e pudéssemos planejar e agir pautados nela, tendo o corpo como apreensor de conhecimentos e a corporeidade como eixo transversal das práticas educativas desde a educação infantil até o ensino superior. Mas chegar a isso nos coloca a repensar a escola desde sua arquitetura.

Corpos em movimento exigem espaços propícios e tempos adequados. Por exemplo, toda vez que uma professora de ensino fundamental II deseja fazer um sarau, um teatro, uma

ciranda, ela precisa organizar uma logística que vai mexer com a escola inteira, ocupando outros espaços da escola, fazendo mais barulho e, muitas vezes, utilizando mais aulas do que as previstas para aquela turma, o que significa não atender a uma outra turma no horário marcado.

Tudo isso demanda negociações e mudanças no cotidiano da coordenação, dos professores e dos demais funcionários da escola, já que a rotina escolar não é construída por essa perspectiva.

Assim, tais práticas acabam se dando no campo do voluntarismo e costumam ser vistas, em muitas escolas, como interferências que *atrapalham* o cotidiano escolar. Ou, quando são incorporadas coletivamente, podem ser encaradas como evento pontual que configura uma pausa no conteúdo principal, retomando posteriormente.

A descolonização do currículo, baseada nesses saberes, pressupõe um percurso longo de ressignificações e transformações que precisam ser projeto político-pedagógico das unidades. Para uma mudança efetiva dos fazeres, há de se pensar os temas e os espaços escolares, há de se questionar ainda o próprio termo *escolar* e todos os sentidos que ele tem hoje e que pode ter. No que tange ao ensino de Língua e Linguagem, essa descolonização pode se iniciar a partir dos saberes da oralitura e da escrivivência própria da literatura negra.

Cremos, então, que o trabalho voltado para os valores civilizatórios afro-brasileiros, envolvendo práticas de corporeidades negras, pode transformar os saberes e fazeres escolares e não apenas responder a uma justiça curricular ou a um ideal acadêmico de decolonialidade dos saberes, mas, principalmente agir na autoestima intelectual dos estudantes, promover letramento racial, subsidiando nova construção de sentido para o estudo e identificação com as propostas, além de ampliação da leitura de mundo para que sejam provocados em todos os sentidos à construção do bem-viver.

2.7. Eu estou aqui, ainda que não queiram não

No país da escravidão mais longa, do plano de branqueamento, da marginalização, da mulata-exportação e do genocídio negro, o não-pertencimento é mais uma de nossas heranças doídas. Esse banzo moderno produz corpos que não conseguem sentir-se parte do País, das cidades, das universidades, da política, das grandes empresas, da mídia e dos lugares de poder.

A escola, como um dos primeiros espaços públicos em que crianças de todas as raças e etnias convivem, configura-se como aquele em que as identidades e coletividades são desenvolvidas e isso dá a nós educadores a imensa responsabilidade de mediar as formações para que as relações das crianças consigo mesmas e umas com as outras sejam saudáveis, daí a urgência de uma educação antirracista. Segundo Eliane Cavalleiro: “Uma educação antirracista

não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras” (2005, p. 14).

A autora ainda trata da importância do debate sobre o racismo, no interior das escolas, que questione toda e qualquer prática racista de profissionais, crie estratégias para lidar com os casos entre os estudantes e repense criticamente os materiais didáticos que orientam o ensino, conforme segue:

Portanto, nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recurso auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais. (CAVALLEIRO, 2004, p. 14)

Nesse contexto, a escola pública, como aquela em que estão presentes a maior parte das crianças, jovens e adultos negros do País, precisa tornar-se um lugar seguro, onde possam ser desenvolvidos valores civilizatórios que elevem a autoestima e a coletividade e que possibilitem que essas crianças, jovens e adultos negros não tenham seu próprio reflexo como inimigo, mas como força e que as pessoas não-negras também aprendam a respeitar e a admirar saberes e corpos negros, olhando criticamente para a branquitude.

A professora ou professor negro que se coloca como agente da criação de possibilidades, que quer educar para relações étnico-raciais mais equânimes, costuma passar por um processo intenso de autoconhecimento a partir de um letramento racial que inclui um novo olhar para o espelho e para a janela do mundo. Vamos então nos reconstruindo estudando a nós mesmos em nossas experiências individuais e coletivas, em terapias, livros e encontros, ao mesmo tempo que tentamos e intentamos práticas cotidianas, projetos, eventos.

No currículo da graduação em Letras da universidade onde estudei, não contei com grandes referências negras nem mesmo na licenciatura. Nada se falava sobre educação para as relações étnico-raciais, exceto por uma disciplina do programa de literatura inglesa, na qual uma professora desenvolveu um semestre de literatura africana. Independentemente do currículo elaborado pela universidade, nós estudantes, em constante movimento reflexivo debatíamos e estudávamos por conta própria, muitas vezes, organizados em centros acadêmicos ou coletivos independentes nos quais encontrei grupos de estudantes negros que pensavam as questões raciais.

Cabe dizer que era uma universidade particular, na qual éramos poucos e que a maior parte das discussões raciais eram levantadas pelos grupos de estudantes das Ciências Sociais,

embora com participação de estudantes de todos os outros cursos que levavam os debates para as salas de aula, à revelia de alguns professores. Não tive, em minha graduação, professores/as negros.

Minha trajetória como professora iniciou-se quando eu ainda não havia concluído a graduação, em centros de línguas nos quais ensinava inglês. Já notava, nessas instituições, a ausência do ensino das culturas dos países africanos e da diáspora. Cheguei a desenvolver projetos com a temática *Inglês pelo mundo* para que os estudantes tivessem contato com as culturas de países como África do Sul, Nigéria e Jamaica.

Na escola pública municipal, finalmente encontrei professores preocupados realmente com a aplicação da lei nº 10.639. Apesar de não sermos poucos/as professores/as, os desafios são dos mais diversos e vão desde a falta de adesão da gestão à falta de materiais e incompreensão da comunidade em relação à importância de determinados temas. Tive projetos negados pela gestão escolar, outros consegui realizar em parceria com professoras, professoras e estudantes.

Nesse processo, a gestão Haddad (2013-2016), em especial, o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Nerer) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi de suma importância para minha formação e engajamento, assim como para diversos outros professores exatamente pelas ações formativas que abordamos neste capítulo.

Um dos programas do núcleo que reverberou na minha prática e nesta pesquisa foi o Leituraço, também já citado. Para que o projeto funcionasse, as salas de leitura de todas as unidades educacionais foram abastecidas com livros de literatura negra, indígena e imigrante, o que renovou os acervos até então esmagadoramente eurocêntricos. Os novos livros disponíveis na escola, possibilitaram a minha e aos meus pares, novas práticas pedagógicas ligadas a literaturas não europeias. As formações focadas no programa também foram fundamentais para legitimar conhecimentos dessas literaturas e outros saberes das culturas afro-brasileira, indígena e imigrantes, o que facilitou o envolvimento de mais educadoras e educadores nas práticas. Luciene Ribeiro da Silva, pesquisa os impactos do projeto, em suas considerações finais, ela escreve:

Considera-se que o principal mérito do projeto Leituraço é o de mobilizar a comunidade escolar no intuito de evidenciar a prática e o movimento em direção a privilegiar a literatura de temática afro-brasileira e africana com intuito de atender a demanda atual permanente. Demanda esta que tem como missão ampliar o repertório cultural de todos a fim de proporcionar a construção de uma ação educativa libertadora por meio da literatura. (SILVA, 2008, p. 96)

Durante o período dessa gestão, estive trabalhando com formação de professores na diretoria de ensino da Penha e sinto que todo o aprendizado dessa experiência me levou a voltar para a escola como uma professora melhor e que não aceitaria mais qualquer impedimento para trabalhar as questões raciais e as culturas negras em sala de aula. De volta à escola, minha prática já era outra e senti que naquela seria muito mais difícil continuar a expandir meu trabalho. Pedi remoção.

Este ano (2019), transferi meu cargo para uma nova escola, na Cidade Tiradentes (zona leste de São Paulo). Uma das motivações da transferência foram informações sobre o Projeto Político Pedagógico dessa nova escola que inclui a educação para as relações étnico-raciais como um dos eixos principais de trabalho. Também soube que se tratava de uma gestão democrática formada inclusive por uma diretora e uma coordenadora negras, pesquisadoras e feministas. Todas essas características me fizeram sonhar com um coletivo-escola que acreditasse na educação como forma de liberdade. Hoje, passados seis meses, posso afirmar que, com todos os desafios, essa unidade escolar é um polo de resistência aos retrocessos da esfera pública, pois mantém seu compromisso com a educação popular, antirracista e inclusiva. Da gestão aos professores e agentes técnicos, formou-se um grupo que trabalha cotidianamente mandando aos poderosos reacionários a mensagem “Estamos aqui, ainda que vocês não queiram não”.

3. ORALIDADE E ORALITURAS: E EU FALO MAIS DE TRÊS LÍNGUAS

Tava dormindo, cangoma me chamou...
Tava dormindo, cangoma me chamou...

Disse: Levanta, povo, cativoiro já acabô!
Disse: Levanta, povo, cativoiro já acabô!

Figura 2: Mãos negras tocando tambor.

Fonte: Página de Instagram profissional do fotógrafo Tiago Santana.⁷

⁷ Tiago R. Santana trabalha como repórter fotográfico e é formado em produção audiovisual. Especializou-se em retratos de pessoas negras e compõe o quadro de fotógrafos do coletivo AFROTOMETRIA. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tiagosantanafoto/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

Nem mesmo os documentos oficiais da abolição encerram por si o sofrimento do cativo, mas o chamado do tambor *cangoma*⁸ tem poder de inaugurar sensações da liberdade nos corpos de quem toca, canta ouve ou dança. Na curimba, ele vai buscar quem mora longe e faz vibrar em outra frequência aqueles que precisam encontrar sua paz.⁹ Pulsa no coração do capoeira que, quando a luta parece perdida, grita com força pela vida que nele habita¹⁰.

É central também no samba, onde exerce poder de cura, nos convidando a deixar de lado todo o baixo astral.¹¹ Esse instrumento, em suas muitas versões, tem poder de *afro-orientar* experiências de apreensão do sensível. Como o coração bombeia o sangue, ele emana energia vital que envolve a palavra-gesto da oralitura, presente no chão do terreiro como na *fina lâmina da palavra*.¹²

Se a trajetória da população negra no Brasil é significativamente atravessada pela violência e a opressão do racismo, em contrapartida, é também marcada pela resistência e por construções culturais ímpares que são fruto da vivência cotidiana, dos afetos, das festas e mesmo dos lamentos. Todas essas vivências são marcadas por gestos que narram e criam narrativas próprias expressas entre movimentos e Movimentos; que tocam tambor, batem cabeça e dançam produzindo saberes.

A História, tida como oficial, tentou nos contar um único lado dessa trajetória, uma *história única*¹³ que só fez garantir que, mesmo após a colonização, permanecêssemos sob um ideal de cultura hegemônica e eurocêntrica, do qual carecemos ainda de superação. Dentre os tantos enlaces discursivos que a colonialidade nos coloca, está a suposta superioridade da escrita em relação à oralidade, muito relacionada à oposição entre civilizado e selvagem. Essa distinção se reflete na escola, onde a escrita é tida como fonte de conhecimento e a oralidade é vista apenas como meio de facilitação enquanto ainda não se atingiu o letramento. O valor da apropriação da escrita para inclusão dos sujeitos é inegável, ela pode ser documento, conhecimento e até poesia nem por isso precisa ser ensinada como superior à oralidade. A dualidade entre elas só serve aos ideais de dominação que se utilizam das diferenças para produzir as hierarquias, os estereótipos e os estigmas que recaem sobre os povos não brancos.

⁸ Referência à música *Cangoma me chamou* gravada na voz de Clementina de Jesus, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=zFk4A-xo_Vg>. Acesso em: 1 maio 2018.

⁹ Referência à música *Tambor* gravada por Almir Guineto .

¹⁰ Referência à música *Escute o tambor* do Mestre Toni Vargas.

¹¹ Referência à música *Conselho* interpretada por Almir Guineto.

¹² Referência ao artigo de Leda Martins “A Fina Lâmina da Palavra” (2007), que aborda a poética negra na literatura.

¹³ Referência ao TED com Chimamanda N. Adichie; *Os perigos de uma história única* (2009)..

Foi contando, cantando, ensinando, dançando e emanando a Palavra força vital que a população negra se manteve em atividade intelectual, artística e espiritual durante séculos, no Brasil, de forma que, tão logo pessoas negras passam a ter acesso à alfabetização e letramento, criam a literatura negra, bastante nutrida dos saberes da oralidade. Oralidade e escrita podem ser independentes ou complementares entre si.

Se temos como ideal a descolonização do conhecimento, que impõe um realinhamento dos saberes dos povos que compõem o País, livres de qualquer prerrogativa de superioridade de um sobre o outro, torna-se imprescindível investigar a oralidade do povo negro como fonte inesgotável de saberes onde devemos nos banhar e nos nutrir da sabedoria necessária a um fazer pedagógico decolonial.

Mesmo porque, dentre os saberes dessa oralidade, existem formas de ensino-aprendizagem que muito se diferem de nossas práticas escolares mais comuns, com as quais podemos pensar não só o ensino da oralidade e da oralitura, mas de quaisquer saberes que possam ser trabalhados por meio delas. Por isso, nesta pesquisa, observamos oralidade e oralitura como um *conteúdos culturais* que são parte do legado da população negra que precisam se fazerem presente na escola e, por outro lado, como *saberes e fazeres pedagógicos* que ensinam de maneiras outras e que podem ser base para um ensino integral de quaisquer áreas do conhecimento.

3.1. Oralidade: A Palavra como força vital

“Paz sem voz não é paz, é medo”
(O Rappa)¹⁴

A colonialidade, em suas estratégias racistas, quando se vê questionada e combatida, vale-se da cartada de paz, essa palavra tão bem aceita e que agrega um ideal humanista, mas que, na maior parte das vezes, é feita do silêncio daqueles que sofrem. Além da canção de O Rappa, vale visitarmos o poema *Da Paz*¹⁵ de Marcelino Freire, interpretado por Naruna Costa, em *performance* na qual ela reinventa a escrita do autor num ato corporal agressivo de negação da paz, dessa paz silenciada, enlatada e vendida em camisetas brancas, no ato de soltar um pombo e nas passivas passeatas que não curam as feridas e não rompem com a estrutura. *“A paz é uma desgraça”*, grita ela.

¹⁴ *Minha Alma* (A paz que eu não quero) da banda O Rappa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>>.

¹⁵ *Da Paz*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2g7DHBABdDI&t=38s>>.

Toda vez que uma pessoa negra se levanta em busca de justiça, ela rasga o pano branco da paz colonial e sofre por isso as represálias racistas que se expressam nas respostas mais diplomáticas recheadas de acusações de vitimíssimo e agressividade; ou nas ações mais truculentas como quatro tiros na cabeça por ousar ser voz de seu povo.¹⁶ Então que paz seria essa se não a prova mais concreta de uma abolição falseada e de uma liberdade sonhada que não se realizou por completo?

Esse questionamento aqui escrito carrega uma força que se difere daquela que pulsa no corpo de Naruna e na voz de Falcão. Os vídeos permitem-nos chegar perto do poder que esses corpos possuem de emanar energia por meio da palavra que também é gesto e que, ao ser proferida, cria, destrói e pode também reconstruir.

Na maior parte das cosmogonias africanas é a Palavra quem cria o mundo. Essa constatação se impõe sobre a prerrogativa ocidental da simples *ausência da escrita*, expressa na categoria *sociedades ágrafas*, por exemplo. Segundo Hampâté Bâ, mestre da tradição oral africana:

Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região da savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p 182)

Essa Palavra que nos mobiliza, questiona, produz e multiplica conhecimentos e, acima de tudo, gera energia vital, também teria, segundo o autor, o poder de destruição, por isso se alia a ideia da prudência. A responsabilidade sobre o que se fala, portanto, seria um valor a ser ensinado. Se a Palavra emana energia, o que falamos pode modificar nosso entorno, nossa vida e das pessoas ao redor, tanto para o bem como para o mal. Em suas palavras:

A fala pode criar a paz como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo jeito que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio. (1982, p. 185)

Dizer se equipara a agir e existir. Pela oralidade se dá boa parte da interação humana em diversas esferas. Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de que ela antecede a escrita, não apenas historicamente, mas no desenvolvimento do indivíduo:

¹⁶ Alusão ao assassinato de Marielle Franco em 14 de março de 2018. Esse marco na política brasileira em meio à conjuntura atual foi destrinchado e analisado por Dulci Lima no trabalho “Marielle Presente!” (2019).

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 181)

A antecedência histórica e individual da oralidade em relação à escrita, se torna fator de hierarquização na lógica da colonialidade e da modernidade, para as quais tudo aquilo que é mais antigo e orgânico seria ausência de tecnologia e cultura, enquanto o “novo”, tecnológico, é considerado avançado e culto. A oralidade é muito mais difícil de ser possuída, comercializada ou institucionalizada. Ela se produz no corpo e dele não se dissocia, de forma que a desvalorização dela está diretamente ligada à cisão cartesiana de corpo e mente, como trata Hampatè Bâ:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo de desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados [...] ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade. (1982, p. 183)

A voz negra que grita contra essa paz ou que ensina, fala e canta agindo nos contextos privados e públicos de vivências afro-brasileiras insiste na Palavra como força vital, mantendo, por meio dela, a memória das narrativas ocultadas na oficialidade colonial. Essa oralidade coletiva, política e espiritualmente agente que vem dos povos africanos, recriou-se ao longo dos anos, sobrevivendo e ensinando. mesmo que ainda seja tão pouco valorizada e investigada na educação formal.

Foi a oralidade que permitiu a educação dos povos negros no Brasil. É ela que permanece ensinando valores dentro e fora da escola e é para ela que olhamos agora como educadores tentando vislumbrar fazeres educativos decoloniais.

Denise Botelho e Wanderson Nascimento estudam educação e religiosidade afro-brasileira e afirmam:

Como nas antigas aldeias africanas, toda a aprendizagem se dá pela oralidade; o conhecimento é passado pelos mais velhos aos mais novos. Até hoje os candomblés são baseados na cultura oral; a literatura oral (histórias, adivinhações, jogos, mitos, cantigas) é o centro da ação educativa. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2011, p. 80)

Os terreiros são hoje os espaços onde melhor se pode verificar essa oralidade posta como memória, saber e ação educativa, não digo da preservação das palavras como citações intactas, mas da Palavra enquanto *entidade* de sentido, aquela que gesta e pare, rodopia e arrepia por ser trazer em si ancestralidade.

Não por acaso a interação oral foi dificultada, durante a escravidão, quando famílias e etnias foram separadas durante o transporte e na comercialização, unindo africanos de hábitos e idiomas distintos. Porém tais circunstâncias não conseguiram impedir que eles criassem seus próprios falares e se apropriassem do idioma do colonizador elaborando uma linguagem que habitava as vivências particulares de afeto e de fé, como a organização de fugas e revoltas.

Se a oralidade é marcada pela indissociabilidade entre corpo, mente e espírito, sua agência se coloca como afronta aos valores civilizatórios coloniais e propaga energia de vida onde se tentava impor a morte. De certa forma, quando os escravocratas aprisionaram os corpos negros, a suposta cisão entre corpo e mente dava a eles a ilusão de domínio do todo, davam o alimento para que o corpo funcionasse de forma utilitária e tentavam matar a mente, proibindo tudo que achavam que pudesse desenvolvê-la.

Não tinham, porém, o domínio do todo, por ignorarem que onde existe um corpo humano vivo há pensamento, estratégia, reflexão, sonho e poesia. Não havia controle que desse conta de sanar o afeto, a fé e as suas criações. Porém, o poder branco e suas políticas públicas continuaram se concretizando através também de uma escrita que silenciava os saberes da população negra, e que, posta como padrão de civilização pelo discurso da colonialidade, passa a ser hipervalorizada como única possibilidade de registro e transmissão de conhecimento e oficialidade.

Os saberes negros foram sendo, assim, silenciados durante os séculos nesse universo do oficial, de forma que, quando observados por pesquisadores e curiosos em geral que partem de uma perspectiva eurocêntrica, podem gerar sensação de novidade completa, repleta de peculiaridades tão alheias à ideia de *real* dessas pessoas, que não cabem em suas compreensões de mundo e então, para não terem que reinventar as próprias concepções de civilização, preferem classificar esses saberes como marginais ou exóticos. Leda Martins nos fala dessa exotização da oralidade:

Nessa ordem, o domínio da escrita torna-se metáfora de uma ideia quase exclusiva da natureza do conhecimento, centrada no alçamento da visão, impressa no campo ótico, pela percepção da letra. A memória, inscrita como grafia, pela letra escrita, articula-se assim ao campo e processo da visão mapeada pelo olhar. Tudo que escapa, pois, à apreensão do olhar, princípio privilegiado de cognição, ou que nele não se circunscreve, nos é exótico, ou seja, fora de nosso campo de percepção, distante de

nossa ótica de compreensão, exilado e aliado de nossa contemplação, de nossos saberes. (2003, p. 64)

Sodré, por sua vez, nos fala da oralidade como portadora da sabedoria que se dá no corpo que é também território:

Quando eu digo que é preciso valorizar também outras fontes de sabedoria, eu me refiro à esfera oral, à dimensão oral das pessoas que são lideranças de comunidades, de mais velhos, de mães-de-santo, de gente antiga mas que tem sabedoria. Não tem ciência, mas tem sabedoria. Por que a sabedoria é importante? Porque a sabedoria vem do território, vem da maneira de lidar com o território. Ela é extraída dos recursos de sobrevivência dentro de um território.

(...)

O território não é apenas o espaço, o lugar físico, abstrato, o território é o espaço marcado pelo humano. O corpo é território, a casa é território, são lugares simbólicos do espaço ocupado pelo humano. (SODRÉ *apud* BRANDÃO; TRINDADE, 2006, p. 35)

A sabedoria que nasce desse corpo-território seria então uma das maiores riquezas que podem existir em um cotidiano atravessado pelo racismo e pela colonialidade. Nesses contextos de resistência às condições estruturais, a oralidade é o mais importante meio de interação com os grupos de cooperação, aprendizagem, fé e afeto, como apontam Brandão e Trindade:

A oralidade nos associa ao nosso corpo: nossa voz, nosso som faz parte do nosso repertório de expressão corporal; nossa memória registra e recria nosso repertório corporal-cultural; nossa musicalidade confere ritmo próprio, singularidade à nossa corporeidade, está marcada pelo nosso pertencimento a um grupo, a uma ou várias comunidades, na medida em que, para nos comunicar com o outro, precisamos ser reconhecidos por ele, estar em interação, em diálogo com ele. (BRANDÃO; TRINDADE, 2006, p. 36)

A oralidade, no entanto, é mais diversa que a escrita, não tem um padrão, mas se cria e recria das necessidades e desejos dos falantes. Hooks, em *Educar para Transgredir* nos conta de um inglês próprio dos negros estadunidenses que se configurou como um espaço de intimidade, segundo ela:

Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentando resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para a intimidade. De encontrar esse espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernáculo fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. Aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamos-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua. (HOOKS, 2013, p. 233)

No Brasil, Lélia Gonzalez fala de um fenômeno linguístico bastante parecido: *pretoguês*. Ela defende que há uma marca de africanização no português falado no Brasil, conforme segue:

“[...] aquilo que chamo de ‘pretoguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...], é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos ‘crioulos’ do Caribe).” (GONZALEZ, 1988, p. 70)

Fazendo um diálogo entre as autoras, podemos pensar que o pretoguês, que marca nossa oralidade, é também uma forma de libertação por meio da reinvenção da língua portuguesa, subvertendo o fato de ela ter sido tão duramente imposta, reiteradas vezes, na linha do tempo da nossa educação.

Nas escolas, ainda hoje, sentimos as dores do silenciamento das narrativas orais, como o preconceito linguístico para com as marcas de oralidade do pretoguês, assim como na mídia e literatura de maneira geral. São lugares em que ainda reina a cultura da *paz sem voz*, em que, muitas vezes sob o trunfo da imparcialidade, ocultam-se conhecimentos. Ainda assim, todos os dias, nas unidades escolares, no âmbito de sua autonomia, uma professora ou um professor performa¹⁷ seu papel e confronta esse sistema, hoje mais amparado que antes, com saberes da ancestralidade no corpo todo e a lei 10.639 nas mãos. A oralidade, no fazer desses professores, já se faz agência, propaga força vital, mas ainda há muito chão pela frente para que ela se incorpore como saber que produz saberes outros.

Notamos que a oralidade parece caótica e sem importância aos olhos dos senhores de ontem e de muitos poderosos de hoje, o que, por um lado, permitiu que valores fossem transmitidos e revoltas arquitetadas sem registros que os denunciassem e, por outro, cerceou-a impedindo a valorização e disseminação dos conhecimentos que ela carrega.

Atualmente, nossa luta consiste em disseminar de maneira ampla as expressões afro-brasileiras e seus valores para que atinjam todos os espaços de formação social, apontando para a construção de uma sociedade em que não mais hierarquize saberes culturais e fazeres pedagógicos, mas os incorpore de maneira equânime. Para tanto, no que tange à escola, buscamos a descolonização dos currículos, no sentido da incorporação dos valores afro-brasileiros que garanta que as pessoas saiam da escola sabendo com todos os sentidos que

¹⁷ Sobre as relações entre docência e *performance*, o pesquisador Pedro Braga desenvolveu a dissertação *Performances do Professor* (2019).

capoeira é poesia, escrevivência é política e que, todas as suas *performances* são carregadas de ancestralidade. É urgente, portanto, que nós educadoras/es acessemos e vivenciemos a oralitura negro-brasileira, buscando aprender com ela como ensinar de corpo inteiro.

3.2. Oralitura negro-brasileira

A Palavra, energia vital que se interpõe na palavra falada, estava e está nas famílias, nos terreiros, nos movimentos políticos, nas escolas e nas artes. Ela não é sempre dura, não é sempre linda, ela informa, guarda, salva, agride, cresce, cresce, cresce e transcende. Quando transcende cria poesias do corpo, *performances* da palavra ou, em uma só palavra; oralitura.

Na tradição oral, essa palavra-gesto integra a comunidade, cria e dissemina narrativas, propaga força vital, ela também guarda e multiplica a memória dos povos, seus saberes e poesias. Nesse sentindo, destacamos aqui o trabalho dos *griots* africanos com base em ensinamentos de Hampatè Bâ, Heloísa Pires Lima e Leila Hernandez.

A palavra *griot* é um termo francês, o qual aqui no Brasil, adaptamos para griô, cuja definição pode ser encontrada no dicionário de Nei Lopes (2015): “Forma aportuguesada para griot, termo franco-africano, criado na época colonial para designar narrador cantor, cronista e genealogista [...]”.

Pires Lima e Hernandez (2010) nos ensinam que, no Mali, a palavra para a mesma função seria *diéli*, cujo “significado principal estaria na ideia de sangue vital, isto é, o diéli faz circular a vida social” (2010, p. 103). Essa definição se alinha perfeitamente aos saberes sobre a oralidade que estamos trazendo aqui, onde a palavra é gesto, é energia, é ação.

Tanto Hampatè Bá (1982) quanto as autoras afirmam que havia diferentes funções para os griôs e que aos *domas* cabia o ensinamento da harmonia. Elas contam que ele precisava conquistar internamente a harmonia para que sua palavra vibrasse sua energia interior atuando em cerimônias, celebrações e reconciliações. Ele seria um grande sábio que trabalhava com a palavra a serviço da paz e da justiça. Elas afirmam ainda que: “Os griôs, desde sempre, reconstruíram o passado para levá-lo ao futuro. E ainda gravam na memória os novos acontecimentos” (PIRES; HERNANDEZ, 2010, p. 46), de forma que se faziam importantes para ele as noções de verdade, fato e memória. Elas também abordam os griôs trovadores e sua arte:

Já para os griôs trovadores, menestrelis ou que exercem a arte do conto, o compromisso com a verdade é de outra ordem. A tradição lhes concede o direito de embelezar os fatos, desde que consigam divertir e entreter o público que seduziram. Muitas vezes,

com a música e a coreografia, eles contam também verdades antigas. [...] Dessa forma, aparentemente, divertida, às vezes denunciavam os desonestos e os ladrões. (PIRES; HERNANDEZ, 2010, p. 46)

Para Hampaté Bâ:

Se as ciências ocultas e esotéricas são privilégio dos “mestres da faca” e dos chantres dos deuses, a música, a poesia, a poesia lírica e os contos que animam as recreações populares são privilégios dos *griots*, espécie de trovadores ou menestréis que percorrem o país ou estão ligados a uma família. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p 202)

Para esse griô trovador, então, a palavra-gesto agia mais livremente; suas apresentações envolviam a imaginação e a poética e formavam um tipo de lírica performativa própria da tradição oral.

Leda Martins observa que essa oralidade lírica está presente nas *performances* afro-brasileiras, seja das danças ou nos textos, nas lutas ou na fé e denomina esse fenômeno de oralitura:

O significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos vôlejos do corpo. (2007, p. 77)

O conceito nos permite compreender que nos corpos-territórios onde se enxergavam ausência de civilização e civilidade, na verdade, se guardavam memórias e poesias que existiam muito antes da escrita e existem ainda hoje em paralelo a ela. Denomina as *performances* dos Cangadeiros, por exemplo de oralitura, conforme vemos:

Aos atos de fala e de *performance* dos cangadeiros denominei *oralitura*, matizando neste termo a singular inscrição do registro oral que, como *littera*, letra, grafa o sujeito no território narratório e enunciativo de uma nação imprimindo ainda significante, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas. (MARTINS, 1997, p 21)

Os gestos em grafia contam histórias, criam sentido, emocionam, poetizam e sinestesicamente tocam aqueles que compõem o evento, de dentro ou de fora do ato performático. Assim se faz a oralitura, pela vivência da Palavra entidade de sentido também inscrita no corpo dançante, cantante, falante, agente. Pensaremos nela também como o conjunto

de expressões negras performáticas em que se verifica a força da palavra e do gesto e pelas quais pode aprender e ensinar valores e saberes.

É interessante observar que a oralitura não se permite capturar por completo. É possível descrever em palavra escrita ou mesmo filmar todos os movimentos de uma congada, capoeira ou roda de samba, mas a tecnologia ainda não nos permite sentir pelo vídeo o hálito que só existe no momento presente. Martins reconhece a dificuldade da descrição da *performance* e acaba por criar uma poesia outra na tentativa de trazer para a escrita a sinestesia do momento presente dos Congados, conforme se lê:

Nos Congados, a palavra, como hálito condensa o legado ancestral, seu poder inaugural, e o movimento prospectivo da transcrição, encenado no ato da transmissão. O evento narrado dramatiza o sujeito num percurso curvilíneo, presença crivada de ausência, memória resvalada de esquecimento, tranças aneladas na própria enunciação do narrado. Assim, na oralitura dos Reinados negros, a memória insinuante, se envieja nas falas, se esvazia e se preenche de sentido, como um lugar numinoso, pletera de significantes, do qual também indagamos: “Afiml, o que fica das pegadas no chão da memória? Fica o que significa, pode-se pensar. Ou talvez o contrário: fica o que passa a ficar?”. (MARTINS, 1997, p. 22)

Estudar e ensinar oralitura na escola é, portanto, um ato de reconhecimento de saberes outros que vêm sendo silenciados nesses séculos de colonização e permanência da colonialidade, saberes que não estão necessariamente escritos em livros, mas que podem ser experienciados por todos que se propuserem à entrega. Muito pode ser sistematizado, descrito, escrito, mas o hálito só existe na materialidade e na organicidade, de forma que, ensinar oralitura, depende não apenas de reconhecê-la e anunciá-la, mas de vivenciá-la no espaço escolar.

Compreendemos que a distância que ainda precisamos percorrer para tornar realidade esse intento também se pauta no próprio desconhecimento de como se dá o ensino-aprendizagem dessa oralitura em seus contextos originais, por isso, refletimos aqui sobre algumas expressões performáticas, mostrando o quanto são em si decoloniais, por enfrentarem todas as formas de colonialidade e como podem ser base para uma transformação nos tempos, nos espaços e nas práticas pedagógicas, buscando uma descolonização do currículo que tenha como espinha dorsal um dos valores mais significativos da afro-brasilidade: a corporeidade.

Na trilha que agora adentramos, se entrecruzam diferentes expressões de oralitura, todas ensinam enquanto lidam com as feridas do passado e do presente, construindo relações de afeto e movimentos políticos de resistência aos quatro tipos de colonialidade apresentados por Walsh (2009) – do ser, do saber, do poder e da vida mesma – cada qual a sua maneira. O eixo comum

que une todas elas é a presença ativa da corporeidade que está na tradição oral e que, a cada cena, letra, golpe e dança, cria narrativas infinitas sobre tudo que envolve a natureza humana.

Seriam possíveis outros tantos encontros investigativos, porém, como em qualquer roteiro de viagem, foi preciso aqui tomar decisões. A escolha da capoeira se dá por esta linguagem estar mais próxima das crianças com as quais trabalho, tendo em vista as práticas desenvolvidas com elas.

A ideia é legitimar como saber essa oralitura que se coloca não perto da escola, por ser praticada em vários espaços do entorno e tão distante dela enquanto fazer pedagógico. O mesmo ocorre com os saberes relacionados às religiões de matriz africana, tantas vezes demonizadas, mas que precisam ser abordadas pela escola para que haja justiça curricular no que diz respeito ao ensino dos mitos próprios de culturas que formam este País e como combate ao racismo religioso.

São também dois campos muito interessantes para pensar a educação integral, no sentido de que cultivam formas de ensino-aprendizagem mais orgânicas e corporais que aqui entendemos como decoloniais.

3.3. A poética da capoeiragem

Figura 3: Homens negros praticando capoeira¹⁸

Fonte: Página de Instagram profissional do fotógrafo Roger Cipó.

Tambor Ancestral

*Quando o Céu fica escuro
e a vida diz não
Quando tudo parece sem solução
Escute o tambor do seu coração*

Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor

*Nosso batuque ancestral,
acima do bem e do mal
Tá no coração do menino, Senhor
Não aceita o chicote
Chama pra luta de morte,
É feito de sangue e suor o tambor*

Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor

*Quando a luta parece perdida,
debaixo das asas de um falso opressor
Chama grita forte pela vida
Que a vida mora dentro do tambor
Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor
Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor
Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor*

Mestre Toni Vargas

O *tambor é ancestral*¹⁹ e tem mensagens sábias para nós. É preciso escutá-las para seguir em frente quando a vida diz não. Instrumento de muitas versões, o tambor é fundamental para a musicalidade afro-brasileira. Seu toque entoa, comunica, resgata e age. A batida do tambor, na estrofe, é associada à batida de um coração, essencial para que haja vida e, na capoeira, pode ser sintetizada pela própria roda.

Ao mesmo tempo que esse objeto se figura quase como extensão do corpo do tocador, tamanha naturalidade dos movimentos, ele toca os ouvintes exatamente porque se relaciona com o tambor interior de cada um, que, segundo o verso, se encontra no coração, esse órgão tão associado às emoções humanas. O tambor não aceita chicotes, prisões, pois canta pela liberdade que não é barata, mas feita de suor e do sangue de tantas lutas de morte. Escutar o tambor e a ladainha da capoeira, assistir e praticar seus movimentos gingados é entrar em uma roda de dança, luta, reza e afetos.

As ladainhas tradicionais gingadas na roda de capoeira falam da vida, das relações, de fé e de força. Gingando, negras e negros escravizados escaparam das senzalas e resistiram nos quilombos. Esse ato de narrar, denunciar e poetizar com o corpo, que é também agir sobre o mundo, retoma o poder da palavra-gesto detentora de energia-vital e que coloca capoeira e literatura como companheiras de um mesmo sonho. Seja com rasteiras ou versos, o combate ao racismo sempre foi central nas narrativas afro-brasileiras de uma maneira geral, são histórias que fizeram História e movimentos que fundaram Movimentos.

¹⁸ Roger Cipó é um fotógrafo negro que se dedica, principalmente, a registrar com poeticidade a corporeidade negra, principalmente no campo religioso. Sua obra está disponível em: <<https://www.instagram.com/olhardeumcipo/>>.

¹⁹ Título da ladainha citada gravada por Mestre Toni Vargas e disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=S-IZDm2FYLA>>.

No Dicionário Escolar Afro-brasileiro de Nei Lopes encontramos:

CAPOEIRA: Técnica corporal de ataque e defesa desenvolvida no Brasil a partir de fundamentos introduzidos por escravos bantos. Expressa-se por meio de uma simulação de dança executada ao som de seus cânticos tradicionais, os quais são conduzidos por berimbau de barriga e outros instrumentos de percussão. Seus inúmeros golpes e movimentos são executados com os pés, as pernas, as mãos e a cabeça. (LOPES, 2015, p. 39)

A definição de Nei Lopes de capoeira abarca o gesto, a música dos instrumentos, os cânticos e as partes do corpo mais usadas nos movimentos, o que nos remete à indissociabilidade desses elementos para prática da capoeiragem, expondo dela sua complexidade discursiva construída em multimodalidade. Cada movimento de golpe, toque e canto se une formando a roda e compõe um gênero próprio, um ritual cheio de movimentos. São vocábulos fenomenológicos de uma história cultural própria que não se manteve estática, mas ainda carrega suas origens, segundo Irobi:

[...] expressões e fragmentos de danças dos africanos mantiveram e permaneceram enquanto coreografias e vocabulários fenomenológicos da sua história cultural e identidade original. (IROBI, 2013, p. 277)

Ao criar todos esses movimentos alinhados, os capoeiras criaram um outro movimento, de um coletivo que ultrapassa a roda, um movimento de combate ao cativo na escravidão que, mesmo após seu fim, continuou a resistir, das fugas para os quilombos à luta pela descriminalização das culturas negras, até hoje envoltas nas formas naturalizadas de racismo. Amaral e Santos afirmam:

Herdeira da diáspora africana no Brasil, a capoeira foi uma resposta marcante e duradoura dada pelo negro ao sistema escravagista, cruel e desumano, imposto pelo colonizador europeu. Portanto, uma prática ancestral que se originou nas senzalas, fruto da luta do fraco contra o mais forte, em que a astúcia era uma das únicas armas para enfrentar a força do opressor, tornando-se uma das mais importantes manifestações da cultura de resistência do negro escravizado no Brasil Colonial. (2005, p. 56)

Elis Regina do Vale e Marcos Ferreira Santos estudaram a imagem da força matril ameríndia – a força da Mãe Terra – nas narrativas de capoeira. Ela nos coloca em contato com a oralitura da capoeira mostrando o cooperativismo como valor inerente às vivências coletivas afro-ameríndia e ensinando que esse valor não se constrói por contratos, mas pelo afeto, conforme afirma:

[...] numa ordem mais coletiva (não individualista) ressaltadora “da importância da aldeia (comunidade) a partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna de sobrevivências”. Bem como uma lógica mais afetual-naturalista (não contratualista) em que, como já dito, “as relações sociais são originadas da necessidade pragmática de sobrevivência e do afeto gerado pelas relações parentais e pelas amizades construídas, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade”. (VALE; SANTOS, 2012, p 109)

A autora trata da noção matrial afro-ameríndia que se coloca como intrínseca aos modos de *em-sinar* e *saber-fazer* e que estes possuem materialidade religadora dos corpos, territórios e ancestralidade. Em suas palavras:

Assim, podemos situar uma noção matrial afro-ameríndia de território que em ambiência, corpo, ancestralidade e mito fazem parte de uma mesma liga existencial informadora dos modos de en-sinar e saber-fazer os alimentos e caminhos dos conhecimentos vivos no mundo. Este amor à ancestralidade e ao território é uma constante nos modos afro-ameríndios de en-sinar e fazer-saber, que, em sua materialidade complementar e religadora, nos encaminha aos braços da Mãe-Terra, da Mãe-África e da Mãe-Capoeira. (VALE, 2012, p. 110)

A palavra-gesto de Elis Regina do Vale nos leva a perceber que a capoeira escreve, inscreve, nasce e se mantém como lugar de memória e resistência às opressões do racismo estrutural que está no cerne do formato brasileiro de *colonialidade do poder*.

Retomando o conceito de Walsh:

la colonialidad del poder – se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la categoría de “raza” como criterio fundamental para la distribución, dominación y explotación de la población mundial en los rangos, lugares y roles de la estructura capitalista-global del trabajo, categoría que – a la vez – altera todas las relaciones de dominación, incluyendo las de clase, género, sexualidad, etc. (2012, p. 67)

Essa astúcia gingada é conhecimento carregado de força vital e ainda distante dos currículos escolares. E continuará assim até que nós educadores deixemos de lado a ideia de que somos mentes que formam mentes e passarmos a nos entender como seres integrais que propõem vivências para outros seres, também integrais. Dessa forma, compreender a capoeiragem como seus gestos articulados em roda pode nos ajudar a imaginar um ensino menos eurocêntrico e mais vivo, visando a um ensino que promova decolonialidade do saber.

Não há, na capoeira, movimento vago ou solto e todos os participantes, sejam os que estão jogando, cantando, tocando o berimbau ou formando roda e batendo palmas. São todos parte de um mesmo gesto, cuja unidade se baseia em um ritmo comum, orientado pelos instrumentos e palmas. A respeito do ritmo, Allan da Rosa afirma:

O ritmo, que também é alicerce soberano na expressão musical de matriz africana, é a forma até do que não tem consistência orgânica, é o elo entre o estático e o dinâmico. Confere vínculo aos movimentos, guarda e expande o fluxo de eventos, coisas e afeições. Não lhe falta horizonte, compondo pontos de junção e amarrando elementos, dedicando dinâmica e orientação aos espíritos das coisas e dos homens. Ritmo, como pai, irmão e filho do rito, angaria a participação de um grupo no mais total dos atos, que é o ato de viver. Garantidor de rito, cumprimento do mito, elaborando e abrindo passagens ao sentir mitológico. (ROSA, 2013, p. 49)

Na capoeira, então, o ritmo é o elo entre todos os participantes, cada qual em seus movimentos, sendo que as pessoas podem se alternar de posição; entram e saem da roda, sentam-se e batem palmas cantando ou vão tocar algum dos instrumentos. Seguem contando histórias do primeiro iê até a ladainha de saída. Sendo assim, o ritmo garante rito e cumpre do mito, fazendo da roda de capoeira uma verdadeira alegoria da cosmovisão africana, segundo a qual, o universo é integrado, dinâmico e feito de conexões (OLIVEIRA, 2003).

Outra característica da capoeira que pode ser vista como valor afro-brasileiro que interessa a nós é a própria formação da roda. Na perspectiva de universo integrado, a organização de tempo e espaço não é mera composição, está alinhada com concepções culturais e espirituais. Quando pensamos no sujeito integral em relação com o mundo, é preciso observar como este se posiciona. Sentar-se em roda, na capoeira ou na escola, significa assumir princípios de coletividade e renovação. Nas palavras de Trindade:

CIRCULARIDADE: a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: a roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira. (2013, p. 135)

A maior parte das teorias da educação dissertam sobre a necessidade da formação de cidadãos conscientes e críticos. Se pensarmos que cidadania pressupõe coletividade, olhar para o outro, compreender o todo da sociedade e participar dela, podemos dizer que a capoeira pode ensinar muito sobre coletividade e sobre novas maneiras de pensar a si mesmo e a existência, desde que seja, de fato, vivenciada e não apenas definida por um verbete escrito na lousa. A esse respeito, Sara Machado e Rosângela Araújo (Mestra Janja) afirmam que:

Assim, os ensinamentos da capoeira estão intimamente ligados ao processo de formação humana dos sujeitos, estimulando a constante autorreflexão e autoavaliação sobre, por exemplo, a relação com nossa família, com a(s) comunidade(s) a que pertencemos (de capoeiristas ou não), com nossa sociedade, com a humanidade, com o planeta, consigo mesmo. O compromisso que aprendemos a ter com nosso(a) camarada de grupo, ou com os(a) mais velhos(as), precisamos aprender a ter conosco,

em primeiro lugar. Aprendemos a ampliar nosso olhar sobre as coisas, sobre cada situação, sobre a vida e o mundo. (2015, p. 99)

As autoras apresentam outros valores afro-brasileiros essenciais à aprendizagem humana; como a musicalidade e a coletividade. Assim, se a capoeira nasceu para ser *usada como arma na escravidão*,²⁰ acabou também por cumprir outros papéis, como o de manter vivas memórias e formas de ser e estar no mundo, valores que podem ser observados por nós e garantidos nos currículos, não apenas no ensino de literatura, como em todas as áreas do conhecimento.

Entendendo então a roda de capoeira como unidade, destacamos aqui a ladainha *Dona Isabel que História é essa?*, refletindo, principalmente, sobre o conteúdo histórico, reflexivo e crítico do texto que Mestre Toni Vargas registrou não para ser lido, mas para ser cantado, ouvido, tocado, gingado e suado:

Dona Isabel, que história é essa?²¹

Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil
Decreto número 847 de 11 de outubro de 1890
Capítulo 13, os vadios e capoeiras
Artigo 402, fazer nas ruas ou praças públicas
Exercícios de agilidade e destreza corporal
Conhecido pela denominação "capoeiragem"
Andar em correrias, com armas ou instrumentos
capazes de produzir lesão corporal
Provocando tumulto ou desordem,
ameaçando pessoa certa ou incerta
Ou um continuo temor de algum mal
Pena de prisão celular, de dois a seis meses
Parágrafo único, é considerado a circunstância agravante
Pertencer o capoeira a algum bando ou malda
Ao chefes ou cabeças, se imporá pena em dobro

Dona Isabel que história é essa de ter feito abolição
De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
Tô cansado de conversa, tô cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue que inundava este país
Que o negro transformou em luta cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes e ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela e não com a mentira da escola

²⁰ Referência ao trecho de *Jogo de negro* gravada por professor Cygano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=xbACisPJtxU>. Acesso em: 5 maio 2018.

²¹ Música *Dona Isabel* gravada por Mestre Toni Vargas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-6TeZY9UVOc>>. Acesso em: 5 maio 2018.

*Dona Isabel chegou a hora de se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos, o quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo a liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos e já jogava capoeira*

O decreto que introduz a letra de *Dona Isabel* faz parte das discriminações oficializadas citadas por Cuti (2010). Segundo o autor, no momento em que os corpos negros estão teoricamente livres, o Estado muda as estratégias de opressão. Seria absurdo à branquitude brasileira, especialmente aquelas envolvidas nos projetos de eugenia, aceitar pessoas negras ocupando todos os espaços das cidades. Segundo Grada Kilomba:

No mundo conceitual *branco*, o sujeito Negro é identificado como o *objeto 'ruim'*, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformando em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa. (In JESUS, 2010, p. 174)

Criou-se, dessa forma, um processo oficial de marginalizações, proibições e silenciamentos por meio de leis que criminalizavam fazeres próprios dos negros, reprimindo a própria circulação na cidade e, principalmente as expressões culturais, uma vez que tanto a população como sua cultura eram consideradas moralmente ruins, como lembra Kilomba. Um dos exemplos de criminalização da cultura afro-brasileira foi a proibição da capoeira expressa no decreto que Mestre Toni Vargas usa para introduzir a ladainha. Ferreira contextualiza o decreto:

Em 1890, dois anos após a Abolição (1888) e com a recente República (1889), a capoeira entrou para o Código Penal, tornando-se contravenção com o Decreto nº 847, de autoria de Sampaio Ferraz, que não ficou de fora do mundo das gírias e apelidos dos capoeiras, ficando conhecido como *Cavanhaque de aço*. (2013, p. 41)

Ao tornar crime a capoeiragem, o Estado brasileiro oficializa a discriminação racial e inaugura um momento histórico em que é permitido ser negro não-escravizado, mas não é possível ser livre, uma vez que não se criam projetos de integração e são proibidas crenças, músicas e presença em determinados espaços. Portanto, apesar da abolição, os corpos negros continuaram presos pela necessidade de subsistência e pelas proibições aos seus movimentos culturais. Dessa forma, a colonialidade do poder torna-se colonialidade do ser, uma vez que as leis impediam vivências e a perseguição aos praticantes acabou por disseminar ideias turvas sobre as pessoas negras e sobre as práticas culturais afro-brasileiras.

O parágrafo que cita o agravante da lei nos chama atenção; se era crime praticar a capoeira, era ainda mais grave pertencer a um grupo de capoeira, mas não há capoeira sem grupo. Podemos notar aí o medo que os então poderosos tinham da coletividade e da cooperatividade entre negros livres, sendo essa, outro valor civilizatório citado por Trindade:

COOPERATIVIDADE: A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação, não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. (2013, p. 136)

E o coro coletivo inicia a ladainha questionadora:

Dona Isabel, que história é essa de ter feito abolição?

O pronome de tratamento que precede o nome de uma princesa, segundo as normas da Língua Portuguesa padrão, deve ser Alteza. Contrariando a regra do colonizador, o capoeira trata a princesa por Dona Isabel. O pronome Dona, que já foi empregado para autoridades femininas, popularizou-se continuando a ser marcador de respeito, porém podendo ser utilizado para referir-se a qualquer mulher, independentemente de sua posição na sociedade. Ao fazer essa troca, o autor deixa de reverenciar a princesa dando a ela o mesmo respeito que se dá a qualquer mulher, retirando com ironia sua autoridade de nascença para início de uma conversa franca.

É também no início que se encontra o questionamento à oficialidade do término da escravidão, que permeia toda a ladainha, trazendo a importância do olhar crítico para o que se tem como oficialidade em relação ao chamado período pós-escravidão. A esse respeito, lembremos do que afirma Cuti:

No período pós-abolição, fica evidenciada a discriminação antinegra pela ausência de projeto oficial de integração da massa escravizada que sai do campo e emigra para a área urbana, ou lá continua, enfrentando situações semelhantes ao regime que se extinguiu formalmente. Tal discriminação acompanhada de forte repressão policial, se não se oficializava, naturalizava-se. (2010, p. 16)

Ao dirigir-se diretamente à princesa Isabel, o eu-lírico assume sua postura de cidadão político que tem todo o direito de passar a história a limpo, capaz de encarar tal autoridade em busca da construção de uma memória mais justa, tendo em vista a gravidade dos fatos que se passaram naquele período. Mostra-se como sujeito político e reflexivo, capaz de criticar e

questionar a contradição entre a liberdade associada à lei áurea e a criminalização da capoeiragem.

A bondade da princesa também é posta à prova:

De ser princesa boazinha que libertou a escravidão.

O heroísmo da princesa está atrelado à crença na incapacidade das pessoas negras, e é validada pela lógica da caridade, segundo a qual, a pessoa rica e boa oferece uma ajuda e as pessoas coitadas, que a recebem, têm como dever agradecer, ficando em débito simbólico para com a pessoa boa. Débito este que provavelmente nunca seria pago, tamanho o valor, a não ser através da obediência e da passividade eterna.

Quando a música descortina a figura da heroína, conseqüentemente, enaltece lutas e lutadores reais que fizeram abolição e tira deles quaisquer dívidas simbólicas com a princesa ou a corte pelo fim da escravidão.

A afirmação do protagonismo negro na história do Brasil é parte de um movimento central em todas as vertentes da luta antirracista no País, que inclui a reconstrução dos currículos escolares no que tange ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Esse trabalho de releitura da história da escravidão e de seu fim, que chega com mais força nas teorias educacionais de nosso século, sempre esteve no cerne da capoeiragem. Esse movimento reconstitui dignidade e força à imagem da população negra, combatendo a colonialidade do ser.

Dessa forma, mestres de todo o País, antes educadores que chefes (como são chamados no decreto), sempre tiveram como prática contar a seus alunos a origem da capoeira e enfatizar sua importância na resistência à escravidão e ao racismo, o que se confirma nas ladainhas gravadas por Mestre Pastinha, Mestre Toni Vargas, Mestre Barrão, entre outros.

Para pensar os gestos de capoeira como escrituras, consideremos Willms e Gomes:

Portanto, a iniciação à narrativa corporal, do corpo que escreve com as mãos, com os pés, a cabeça, o corpo todo, ou seja, pelo movimento como expressão na dança, no teatro, no jogo, enfim, tudo que vivenciamos é, notemos ou não, uma espécie de escritura corporal, e o chão como papel. É o corpo também um fluxo de uma escrita que busca o registro e insinua o gesto corporal daqueles que se experimentam, mas sempre é um corpo inteiro, um corpo vivido que escreve e dialoga com outros corpos. (2014, p. 218)

Esse corpo que escreve narrativas gingadas na roda está unido à ladainha pelo ritmo e, assim, sua contação improvisada feita de golpes muito bem treinados se conecta intimamente também ao que está sendo cantado. O corpo ali se comporta como mais um componente, com

uma nova melodia que, mesmo sem ensaio, se encaixa às demais, formando essa narrativa gingada que só se aprende, de fato, gingando. Essa narrativa tem força ancestral e está alinhada a um sentido matrial afro-ameríndio de vida, como afirmam Elis Regina do Vale e Marcos Ferreira:

Então, nessa “coisa complexa”, percebemos que a literatura-capoeira oral e escrita em verso e prosa, mora, compõe e se alimenta dentro do campo de forças maior que é a poesia da capoeira, o da força-alma-palavra-capoeira, num sentido matrial afro-ameríndio de vida. (VALE; SANTOS, 2012, p. 116)

Segundo os autores, a Mãe-capoeira fala por meio das ladainhas e dos gestos criando a palavra-capoeira que como toda palavra-gesto, é viva e vivifica a pessoa-capoeira ou a roda, como vemos:

Assim, vislumbramos a palavra-capoeira “recobrando e englobando” as paisagens internas e externas, seja da pessoa-capoeira ou da própria roda, incluída aqui também a grande roda do mundo. Desse modo, percebemos a alma-força-palavra, no ventre da Mãe-Capoeira e no colo da Mãe-Terra, alimentando e sendo alimentada pelas ligas da matéria e do espírito, como num cordão umbilical, segue gerando vitalidades. O que nos leva a flertar também com a alma-força-palavra do Berimbau e com a alma-força-palavra do corpo poeta narrador. (VALE; SANTOS, 2012, p. 117)

Quando, nessa passagem, eles falam da roda do mundo, nos lembra o valor da circularidade, material na roda de capoeira e filosófico na compreensão da vida. Também nos lembra que são muitas as alma-força-palavras que se entrelaçam na capoeira, de forma que suas narrativas se compõem no encontro de oralidade, escrita, música e movimentos, onde nasce a poética da capoeiragem.

A narrativa capoeirística então tem suas características próprias e o que ela diz não pode ser dito se não por ela. Um poema diria poesia, um quadro, pintura. Mesmo que fossem sobre o mesmo tema, só capoeira pode narrar uma narrativa capoeirística. Ginga é, portanto, uma linguagem e na capoeira, se integra a outras.

Se há narrativas próprias na capoeira como nas outras expressões da corporeidade afro-brasileira e estas não são parte da nossa educação básica, significa que estudantes estão perdendo a chance de aprenderem a escrever suas próprias histórias por meio de linguagens outras.

Ouçamos as muitas vozes que cantam:

Tô cansado de conversa, tô cansado de ilusão.

Esse canto vem de um corpo (individual e coletivo) crítico que questiona com *rasteiras*, *martelos* e *aús* a História imposta e que não representa apenas a luta contra os senhores de escravos dos séculos passados, mas também contra a cegueira da sociedade brasileira a respeito das consequências da escravidão. A *ilusão* aqui pode referir-se a crença na democracia racial brasileira, por exemplo, crença segundo a qual, o racismo estrutural do nosso País teria sido extinto, como que por magia no momento em que Dona Isabel assinou a lei Áurea.

Fazendo outra visita ao dicionário escolar afro-brasileiro, lemos sobre o termo:

DEMOCRACIA RACIAL: Expressão sob a qual se oculta a falsa ideia da inexistência de racismo na sociedade brasileira. Procura fazer crer que, graças ao escravismo brando, que terá sido praticado pelos portugueses, as relações entre brancos e negros, no Brasil, seriam, em regra, cordiais. Essa falsa ideia tem se revelado o grande obstáculo à conscientização do povo negro e ao enfrentamento do preconceito etnorracial no país. (LOPES, 2015, p. 53)

Em contrapartida a essa falsa ideia, o capoeira afirma:

*Abolição se fez com sangue que inundava este país
Que o negro transformou em luta cansado de ser infeliz.*

Sangue que inundava o país aqui vem mesmo para arrepiar o ouvinte, sensibilizá-lo para a compreensão da gravidade da violência do período escravocrata do Brasil, último país a abolir a escravidão, contrariando a falsa crença descrita por Nei Lopes que pressupõe um escravismo brasileiro “brando”.

A transformação do sangue em luta fala da capacidade de resiliência desse povo que nunca aceita ser infeliz. Estudando as narrativas da oralidade e corporeidade, como a literatura negra, a resiliência se apresenta com atravessador de histórias. O banzo eterno é muito raro, em geral, há um ciclo entre a tristeza, a ação transformadora e a alegria, por mais duras que sejam as realidades. Essa ação pode não se concretizar como transformação prática, mas mesmo quando estabelece novos patamares simbólicos, já modifica o sentimento coletivo.

A capoeira, como manifestação dos sentimentos coletivos, tem, portanto, a capacidade de reconstrução de símbolos de potencialização da superação da dor. Não utilizando das mesmas palavras, mas de outras, próprias da oralidade, e de textos corporais e musicais altamente tocantes, o capoeira demonstra ter consciência de seu papel como disseminador de verdades. Assim, no seguir de seu canto, afirma que a abolição tanto se deu antes como nunca se completou e ainda faz a crítica aos currículos eurocêntricos que acreditam na princesa heroína, mostrando onde poderíamos encontrar a verdade:

*Abolição se fez bem antes e ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela e não com a mentira da escola*

A abolição que se fez foi a liberdade conquistada por aqueles que fugiram para os quilombos ou para outros lugares, aqueles que conseguiram comprar a própria alforria e aqueles que foram libertos pela ação de grupos abolicionistas revolucionários. Por outro lado, ainda hoje, nas favelas onde a maior parte da população é negra, a realidade é que as consequências da escravidão ainda afetam o dia a dia das pessoas.

Uma pesquisa do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) analisou as transformações da realidade nacional considerando raça e gênero em vinte anos. O que ela nos mostra sobre a realidade da favela, trazida na música, são dados muito graves, dentre eles, o aumento dos domicílios e assentamentos subnormais chefiados por mulheres negras :

Ao tomar o conjunto de domicílios em assentamentos subnormais, observa-se que esta proporção se encontra estável no período considerado (em torno de 4%, o que corresponde a, aproximadamente, 2 milhões de domicílios). Destes, apenas 33,9% possuem chefia branca, e por volta de 66% apresentam chefia negra. Os dados mostram ainda que, enquanto o percentual de domicílios em assentamentos subnormais vem diminuindo para os chefes brancos, vem aumentando em especial para aqueles que apresentam chefia de mulheres negras. (2011, p. 31)

Porcentagens como essas nos mostram o quanto os séculos de escravidão negra ainda têm efeito sobre a economia nacional. O tipo de situação que deveríamos ter aprendido a analisar criticamente na escola, se ela não tivesse fantasiada com as vestes da democracia racial. E é nesse ponto que o autor da ladainha direciona sua crítica também à escola, mostrando que não só estavam errados aqueles que fizeram de Dona Isabel uma heroína bondosa, como também estão aqueles que continuam disseminando essa história construída. Para o capoeira, essa mentira não é inocência, mas maldade e já é chegada a hora de ensinarmos às crianças o que realmente se passou, para que aprendam o valor da liberdade:

*Dona Isabel chegou a hora de se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos, o quanto custa a liberdade*

Termina a ladainha enaltecendo o grande guerreiro e a cultura do povo negro:

*Viva Zumbi nosso rei negro que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo a liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos e já jogava capoeira*

Os dois versos finais trazem um pensamento fundamental para nossa pesquisa: a cultura do povo como liberdade verdadeira. Ou seja, se a economia do País sempre esteve e ainda está subordinada ao racismo estrutural e estruturante de nossa sociedade que aprisiona a população, por outro lado, tudo o que pôde ser criado a partir das necessidades e desejos de vida das pessoas, pode ser considerado vivência de liberdade verdadeira. É o caso dos quilombos que antecederam à abolição.

A poética da capoeiragem é parte, então, da oralitura negro-brasileira, carrega discursos próprios inscritos em múltiplas linguagens que imbricam na construção de mensagens e saberes que nos tocam todos os sentidos e geram movimentos coletivos de luta contra o racismo em suas muitas formas, inclusive estrutural, desafiando a colonialidade do poder.

Iê viva Zumbi...

3.4. Fé que ensina com os pés no chão

Figura 4: Fotografia por Roger Cipó, parte da exposição AFETO²²

Fonte: Página de Instagram profissional do artista

²² Roger Cipó é fotógrafo e autor da exposição *AFETO*, na qual compartilha seus olhares sobre as relações de afeto vivenciadas no candomblé. A imagem está disponível em: <<https://www.instagram.com/olhardeumcipo/>>.

No terreiro, o corpo é o próprio ser que, por sua vez, emana as energias dos orixás, o que não se aplica apenas para as pessoas, mas para tudo aquilo que é natural, uma vez que os orixás também são entendidos como os próprios elementos da natureza. A cosmovisão das religiões de matriz africana pode parecer muito complicada quando tentamos sistematizá-la ou explicá-la em termos acadêmicos. Não deixa de ser complexa na prática, porém, seu ensino no chão de terra é bem mais orgânico do que o que podemos alcançar na escrita de uma pesquisa como esta. O ensinar dos terreiros é lento e apurado, com ele, podemos aprender muito sobre educação integral e decolonialidade.

Denise Botelho e Wanderson do Nascimento nos ancoram na observação da cosmovisão de matriz africana e como ela cria formas peculiares de ensino-aprendizagem nos terreiros. Para chegar a isso, vejamos como os dois autores explicam os candomblés:

De uma maneira geral, poderíamos dizer que os candomblés são religiões brasileiras que articulam conhecimentos de diferentes formas de religiosidade advindas do continente africano durante a Diáspora Negra. Vieram para o Brasil, principalmente três grandes grupos étnicos: Os bantos (vindos da região centro-sul do continente, sobretudo dos atuais Congo, Angola e Moçambique), os Iorubás (vindos dos atuais Nigéria, Benin e Togo) e os Fon-ewés (conhecidos como Jêjes, vindos dos atuais Benin e Togo). Cada um desses grupos foi formado por diversos povos com culturas, divindades e costumes diferentes. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 76)

Essa curta definição já exprime uma diversidade de saberes articulados no candomblé, saberes de diferentes povos que, aqui partilhando uma outra realidade, se uniram e agregaram, criando uma religiosidade complexa que mobiliza mitos, símbolos e signos múltiplos orientadores de interpretação de mundo bastante particular, como afirmam os mesmos autores:

Os candomblés oferecem uma maneira particular de interpretação do mundo, que enfatiza a ligação com a história da própria comunidade, a ancestralidade e a negociação dos espaços de intervenção com o próprio sagrado. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 74)

Destaquemos aí a questão da ancestralidade que pode nos dar uma outra maneira de olhar para nossa própria história. Nessa perspectiva, não somos seres superiores aos que viveram antes de nós, pelo contrário, fomos formados por estes, somos frutos de suas escolhas, de suas lutas, de suas energias e ainda vibramos muito do que criaram. Somos parte disso e, por essas razões, prestamos reverência e fazemos tanta questão de manter vivas suas memórias, as quais seguimos investigando em busca de saberes que nos ensinem sobre nós e sobre os nossos tempos.

Entre os saberes da oralidade que ensinam sobre nós e nossos tempos e que devem estar presentes na escola, está a mitologia, que dispõe de saberes ancestrais valiosos para as filosofias e, segundo Irobi, *produto socioeconômico* e base de uma *ideologia supra estrutural*. Em suas palavras:

Tal como assinalou Maximilein Laroche, o mito é uma cultura oral, antes mesmo de ser uma narrativa fixada pela escrita, ou seja, é a palavra falada, a expressão facial e o gesto que define o evento dentro do coração individual. Une o sagrado e o histórico, exprime uma ordem do mundo e está situado num quadro religioso, possuindo uma situação característica (ou seja, é um produto socioeconômico, uma ideologia superestrutural que é inseparável da sua estrutura social). (IROBI, 2013, p. 285)

Os currículos abordam mitologias. Entre os conteúdos de História, por exemplo, são estudadas as mitologias grega e romana, exatamente porque os historiados sabem da importância dos mitos para a compreensão dos valores civilizatórios das sociedades. Porém, o que nos importa frisar é que a seleção de quais sociedades e mitologias devem ser estudadas para a formação cidadã se relaciona exatamente com a relevância que essas sociedades tiveram para a formação da nossa.

As sociedades grega e romana são consideradas o princípio da civilização ocidental, assim, estudar suas mitologias nos coloca muito mais próximos ao Ocidente e seus ideais, o que não seria um problema em si, se não fosse pelo fato de que não estudamos, por outro lado, nem as sociedades nem as mitologias iorubá e jeje, ainda que nossa população seja, em maioria, descendente de africanos dessas culturas e ainda que suas formas de espiritualidade sejam a fé de muitos brasileiros.

A colonialidade da vida está posta no silenciamento dos saberes espirituais africanos e afro-brasileiros, combatê-la é fazer justiça aos nossos ancestrais e propiciar à população uma compreensão mais completa e equânime dos valores civilizatórios de nosso povo.

A educação faz, dessa forma, a opção de legitimar saberes do princípio da cultura europeia e faz uma segunda opção por ignorar as culturas africanas que originaram religiões brasileiras que continuam vivas. Os danos dessa lacuna são inúmeros, pois ela provoca intolerância, preconceito e violência. Ela faz com que praticantes de religiões de matriz africana sejam forçados a esconderem sua vivência para não sofrerem ataques na escola e nas ruas. A ignorância sobre a matriz religiosa africana é perversa porque exclui e invisibiliza aquilo que, para muitos, não é um compromisso de dia horário e local, mas a própria vida, em cada momento dela, como ressaltam Botelho e Nascimento:

O conjunto de valores oriundos das religiões africanas tradicionais e afro-brasileiras revela que as divindades estão presentes no nosso cotidiano e que são vivificadas por seus partícipes. Afinal, as forças divinas estão sempre presentes – nunca se está só para vencer os reveses da vida. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 80)

É exatamente no corpo e pelo corpo que essa presença divina é vivificada. Por todo o corpo, não apenas entre as paredes de um espaço institucional construído para isso e não apenas para alguém que teria recebido como dom divino a comunicação entre os mortais e os imortais. Todos carregamos axé. Logo, é o corpo que se torna território espiritual, levando suas entidades orientadoras por onde for e dando a elas, nos rituais, voz e movimentos humanos para que compartilhem energias, recebam o que lhes é ofertado, ofereçam conselhos e festejem com seus filhos. Desses movimentos, nascem saberes gestuais e textuais que são incorporados pelo fazer artístico afro-brasileiro, na dança, na música e no teatro, por exemplo.

Inacyra Falcão também estuda a religiosidade afro-brasileira e nos fala do quando a corporeidade é essencial na vivência dessa espiritualidade e como esse fato exprime a integralidade da cosmovisão dos terreiros: “Os terreiros são comunidades religiosas nas quais a música e a dança, aspectos vitais da religião herdada dos escravos negros africanos, se complementam para oferecer uma visão particular de mundo” (SANTOS, 1996, p. 14).

A oralidade está também no centro das trocas de axé. A palavra-gesto que também orienta, articula, elucida e ritualiza as vivências espirituais. Segundo Sodré:

A transmissão do axé implica na comunicação de um cosmos que já inclui passado e futuro. Nesse processo, a palavra pronunciada é muito importante, porque pressupõe o hálito – logo, vida e história do emissor. Não tem aí vigência, entretanto, mecanismos da lógica analítica ou da razão instrumental, pois a transmissão se opera pelo deslocamento espacial de um conjunto simbólico – gestos, danças, gritos, palavras – em que o corpo do indivíduo tem papel fundamental (1988, p. 96)

O racionalismo não tem, então, espaço na cosmovisão dessas religiões, pois estas nos ensinam sobre maneiras de aprender e apreender que não excluem a razão, mas que a colocam em pé de igualdade com a sensibilidade. Somos profissionais e nosso papel de educadoras e educadores é mediar a interação dos e das estudantes com o conhecimento, porém essa tarefa não se dá de forma tão objetiva, como muitas vezes acredita-se, até porque nem todos os conhecimentos são científicos.

Especialmente quando se trata do ensino público, feito para as classes populares, considerando o País desigual em que vivemos, ser educador/a vai muito além de saber pela razão e transmitir também por ela. Envolver todos os nossos sentidos de maneira consciente e propositiva e, da mesma forma, tocar os sujeitos em integralidade, recria as relações entre escola

e comunidade, professores e estudantes e pessoas com saberes. Quando a palavra da professora é gesto, ela toca a unidade do estudante, tornando maiores as chances de que ele se envolva com o conhecimento.

Nos fazeres do terreiro, a palavra falada age, e é por meio dela que a magia acontece. São pontos, ensinamentos, histórias dos orixás, pedidos e encantamentos que movem o axé. Prandi, em *Mitologia dos Orixás*, resume a história da criação da humanidade a partir do barro de Nanã, conforme segue:

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho-de-palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu ibiri, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama para Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas, que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povoou a Terra. Mas tem um dia em que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar a natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo mas quer de volta no final tudo o que é seu. (PRANDI, 2001, p. 196)

A ideia da criação do homem pelo barro está presente também em outras mitologias, mas a atenção que devemos dar aqui é, antes, a importância do elemento terra para essa tradição. O barro no fundo da lagoa que Nanã doa não é apenas matéria, mas é também parte de Nanã e continua sendo. Trata-se, na verdade, de um empréstimo a ser saldado no fim da vida terrena. Dessa forma, tanto a terra tal qual a conhecemos na natureza se sacraliza como o corpo humano, tendo sido feito por ela, também é sagrado; o que nos leva a uma noção de humano natural, não superior aos outros seres e elementos, mas parte de um mesmo universo que se retroalimenta de axé.

Ao comentar a arte afro-brasileira, Vagner G. da Silva, acaba por tocar em aspectos simbólicos e filosóficos sobre o corpo para a cosmovisão das religiões de matriz africana:

A arte religiosa afro-brasileira expressa basicamente uma concepção na qual o corpo ocupa um lugar central, pois é nele que se localizam as encruzilhadas entre o indivíduo e o coletivo, a cultura e a natureza, o sagrado e o humano. No corpo, ou por meio dele, manifestam-se o mundo do invisível habitado por deuses e ancestrais que podem voltar à terra durante o transe ritual, e do visível habitado pelos vivos em suas redes de parentesco e de afinidade. Por isso, todos os sentidos do corpo são extremamente valorizados nas religiões afro-brasileiras: cores e formas que os olhos distinguem; texturas e densidades que o tato reconhece; músicas e rezas que as bocas proferem, os ouvidos recebem e a memória preserva, sobretudo por meio da tradição oral; cheiros e sabores que os narizes e bocas reconhecem na degustação da elaborada cozinha ritual. (SILVA, 2008, p. 100)

Essa perspectiva de corpo pode ser agregada a ideia de um sujeito integral defendida pelos pesquisadores da fenomenologia na educação. Destaquemos aqui a tradição oral e o poder da palavra falada com intuito de evidenciar a necessidade de um trabalho mais acirrado da escola do ponto de vista da memória oral, assim como a preparação das crianças e jovens para também agirem no mundo a partir da palavra.

Quando Luedji Luna canta o verso que escolhemos como subtítulo deste capítulo “*Tem cor, tem corte e a história do meu lugar*”, pode estar se referindo a muitos tipos de cortes, reais ou imaginários, que marcam nossas experiências de vida. No candomblé, a iniciação envolve pequenos cortes em partes, para sacralização. Os cortes são na altura do peito, nas costas, nos pés, na cabeça e nas mãos para *fechar o corpo*, colocando a própria vida sob os cuidados de um orixá. Também é necessária a raspagem da cabeça, como ritual de renascimento, em que o cabelo jogado na natureza é parte da vida passada e o que cresce a partir dali é a novidade.

Essa maneira particular de interpretação de mundo gera também maneiras particulares de ensinar e de aprender. Não são livros e provas, mas mitos, danças, oralidade, oralitura... O iniciante aprende sobre Exu cozinhando o galo e ouvindo histórias de encruzilhada, vendo e fazendo parte das danças, preparando a oferenda, batendo cabeça, sentindo o axé. Conectadas à essa cosmovisão, que não distingue corpo de espírito em sua vivência, as famílias de santo têm proporcionado há séculos um ensino pautado na integralidade dos sujeitos que hoje tanto buscamos na educação escolar.

Botelho e Nascimento explicam que:

Os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separam as disciplinas, somam-se os valores éticos e filosóficos ao cotidiano. A educação é para toda a vida, é o desenvolvimento do ser em todas as suas potencialidades (BOTELHO, 2005). Os candomblés oferecem, em especial, à população negra, subsídios para o desenvolvimento de identidade(s) positiva(s) e amores próprios fortalecidos. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 75)

O conhecimento das interpretações de mundo das religiões de matriz africana, como de suas formas de ensino, pode ser um valioso caminho para o estímulo ao respeito a essas religiões, como para a construção de práticas mais integrais de ensino-aprendizagem. Para tanto, Botelho e Nascimento recordam que:

[...] na organização das comunidades de candomblé: a) não se divide o saber dos valores éticos filosóficos, eles são somados ao cotidiano; e, b) a educação é para desenvolvimento do ser em todas as suas potencialidades. (2012, p. 80)

Nos terreiros, além da Religiosidade, são ensinados todos os outros valores civilizatórios que Trindade levanta: Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital, Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade e Cooperativismo. Todos eles se expressam nas práticas de ensino. Botelho e Nascimento chamam atenção para o cooperativismo que se constrói em um terreiro:

Todos os participantes da comunidade são responsáveis pela educação da pessoa que passa pelo processo de iniciação. A educação tem caráter coletivo e social, é responsabilidade do grupo e, em especial, das pessoas mais velhas que são consideradas depositárias da cultura. A educação é uma impregnação permanente; o indivíduo é educado a todo o momento por todas e todos do grupo, servindo a vida cotidiana como pretexto para a se educar. A vida e o aprendizado são indissociáveis. (2012, p. 80)

Quando nós, educadoras e educadores, acrescentamos aos nossos planos de ensino o objetivo a formação cidadã, mas não temos em vista a necessidade de educar para a coletividade, muito dificilmente chegamos a bons resultados. É preciso reconhecermos o cooperativismo como valor a ser ensinado na escola. Deve estar nos planos, deve estar na gestão da escola, deve estar na prática em sala de aula ou qualquer espaço que o valha.

Vivemos um momento de profunda individualidade e tristeza, em que os índices de suicídios entre jovens negras e negros aumentam²³ e no qual a população elege representantes que respondem não às necessidades do povo, mas aos desejos de pequenos grupos e, mesmo assim, pessoas do povo preferem aqueles que se colocam contra a diversidade. O que é tudo isso se não ausência de cooperativismo? Em tempos como esses, nos vale respirar e refletir sobre valores básicos como esse e no quanto nós, trancados nas grades escolares, não estamos permitindo que se percam.

A mesma Azoilda Trindade nos fala da importância da energia vital, o Axé, especialmente para a educação infantil:

Princípio do Axé ENERGIA VITAL – tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, Água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. . Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida. (TRINDADE, 2013, p. 134)

²³ Como mostra a reportagem do Globo Saúde, por Patrícia Figueredo (2019), “Índice de suicídio entre jovens e adolescentes negros cresce e é 45% maior do que entre brancos”.

Segundo a autora, seria grandioso se nós educadores olhássemos todas as crianças como sagradas e cheias de energia. Concordando e complementando seu pensamento, é interessante pontuar que a ideia de universalidade e de interação entre os seres contempla relações muito mais saudáveis das pessoas com o meio ambiente do que a que temos hoje, enquanto seguimos a cartilha da modernidade.

Reconhecer os saberes do candomblé e da umbanda e observar a maneira como são compartilhados nos terreiros pode nos permitir o enfrentamento, principalmente, de duas das formas de colonialidade citadas por Walsh: do *saber* e a da *vida mesma*. No que tange à primeira, a autora explica:

La colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, la que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Claro es al atravesar el campo del saber, usándolo como dispositivo de dominación, la colonialidad penetra en y organice los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares. (2012, p. 67)

Outro aspecto interessante sobre o ensino-aprendizagem corporal do terreiro é a ideia de sabedoria ancestral que, entre as pessoas aqui do *ayê* (planeta terreno), está relacionada ao tempo de vida e de santo. As marcações de tempo são importantes na trajetória do praticante, assim como as obrigações que este já realizou. Não se trata apenas de um tempo que passa, mas de um tempo recheado necessariamente de experiência que, sem fazer parte de um tipo de plano de aprendizagem formatado, garante a formação do partícipe.

Não há uma sistematização linear cristalizada que oriente quanto à ordem ou idade com a qual o *Yao* deve aprender cada um dos conteúdos, por assim dizer, o que existe é um entendimento de que, com 7 anos, por exemplo, ele já tenha passado por trabalhos, oferendas, festas o suficiente para estar pronto para tornar-se *Ebomi*, tornando eminente a realização do ritual de obrigação (*Odú Ije*). Trata-se, portanto, de um modelo de ensino que valoriza a experiência mesmo não preparando atividades iguais para todas as pessoas. Cada praticante é uno em seu percurso e sua energia, ao mesmo tempo que se integra aos demais em uma coletividade chamada de família de santo.

Nas narrativas de terreiro, podemos notar que os ritos são carregados de uma corporeidade intensa que é sacralizada. Se, para o cristianismo, o corpo é só a matéria que temos aqui e a fé deve alimentar a alma, esta sim mais próxima de Deus, no terreiro, somos corpos e temos em nós os orixás durante todo o tempo de vida e após. Essa perspectiva tem ressonância

quando tratamos da moralidade cristã, muito presente em nossa formação e que tanto reprime nossos corpos. Irobi fala também sobre isso:

Por conseguinte, podemos argumentar que a dança e o poder somatogênico do corpo têm sido fortemente desvalorizados no Ocidente, em grande parte devido à própria história ocidental: a estigmatização judaico-cristã do corpo como instrumento do pecado; e a Revolução Industrial que consumiu muitas sociedades europeias, assim como os corpos das pessoas, afastando-as de suas comunidades, rituais, celebrações, festas e cerimoniais agrários, em grande parte provenientes de práticas nativas: dança, teatro e carnaval com flores. (IROBI, 2013, p. 278)

Vivências naturais, que são chamadas de prazeres da carne, entendidas como pecaminosas na perspectiva cristã, não carregam o mesmo peso para as religiões afro-brasileiras, pelo contrário, o sexo e o prazer, de forma geral, tanto para homens quanto para as mulheres, são interações bastante positivas onde se gera vida e se movimenta a energia da criação. Não por acaso, notamos que são essas religiões que mais acolhem pessoas que não se enquadram nos padrões normativos de gênero e sexualidade; como homossexuais, bissexuais, transexuais, pessoas em relacionamentos assumidamente não-monogâmicos, etc.

As relações que nos movem são atravessadas por diversos marcadores que muitas vezes se interseccionam, e que vem sendo cada vez mais estudados objetivando o combate às opressões. É interessante notar que muitos desses marcadores simbólicos se inscrevem em nossos corpos e o quanto todas as formas de opressão se baseiam, em alguma instância, no controle dos corpos. Talvez esta seja uma das funções da educação escolar, o controle dos corpos para a manutenção das opressões.

A educação transformadora é, portanto, aquela que liberta plenamente os corpos de suas amarras, tanto simbólicas quanto literais. Nesse sentido, conhecer os saberes e fazeres do terreiro amplia nossas concepções epistemológicas e práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que, nas cosmovisões dos terreiros, o corpo não é fardo, ele é o que somos enquanto estivermos nesta condição de vida. O que nos remete a última maneira de colonialidade de Walsh: a colonialidade da vida mesma. Segundo ela:

El último eje, uno que ha sido tema de poca reflexión y discusión, es el de la colonialidad cosmogónica de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales – incluyendo el de los ancestros, espíritus, dioses y orishas –, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma. (2012, p. 68)

Os princípios de Estado laico e escola laica, que regem nossa sociedade, são democráticos à medida que, caso fossem respeitados, nos protegem da doutrinação religiosa nas escolas e de uma administração pública pautada nos interesses de instituições religiosas. Acontece que a colonialidade, que rege ainda nossas maneiras de fazer política e educação, acaba por dominar os procedimentos de forma que continuam sendo considerados legítimos os valores e ações pautados nos princípios cristãos e continuam sendo reprimidos saberes e fazeres ligados às religiosidades afro-brasileira e indígena. Assim, por mais que não rezemos o terço, na escola pública, nossas relações e maneiras de ver o mundo compartilhadas com estudantes continuam sendo majoritariamente cristãs.

A colonialidade da natureza e da vida mesma, de Walsh, não está centralizada na escola, ela rege nossas maneiras de nos localizarmos no mundo, de observá-lo e de agir nele. O desafio de considerar o mágico-espiritual-social tem a ver com desaprender a setorização ocidental que nos engole desde bebês, mesmo que, pelo arrepio dos pelos do braço ao ouvir o tambor, acreditemos, com todos os sentidos, que a vida é mais e maior.

O povo de terreiro, mesmo encarando preconceitos e intolerância, tem cultivado e compartilhado saberes ancestrais, desafiando a colonialidade da natureza e da vida mesma que é parte dos epistemicídios sofridos pelos povos do Sul. Segundo Walsh:

La madre naturaleza – la madre de todos los seres – es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, historia, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia. A negar esta relación milenaria e integral, explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder del individuo moderno civilizado (que en América del Sur aun se piensa con relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “moderna” y “racional” con sus raíces europeo-americanas y cristianas, pretende acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como de raíz africana. Por eso mismo y para estos pueblos, este eje de la colonialidad tiene un significado mayor; sirve como enlace con la de saber y ser, como “lugar” donde se pruebe las ausencias de racionalidad y razón, la duda de humanidad y el exceso de paganismo, brujería y superstición, como evidencia de lo no-civilizado, no moderno y menos humano. (2012, p. 68)

O ensino dos conhecimentos das religiões de matriz africanas não tem caráter doutrinador ou catequizador, haja vista que essa perspectiva impositiva tem sido própria do eurocentrismo e não dos movimentos negros. O que aqui propomos é a disseminação das mitologias africanas e afro-brasileiras, o estudo de suas cosmovisões e a apropriação pela educação dos valores e práticas de ensino que se mostrarem interessantes para a formação de nossas crianças e jovens, sempre respeitando o princípio da laicidade, como colocam Botelho e Nascimento:

Desta forma, procurando contribuir para a circulação respeitosa de informações sobre as religiões de matrizes africanas e buscando oferecer subsídios para o trabalho com estas religiões diante da nova versão modificada da Lei n. 9.394/1996 (LDB), percorreremos alguns caminhos que permitam pensar os candomblés, sem esquecer de que estamos em um estado laico e que por isso defendemos que o conhecimento sobre religiosidade deva ser dado pela marca da divulgação desmistificadora de informações, e nunca ao modo de proselitismos. (2012, p. 75)

Assim, os saberes de terreiro e suas maneiras de cultivo e compartilhamento nos permitem criar fazeres outros, mais interligados, mais orgânicos e conectados com a ancestralidade, resgatando riquezas que nos foram negadas.

Na escola, podem ser tema de grandes reflexões filosóficas, ainda respeitando a laicidade, e orientar a transformação das sistematizações padrões que regem os seres, os tempos e os espaços, visando relações de ensino-aprendizagem outras, possíveis em quaisquer idades, séries ou disciplinas, transpassando e transformando, inclusive, cada um desses conceitos.

Figura 5: Foto por Roger Cipó, também parte da exposição AFETO

Fonte: Página de Instagram do artista.

4. LITERATURA NEGRA COMO ORALITURA: EU SOU A MINHA PRÓPRIA EMBARCAÇÃO

Certas cantigas voltavam à memória, as que a minha mãe cantava para nos fazer dormir e as que a minha avó cantava enquanto tecia ou conversava com os voduns. Acho que acontecia a mesma coisa com a minha avó, porque às vezes eu olhava para ela e a pegava sorrindo, abrindo a boca para dizer palavras apenas para dentro dela mesma, entregue à moleza que nos fazia estar no presente e no passado ao mesmo tempo, como se desta maneira pudéssemos evitar o futuro incerto, que ninguém sabia onde ou como seria.

Trecho de *Um defeito de cor* – Ana Maria Gonçalves

Em *Um defeito de cor* (2006), romance de Ana Maria Gonçalves (figuras 6 e 7), acompanhamos a vida da protagonista Kehinde, desde sua infância em Savalu, reino do Daomé (atual Benin), sua vida como mulher negra escravizada na Bahia e no Rio de Janeiro, até seu retorno à África. Trata-se de um romance histórico da maior relevância, tanto para compreender com todos os sentidos a escravidão brasileira, através das feridas que causou às peles negras, como para ter dimensão da agência das pessoas no levar de suas vidas, durante aquele período.

Figura 6: Capa do livro *Um Defeito de Cor*, publicado em 2006

Fonte: Site da Universidade Livre Feminista.²⁴

²⁴ Disponível em: <<https://feminismo.org.br/categoria/antirracismo/page/2/>>.

Figura 7: Retrato de Ana Maria Gonçalves

Fonte: Site da Universidade Livre Feminista.

Ainda no início da trama, a menina Kehinde impressiona-se ao ouvir pela primeira vez um *oriki* sendo proferido e questiona os mais velhos sobre como eles são feitos. Sua compreensão das respostas de Claudino (personagem mais velho) são narradas no trecho:

Um *oriki* é uma oração dita com sentimento, uma oração feita na hora, não só palavras bonitas, mas sentimentos bonitos, e que às vezes nem saem do jeito que deveriam sair, na hora em que a gente quer, mas somente na hora em que eles, os *orikis*, querem. O Claudino também disse que um *oriki* pode ser feito para qualquer coisa ou pessoa que despertem bons sentimentos, como bondade, alegria, amor, fé, paz, respeito ou compreensão, coisas que podemos sentir tanto pelos nossos *orixás*, pelos nossos heróis, pelos animais, pela vida e até mesmo pelos espíritos das plantas, do vento, do sol, da terra, da lua e das estrelas. (2006, 142)

Pelas palavras de Kehinde, podemos concluir que o *oriki* é um gênero de modalidade oral que, ao ser pronunciado, tem poder de oração e homenageia algo ou alguém. Se essa oração pode ser feita a qualquer coisa, pessoa ou ser natural é porque advém de uma cosmovisão que sacraliza qualquer forma de vida e não apenas um grupo de “divindades”. A autora insere uma nota de rodapé explicando com outras palavras os *orikis*: “*versos ou orações que saudavam pessoas, feitos, animais e as divindades*”.

Os *orikis* encantam a menina, como nos encantam, na leitura do romance, por sua característica metafórica e catártica. É possível compreender, sem ter ouvido, que a prática de *orikis* condiz completamente com o princípio da palavra como força vital que temos comentado durante este trabalho. Não é um gênero prático, não é um tipo de reza pertencente apenas a uma

religião, mas muito além disso. Afinal, embora espontâneo, tem construções mais complexas, filosóficas e sentimentais, além de propósito específico, ou seja, exaltar algo ou alguém.

Desse modo, não deve ser leviano, como uma montagem de palavras bonitas, mas nasce de sentimentos belos, reais e, segundo Claudino, aparece apenas quando quer, não quando nós o queremos. Segundo Antônio Risério:

O oriki nasce no interior da rica malha de jogos verbais de *ludi linguae*, que se enrama no cotidiano ioruba. [...] A expansão de uma célula verbal é fenômeno comum no mundo dos textos. Jolles fala dos provérbios que se expandem até se converterem em longos poemas proverbiais. Coisa semelhante se passaria entre o oriki-nome e o oriki-poema, com o nome atributivo se expandindo verbalmente em direção ideal a constituição de um corpo sígnico, claramente percebido e definido como ‘poético’. (1996, p. 35)

Olhando dessa maneira, é fácil compreender a comparação que a própria personagem faz entre os *orikis* e os textos literários que conhece a partir dos livros que a sinhazinha tinha em casa. Além disso, é possível sentir o encantamento que Kehinde passa a ter também pela literatura.

A sinhazinha tinha muitos livros iguais àquele, e outros que me disse serem livros de poesia, e não de oriki, embora eu não visse a diferença que justificava a distinção do nome. (2016, p. 162)

Elas, as poesias, conversavam com alguma coisa que eu tinha dentro de mim e proporcionavam a mesma felicidade que eu sentia ao ouvir orikis, embora nem sempre fossem alegres, como não era a grande maioria. Mas, mesmo sendo tristes, eu as sentia, e era isso que me deixava feliz. (2016, p. 162)

Fazer sentir, *orikis* e poesias faziam Kehinde sentir. E nós, observando o cruzamento de Kehinde, concluímos que pode haver tanta poesia nos *orikis*, quanto força vital na literatura, basta estarmos abertos para sentir. Porém, apesar das potências inerentes a ambos, é preciso que olhemos criticamente para o uso das palavras nesse universo poderoso que é a literatura, pois esta, embora tenha força humanizadora, também pode desumanizar, afinal, nem sempre nasce de sentimentos bonitos como *orikis*.

No livro *Literatura negro-brasileira*, Cuti traça um interessante panorama da condição do negro na literatura dita universal, atribuindo à literatura negra o poder de reconstrução da imagem social do negro brasileiro desumanizado. Nas palavras do autor:

A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido

ao caracterizar as personagens negras negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade. (2010, p. 16)

Kehinde sente, compara, arquiteta, sonha, mente, cria, foge, dança, fuma, ama. Ela é uma pessoa, com toda a inteireza que essa palavra pode ter, uma mulher e não uma fêmea, como a colonialidade quer fazer crer. A construção da subjetividade dessa e das outras personagens de *Um defeito de cor*, que tem a escravidão brasileira como pano de fundo, é um grande exemplo de como a literatura negra vem trabalhando para devolver às pessoas negras dignidade e agência por meio da ficção. Ana Maria Gonçalves publica sua obra em 2006, mas desde antes da abolição, autoras negras vêm agindo nessa empreitada poética, de forma revolucionária e emocionante.

Nesse enlace entre oralidade e escrita literária, cabe refletirmos sobre a invisibilidade da subjetividade negra na literatura dita universal e sobre a maneira pela qual autoras negras e autores negros se apropriam da escrita literária como meio de criar uma poesia própria que pauta temas como identidade, afetividade, política, enfim; humanidade. Avançando um pouco mais, nos venturamos a mostrar como a literatura negra tem construído novos discursos sobre os corpos negros e suas experiências para o aprofundamento da subjetividade dessas personagens individuais e coletivos. Por fim, pensamos a *performance* dos saraus periféricos e *slams poetry* da cidade de São Paulo, como encontro entre oralitura e literatura.

4.1. Do direito ao sonho

[...] Ceis já pararam pra ouvir alguma vez os sonhos dos menino? É tudo coisa de centímetros: um pirulito, um picolé, um pai, uma mãe e um chinelo que lhe caiba no pé...

Luz Ribeiro²⁵

Literatura é sonho. Nos alimenta, nos tornando seres maiores. Transforma, de dentro para fora, o olhar para o espelho e o movimento do corpo que se debruça à janela do mundo. Seus enredos, invenções e ritmos têm lógica própria e, sem pudor algum, nos arrancam de nossas vidas e nos conduzem a universos outros. Nessas viagens, deparamo-nos com provações, estranhamentos, maravilhas e conflitos que passam a habitar nossa existência, preenchendo-a sem nunca a completar.

²⁵Trecho do poema *Menímetros*, da poeta Luz Ribeiro, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eb9odWlvVyI>>.

A relação entre sonho e literatura foi apresentada várias vezes, sob diversas perspectivas, considerando os muitos sentidos da palavra *sonho*. Sobre os devaneios que o leitor vivencia através das imagens literárias, Mata comenta que “...as imagens comprometem o ser, aumentam a linguagem e a liberam de sua função utilitária. Nesse sentido, tanto o filósofo como o poeta são sonhadores de palavras. (MATA, 2014, p. 48).

A escritora Ana Maria Machado, em entrevista à *Magazine O Tempo*, de Belo Horizonte, afirma que: “Ler permite sonhar, vencer angústias, desenvolver a imaginação, viver outras vidas, conhecer outras civilizações. Por isso, é natural que as pessoas gostem. Basta dar uma chance para que isso aconteça” (MACHADO, 2012).

Já Vincent Jouve compara o ato de ler ao de sonhar, tomando emprestado o conceito de “redrediência” de Christian Metz (1984), analisando as sensações do sujeito leitor durante o ato de ler:

Em termos de energia psíquica, a situação do sujeito que lê aparenta-se com a do sonhador. A leitura, como o sono, fundamenta-se na imobilidade relativa, uma vigilância restrita (inexistente para aquele que dorme) e uma suspensão do papel de ator em favor do de receptor. O leitor colocado assim numa situação econômica parecida com a do sonhador, deixa suas excitações psíquicas se engajarem em um início de “regrediência”. (JOUVE, 2002, p. 115)

O autor entende ainda que saímos da leitura-sonho “nutridos da ficção” e que cada mergulho que damos em uma história se configura em nossa mente como experiência vivida, o que também pode ocorrer quando sonhamos e nossas vivências durante o sono, de alguma maneira, modificam nossa vida acordados. O sonho pode determinar nosso humor ao acordar, pode trazer uma resposta a um problema, pode nos fazer sentir pavor, medo ou esperança, tal qual a literatura (JOUVE, 2002).

Durante toda a história da humanidade, temos nos interessado por devaneios. O fascínio humano pela ficção é inegável, não à toa, histórias criadas estão presentes em praticamente todas as sociedades. Tais criações são riquezas incalculáveis e se configuram como parte constituinte das culturas dos povos, sejam registradas na escrita ou transmitidas pela tradição oral. Estão vivas para que vivamos também por meio delas e têm poder de ressignificar fatos corriqueiros da vida privada, assim como os históricos de uma nação.

Nesse sentido, consideramos o artigo “O direito à literatura”, de Antônio Candido, no qual o autor se vale da relação entre literatura e sonho para defender a necessidade fundamental desta, caracterizando-a como um direito humano e argumenta:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Alterando o conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 242)

Concordamos com Candido na ideia de literatura como direito humano promotor de equilíbrio psíquico e social, reconhecendo seu caráter humanizador. Contudo, partimos do seguinte questionamento: se a literatura, assim como sonho, é um direito humano, será que esse direito tem sido garantido a todas e todos?

Os enredos da sociedade brasileira nos mostram que nem mesmo direitos humanos ligados à subsistência, integridade física e dignidade têm sido garantidos a todas as pessoas. Segundo o Ceert (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade):

[...] os indicadores de proporção de domicílios, segundo cor e raça do chefe da família, em diversos serviços como abastecimento de água, domicílio com esgotamento sanitário ou com saneamento básico adequado, com acesso à energia elétrica ou a serviço de coleta de lixo, mostram, invariavelmente, uma menor cobertura para a população negra. (BENTO, SANTOS, SILVA JUNIOR, 2010, p. 187)

Nessa escassez de serviços e direitos, o sentimento de dignidade fica comprometido e percebemos que o sonho da literatura se torna fator secundário para parte da população, inclusive porque, para que uma pessoa escreva ou leia plenamente literatura, alguns fatores sociais que dependem de uma educação de qualidade são fundamentais. Cuti aponta que:

Considerando que a formação de um escritor é muito cara, pois envolve educação formal (escola) e informal (cursos paralelos de idiomas, redação, autodidatismo etc), vemos que o desenvolvimento da literatura negro-brasileira necessitou e necessita que a população, cuja subjetividade é fator fundamental daquela vertente, elabore a sua ascensão social. (2010, p. 29)

Assim, o surgimento e o desenvolvimento da literatura estão diretamente atrelados às questões econômicas. Se apenas a escola formal, dentre os fatores apontados por Cuti, é garantida a maior parte da população negra, é ela quem primeiro deve abrir os caminhos para o acesso real às tantas formas de literatura e, especificamente, à literatura negra. O direito à literatura precisa ser pensado, então, em todas as instâncias sociais, tendo em vista o aumento das possibilidades de participação das pessoas negras na literatura, seja como personagens complexas e não coisificadas, no cotexto literário, seja como autores e leitores reconhecidos e respeitados socialmente.

4.2. Literatura negra e (de)colonilidade

Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.

Provérbio africano

A ideia de caça e caçador do provérbio nos leva à sensação de conflito que aqui é intencional, não porque seja nosso desejo tencionar a relação entre brancos e negros na literatura, mas para mostrar a tensão já existente da qual pouco se trata. Os autores brasileiros, de maioria homens brancos, não apenas trouxeram poucas personagens negras ao nosso imaginário, como colaboraram para a manutenção de uma série de características negativas, ainda hoje associadas a essa população. Segundo Maria Cecília C. C. de Souza e Viviane B. Fernandes:

As representações de todos os grupos sociais circulam no meio social produzindo sentidos e consequências. No entanto, algumas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social. Na sociedade brasileira, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros. Essas representações foram construídas mediante a óptica eurocêntrica, que institui sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente. (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 104)

A literatura dos homens brancos, em muitos casos, simplesmente reproduziu os padrões eurocêtricos aí citados na construção das tramas e personagens negras. Domício P. Filho analisa alguns estereótipos desses personagens: o *negro nobre*, *negro vítima*, *negro infantilizado*, *negro pervertido* e *negro exilado na cultura brasileira* (FILHO, 2004). A literatura, portanto, não inventou as imagens negativas atribuídas à população negra, mas reproduziu a invisibilidade das pessoas negras ao representá-las como seres sem subjetividade.

Leda Martins ressalta que:

Mesmo os discursos que se alçaram como fundadores da nacionalidade literária brasileira, no século dezenove, tinham na série e dicção literárias ocidentais sua âncora e base de criação literária. A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas. (2007, p. 63)

Ainda hoje a literatura se mostra como privilégio branco e masculino. Regina Dalcastagnè coordenou a pesquisa *A Personagem do Romance Brasileiro Contemporâneo: 1990 – 2004*, pela Universidade de Brasília, na qual constatou que mesmo após a ampliação da escolarização e algumas políticas afirmativas voltadas à igualdade de oportunidades, é preocupante a disparidade entre homens e mulheres na literatura nacional e que ainda mais alarmantes são os dados que trazem o recorte racial, como consta no relatório:

Mais gritante ainda é a homogeneidade racial. São brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram a cor identificada e os “não brancos”, como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%). Uma imensa maioria possui escolaridade superior (78,8%, contra apenas 7,3% de não superior; os restantes não tiveram escolaridade identificada). E, em grande medida, aqueles que participam do campo literário já estão presentes também em outros espaços privilegiados de produção de discurso, notadamente na imprensa e no ambiente acadêmico. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 31)

Na Tabela 1, retirada da pesquisa de Dalcastagnè, podemos verificar a distribuição dos personagens em relação a cor:

Tabela 1: Cor das personagens

branca	994	79,8%
negra	98	7,9%
mestiça	76	6,1%
indígena	15	1,2%
oriental	8	0,6%
sem indícios	44	3,5%
não pertinente	10	0,8%
total	1245	100%

Fonte: Dalcastagnè (2005).

A mesma pesquisa expõe ainda dados sobre a relevância das personagens para as narrativas. Nesse sentido, podemos verificar o posicionamento das personagens em relação à cor na Tabela 2:

Tabela 2: Cor e posição das personagens

	branca	negra	mestiça	indígena	oriental	sem indícios	não pertinente
protagonista	84,5%	5,8%	5,8%	1,5%	-	2,0%	0,3%
coadjuvante	77,9%	8,7%	6,3%	1,1%	0,9%	4,0%	1,0%
narradora	86,9%	2,7%	3,8%	-	-	4,9%	1,6%
total	79,8%	7,9%	6,1%	1,2%	0,6%	3,5%	0,8%
	<i>n</i> = 994	<i>n</i> = 98	<i>n</i> = 76	<i>n</i> = 15	<i>n</i> = 8	<i>n</i> = 44	<i>n</i> = 10

Obs. Eram possíveis respostas múltiplas na variável “posição”.

Fonte: Dalcastagnè (2005).

As personagens foram divididas também por gênero e raça, o que levou à constatação de que a ausência é também feminina, já que, entre protagonistas, 206 são homens brancos, 83 mulheres brancas, 17 homens negros e apenas três mulheres negras. Como se vê, ainda hoje há poucas personagens negras na literatura nacional, e entre os existentes, raríssimas são protagonistas, coadjuvantes ou narradores. Ainda, qualquer que seja a posição, mulheres negras estão em menor número; são três mulheres negras protagonistas contra 206 homens brancos (DALCASTAGNÈ, 2005).

A respeito da trajetória das personagens femininas negras, Andréia Lisboa de Sousa afirma:

Essa personagem figurando ora como anjo ora como demônio é vista como um ser irresistível: a “tentação”, como objeto sexual, desregrada etc. Desde os versos de Gregório de Matos, podemos notar que, apesar de muitas vezes desferir ataques atingindo também à personagem da mulher branca, esta ocupa uma posição de maior dignidade, cabendo à personagem feminina negra o aviltamento e a depreciação. (SOUSA, 2001, p. 186)

Se, por um lado, não é uma obrigação dos autores criarem personagens encomendadas para melhor equilibrar essa realidade, por outro, como ficam os meninos e as meninas negras que estão na escola, sendo ensinadas a ler e a apreciar literatura, quando se deparam apenas com livros que tratam de pessoas completamente diferentes delas e deles?

Chimamanda N. Adichie em *Os perigos de uma história única* (2009) mostra que, mesmo com pouca identificação com as personagens, ela nutria interesse pela literatura, até porque ela era de uma família mais abastada e letrada, que tinha contatos com outras culturas. Mas a autora também mostra que, antes de conhecer os autores que contavam histórias de seu povo, com personagens africanos, ela mal conseguia conceber que uma garota negra pudesse ser protagonista de um romance. Ainda, quando ela mesma tentava escrever histórias, a literatura era lugar distante, como se estivesse sonhando o sonho de outro, o que poderia ser incrível se não fosse apenas o efeito da história única que a fazia reproduzir lógicas e símbolos

que não lhe faziam sentido e a impediram, por algum tempo, de reconhecer a poesia ao seu redor.

A história única, imposta pelo poder sobre quem somos nós, os africanos, indígenas e seus descendentes, não foi criada aleatoriamente, mas é parte inerente do processo de dominação e colonização desses povos pelos europeus. A colonização, para se manter, produziu então um discurso que, como analisa Stuart Hall, separa o mundo em dois grupos: o Ocidente e o resto. O autor afirma:

Finalmente, sugerimos que, embora de maneiras transformadas e repensadas, esse discurso continua a modular a linguagem do Ocidente, a sua imagem própria e a dos “outros”, o seu sentido de “nós” e “eles” e as relações e práticas de poder para com o Resto. É particularmente importante para as linguagens de inferioridade racial e superioridade étnica que ainda operam com força ao redor do mundo. Dessa forma, o discurso “o Ocidente e o Resto” está longe de ser uma “formação” do passado. Ele está vivo e ativo no mundo moderno. Além disso, um dos lugares mais inesperados onde seus efeitos ainda podem ser vistos na linguagem são os modelos teóricos e os pressupostos escondidos da própria sociologia moderna. (2016, p. 359)

No bojo desse discurso, há argumentos dos mais diversos em todas as instâncias sociais. Os colonizadores precisaram que as pessoas não-europeias aos quais tentavam explorar fossem reduzidas à animalidade e ao servilismo e, para isso, negava a elas a própria humanidade. Assim lhes foi possível, durante séculos, saquear, matar e escravizar. E se, em algum desses países, como no Brasil, apesar da abolição, a literatura, e todas as outras expressões ligadas ao poder, continuam emitindo e disseminando o racismo construído pela colonização/escravidão, é porque nosso pensamento social continua comprometido, a essa consequência chamamos colonialidade.

Podemos afirmar que as quatro formas de colonialidade elencadas por Catherine Walsh marcam o panorama da presença negra na literatura brasileira. Em suma; temos uma estrutura de poder que mantém desigualdades econômicas entre os grupos raciais, o que dificulta o acesso das pessoas negras aos bens culturais e financeiros necessários para o desenvolvimento da literatura, aí temos a *colonialidade do poder*.

A *colonialidade do saber* é sustentada pela invisibilidade dos autores negros e de suas obras no currículo escolar, assim como pelos meios de comunicação e no mercado editorial. Já a escrita literária dita universal, ao retratar pessoas negras sempre como meras coadjuvantes, ou ainda objetos, conforme já mostramos, enquadra-se na *colonialidade do ser* por negar a subjetividade e a complexidade dessas personagens. E, por último, quando essa mesma literatura folcloriza qualquer elemento mágico-espiritual-social que não seja cristão, se alinha à *colonialidade da vida* (WALSH, 2012, p. 67).

Se a colonialidade é a tônica, ela não consegue apagar por completo todas as vozes. Boaventura Santos (2017) afirma que “Fazemos história na medida em que resistimos ao que a história faz de nós”. É nessa composição de narrativas orais, corporais e literárias questionadoras da história única que a população negra tem investido contra o racismo por uma justiça cognitiva que garanta o direito de criar e de sonhar.

4.3. Escrevivência: pele-memória-história em versos negros

Figura 8: Desenho de Altair Evaristo Vitório para o livro *Becos da Memória*²⁶

Fonte: Ocupação Conceição Evaristo.²⁷

²⁶ Desenho de Altair Evaristo Vitório, irmão de Conceição Evaristo, feito em 1988, para o livro *Becos da Memória* que acabou sendo publicado apenas em 2006 sem seus desenhos.

²⁷ Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo>>.

A escrita literária negra, neste mundo do privilégio branco, é arte, é movimento político, é grito, é humanização, é movimento e, sendo tanto, é também *performance* da oralitura negro-brasileira.

Para Martins:

A textualidade afro-brasileira e as performances da oralidade nos oferecem um amplo feixe de possibilidades de percepção, caligrafando a história e a memória dos afrodescendentes. Essa memória do conhecimento grafa-se, também, como aletria, nas pautas do papel e do corpo. Um saber que se borda pela fina lâmina da palavra ou no delicado gesto. Littera e litura. Gravuras da letra, do corpo e da voz. (2003 p. 80)

Essa literatura, que, para a autora, também é *performance*, tem textualidade característica, ainda que cada autor desenvolva a seu estilo. Entre seus elementos, temos o eu-poético coletivo, discutido por Cuti em *Literatura Negro Brasileira*, e também estudado por Leda Martins, que afirma:

A vivência subjetiva da afro-descendência, em todas as suas dobras, transfigura-se, muitas vezes, em leitmotif da criação literária, mimeticamente encenada de forma polivalente e polissêmica, às vezes ambígua e pesada, às vezes irônica, utópica, transgressora. Laborada como memória do vivido e do devir, caligrafa-se por engenhosos artifícios e ficções, instalados na e pela letra literária, matizando os rastros e lastros pelos quais a negrura, inicialmente menos ou mais audível, em tons mais ou menos pálidos, com maior ou menor visibilidade, se inscreve, se encadeia e se postula, como experiência de linguagem. (MARTINS, 2007, p 59)

Compreendemos então que a autora identifica, na literatura negra, como na oralitura, a dimensão da negrura inscrita como experiência de linguagem, marcando singularidades dessa literatura em meio às demais. Ela nos fala ainda, no mesmo texto, sobre a inscrição da corporeidade negra posta nos textos literários, aproximando assim literatura de oralitura e exemplifica sua colocação com versos de Conceição Evaristo²⁸ (Figura 9):

É no corpo mesmo da escrita que este outro Brasil se performa e se instala, e que a arte se quer também como ofício de transfiguração, de rearranjo da memória e da história. Nos retalhos dos textos aqui aludidos, os significantes voz, corpo e memória são os atavios que tecem o corpo alterno e alternativo dessa escritura. Ali, em contrapontos, contraltos, sussurros, sobretons, a negrura jubilosamente se ostenta,

²⁸ Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras, pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É mestra em Literatura Brasileira pela PUCRio, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e doutora em Literatura Comparada na UFU, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto. Biografia disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>.

como fios de uma linguagem que reinaugura, em cada pulsação rítmica, em cada expressão figurada, em cada gesto textual, as sete faces dessas silhuetas desdobráveis. Como nos anuncia o poema de Conceição Evaristo:

Eu-mulher
abrigo da semente
moto contínuo
do mundo. (MARTINS, 2007, p. 69)

A *palavra de fina lâmina*, da qual fala Martins, perpassa a obra de muitas autoras e autores da literatura negra. A própria Conceição Evaristo, ao comentar a ocorrência do fenômeno em sua própria obra, acaba por criar, a partir dele, o conceito de *escrevivência*.

Figura 9: Conceição Evaristo. Fotografia por Rafael Arbex

Fonte: Site Folha Ilustrada²⁹

A respeito da conotação individual e coletiva de sua escrita, Evaristo comenta no prefácio escrito em 1988 para o livro *Becos da Memória* – publicado somente em 2006:

²⁹ Folha Ilustrada de 7 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/07/1899450-a-autoria-negra-existe-e-nao-e-de-hoje-diz-escritora-conceicao-evaristo.shtml>>.

Figura 10: Rascunho escrito em 1988, por Evaristo, para prefácio de *Becos da Memória*.

Fonte: Ocupação Conceição Evaristo.

Destaquemos do manuscrito o trecho:

Minha escrevivência vem do cotidiano dessa cidade que me acolhe há mais de vinte anos e das lembranças que ainda guardo de Minas. Vem dessa pele-memória-história passada presente e futura que existe em mim.

As palavras da autora sobre a própria escrevivência retoma os sentidos de sua trajetória e situa sua arte no tempo e no espaço, já que as histórias de seus lugares a atravessam e chegam ao papel. A ideia de pele-memória-história é muito cara a esta pesquisa, pois evoca o corpo da autora, guardião de suas memórias e transformador delas em histórias nos momentos em que se põe a compor gravuras com as letras.

Nas linhas seguintes, o discurso de singular se torna plural, expondo a consciência da coletividade de seus sentimentos e de sua escrevivência sonhadora, *apesar de*: “vem de uma teimosia quase insana, de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer, apesar de. Pois entre a dor, a dor e a dor, é ali que reside a esperança”.

Assim, a palavra-gesto, da oralidade, mantém-se viva na escrevivência da literatura negra e cria histórias em um jogo que inventa memórias transcendendo os conceitos de verdade ou mentira, como diz Evaristo no prefácio de *Becos da Memória*, edição de 2017:

Tenho dito que *Becos da Memória* é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade da invenção. (2017, p. 10) Também afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido, venho afirmando: nada que está narrado em *Becos da Memória* é verdade, nada que está narrado em *Becos da Memória* é mentira. Ali procurei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de *Becos* está uma vivência, que foi minha e é dos meus. (2017, p. 11)

Com as mais diversas escrevivências individuais coletivas, autoras e autores de literatura negra têm inventado, em todos os gêneros, histórias que reconstituem memórias e exprimem subjetividade e complexidade, *sem folclorizações ou piedade*, parafraseando Joel Rufino no prefácio original supracitado. Essas novas vozes vão agir, portanto, no enfrentamento das ideias de senso comum a respeito do ser negro brasileiro, enfrentando assim os efeitos da colonialidade.

4.4. Leões que escrevem suas próprias histórias

Figura 11: Quadro de autores de literatura negra³⁰

Fonte: Site da Revista Prosa Verso e Arte.³¹

³⁰ Retratos dos autores negros: Carlos Machado, Abdias do Nascimento, Adão Ventura, Auta de Souza, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cruz e Souza, Elisa Lucinda, Machado de Assis, Milon Santos, Maria Firmina dos Reis, Miriam Alves, Nina Rizzi, Paulo Colina e Solano Trindade.

³¹ Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoearte.com/15-escritoras-e-escritores-negros-que-deveriam-ser-estudados-nas-escolas/>>

A memória oral da ancestralidade não parou nunca de criar e contar histórias e, à medida que negras e negros foram se incluindo no universo da escrita, passaram a gestar narrativas de memória e sonho também por meio da literatura. Nesse movimento, é imprescindível que tenhamos um olhar atento às questões da autoria e do mercado editorial. Considerando as condições estruturais e culturais, o reconhecimento de uma pessoa negra como autora de literatura já supera em muito a perspectiva colonial racista sobre a capacidade intelectual das pessoas negras. A esse respeito, Mário Augusto M. Silva afirma:

A literatura não era um caminho óbvio para esses grupos. Nada indicava que, numa época em que o ensino público não era obrigatório, universal e gratuito e a massa de (semi) analfabetos era alta, seria por meio de veículo escrito que algumas ideias circulariam e operariam na nova ordem social. Não cabe buscar exaustivamente as causas objetivas que levaram indivíduos isolados a escrever – que podem ser muitas e nenhuma explicativa do problema enfocado –, mas sim observá-las enquanto projeto coletivo. (SILVA, 2013, p. 172)

Mesmo diante dos racismos à brasileira, essas pessoas têm tecido com as linhas da poesia tramas e personagens que expõem as tantas questões que envolvem o cotidiano do povo negro. O racismo das mídias mais populares e dos currículos impediu que muitos desses autores fossem reconhecidos ou, quando não pôde omiti-los, branqueou suas imagens, o que manteve a ideia de uma literatura pertencente à elite branca. Ainda assim, esses autores existiram e fizeram de sua literatura resistência humanizadora.

Domício Proença Filho faz a diferenciação entre a literatura sobre o negro e a literatura do negro da seguinte maneira:

Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada. Tem-se, desse modo, literatura sobre o negro, de um lado, e literatura do negro, de outro. (2004, p. 161)

A revolução literária que se apresenta combina, portanto, dois fatores: sendo um deles a apropriação da escrita literária por pessoas negras e, a partir dela, a maneira como apresentam *o negro como sujeito, numa atitude compromissada*.

Como lembra Cuti, na literatura negra, o “eu” poético não é solitário, ele é carregado de ancestralidade e coletividade, de forma que sua voz, em grande parte das vezes, é a voz de tantos outros, por compartilharem a mesma experiência coletiva, a de ser negro neste País (2010, p. 95). No prefácio de *Becos da Memória*, Conceição Evaristo comenta a relação entre ficção e suas vivências, denominando essa interação por *escrevivência*:

Como já disse em outras ocasiões, esta narrativa nasceu em 1987/88, sendo, pois, anterior à escrita dos contos e do romance *Ponciá Vicêncio*. Foi meu primeiro experimento em construir um texto ficcional com(fundindo) escrita e vida, ou melhor dizendo, escrita e vivência. Talvez, na escrita de *Becos*, mesmo que de modo quase inconsciente, eu já buscasse construir uma forma de *escrevivência*. (2017, p. 9)

A *escrevivência* dessa literatura pode aparecer em um romance, como os de Evaristo, composto por sentimentos de banzo, axé, luta e afeto conhecidos por negros de nosso tempo ou quando o “eu” poético, como denomina Cuti, carregar em si a memória ancestral não fictícia vivida por nossos antepassados há séculos.

O conceito de Evaristo pode então nos servir para o estudo de obras de literatura negra, de maneira geral, desde as primeiras a serem publicadas até as mais atuais. Entre as precursoras dessa literatura está Maria Firmina dos Reis (Figura 12), já mencionada como a primeira romancista negra e primeira romancista mulher a publicar no Brasil, tendo suas obras caído no profundo esquecimento, em consequência da invisibilização da intelectualidade negra própria da colonialidade. *Úrsula*, que além de ser o primeiro romance de uma mulher negra é também o primeiro romance brasileiro a retratar de forma crítica as agruras da escravidão, foi publicado em 1859.

A autora escreveu ainda outro romance, *Gupeva*, além de poemas e contos. Entre os contos, *A Escrava*, um texto potente do ponto de vista da valorização da subjetividade da personagem, que é uma mulher negra escravizada e mãe.

Figura 12: Selo comemorativo pelos 190 anos da autora, encomendado pela Academia

Ludovicense de Letras, em 2015

Fonte: Artista gráfico Gustavo Ferreira (REVISTA CULT, 2017).

Ainda hoje a autora, que também foi professora, não teve nem sua obra nem seu papel na educação devidamente reconhecidos em âmbito nacional, haja vista que ela não figura entre os autores de literatura brasileira na maior parte dos livros didáticos. O apagamento das autorias negras se dá também pela ausência delas nos currículos. Uma ausência que é tão política quanto a seleção daqueles que são reverenciados, em geral, homens brancos ou, quando negros, embranquecidos, como é o caso de Machado de Assis e Lima Barreto.

Para além da etapa tão básica e ainda não concluída da inclusão de autoras e autores negros em equidade com os demais no nosso currículo, há de se ensinar ainda sobre as particularidades dessa literatura, os estilos dos autores, as figuras de linguagem, suas feridas e sonhos ali expostos. Humanizar tem a ver com

Figura 13: Miriam Alves

Fonte: Biografia Miriam Alves UFMG

mostrar subjetividades, complexidades, opiniões, medos, bravura. Nessa literatura, a humanização é feita, muitas vezes, a partir do questionamento explícito da História oficial sobre

aquilo que ela silenciou. É o caso do poema “A Razão da Chama” de Miriam Alves (Figura 13), que fala da violência, mas também da resistência e do partir rumo à vida:

A razão da chama

*Nos porões fétidos da história
comi podridões. Endoideci. Adoeci.
Atiraram-me no mar do esquecimento
agarrei-me às âncoras passadas-presentes
cavalguei as ondas
desemboquei
rumo vida.*

Miriam Alves³²

A experiência coletiva negra aparece nessa literatura como reivindicação de existência e de identidade, causando estranhamento e receio no antigo leitor comum, exatamente por partir de quem nunca foi visto como agente no contexto literário.

Mario Medeiros da Silva intitula sua tese sobre literatura negra e periférica de *A descoberta do insólito*, não porque tivesse ele próprio descoberto algo que quase não existia, mas pelo fator de estranhamento que a insurgência desses autores causa na mídia e na academia:

[...] o insólito é o resumo da pergunta, muitas vezes preconceituosa, frequentemente feita ao surgimento de cada um dos estudados aqui, por diferentes autores, críticos, jornalistas e intelectuais: *Como eles foram possíveis? Um escritor nessas condições? Isso é literatura ou documento social?* Na história literária brasileira, o escritor negro passou a ser visto como uma espécie de *avis* rara. (SILVA, 2013, 29)

Para compreender a invisibilidade de autores negros e suas dificuldades de se manterem na profissão de escritores, tomemos como exemplo a trajetória de Carolina Maria de Jesus (Figura 1). Nas palavras da autora:

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está

³² Miriam Aparecida Alves nasceu em São Paulo em 1952. É assistente social e professora. Começou a escrever aos 11 anos. Na década de 1980, passou a integrar o coletivo Quilombhoje Literatura, responsável pela produção dos *Cadernos Negros*, publicação na qual estreia no n. 5, de 1982. Biografia e fotografia disponíveis em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/348-miriam-alves>>.

habitado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.
(JESUS, 1960, p. 196)

Figura 14: Autora Carolina Maria de Jesus segurando seu livro *Quarto de Despejo*

Fonte: Fotografia por Audálio Dantas (in Portal Geledes)

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora vinda de Minas para São Paulo, onde viveu em uma favela e sustentou sua família catando papel, do qual ela guardava algumas folhas para escrever sobre o cotidiano. As palavras de Carolina são o grito abafado, amassado em folhas de papel velhas catadas do chão, e mostram o quanto um sonho que poderia ser tão comum em outros grupos sociais, o de ser escritora, tratando-se dela, por ser pobre e escrever a verdade, era motivo de ódio e inimizades.

É com revolta e muita razão que Carolina Maria de Jesus trata políticos e patrões como possíveis culpados pela sua dificuldade em realizar o sonho de ser escritora. As condições sociais da população negra brasileira, produzida, inclusive, pelo abandono por parte das políticas públicas e os maus tratos dos patrões, impediram muitas pessoas negras de realizarem os ideais que ela chama de “nobres”.

A carreira de Carolina Maria de Jesus como escritora foi profundamente atravessada pelo racismo, tanto no que diz respeito às condições sociais de origem, fruto de um racismo estrutural, quanto no modo como foi sendo abandonada pela imprensa e pela classe média brasileira. Segundo Meihy e Levine:

Por razões diversas e algumas de explicação indireta [...], mas especialmente pela reação estranha da escritora em face da atitude impertinente da imprensa, da classe média brasileira e paulistana e da elite intelectual, a queda de seu prestígio foi tão brusca quanto fora sua ascensão. Em pouco tempo, ela foi forçada a voltar à condição de pobre, com dificuldades de sobrevivência. Na miséria, viu terminarem seus dias. (MEIHY; LEVINE, 1994, p. 18)

Tantos anos depois da abolição e uma autora negra ainda encontrou tantas dificuldades em ter seu trabalho reconhecido em vida. Eis um fato que nos faz pensar sobre o quanto o sonho pode ser interrompido ou atravessado pelas condições sociais, mesmo que não seja determinado por elas. Ou seja, as condições sociais dadas aos negros brasileiros, até o século XX, não facilitaram em nada o surgimento e o sucesso de autoras e autores negros que, ainda assim, escreveram, sempre apesar do racismo, nunca o ocultando. Dessa forma, promove um diálogo não só entre iguais, no sentido do fortalecimento, mas também com o outro. Sarteschi, a esse respeito, afirma:

São vozes que não pretendem calar o outro, mas têm, sobretudo, a intenção de colocar-se dialeticamente diante desse outro, construindo um diálogo pleno de significados em que as dores, as fraturas e as tensões não são escamoteadas ou ignoradas. Neste trabalho de desconstrução e reconstrução, reinventam uma mitologia libertadora a partir de novas bases; transformando, assim, o caráter tornado reificador da experiência negra, devolvendo-lhe a humanidade sequestrada. (2015, p. 386)

A relevância social dessas escritas, verdadeiras braçadas contra a correnteza da cultura hegemônica, foi estudada pelo sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva que afirma: “A literatura não é elemento acessório na trajetória do grupo negro paulista. Ela chega a articular, no cotidiano da socialização e em escala estrutural de reivindicação sociopolítica, a história de associações e movimentos durante o século XX” (SILVA, 2013, p. 169)

Ressalta-se aí o poder sociopolítico que essa literatura, irmã das mídias abolucionistas, têm de interferir na estrutura por meio da poesia. O artigo de Domício Proença Filho (2004) e a pesquisa de Regina Dalcastagnè (2005) nos mostram que a literatura brasileira tem colaborado para a reprodução de estereótipos diversos sobre a população negra, ora invisibilizando, ora objetificando.

Nesse sentido, escrever torna-se então ação revolucionária para esses autores e autoras negras que insistem em existir sendo *sãos*, *sendo soul* e *sendo samba-batendo no couro branco do papel*, como escreve Cuti³³ (Figura 15) em seu poema metalinguístico:

³³ Cuti é pseudônimo de Luiz Silva. Nasceu em Ourinhos-SP, em 31 de outubro de 1951. Formou-se em Letras (Português-Francês) pela USP, em 1980. Mestre em Teoria da Literatura e doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (1999/2005). Foi um dos fundadores e membro do Quilombhoje-

Ela

A minha poesia
 sou eu rio que deságua
 nos teus olhos parados
 sou eu vento no moinho
 do meu grito entalado
 a minha poesia
 sou eu-fome-de-muitos,
 punhos punhais
 sombras fatais
 e a esperança do mundo
 no sangue vivo
 das palavras
 a minha poesia
 é soul
 tem ódio
 e amor
 e vem dizer revendo
 que o ressentimento
 é sinal de cura
 contra todo o tempo
 de cara falsa
 da raça pura
 a minha poesia
 é som
 é sã
 é-sou
 é soul
 é sam

ba

tendo no couro branco do papel.

Figura 15: Cuti, poeta e teórico literário

Fonte: Portal Sesc.

O eu-poético aí se coloca como coletivo à medida que descreve a poesia como sendo seu próprio eu que é também a fome de muitos e segue sendo muitos não apenas nas agruras mas nas riquezas como nas oralidades que cita e no próprio ódio que é aí posto como importante gerador de resistência ao racismo e à branquitude representada pelo couro branco do papel.

A presença de obras como essa no currículo dignifica a figura de negros do passado e do presente, autores e personagens, subsidiando maiores perspectivas de vida aos estudantes negros que descobrem a potência de seu povo e ressignificando o discurso sobre o negro que chega às pessoas de todas as raças. É urgente que as crianças negras saibam que seus antepassados tiveram diversos talentos, crenças e profissões. É urgente também que as crianças brancas o saibam e que aprendam a reconhecer e respeitar o povo negro e sua cultura desde a mais tenra idade.

Ensinar sobre autores negros na escola e evidenciar sua negritude têm a ver não só com dar a eles o lugar de devido respeito que merecem pela riqueza de suas obras e que lhes foi negado; mas também com dar às e aos estudantes a possibilidade de enxergar seu povo como agentes também no universo intelectual e artístico da literatura.

A presença dessa literatura propicia ainda o debate sobre o que foi e o que é ser negro hoje no Brasil, é importante que esse debate seja feito com intencionalidade e honestidade, sem que se caia em folclorizações, assim como fazem os próprios autores.

José Rufino, em 1988, escreve o prefácio do romance *Becos da Memória* de Conceição Evaristo e enfatiza a destreza com a qual a autora apresenta o que é ser negro, com consciência e sem folclorizações, por ser negra (Figura 16). Ele também reforça que a circunstância histórica que tornou possível a existência de uma autora como Evaristo foi a emergência dos movimentos negros que são, de alguma forma, pedagógicos.

Maria da Conceição Evaristo de Brito

PREFÁCIO

Esta aqui um livro que não precisa de qualquer apresentação. Quero, porém, dizer uma coisa sobre as circunstâncias históricas que lhe aumentam a importância - não a qualidade, que é intrínseca.

Negros tem escrito pouca ficção, preferindo se expressar na poesia, como se alguma no seu íntimo calhasse melhor com o ritmo, a rima, a musicalidade e o tom confessional. Temos Lima Barreto, Carolina de Jesus, Mestre Didi, Oswaldo Camargo e recentemente Nei Lopes, Eustáquio José e Muniz Sodré - se é que não esqueço de alguém. No entanto, sem a narração longa, novelesca, não preencheremos a necessidade de mergulhar no nosso abismo desde a sua borda, como arcaicos aculturados que somos.

Becos da Memória é isso: a autora olha para dentro do negro mas da borda, pois sendo culta tem um olho crítico, consciente. Ocorre que, como é negra, este olhar não é folclórico nem piedoso: é de dentro, como foi, por exemplo, o de Cruz e Souza. A circunstância histórica que mais contribuiu para o surgimento de uma autora como Maria da Conceição acho que foi a emergência dos movimentos negros, de vinte anos a esta parte: esses movimentos são pedagógicos no sentido em que mostram a inutilidade - ao menos para os negros - de brancos escreverem sobre negros.

Este é o fato novo, o novo " conteúdo de idéias " que esperamos venha a revigorar a literatura brasileira. Aqui, como em outros campos, a versão dos negros sobre o que é ser brasileiro, parece ser a nossa última esperança de originalidade. As personagens de Maria da Conceição - e, aliás, a principal é a favela do Pindura Saia - , você descobre logo às primeiras linhas, nada tem a ver com o vale-tudo em que vai se transformando a sociedade brasileira. São o outro mundo : o mundo negro do povo brasileiro.

Joel Rufino dos Santos

06/07/88

Figura 16: Original do prefácio escrito por José Furino...³⁴

Fonte: Acervo digital Itaú Cultural.³⁵

³⁴ A imagem é parte do material da *Ocupação Conceição Evaristo*, que aconteceu no Itaú Cultural em maio e junho de 2017.

³⁵ Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/>>.

Com as palavras de Rufino dos Santos se somando as reflexões anteriores, destaquemos aqui como é importante, dos romances aos *slams*, reconhecer o quanto ser negro e produzir literatura representam em termos de superação das condições estruturantes e do preconceito. Não se trata de um sonho garantido, mas de caminhos desbravados a duras penas. A cada obra, a vitória de um leão ou leoa que se negou a ser a caça.

4.5. Saraus e *slams*: a poesia na encruzilhada da oralitura com a escrevivência

Figura 17: Sarau das Pretas³⁶

Fonte: Rede Brasil Atual.³⁷

Entre os tantos fazeres poéticos possíveis, os saraus e *slams*, essencialmente periféricos, produzem uma poesia cheia de força vital, performática, crítica e popular. Os coletivos são em maioria oriundos das periferias, mas se apresentam também fora dela, fazendo brotar a poesia das ruas e tomando a cidade como espaço poético-político.

³⁶ O sarau das Pretas é um coletivo formado por mulheres negras da cidade de São Paulo. Através da poesia, elas levam uma mensagem de luta, resistência e reconhecimento para as periferias. "A ideia do sarau é potencializar essa literatura negra e feminina, mas também utilizando as outras linguagens como a música e a dança" diz Elizandra Souza em entrevista à TVT. O vídeo pode ser encontrado em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/11/sarau-das-pretas-leva-a-consciencia-negra-as-periferias-6050/>>.

³⁷ Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/11/sarau-das-pretas-leva-a-consciencia-negra-as-periferias-6050/>>.

Um sarau é quase sempre composto por um grupo de pessoas que se reúne com o propósito de fazer atividades lúdicas e recreativas, como dançar, ouvir músicas, recitar poesias, conversar, ler livros, e demais atividades culturais. É um espaço dedicado à livre expressão artística que se prolifera e atrai públicos de todas as idades. Os eventos acabam por cumprir um papel mobilizador diante das questões dos territórios e articulador diante da comunidade onde se encontram inseridos. A dinâmica dos saraus contribui com o empoderamento e a autonomia dos indivíduos periféricos que, como sabemos, são, em sua maioria, negros.

Sérgio Vaz é um dos nomes de maior expressão no que diz respeito aos saraus periféricos, principalmente pela iniciativa de criação da Cooperifa, em São Paulo. Segundo ele: “A periferia não tinha cultura, apenas bar e igreja. E como somos mais do bar, decidimos transformá-lo em um centro cultural” (in BASÍLIO; MOREIRA, 2014) . Na mesma matéria de Luiza Basílio e Jéssica Moreira, encontramos:

A fala é de Sérgio Vaz e diz de uma história que começou há 12 anos no bairro do Parque Santo Antônio, zona sul de São Paulo. Ao lado de Marco Pezão, Vaz começou a fazer poesia dentro do bar Zé Batidão. O movimento despertou curiosidade, engajou as pessoas e caminhou para o que hoje é o Sarau da Cooperifa, que acontece todas as quartas-feiras, a partir das 21h, atraindo centenas de pessoas de toda a cidade para o espaço que é a base do movimento. O projeto ainda lidera várias atividades na comunidade e seu entorno, como o Cinema na Laje, que oferece exibição de filmes duas vezes por mês (às segundas-feiras); saraus nas escolas para apresentar a poesia, quinzenalmente às terças-feiras. A Cooperifa estabeleceu um diálogo que transcende a geografia da periferia e é capaz de propor reflexão e conhecimento a diversos atores da sociedade. (BASÍLIO; MOREIRA, 2014)

Os saraus periféricos, como o da Coperifa, mobilizam e incentivam artistas dessas regiões e propiciam acesso à arte e à crítica a pessoas de todas as idades, movimentando as relações e transformando culturalmente esses territórios, como versa o próprio Vaz:

A vida é loka

*Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.*

Uma minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.

Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas.

Depois saíram vomitando versos na calçada.

*O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemados aos diplomas depois de
experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.*

Esses vidas-mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.

A Vida não é mesmo loka?³⁸

Sergio Vaz

Além de ser um espaço de disseminação da literatura marginal, o sarau também traz em si a força da oralidade e da corporeidade, uma vez os textos ali se tornam *performances*, músicas e cenas. Claudia Azevedo Miranda coloca que:

Antes de focar nas relações políticas que o falar dessas vozes subalternas desencadeiam, ou mesmo como se processam importantes conexões periféricas, utilizando táticas próprias, merece uma atenção particular o fato de que esta voz expressa nas performances de poesia oral possui uma força própria. A poética apresentada nos espaços de bares, características do slam e dos saraus, transmite uma força expressa por uma potência, uma intensidade que chama a atenção para o poder da oralidade. (MIRANDA, 2015)

Nascimento toca na presença da oralidade e sua força vital, mostrando que o sarau é um espaço onde essa poética da oralidade é vivenciada, dando corpo aos textos, expressando potência e intensidade.

Como o sarau, o *slam* é também um movimento poético emergente que mobiliza principalmente jovens em torno do fazer e do *performar* poético.

³⁸ Vídeo-poema *A vida é loka* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8M1HZd032U&t=2s>

Figura 18: *Slam da Resistência*

Fonte: Figueiredo (2018).

A palavra *slam* surgiu em Chicago, em 1984, e hoje a *poetry slam*, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. *Slam*, em inglês, quer dizer “batida”. Nas apresentações de *slam*, o poeta é performático e só conta com os recursos de sua voz e de seu corpo. No *slam*, cada participante tem, em geral, três minutos para mostrar sua poesia. Um júri formado previamente, ou no momento da competição, elege os melhores poemas que vão passando as fases dos campeonatos. Há campeonatos municipais, estaduais, nacionais e mundiais

Margareth Arthur, no *Jornal USP*, fala do fenômeno *slam*:

A poetry slam, também chamada “batalha das letras”, tornou-se, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, um novo fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo, violência, drogas, entre outros, despertando a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política em relação a esses temas. Os campeonatos de poesias passam por etapas ao longo do ano, de fevereiro a novembro, são compostos de três rodadas e o vencedor, escolhido por cinco jurados da plateia, é premiado com livros e participa do Campeonato Brasileiro de Slam (Slam Br). O poeta vencedor dessa etapa competirá na Copa do Mundo de Slam, realizada todo ano em dezembro, na França. (ARTHUR, 2017)

Como vimos, são de campeonatos de poesia, nos quais são debatidos diversos temas contemporâneos e acontecem em diversos países, cujos vencedores participam do campeonato final anual sediado na França. No portal de cultura da cidade de São Paulo, são encontradas as regras dos *slams* elencadas pelo coletivo Slam da Guilhermina:

- 1) Os participantes tem que apresentar trabalho de autoria própria e individualmente;
- 2) Não é permitido o uso de adereços, figurinos e instrumentos musicais;
- 3) O tempo estipulado a cada intervenção é de 3 minutos. São considerados 10 segundos de tolerância e, a cada 10 segundos ultrapassados, retira-se meio ponto do participante;
- 4) O júri é escolhido entre as pessoas presentes na plateia. A opinião é relativamente subjetiva e não se baseia em conhecimentos acadêmicos. O objetivo é ofertar ao público a possibilidade de escolher os poetas que todos querem ver nas rodadas seguintes;
- 5) Aos vencedores geralmente é oferecido um prêmio e uma vaga para a Grande Final. E cada país pode indicar, anualmente, um representante para a Copa do Mundo de Slam, sediado na França. (SLAM DA GUILHERMINA, 2017)³⁹

Como o Slam da Guilhermina que acontece na Zona Leste de São Paulo, a maior parte dos *slams* se realizam em espaços periféricos ou ocupam a região central da cidade. Jéssica Balbino, em entrevista à Juliana Lima, do *Portal Nexa*, fala do caráter democrático dos *slams* e dos saraus:

Para competir no slam, a pessoa não precisa ter livro publicado, ser rapper, ser artista, nada. Vale para donas de casa, taxistas, vendedores, etc. No sarau também, claro. Existe algo de: todos podemos fazer poesia. Todos podemos usar a palavra para nos manifestarmos. Não há necessidade de um livro publicado para validar o ofício de poeta e/ou slammer. (BALBINO, 2016)

A fala de Balbino faz referência ao caráter inclusivo dos *slams* e saraus que acolhem e divulgam poetas dos mais diversos que, muitas vezes, não têm acesso a publicar seus textos por meio de editoras, tendo em vista o sexismo, o racismo e o elitismo do mercado editorial que podem ser percebidos na pesquisa de Dalcastagnè.

As vozes que *performam* nos *slams*, como nos saraus são contundentes, são potentes, são profundamente críticas às mais diversas facetas da desigualdade. Esses coletivos são formados por artistas que produzem poemas-*performance*, tratando-se de textos feitos com o objetivo de serem interpretados com todo o corpo. A gestualidade com que o fazem, os tons de suas vozes, os ritmos da fala e dos movimentos pelo espaço se articulam com aquilo que se quer dizer.

³⁹ “O Slam da Guilhermina existe desde 2012 na Zona Leste paulistana em uma praça anexa à estação Guilhermina-Esperança do metrô”. Descrição completa disponível em: <<http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/evento/32603/>>.

Nessas *performances*, o poema nos toca em outras dimensões do sentir. Para ilustrar, podemos nos referir ao poema-performance *Menimelímetros*⁴⁰ de Luz Ribeiro (Figura 19), *performance* com a qual a autora foi campeã do Slam BR 2016. Segue seu texto:

*Os meninos passam liso
pelos becos e vielas
vocês que falam becos e vielas
sabem quantos centímetros cabem em um menino?
sabe de quantos metros ele despenca quando uma bala perdida o encontra?
sabe quantos nãos ele já perdeu a conta?
quando “ceis” citam quebrada nos seus tcc's e teses
“ceis” citam as cores das paredes natural tijolo baiano?
“ceis” citam os seis filhos que dormem juntos?
“ceis” citam o geladinho que é bom só por que custa 1,00?
“ceis” citam que quando vocês chegam pra fazer suas pesquisas
seus vidros não se abaixam?
.... num citam, num escutam
só falam, falácia!
é que “ceis” gostam mesmo do gourmet da quebradinha
um sarau, um sambinha, uma coxinha
mas entrar na casa dos menino
que sofrem abuso de dia
não cabe nas suas linhas
suas laudas não comportam os batuques dos peitos laje vista pro córrego
seu corretor corrige a estrutura de madeirite
quando eu me estreito no beco feito pros meninos “p”
de (in)próprio
eu me perco
e peço por não saber nada
por não saber geógrafa
invejo tanto esses menino mapa
percebe, esses menino desfilam moda*

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=09KDfTVPAeE>>.

*havaiana azul e branca e preta número 35 / 40 e todos
que é tamanho exato pro seu pé número 38
esses meninos tudo sem educação
que dão bom dia, abrem até portão
tão tudo fora das grades escolares
tão sem escola
nunca teve reforço
---- de ninguém
mas reforça a força e a tática
do tráfico mais um refém
os menino sabem nem escrever
mas marcam os beco tudo
com caquinhos dos tijolo
pcc! prucê vê, vê ... vê?
num vê!
esses meninos que num tem nem carinho
são muitas vezes pés no chão
num tem carrinho preso no barbante
pensa que bonito
se fosse peixinho fora d'agua
a desbicar no céu
mas é réu na favela
lhe fizeram pensar alto
voa, voa, voa
...
aviãzinho
o menino corre, corre, corre
faz seus corres, corres, corres ...
podia ser até flecha, adaga, lança
mas é lançado fora
vive sempre pelas margens
na quebrada do menino passa nem ônibus pro centro da capital
isso me parece um sinal
é tipo uma demarcação de até onde ele pode chegar*

*e os menino malandrão faz toda a lição
acorda cedo e dorme tarde
é chamado de função
queria casa
mas é fundação.
tem prestígio, não tem respeito
é sempre o suspeito de qualquer situação
“ceis” já pararam pra ouvir alguma vez o sonho dos menino?
é tudo coisa de centímetros
um pirulito
um picolé
um pai uma mãe
um chinelo que lhe caiba nos pés*

*aviso:
quanto mais retinto o menino
mais fácil de ser extinto
seus centímetros
não suportam 9 milímetros
esses meninos
sentem metros*

- Menimelímetros - Luz Ribeiro⁴¹

⁴¹ Luz Ribeiro, poeta paulistana, versátil na arte da palavra, enquadra-se neste cenário. É a primeira mulher a vencer a final do campeonato brasileiro de poesia falada, Slam BR, e a representar o Brasil na Copa do Mundo de Slam na França, Slam Nation et Coupe Du Monde (GONÇALVES, 2018, p. 57).

Figura 19: Luz Ribeiro

Fonte: Portal Rosa Choque.

A crítica do poema se volta aos pesquisadores acadêmicos e ao fato de que eles, frequentemente, tratam a vida da periferia e as pessoas que nela vivem como objetos de pesquisa, olhando-as de forma exótica. A pobreza, o genocídio negro e a exclusão escolar também estão entre as denúncias que Luz poetiza *performando*. O gesto de seu corpo feminino e negro se faz voz da periferia que fala por si. Assim, nas poéticas de rua dos saraus e *slams* reside a força-vital da palavra oral, corporificando poemas escritos, de forma a gerar uma encruzilhada, onde escrevivência e oralitura se encontram descolonizando a poesia, os corpos e a cidade.

5. SABERES E FAZERES NO CHÃO DA ESCOLA

Para aprofundarmos as reflexões acerca de saberes e fazeres no chão da escola nesta pesquisa, escolhi duas práticas, dentre as realizadas por mim e meus colegas este ano (2019): “Na minha história”, foi realizada com duas turmas de 6º anos, por meio de uma intersecção com gênero, trabalhando o ideário da princesa na formação da identidade, partindo do livro *OMO-OBA História de Princesas*, de Kiusam de Oliveira; a segunda prática *Capoeira: corpo, memória e resistência* foi desenvolvida com três turmas de 7º anos e compreendeu leituras de poesias da capoeira suscitando debates sobre capoeira e resistência e envolveu também a vivência de duas rodas de capoeiras em parceria com Mestre Flávio, da Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes, e Mestre Valdenor da Silva Santos. Ambas as práticas passaram a compor meu planejamento de ensino de Língua Portuguesa e foram autorizadas e apoiadas pela coordenação pedagógica da unidade.

5.1. Na Minha História: princesas outras para os 6º anos

Cabe lembrar que os estudantes de 6º anos têm entre 10 e 11 anos de idade, o que significa que estão no final da fase que consideramos infância pelas orientações educacionais da prefeitura de São Paulo (até 12 anos). Também é o ano que finaliza o Ciclo Interdisciplinar – um período de três anos cujo maior objetivo de aprendizagem é a construção de relações entre diversos conhecimentos e precede o Ciclo Autoral. É ainda o primeiro ano em que esses estudantes têm um professor para cada uma das disciplinas, totalizando 11 professores.

5.1.1. Motivações e aspirações

Como professora recém-chegada na escola, estou ainda conhecendo cada uma dessas crianças, mas quero aqui destacar um dos encontros que motivou a prática pedagógica escolhida para análise. Trata-se do encontro com uma estudante do 6º B que aqui chamamos de Ayô, palavra que significa “alegria” em iorubá. Escolho esse nome pela esperança de que meu trabalho e de meus colegas ajude a provocar mais alegria no rosto e na vida dessa aluna.

Ayô é uma garota negra, magrinha, muito meiga que costuma se sentar na primeira fileira da sala de aula. Ela é aplicada, realiza todas as atividades solicitadas, embora com alguma dificuldade, porém nada que não seja resolvido com mediação individualizada. Ela tem um bom

relacionamento com os professores, é tranquila, fala sempre baixinho e, quando termina sua lição, se curva fazendo rabiscos em seu caderno ou mesmo abaixando a cabeça sobre o braço como se fosse dormir ou, talvez, esconder-se. O comportamento de Ayô me fez recordar o texto de Eliane Cavalleiro em que ela destaca:

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (CAVALLEIRO, 2005, p. 12)

Sim, Ayô é essa criança que não tem amigos na turma, tímida e que parece não ver muito sentido em estar ali. Ela lê e escreve, mas apresenta dificuldade na interpretação autônoma dos textos.

Seus cabelos são do tipo mais crespo, daqueles que fazem os *blacks* mais volumosos, mas ela os alisava. Já no início do ano, ela veio até mim contar que achava o meu cabelo muito bonito, pelos cachos e o volume. Eu aproveitei para dizer que o dela também o era e que se crescesse naturalmente ficaria ainda mais lindo, ela me respondeu que concordava e que sempre teve vontade, mas faltava coragem de deixa-lo crescer. Mostrei, pelo meu celular, imagens de personalidades negras que usam os cabelos crespos naturais e também fotos de amigas minhas que passaram por transição capilar, mostrando o antes, o processo e o depois.

Teve efeito: algumas semanas depois, encontrei Ayô na porta da escola aguardando o horário da entrada e ela com o cabelo bem curtinhos, havia cortado para deixar crescer o *black power*. Enchi a menina de elogios pela beleza, inclusive por ter superado os medos iniciais e mostrei mais fotos de outras mulheres negras de cabelos naturais. Ela me contou que sua mãe teve alguma resistência e perguntou várias vezes se ela tinha certeza, mas ela tinha e a mãe executou seu pedido, tirou toda a parte dos cabelos que já estavam alisados, secos e sem vida.

Ayô estava com olhar brilhante quando me perguntou como eu achava que seu *black* iria ficar, eu disse a ela que nossos cabelos são fortes e vivos e valia a pena “curtir” cada cumprimento e ir experimentando os penteados, enfeites e cortes. Mostrei mais imagens de amigas dos mais variados cabelos crespos.

Vale ressaltar que no enfrentamento do racismo à brasileira a descolonização estética figura entre uma das mais relevantes, de forma que a transição capilar de Ayô pode ser o início de um processo de ressignificação de seu corpo a partir da afirmação de sua estética natural, o

que pode influenciar uma nova forma de se colocar no mundo. Como lembra Ivani Oliveira: “Até que seja entendida como natural, a beleza negra será política!” (2019, p. 29).

Em uma reunião pedagógica do início do ano, uma das professoras levantou questões sobre as princesas clássicas e fizemos um debate a esse respeito. A diretora levantou questões relacionadas à vivência das meninas negras e o quanto elas são marcadas tanto pelo racismo e pelo machismo, lembrando da própria experiência como menina negra de escola pública e de casos de estudantes com os quais já lidou em seu tempo de docência e gestão.

Durante o debate, foram citados casos semelhantes que ocorrem na escola, especialmente, nos 6º anos. Ayô foi citada, os professores apontaram que ela vem sofrendo comentários racistas de meninas e meninos da mesma turma, que já sofria antes, mas tudo ficou mais explícito após o corte do cabelo.

Sobre as práticas racistas que se baseiam na ofensa a partir dos cabelos crespos, Ivani Oliveira coloca:

O alisamento dos cabelos como uma forma de adestramento é validado com a manifestação de aprovação das pessoas do círculo de convivência, das redes de relacionamentos, e é expresso por meio de elogios ou sugestões da manutenção definitiva dos cabelos. Nas situações em que esse alisamento não ocorre, ele aparece como uma exigência para se adequar ao ambiente, como, por exemplo, para ser admitida no trabalho. (OLIVEIRA, 2019, p. 55)

Ou seja, tanto a família de Ayô, ao incentivar o alisamento como os colegas de escola que a ofendiam ridicularizando seus cabelos naturais, estavam indiretamente exigindo que ela voltasse a alisá-los para que fosse aceita em suas redes de relacionamentos. Essa exigência decorre de uma colonialidade estética que nos impõe a beleza branca como único padrão, fazendo com que, mesmo entre pessoas negras, seja necessário atingir esse padrão ou, ao menos, aproximar-se dele.

Por isso, naquela reunião foram pensadas ações imediatas, de longo prazo, para lidar com o caso de Ayô e outros que surgissem; entre as quais estavam conversas de mediação entre os coordenadores e cada uma das vítimas, assim como deles com os agressores apontados. Também definimos que situações como essas deveriam ser mediadas com o máximo de seriedade, registradas em livro de ocorrência e sempre relatadas à gestão. Foi levantada ainda a necessidade de que nossas práticas pedagógicas sejam pensadas de modo a prevenir, refletir e combater esse tipo de situação.

A partir dessa discussão, tirei a ideia de trabalhar com o livro *OMO-OBA História de Princesas*, de Kiusam de Oliveira, ilustrado por Josias Marinho, no qual são apresentadas

histórias de orixás femininos da cultura iorubá como princesas. Optei pelas três primeiras histórias do livro: *Oiá e o Búfalo Interior*, *Oxum e seu mistério*, *Iemanjá e o poder da criação do mundo*. Segundo a autora Kiusam, na abertura do livro:

As histórias deste livro mostram como princesas se tornaram, mais tarde, rainhas. Essas histórias vêm de fontes tradicionais conhecidas, contadas e recontadas pelo povo africano (iorubano) e afro-brasileiro, nas quais uma mulher chamada Oduduwá criou o planeta Terra e, se uma mulher teve essa capacidade, o poder está com ela. (OLIVEIRA, 2018, p. 7)

Por essa introdução, notamos que o livro traz histórias da oralidade afro-brasileira, mais especificamente, da matriz iorubana, com referências de formas de se ser mulher nessa cultura. Ao contar os *itãs* de Oiá, Oxum e Iemanjá, o livro apresenta possibilidades de feminilidades negras poderosas, inteligentes, agentes e belas, além de facilitar o acesso à mitologia iorubá com uma linguagem lúdica e perfeitamente adequada ao universo infantil.

Naqueles meus sonhos que precedem o planejamento e a ação, o contato com as três princesas poderia fazer com que as meninas negras, em especial, Ayô, pudessem se imaginar princesas poderosas, inteligentes e ativas, fortalecendo suas construções de identidades. Também desejava que os meninos negros olhassem para suas familiares e colegas como igualmente capazes de serem autônomas, heroínas de suas próprias histórias, belas e dignas de afeto. Quanto às crianças brancas, também seriam afetadas pelas histórias que poderiam mudar seus olhares para a beleza negra e para o poder do feminino negro, tão distinto do feminino europeu dos contos clássicos, de forma a reduzir os efeitos da branquitude já incorporados por elas.

A ideia ali era que a escrivência de Kiusam ajudasse a construir outros imaginários sobre ser mulher negra, diferentes tanto daqueles postos para o “ser mulher” que se realizava apenas em mulheres brancas burguesas, quanto das perversas atribuições que a colonialidade impões à mulher negra, gerando os tantos estereótipos. Esse outro imaginário está agora muito mais próximo, por exemplo, da agência de mulheres negras reais, como aquelas que lideraram revoltas, as que escrevem livros, as que cantam, danças, as que são arrimo de família, as que geram vidas, cuidam e educam, incluindo assim as próprias estudantes, suas mães, amigas e professoras.

Durante seus primeiros 10 anos de vida, desde a mais tenra idade em casa, durante a educação infantil e ensino fundamental I, essas crianças são introduzidas ao universo dos contos de fadas, por meio de livros e filmes. Assim, constrói-se um imaginário recheado de seres

fantásticos, frequentemente performados e perseguidos pelas crianças ouvintes, espectadoras e leitoras.

É comum que o menino carregue em si o desejo de ser herói. Esse desejo parte de uma identificação de gênero, ou seja, ele reconhece no herói alguém que corresponde de maneira perfeita aos hábitos de gênero que impõe em seu cotidiano, nas roupas que pode ou não usar, na separação da fila, das cores, dos brinquedos e na agressividade que “precisa” demonstrar para se mostrar pertencente ao clã masculino.

Quanto às meninas, estas encontram na princesa o espelho das mulheres que devem ser pela socialização que contempla uma vaidade estética, comportamento sempre diplomático, sereno, obediência, submissão, aceitação de certas incapacidades (de autonomia e ação na vida social) e de muitas obrigações (ligadas, em geral, ao cuidado com outras pessoas). Segundo Claudia do Rosário, os mitos constroem imagens sobre o que é ser mulher em uma sociedade. A autora explica que:

Estas imagens podem propiciar uma visão de como se determina o papel da mulher e mesmo do que se entende por “questões de Mulher”, que refletem, mesmo num âmbito intelectualizado e esclarecido, uma imagem do feminino gerada no âmbito do pensamento patriarcal de fundo semita. Esta imagem fragmenta e dicotomiza o feminino em categorias estanques - esposa/amante, santa/prostituta, pura/impura, espiritual/carnal e assim por diante - valorando positiva ou negativamente um ou outro atributo vinculado simbolicamente a estas imagens. Fornece o modelo ainda dominante na contemporaneidade de determinar os papéis femininos e seus valores. (2008, p. 4)

Esses paradigmas de ser menina e menino precisam ser urgentemente superados em todas as instâncias educacionais, pois colaboram com a formação de pessoas que querem urgentemente corresponder a padrões inalcançáveis. Além disso, formamos homens que não aprendem a beleza da delicadeza e do cuidado e que precisam constantemente provarem suas masculinidades em circunstâncias que os impedem de aprender a lidar com as próprias emoções e frustrações. Já as mulheres aprendem a aceitar caladas toda e qualquer frustração, inclusive tornando-se submissas à “liderança natural masculina”.

Felizmente, muitas mulheres deixam de lado o comportamento de princesa e os homens também o de heróis à medida que chegam à vida adulta, ou seja, já adultos, mais críticos de si e da sociedade, começam a construir outras relações consigo e com os outros, mas é muito difícil medir o que permanece.

Uma mulher pode, por exemplo, ter uma carreira bem-sucedida, exercer cargo de liderança, mas ainda esperar um tipo de príncipe encantado. Assim também pode um homem

aprender a cuidar de si e dos outros muito bem, mas não conseguir respeitar uma liderança política feminina.

No que diz respeito às relações raciais, os padrões postos pelos contos de fada clássicos do cinema e da literatura causam outros conflitos. Nenhuma menina real alcança a graciosidade de uma princesa fictícia, mas a menina branca tem mais chances de fantasiar que sim, afinal, seu tipo físico permite que ela se sinta uma princesa em potencial, ou a princesa do papai, da mamãe, de sua família. “Parece uma princesa” é um dos comentários mais comuns que se faz a uma menina branca, inclusive na escola. Nosso imaginário muito cerceado pelas histórias europeias nos impede de conceber uma princesa negra, principalmente de pele retinta, até mesmo quando adultas.

Também os meninos observam as meninas pela lente dessas histórias, é como se eles se dividissem entre as potenciais princesas e as demais. Entre as demais estão, majoritariamente as meninas negras, para quem, dificilmente olham com admiração, já que sua admiração também foi direcionada à estética branca. Segundo Rute dos Reis:

Os negros foram vistos como selvagens e bárbaros. Seus atributos físicos, antes de serem vistos como positivos, eram tidos como signos de incivilidade, como traços que os impedissem de se tornar civilizáveis. Sua exuberância física não estava relacionada à força do guerreiro branco, mas a uma energia de ímpetos sexuais selvagens que os transformavam em libertinos e devassos “por natureza” e, portanto, em uma grande ameaça para as recatadas, delicadas e “civilizadas” mulheres brancas. (2011, p. 134)

Nesse sentido, o choque entre o que é posto como ideal e a realidade que se impõe aos corpos negros não diz respeito apenas à estética. O distanciamento da menina negra da princesa e do menino negro com o herói passa pelo tom da pele e outros traços, mas também pelos estereótipos que as narrativas hegemônicas criaram sobre mulheres e homens negros, sendo elas frequentemente associadas a uma sexualidade exacerbada e à agressividade e eles a violência criminosa e à malandragem, por exemplo.

Muitos desses meninos querem ser heróis, o que, nos contos de fada, significa ser príncipe e salvar a princesa de um dragão ou algo que o valha. Se a princesa é submissa, ela precisa de um salvador poderoso que vai libertá-la do dragão, casar-se com ela, quase que tornando-se o próprio dragão. Para os meninos negros, também, esse se torna um ideal distante, nem príncipes dos contos nem heróis dos filmes são negros, salvo exceções.

5.1.2. A costura

A princípio, conversei com a coordenadora pedagógica a respeito da ideia de fazer um trabalho que propiciasse uma desconstrução do padrão branco europeu e o conhecimento de princesas negras africanas com objetivo de fortalecer a formação de identidade das meninas negras, especialmente, assim como ajudar a mudar o olhar das demais crianças para essas meninas. A coordenadora foi bastante acolhedora com a ideia e comecei a construir uma sequência didática.

Soube, naquela semana, que uma de minhas colegas, professora de Artes, negra e candomblecista, sabia dançar dança dos orixás e fui conversar com ela sobre a possibilidade de que fizesse parte do projeto. Para mim, era essencial que as crianças pudessem vivenciar as princesas iorubá integralmente, de forma que imaginava criar cenas de teatro. Mas com a entrada da professora de Artes, fiquei ainda mais empolgada e trocamos teatro pelas danças dessas orixás-princesas. Por fim, pressupôs cinco etapas:

- 1) Desenhos das e dos estudantes retratando suas princesas ou personagens favoritos;
- 2) Leitura dirigida de contos do livro *OMO-OBA: histórias de princesas* (2009) de Kiusam de Oliveira, desenhos das princesas Oiá, Oxum e Iemanjá e rodas de conversa sobre elas;
- 3) A dança das mesmas princesas-orixás, em parceria com a professora de artes;
- 4) Exibição dos vídeos *Iansã e seu segredo*, *Oxum e sua dança* e *Iemanjá e suas ondas* e conversa sobre as origens culturais das personagens Oiá, Oxum e Iemanjá;
- 5) Exibição do videoclipe de MC Sofia *Minha Rapunzel tem dread* como inspiração para conversa sobre as princesas e personagens trazidas por eles, as que estavam no livro, nas animações e na letra da música da MC. A mesma letra contém uma sugestão: “*Crie uma princesa que pareça com você*” que leva à última atividade: a criação das próprias princesas e personagens parecidas com elas e eles.

5.1.3. Narrativas do fazer

Ayô me contou no início da aula que faltaria por 13 dias, pois um tio seu que mora no interior do Pernambuco estava doente e ela precisaria acompanhar sua mãe em uma viagem para visitá-lo. Senti-me frustrada, pois ela não participaria das atividades junto com os outros estudantes, atividades que haviam sido pensadas especialmente para ela e demais meninas negras. Não havia mais como adiar a aplicação da sequência com todos os detalhes de alteração dos tempos e espaços da escola já acordados com a gestão e colegas e considerando ainda o cronograma desta pesquisa.

Etapa I - As princesas favoritas

Iniciei as atividades em ambos os 6º anos sem muita introdução já que o objetivo da primeira etapa era exatamente conhecer os favoritismos deles e delas para ver se confirmariam a expectativa do padrão branco europeu de protagonistas. Entendi que trazer os objetivos da aprendizagem previamente poderia influenciá-los, fazendo com que escolhessem personagens negros e negras apenas para corresponder a minha expectativa.

Figura 20: Alguns desenhos realizados por alunos/as de princesas e personagens favoritos

Fonte: Atividade realizada por mim em duas turmas de 6º ano do ensino fundamental.

As escolhas das e dos estudantes corresponderam ao esperado, ou seja, mesmo nos dias de hoje, com todo o trabalho de formação e ampliação de acervo das escolas na rede municipal, com toda a luta por uma educação antirracista que se intensifica após as leis 10.639 e 11.645, com tantas novas literaturas e filmes, o repertório dessas crianças de 10 e 11 anos de idade ainda é majoritariamente permeado de referências brancas europeias e estadunidenses.

Dos desenhos feitos por 42 alunos/as, foram retratadas 11 princesas diferentes, sendo que algumas se repetiram. As princesas e as quantidades de vezes que foram desenhadas: Branca de Neve (3), Rapunzel (7), Cinderela (4) Ariel, de *A Pequena Sereia* (3), Barbie princesa (1), Merida, de *Valente* (1), Bela, de *A Bela e a Fera* (3), Bela, de *A Bela Adormecida* (2), e Tiana, de *A princesa e o sapo* (1) (Figura 20).

Rapunzel e Cinderela, que aparecem muitas vezes, são ambas personagens que reforçam a perspectiva de feminino em que uma mulher branca está à espera de um homem também branco que a salve dos perigos da vida, perigos estes em grande parte representados por outras mulheres (mãe-bruxa /madrasta e irmãs). Ambas as histórias têm origem em contos populares europeus; a história de Rapunzel foi publicada pelos Irmãos Grimm, na Alemanha, em 1815, mas já se tratava da adaptação de um conto de 1698, enquanto a de Cinderela por Charles Perrault, em 1697, na França.

A origem das histórias pode explicar por que essas personagens são brancas e europeias, mas o que nos vale pensar aqui é por que ainda hoje essas histórias, com séculos e de uma origem tão distante, em tantos sentidos, de nós, de nossas culturas e possibilidades, ainda são tão populares entre as meninas? Assim também nos cabe questionar quais representações de raça e de gênero apresentamos a essas crianças quando as apresentamos apenas ou majoritariamente os ditos clássicos universais como esses e marginalizamos as histórias das figuras culturais de nossa matriz africana?

Algumas das princesas escolhidas, em suas histórias, mostram um feminino mais ousado e corajoso, é o caso da Merida (*Valente*) e Penélope (*Detona Halph*). Entretanto, mesmo essas apareceram apenas uma vez cada uma, mostrando que o ideal de princesa dessas turmas ainda contempla a submissão, a passividade, a beleza estética acima de outras virtudes e a necessidade do casamento.

A terceira que não entra no padrão é Draculaura, uma vampira. Essa personagem foi desenhada por uma estudante branca que sofre de depressão e tem histórico de automutilação. Desse modo, percebo que suas criações (textos ou desenhos) tem essa tendência ao universo do macabro. A personagem é de uma série de animação estadunidense chamada *Monster High*, pertence a um grupo de personagens femininas adolescente inspiradas em monstros dos filmes

de terror, mas suas vivências reproduzem relações de rivalidade, padrões estéticos e a disputa por garotos.

Figura 21: Meninas do 6º ano desenhando princesas

Fonte: Fotografia autoral.

A única princesa negra retratada foi Tiana, de *A Princesa e o Sapo*, desenhada por um garoto branco. Cabe aqui pensarmos sobre essa personagem e sua história. Tiana não é uma princesa no sentido literal e sim uma garota pobre com talento para cozinhar que precisa batalhar, trabalhando em mais de um emprego para tentar conquistar o sonho de abrir um restaurante seu. Trata-se de uma perspectiva meritocrática que apresenta um recorte de realidade de muitas jovens negras, sem criticar a estrutura social que promove o problema.

As princesas brancas das histórias não trabalham, não ficam sem dormir, não sofrem humilhações, contudo, Tiana, por ser negra, passa por tudo isso em uma narrativa acrítica que apenas naturaliza as condições que o racismo estrutural nos impõe. Não bastasse esse aspecto, vale colocar que o filme tem como antagonista um tipo de feiticeiro que usa de elementos da espiritualidade africana para trapacear, enriquecer e controlar o destino das pessoas, o que corrobora em muito para a estereotipação e demonização da religiosidade de matriz africana.

Nas descrições das princesas preferidas se repetem as características: linda, encantadora e gentil. Em algumas descrições, as alunas contaram um resumo das histórias, trazendo sempre a figura do príncipe. Nenhuma descrição de aparência física citou a cor, porém, muitas citaram os cabelos lisos, longos e loiros de Rapunzel, Cinderela e Bela. O cabelo ruivo e cacheado de Merida foi evidenciado pela garota que a desenhou. No texto sobre Tiana, o estudante se ateuve mais a questão “o que podemos aprender com ela?”, que fazia parte da proposta, e respondeu apenas “*Sendo sapo ou sendo pessoa, nada mudará se você for a princesa que você é*” - sem descrições.

As representações masculinas foram todas feitas por meninos. Todos os humanos são brancos e há um animal, são eles: Domini Toretto, de *Velozes e Furiosos* (2), Deadpool (2), Homem Invisível (1), Thor (1), Batman (4), Naruto (2), Homem de Ferro (4) e Sid, de *A Era do Gelo* (1).

Todos os personagens humanos masculinos desenhados são brancos e, em maioria, exprimem uma masculinidade veiculada à agressividade. Apenas um menino, já citado, desenhou uma princesa e nenhum dos outros 17 fizeram nem princesas e nem príncipes, ainda assim, as personagens carregam muitas marcas que podemos trazer à reflexão da masculinidade negra.

São heróis solitários ou que se agrupam com outros homens, enquanto as mulheres, que os rodeiam, não têm tanta relevância nas tramas e são, em geral, parceiras e familiares que se tornam vítimas a serem salvas por eles. A exposição desses garotos negros a referências exclusivas de um masculino heroico branco, assim como no caso das meninas negras com as princesas, é marcada por um distanciamento que ultrapassa o a fantasia. Frantz Fanon, em *Pele negra máscaras brancas*, declara:

Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem. [...] O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo. (2008, p. 26)

Ao dizê-lo, nos chama atenção à desumanização que o colonialismo cria ao homem negro, que pode passar a vida buscando ser de fato um homem. Pensando em nossos meninos, essa reflexão nos faz pensar também na necessária inclusão de outras referências de masculinidade, especialmente negras, que possam instigar esses meninos a serem mais do que reprodutores de estereótipos que a sociedade os impôs enquanto buscam um ideal para eles inalcançável.

A exceção entre os desenhos masculinos é Sid, de *A Era do Gelo*, um bicho-preguiça. No filme, a personagem se junta a outros dois animais que buscam sobreviver a uma catástrofe, construindo uma amizade terna entre diferentes e, mais tarde, encontra outros de sua espécie. Entre os amigos, Sid é o mais frágil fisicamente, desastrado e o mais engraçado. O desenho foi feito por um garoto negro de personalidade gentil e participativo nas aulas. Segundo o próprio aluno, “*Sid pensa que é o único de sua espécie*”. A identificação com esse personagem pode estar relacionada a um sentimento do aluno de diferença em relação aos outros meninos talvez

por não perseguir essa masculinidade agressiva e heroica e por ser, geralmente, sorridente e delicado.

A roda de conversa funcionou com cada estudante mostrando seu desenho e comentando as razões da sua escolha. A maioria das falas pautaram as preferências nas características estéticas, no caso das meninas; e de força ou poder, por parte dos meninos: “*Porque eu gosto muito dela e ela é elegante*”, “*Porque eu queria ter os poderes dele*”, “*Porque eu queria ser linda como ela*”. A frequência dessas falas reforça os padrões de gênero e raciais ainda atuais.

As diferenças que se colocam na formação do feminino entre mulheres brancas e negras, são pautadas, principalmente, pelas feministas negras, que reivindicam a interseccionalidade entre raça, classe e gênero para melhor compreensão de nossa sociedade e ação sobre ela. Carla Akotirene explica o conceito em entrevista à Carla Batista do *Portal Folha PE*:

CB: O que é interseccionalidade, tema do seu livro que estará sendo lançado?
Akotirene: Interseccionalidade é uma ferramenta metodológica disputada na encruzilhada acadêmica. Trata-se de oferta analítica preparada pelas feministas negras. Conceitualmente ela foi cunhada pela jurista estadunidense, a professora da teoria crítica de raça Kimberlé Crenshaw, no âmbito das leis antidiscriminação. Sensibilidade analítica, a interseccionalidade completa no próximo semestre 30 anos, quando a sua proponente teorizou a sugestão histórica pensada pelo movimento de mulheres negras. É uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas. (2018)

À medida que lidamos aqui com meninos e meninas de diferentes racialidades, precisamos olhar mais atentamente para os marcadores que aí se colocam e compreender como interagem na formação identitária dessas crianças. Nesse sentido, faz-se necessária uma observação dinâmica dos desenhos, identificando semelhanças, diferenças e desigualdades que se mostram nesses processos.

Uma das meninas negras que desenhou a Branca de Neve comentou: “*Desenhei a primeira princesa que lembrei*”. A Branca de Neve é um conto de fadas que faz parte da obra dos Irmãos Grimm, o filme original da Disney foi lançado em 1937 e teve diversos relançamentos até sua restauração digital em 1993, 16 anos antes de a aluna, que a desenhou, nascer. Portanto, a frase é bastante significativa, pois demonstra a força do imaginário criado pela indústria Disney que, por muitos anos, alimentou um padrão de feminino branco, submisso e incapaz que ainda é digerido pelas crianças de hoje com a maior naturalidade.

Uma menina branca que desenhou a Merida, de *Valente*, disse “*Porque ela se parece comigo, eu acho*”. Achar-se parecida com a personagem, ou, como ela disse, *achar que a princesa se parece com ela*, denota consciência da proximidade de seu fenótipo com o ideal de

beleza vigente, um dado extremamente importante, pois tem efeito no desenvolvimento da autoestima dessa garota e, com isso, uma identidade fortalecida, imagem positiva de si mesma.

Cabe lembrar que Merida é uma princesa que se diferencia das clássicas por sua personalidade insubmissa e autônima e por sua história ser centrada em sua relação com a mãe e não em qualquer relação afetiva com um homem. Inclusive, é uma princesa que não quer se casar.

Podemos considerar que o avanço das lutas feministas tem tido efeito nas narrativas sobre mulheres no cinema, mas também o quanto esses avanços ainda representam e beneficiam muito mais as meninas e mulheres brancas. As poucas meninas que desenharam essas personagens são garotas brancas que já se colocam para o mundo com uma postura mais altiva, são articuladas e têm letramento satisfatório.

As meninas negras, como exceção de uma, nessa etapa, desenharam princesas e personagens brancas que correspondem ao feminino branco clássico que aqui citamos. Lembremos que estão entre as mais retratadas: Cinderela, Rapunzel, Ariel, Barbie Princesa, Bela Adormecida e Bela de *A Bela e a Fera*. Em contraste, as personagens que não correspondem completamente a esse padrão foram desenhadas por meninas brancas. O fato nos faz refletir sobre essa distância entre as mulheres negras e o ideal branco e que até mesmo a superação desse ideal acaba sendo mais possível quando se é branca.

Em outras palavras, meninas brancas me parecem ter mais facilidade de se identificarem com as personagens mais recentes que superam algumas questões do patriarcado, do que as meninas negras. Isso pode estar relacionado com o fato de as mulheres negras, historicamente, não terem experimentado as mesmas condições das mulheres brancas no que diz respeito à submissão nem no aspecto do privilégio. Como cita Bebel Nepomuceno:

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas de elite até inícios do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente o privado, reservada às bem-nascidas, uma vez que, pobres e discriminadas, se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer frente aos desafios cotidianos (NEPOMUCENO, 2012, p. 383)

Em roda de conversa, justificaram suas escolhas, na maioria das vezes, pela beleza. Em suas falas, pude perceber que a beleza, para essas crianças, é muito mais do que a estética, ela parece ser um grande valor de nossa cultura. Lembrei-me que, quando alguém faz algo errado, por exemplo, dizemos à criança que esse alguém fez algo “feio”, beleza então é também bondade. Beleza também é saúde, pois os meninos têm de comer para ficarem fortes e as meninas para ficarem bonitas. Beleza também é afeto, pois crianças, consideradas brancas e,

quase sempre, bonitas, são mais acolhidas e mais acariciadas pelos adultos, como mostra Eliane Cavalleiro ao relatar os dados de sua pesquisa na educação infantil:

A familiaridade com a dinâmica da escola permitiu perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso foi bastante perceptível quando analisado o comportamento não-verbal que ocorreu nas interações professor/aluno branco, caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e de toques. (1999, p. 44)

Como vemos, essa beleza que compreende uma série de coisas boas, no inconsciente coletivo, é branca. Essa é a referência até mesmo as meninas negras incorporam. Pelas preferências das princesas desenhadas, notamos que as estudantes negras, de diversos tons de pele, de cabelos crespos e cacheados e de traços largos, já têm um padrão definido do que é *ser uma mulher bonita* e isso significa ser o oposto do que veem no espelho. Não é de se estranhar, portanto, que façam os mais diversos intentos para se aproximarem desse padrão, como alisar os cabelos, passar cremes e vestirem-se como personalidades brancas da televisão e da música.

Nessa etapa, o único exemplo que temos é de um garoto, que retratou uma princesa, e o do garoto branco, que desenhcou a Tiana. Sua justificativa de escolha durante a conversa foi: *“Ah, porque ela é legal e eu sabia que ninguém mais ia escolher. Eu gosto sempre de fazer diferente”*. A fala é reveladora no sentido da “certeza” que o garoto tinha de que a Tiana seria esquecida e não há como não relacionar isso ao fato de ser a única princesa negra da Disney.

Nesse sentido, retomamos a ideia de uma excentricidade associada ao corpo negro em destaque, uma forma de racismo sutil que, ao mesmo tempo que finalmente se tem uma princesa negra, ela não se tornou tão popular como as outras e não figura no imaginário das garotas como referência de princesa. Até mesmo porque, como já dito, ela não é de fato uma princesa e, no universo da fantasia, quem quer brincar de ser a moça pobre que vira um sapo?

Cada desenho é significativo e pode ser analisado individualmente por uma perspectiva psicológica, porém, aqui, me importava os padrões, as repetições que demonstraram referências de feminino e masculino bastante ancoradas em valores coloniais. A Etapa 1 forneceu elementos para identificar e começar a levantar os padrões e exceções do imaginário coletivo de raça e gênero das turmas, o que serviu de matéria-prima para a continuidade da sequência didática.

Etapa II – Princesas Iorubá

Figura 22: Livro Omo-Oba Histórias de Princesas

Fonte: Retirado de *OMO-OBA História de Princesas*, ilustrado por Josias Marinho (OLIVEIRA, 2018).

A segunda etapa aconteceu no período de quatro aulas (de 45 min). Introduzi a atividade contando que, naquela aula, conheceríamos três princesas da mitologia iorubá e expliquei um pouco sobre cultura e localização do povo iorubá na África, mostrando um mapa. Perguntei sobre o que sabiam da África e surgiram os velhos estereótipos como “pobreza”, “vida selvagem”, “lugar de onde vieram os escravos”. Essas falas apenas evidenciam o quando a visão que as crianças têm da África não é outra se não aquela construída pela mídia e pela própria escola.

Para vencer a ignorância, muito trabalho deve ser feito e, parte dele, consiste exatamente no que estamos trazendo aqui. No que tange ao trabalho com a literatura negra e a oralitura. Renato Nogueira, ao tratar das possibilidades de construção de uma educação afrocentrada, sugere que a professora ou professor de Língua Portuguesa e Língua Moderna procure:

Recuperar através de textos literários e de diversos gêneros os contextos africanos e afrodiáspóricos e suas diversas significações, buscando o imaginário e o patrimônio legado por autoras e autores afro-perspectivistas (permeados ou constituídos por pontos de vista de matriz africana). Enfim, explorar relações entre oralitura e literatura. (2010, p. 8)

Assim, fiz uma fala breve de desconstrução desses estereótipos tendo em mente a necessidade de trabalhar mais adiante o material *O que você sabe sobre a África*⁴² que temos na escola. Organizei a sala em círculo e comentei a importância de estarmos nessa disposição para a leitura da história, falando da tradição de oralidade e do valor da circularidade para a cosmovisão africana. Só aí iniciei a leitura.

Oiá e o Búfalo Interior

Figura 23: Oiá brincando com o vento

Fonte: Retirado de *OMO-OBA História de Princesas*, ilustrado por Josias Marinho (OLIVEIRA, 2018).

Realizei a leitura de *Oiá e o búfalo interior* (OLIVEIRA, 2018) em voz alta e em tom dramático, buscando dar ênfase em termos que atribuem características de força e inteligência à princesa Oiá. Enquanto lia, mostrava as ilustrações do livro, decorei alguns trechos para poder andar pela sala mostrando as imagens a todos.

Ao final da leitura, mediei a conversa sobre a história, enquanto eles

passavam o livro de mão em mão. Perguntei se gostaram da história e o que acharam. As primeiras falas foram: “*ela é diferente*”, “*ela é poderosa*”, “*Ela ensina, né, professora?*”. Perguntei por que “*diferente*”? O menino respondeu que era porque ela era negra e porque ela sabia se transformar. A menina que adjetivou “*poderosa*” justificou que não tem muitas princesas com poderes nas histórias, outras meninas rebateram “*tem sim*”, mas acabaram chegando no consenso de que são minoria.

⁴² Livro distribuído na rede municipal paulistana a partir de ação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais da Secretaria de Educação de São Paulo. O livro é um resumo didático do material da Unesco que também foi distribuído às escolas *A História da África*.

Reparei que chamou bastante atenção o poder da princesa de se transformar em animais, pois foi o atributo mais comentado. Esse aspecto retoma o que Nogueira coloca sobre a cosmovisão africana no que diz respeito à natureza, segundo ele:

As concepções de ser humano, de natureza e de conhecimento são especialmente importantes para uma fundamentação filosófica afrocentrada de educação. Inquirir o que é o ser humano, a natureza e o conhecimento é uma forma de encaminhar uma interrogação filosófica em prol de uma fundamentação afrocentrada. Mas a primeira ressalva é que ser humano, natureza e conhecimento não existem isoladamente numa perspectiva afrocentrada. (2010, p. 6)

Ainda segundo ele, nessa perspectiva, o ser humano não tem exclusividade ou maior autoridade que os demais seres da natureza, ou seja, a natureza não existe para servir ao ser humano, ela seria o todo e ele apenas parte dela, irmão de todos os demais seres. Uma princesa que tem como poder se transformar em animais remonta essa característica de uma cosmovisão para a qual pessoas e animais são poderosos e interligados.

Na passagem, quando Ogum descobre Oiá transformando-se em búfalo, ela explica que:

Toda menina, toda mocinha e toda mulher tem em si a força e o poder de um animal sagrado que, em muitos momentos, devem ser colocados para fora, devem explodir para o universo com a mensagem de que fazemos parte de tudo isso. (OLIVEIRA, 2018, p. 15)

Durante a conversa, reli essa passagem e foi possível notar que, principalmente as meninas, sentiram a mensagem. O trecho, já no desfecho da história, permitiu que elas se encantassem com a possibilidade de serem fortes, de serem selvagens e de explodirem. Uma delas, no 6º A, começou uma brincadeira, dizendo que quando ela explode, seu animal é “*tipo uma onça*”.

Aproveitei para perguntar a todos se eles sentiam que tinham um animal interior. Outras meninas começaram a contar em quais animais elas explodem para mostrar que fazem parte de tudo isso: cavalo, leão e pantera também surgiram nessa brincadeira tão séria sobre ser mulher e ser selvagem. No 6º B, eu mesma trouxe a pergunta “*Será que nós todas temos animas selvagens interiores?*” e foi o suficiente para também levantarem seus próprios animais

Figura 24: O búfalo

Fonte: Retirado de *OMO-OBA História de Princesas*, ilustrado por Josias Marinho (OLIVEIRA, 2018).

interiores. Uma menina negra perguntou se poderia ficar com o búfalo mesmo, temendo não ser original, pois ela sempre gostou muito de búfalos, touros e “*animais assim*”, eu respondi que era ela que sentiria seu animal e, portanto, poderia, sim, ser um búfalo como o de Oiá ou até um búfalo diferente, que ela conhecesse.

Ainda na turma B, quando surgiu esse tema, os meninos, como esperado, começaram a dizer que eles também poderiam ter esses animais e uma delas respondeu com ar de correção “*na história está toda menina e toda mulher, você quer mudar a história?*”. Para além do argumento perspicaz da menina, me chamou atenção a premissa da valorização da história como verdade, não verdade factual, mas a verossimilhança da ficção na qual estávamos viajando.

Enquanto conversávamos, eu ia mostrando mais as ilustrações e um menino negro perguntou por que todas as princesas da capa eram negras, uma garota retomou que eu havia dito no início que eram princesas africanas e eu questionei seu estranhamento perguntando “*mas por que será que você ficou curioso com isso?*”. Ele me respondeu “*Porque eu nunca vi princesas negras*”. Abri a questão para a turma e eles citaram *A Princesa e o Sapo* e não conseguiram lembrar de nenhuma outra. Eu aproveitei para mostrar que eles também conheciam vários deuses gregos, romanos e nórdicos e poucos africanos e perguntei por que será que isso acontecia. Eles deram palpites como “*é porque a África é muito longe*” ou “*É porque não tem filmes sobre os deuses africanos*”.

Retomei a história da colonização mostrando que toda a população negra brasileira descende de africanos e que as histórias dos povos africanos foram passadas de geração em geração, mesmo que tenham sido feitos poucos filmes ou livros. Perguntei se já tinham ouvido falar dos orixás, alguns disseram que sim. No 6º A, um menino se declarou praticante de candomblé e falou que, na casa dele, foi do jeitinho que eu falei: a avó ensinou para a mãe as histórias, e a mãe e o pai ensinaram para ele e seus dois irmãos.

Sobre essa primeira leitura, acredito que há três principais pontos a serem considerados: o estranhamento com a cor e origem das princesas; a recepção ativa e positiva da história dessa princesa guerreira e genial, a identificação com o elemento de poder na mensagem de Oiá.

O estranhamento com relação à cor da pele e origem das princesas da capa revela a ausência de narrativas no repertório comum desses estudantes, haja vista que apenas há pouco tempo as obras de literatura negra ou com personagens negras mais propositivas começaram a compor o currículo, fazendo com que o próprio mercado editorial se adequasse, como aponta Jennifer Macêdo:

[...] as produções com personagens negros só se tornaram recorrentes no mercado editorial no ano de 2003, após a implementação da Lei 10.639/03. Mas, junto com esse crescimento, cresce também a preocupação sobre a qualidade estética das obras que estão sendo publicadas. No intuito de averiguar a presença dos protagonistas negros, especialmente as princesas negras africanas nas obras literárias juvenis, foram analisados catálogos digitais de grandes editoras nacionais, objetivando reconhecer a incidência de material publicado pertinente ao conteúdo exigido pela Lei nº 10.639/03. (2016, p. 32)

Ainda assim, a aplicação da lei não se deu nas escolas de maneira efetiva. Uma pista disso é esse grupo de estudantes ter chegado ao seu 6º ano do ensino fundamental estranhando a existência de princesas negras. São crianças que nasceram após a lei, mas ainda não se apropriaram de repertório equânime de personagens literários. Esse fator em si mostra que ainda não estamos nem perto da garantia do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas e ainda mais distante disso no que tange às mídias que se voltam ao público infantil.

Apesar do estranhamento inicial, a conversa pós-leitura mostrou que, de forma geral, ambas as turmas receberam a narrativa com atenção e encantamento, já que, ao final, sabiam recontar a história e foram capazes de refletir sobre a mensagem que ela traz.

Foi interessante notar que não houve grande choque para as crianças o fato de essa princesa ser guerreira e poderosa. Percebo aí o efeito de uma transformação em narrativas da literatura e do cinema que tem criado personagens femininas mais humanas e potentes nos últimos anos, mas reitero que esse avanço ainda não contempla a questão racial, de forma que a esperteza e a habilidade de Merida, que é ruiva, e o poder de Elsa, que é loira, são elementos ainda muito distantes das personagens populares negras.

Já Oiá, de Kiusam, é negra e linda, além de possuir características de força, determinação e genialidade, que fazem oposição às características da maioria das princesas que elas desenharam. Essa personagem então colabora para a construção de um feminino negro agente, forte e genial, que podemos também mostrar às crianças a partir das histórias de mulheres negras reais, desde personalidades históricas e atuais como das próprias mulheres negras da escola e das famílias dessas crianças, incluindo as próprias meninas.

O ensinamento de Oiá trouxe uma novidade, uma reflexão acerca do eu-interior que causou identificação e desejo pelo próprio animal, já que eles passaram a buscar animais com os quais se parecessem quando precisassem resolver seus conflitos. Apesar de já conhecer o *itã* e de me identificar pessoalmente em muito com a combinação búfalo-borboleta da orixá Oiá, eu mesma não esperava que esse elemento fosse tocá-los tanto.

É mágico o poder do mito de lidar com as tantas dimensões da humanidade abarcando aspectos emocionais, espirituais, existenciais e sociais que nos transformam. A história de Oiá

legítima a força feminina interior ao mesmo tempo que ensina que é preciso usá-la com sabedoria. Dessa forma, vai na contramão do feminino clássico submisso e raso e encoraja meninas e meninos negros e negras a uma construção de identidade ativa e responsável.

Que os ventos de Oia levem essas crianças por muitos caminhos e que elas aprendam a sentir seus animais sagrados interiores, deixando-os agir quando o racismo e a intolerância se fizerem presentes.

Figura 25: Seleção de representações de Oiá pelas crianças dos 6º anos

Fonte: Fotografias autorais.

Oxum e seu mistério

Figura 26: Oxum com seu espelho (p. 17)

Fonte: Retirada do livro *OMO-OBA História de Princesas*, ilustrado por Josias Marinho (OLIVEIRA, 2018).

Antes de iniciar a leitura, mostrei às crianças o desenho de Oxum, enfatizando suas características e associando-as à beleza, apontando detalhes e buscando criar questões de expectativas com a história: “*Essa é Oxum, vejam que princesa linda!*”, “*Por que será que ela tem esse espelho na mão?*”, “*Vocês viram os cabelos crespos dela?*”, “*Reparem no olhar*”.... Uma das crianças comentou que Oxum parecia sua colega e eu confirmei que sim, que era parecida, de fato, e iniciamos a história.

A ênfase à beleza estética de Oxum em minha fala teve como intencionalidade a naturalização da admiração da estética negra, já que, na primeira história, percebi que eles ainda carregavam estranhamento com a figura da princesa negra. Acredito que é nos detalhes dessa mediação que nós educadoras e educadores orientamos formações de identidade positiva, com valorização da própria estética, já que maior parte dos estudantes são negros, assim como a valorização dessa beleza “do outro”, no que tange às crianças brancas.

Se historicamente aprendemos a odiar a pele negra, cabelos crespos e outros traços, é preciso que o amor seja ensinado com intencionalidade, ou seja, é necessário que a valorização da estética negra esteja entre os objetivos dos trabalhos pedagógicos.

Já no primeiro parágrafo, a beleza e a vaidade de Oxum são citadas e relacionadas também a atributos como genialidade, determinação e maternidade. Mais tarde, na conversa, uma garota perguntou “*Como assim maternidade se era só uma criança?*”, questão que aproveitei para falarmos da energia maternal, do jeito, do afeto, do cuidado que pode existir mesmo sem que a mulher seja mãe e também na personalidade dos meninos.

Nesse sentido, a história nos proporciona a criação de uma imagem de garota que pode ser bela, vaidosa e, ao mesmo tempo, genial e determinada, não estando tais características em oposição. Esse fator importa pois, frequentemente, em nossas formações de gênero, aprendemos que cabe à menina ser linda e já a garota que é determinada e inteligente ou que se nega a atender tantos padrões é considerada teimosa e até um tanto masculina. Daí a importância de trabalharmos com outras referências de feminino. Para Rosário:

[...] em outras mitologias, seja de outros contextos históricos, seja de outros universos culturais, estas imagens de mulher se encontram unificadas, e atributos como “corpo”, “intuição” e “sensibilidade”, conceitos tipicamente relacionados à uma imagística feminina, mantém seu valor de excelência, não excluídos ou diminuídos pela exigência de racionalidade quase absoluta do pensamento patriarcal. Pode-se, na observância destas imagens, perceber e compreender a sedimentação destas ideias ao longo da história do judaico-cristianismo ocidental e a caracterização destes modelos na contemporaneidade e suas representações, suas relações com ações e reações como os “feminismos” e com o que se tem chamado, no sentido religioso, de “ressurgimento da Deusa” em alguns movimentos espiritualistas e outros espaços simbólicos. (2008, p. 4)

Oxum é a própria doçura, é o mel, a sedução, esses seus atributos são poderes e não fatores de submissão, como se pode crer em uma visão racionalista. No conto-mito, outros tentaram convencer Ogum, mas ele só retornou à cidade, quando tocado pela sensibilidade e amorosidade da dança e do mel de Oxum.

Para refletir esse conceito, perguntei às crianças se essa princesa também tinha um poder e eles logo responderam que era de hipnotizar. Um dos meninos usou a palavra “seduzir”. Na turma A, uma menina disse que não havia entendido como ela tinha hipnotizado Ogum e uma menina levantou, puxou uma amiga pelo braço e começou a interpretar dizendo para o garoto segui-la. Eu

Figura 27: Oxum dando mel a Ogum

Fonte: Retirado de *OMO-OBA História de Princesas*, ilustrado por Josias Marinho (OLIVEIRA, 2018)

incentivei a atitude e acabamos por fazer ali uma breve interpretação da cena. Alguns riram no início e um menino começou a puxar um “Eeeee...” como se atribuísse malícia à atitude da garota. Eu fiz questão de chamar a atenção dele, explicando que era uma interpretação apenas. Outros alunos quiseram fazer também, foram três casais, ao todo, e depois me pediram para fazermos a peça um dia. Disse a eles que em breve aprenderíamos a dança das princesas e que, no segundo semestre, poderíamos pensar em criar as peças.

Falamos ainda sobre a ideia de força, perguntei se achavam que a princesa era forte e poucos disseram que sim. Então conversamos sobre tipos de força e poderes e sobre o quanto a genialidade, a maternidade e a determinação de Oxum são também exemplos de forças que precisamos cultivar em nossas vidas.

O conto nos propicia mostrar que mulheres negras são lindas, geniais e podem salvar o mundo, até mesmo com poderes nada ligados ao universo da guerra, como a sensibilidade e a maternidade.

As descrições escritas de Oxum trouxeram os atributos beleza e vaidade e o poder de encantar pela dança.

Os desenhos de Oxum, como os de Oiá, ficaram bem diferentes entre si, elas e eles procuraram usar o amarelo e alguns desenharam o espelho. Notei que havia quatro representações com cabelos lisos para essa princesa. Suponho que, talvez pela ideia de Oxum ter o poder da beleza e da sedução, alguns deles não conseguiram associá-la ao cabelo crespo, mas é apenas uma hipótese. Quando perguntei a uma das meninas: “*E o cabelo dela, por que liso?*” ela me respondeu apenas “*É mesmo, né, professora, esqueci*” colocando a mão na cabeça. As outras que também o fizeram já foram dizendo “*Ah, eu esqueci também*” e perguntaram se eu queria que refizessem. Mas não achei necessário. Apenas retomei a conversa sobre a origem e os traços das princesas com toda a turma.

Alguns estudantes mostraram o encantamento no olhar, outros fizeram questão de participar da conversa, outros pareceram não estarem prestando tanta atenção. Não é possível mensurar o quanto cada história tocou uma a uma das crianças, porém figura como mais uma semente lançada. Muitas vezes, nosso trabalho é este: distribuir e regar sementes que não sabemos quando e como vão florescer. Espero, sem garantias, que a doçura de Oxum os tenha sensibilizado a olhar para a beleza e a genialidade das mulheres negras e a serem mais abertos às tantas formas de ser e crer que há no mundo.

Figura 28: Seleção das representações de Oxum pelos estudantes dos 6º anos

Fonte: Fotografias autorais.

Iemanjá e o poder da criação do mundo

Figura 29: Iemanjá e o poder da criação do mundo

Fonte: Retirado de *OMO-OBA História de Princesas*, ilustrado por Josias Marinho (OLIVEIRA, 2018).

O título já movimentou a turma B, pois um aluno disse que essa ele já conhecia, que já tinha ouvido falar. Perguntei se outros também já haviam ouvido falar em Iemanjá e alguns levantaram a mão. Os comentários foram “*Já ouvi, mas não sei nada*”, “*Ela é do mar, não é?*” e “*Eu já vi, mas era branca*”. Mostrando a imagem, disse que há sim diferentes representações de Iemanjá, mas enfatizei que, sendo ela uma princesa africana do povo iorubá, é muito mais coerente que seja representada como uma mulher negra.

Eu esperava que houvesse alvoroço pelo poder de Iemanjá de criar o mundo, uma vez sabendo que grande parte da turma é de família católica ou protestante cujo ensinamento se baseia no Deus cristão: único criador de todas as coisas. Mas não houve comentários a esse respeito, ou seja, eles encararam com tranquilidade o conto-mito, mostrando facilidade de compreensão da linguagem conotativa própria do mito e da literatura.

Segundo Rute Reis, as mulheres estão há tempos reivindicando outras perspectivas de olhares para a história do mundo, ela afirma:

Feministas assumidas ou não, as mulheres forçam a inclusão dos temas que falam de si, que contam sua própria história e de suas antepassadas e que permitem entender a

origem de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de classificação e de desclassificação e estigmatização. De certo modo, o passado já não nos dizia e precisava ser re-interrogado a partir de novos olhares e problematizações, através de outras teorias interpretativas, criadas fora da estrutura falocêntrica espetacular. (REIS, 2011, p. 79)

Trazer esses olhares não-falocêntricos para a educação pode passar pela apresentação de narrativas mitológicas de matriz africanas como as que trazemos aqui. Afinal, ver em uma mulher negra, o poder feminino da criação do mundo pode ser o princípio para uma reconstrução de um imaginário sobre as mulheres negras viventes neste tempo e espaço.

Ainda na mesma conversa, retomaram a ideia do mar como morada, perguntaram se ela então era como uma sereia, respondi que também pode ser representada assim.

Durante a conversa com a turma A, falamos muito sobre o mar e seus mistérios, sobre amar a sensação de estar dentro do mar e também sobre ter medo do mar. Alguns deles não conhecem o mar, mas têm muita vontade de conhecer.

Um menino, quando ouviu que o amigo nunca havia ido à praia, após um momento de indignação, convidou o amigo para ir com sua família nas próximas férias e começou a imaginar tudo que poderiam fazer quando fossem

Figura 30: Iemanjá

Fonte: Retirado de *OMO-OBA História de Princesas*, ilustrado por Josias Marinho (OLIVEIRA, 2018).

juntos nessa viagem “*Mano... você vai ver... tem umas ondas que.. mano... você vai ficar comigo no mar a tarde toda, porque eu quando vou fico a tarde toda dentro da água...*”. Uma garota comentou que sempre que está na praia fica emocionada, principalmente se está um pouco sozinha, dentro da água, olhando para longe, segundo ela: “*é um sentimento muito gostoso e de paz total*”. Outra garota concordou e relacionou com a história “*Por isso que a princesa Iemanjá é tranquila, né...*”.

Perguntei a eles se todos achavam o mar sempre tranquilo e choveram comentários sobre quando a maré enche e narrativas de aventuras tentando surfar e brincar em ondas altas.

Indaguei então sobre o fato de o mar ter também os seus momentos e que Iemanjá também deve tê-los. Um garoto lembrou que ela também tem o poder da maternidade, igual a Oxum. Eu disse que sim e que, mesmo sendo menina, ela era uma mãe. Eles ficaram em silêncio me olhando e eu perguntei do que Iemanjá seria mãe, então eles entenderam e foram respondendo “*ela é mãe das estrelas*”, “*do mar*”, “*ela é mãe do mundo, né, professora*”.

A conversa foi então para a importância da mãe, da figura materna, o respeito à mulher e à maternidade, sobre a força que se precisa ter para ser mãe e sobre como gerar a vida é um tipo de superpoder. Eles falaram de suas mães como heroínas, porque trabalham muito e cuidam deles; duas crianças comentaram que não moram com as mães, mas com outras mulheres que cuidam delas. Eu acolhi os relatos e busquei lembrar que ser mãe não está apenas relacionado à gestação, mas que o cuidar de uma pessoa em seu desenvolvimento também é gerar vida.

Alguns dos desenhos e as descrições que fizeram de Iemanjá retomam a gestação, mostrando essa perspectiva de Iemanjá como mãe do mundo. Alguns desenharam as estrelas ao redor ou os peixes, com ela dentro do mar, e muitos a retrataram com um semblante de calma e serenidade, mostrando terem registrado esses atributos.

Que eles e elas saibam reconhecer, agradecer e admirar o poder de criação do mundo que existe em todas as mulheres.

Figura 31: Seleção de representações de Iemanjá

Fonte: Fotografias autorais.

Etapa III – Dançar com o vento, o rio e o mar

Figura 32: Dança com as crianças 1

Fonte: Fotografia autoral.

Foi em uma quarta-feira quando a professora Andreia, de Artes, e eu fomos para escola vestidas com saias longas, turbantes e adereços simbólicos das orixás Oiá e Iemanjá. Mesmo já tendo planejado com a coordenação a realização da atividade de dança em docência compartilhada, um dos inspetores de alunos nos disse que Andreia não poderia participar, pois havia falta de professoras e ela precisaria cobrir, já que, no horário, ela atende em substituição. Foi preciso chamar a coordenadora para mediar a questão, mas essa logo resolveu definindo que a atividade iria acontecer mesmo que

fosse preciso que ela própria substituísse algum professor.

Destaco esse fato, pois ele ilustra uma situação cotidiana que poderia ter impedido a prática de uma atividade previamente preparada e organizada por nós pelo simples fato de estar fora da rotina escolar. Em pesquisa sobre práticas de educação para as relações étnico-raciais que envolveu 36 escolas, Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus constataram que:

A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas. (2013, p. 30)

Ao longo dos anos, enfrentamos diversos pequenos obstáculos que podem nos fazer desanimar de criar, fazendo com que fiquemos na repetição contínua das práticas tradicionais já consolidadas, mesmo quando estas se mostram ineficazes. Já naquela quarta-feira não foi assim, a coordenação demonstrou acreditar em nosso trabalho e nos deu suporte para que a ação fosse bem-sucedida, inclusive nos auxiliando a encontrar o melhor espaço para a atividade, já que o pátio, que planejávamos usar, estava ocupado com uma outra atividade da qual não tínhamos conhecimento anterior.

Contamos também com a força da professora Julia, de História, que levou as estudantes do projeto em que atua no mesmo horário para também participarem da aula de dança das

Ayabás e acabou por nos ajudar com pequenas emergências técnicas, como encontrar um cabo de força que chegasse até a área externa da escola e carregar os equipamentos enquanto nós recebíamos os estudantes da turma. Todas essas parcerias, para mim, realizam o valor do comunitarismo, do qual trata Trindade (2016) e fazem com que eu me descubra parte de um coletivo educativo potente e sensível.

Figura 33: Dança com as crianças 2

Fonte: Fotografia autoral.

Como na aula anterior, eu já havia explicado sobre a atividade, não pensei que houvesse necessidade de introdução para essa turma e fomos direto para a área externa. Chegando lá, a professora Andréia conversou brevemente, retomando o nome e características da princesa Oiá, falando sobre os passos de sua dança e como eles se relacionam às características.

Liguei o som e os tambores começaram a tocar.

Andréia, Julia e eu dançamos, um aluno e uma aluna apenas nos seguiam, enquanto o restante da turma assistia demonstrando certo desconforto. Três

estudantes vieram falar comigo em particular para dizerem que não queriam dançar, pedi para que assistissem apenas. Já três meninas ficaram em um canto, aparentemente, comentando sobre a dança, mas não foi possível ouvi-las. Notei que o primeiro incômodo ocorreu assim que ligamos o som.

Retomando Trindade, temos que:

A oralidade nos associa ao nosso corpo: nossa voz, nosso som faz parte do nosso repertório de expressão corporal; nossa memória registra e recria nosso repertório corporal-cultural; nossa musicalidade confere ritmo próprio, singularidade à nossa corporeidade, está marcada pelo nosso pertencimento a um grupo, a uma ou várias comunidades, na medida em que, para nos comunicar com o outro, precisamos ser reconhecidos por ele, estar em interação, em diálogo com ele. (2013, p. 36)

Nesse sentido, a musicalidade nos associa a uma memória corporal e ao pertencimento coletivo. Pensando nisso, observo a reação de estranhamento e recusa de meus estudantes como negação dessa memória cultural. Eles demonstraram reconhecimento dos sons dos tambores. Eles sabiam que os toques faziam parte da religiosidade de matriz africana e, exatamente por isso, os recusaram. Isso é intrigante, pois não se trata da negação do outro, mas de si, à medida que, coletivamente, eles estão inseridos no mesmo território onde diversas pessoas praticam

candomblé e umbanda e, talvez, até por isso, a negação seja tão forte, correspondendo ao que aprendem nas famílias e nas igrejas, que frequentemente, demonizam as religiões de matriz africana.

Vale antecipar que referências às falas dos familiares e pastores sobre o candomblé e a umbanda serem “*coisa do demônio*” apareceram em várias falas quando conversamos posteriormente sobre a atividade. A negação, portanto, se encaixa na análise que Irobi (2013) faz sobre a desvalorização do corpo no Ocidente :

A negativa a dança também foi, nos momentos de conversa, justificada pela *vergonha* ou por falas como “*Não sei dançar*” e “*Não gosto de dançar*”. Sobre tais justificativas, acredito que algumas tenham servido para encobrir o preconceito, pois a essa altura já havíamos tratado do tema, mas também penso que, em alguns casos, foram colocações sinceras. Esse medo de errar com o corpo, essa ideia de que é preciso saber dançar para fazê-lo, como se esse saber se antecipasse a própria dança, tem relação com as lacunas de nossa alfabetização, das quais trata Irobi (2013) quando defende uma alfabetização semiótica. Ou seja, trata-se de um ciclo no qual o poder ocidental nega a corporeidade negra e nos alfabetiza, a partir da exaltação da razão eurocêntrica, para sentirmos medo e vergonha de nossa corporeidade, o que nos impede de aprender saberes, causando mais ignorâncias e preconceitos.

Andreia repetiu a introdução, agora falando sobre Oxum e sua dança. Antes de ligar o som aproveitei para dizer que nenhum deles era obrigado a dançar e que era preciso observar com respeito e atenção. Nesse momento senti que estava fazendo falta uma conversa prévia sobre o que estava para acontecer. A palavra “macumba” foi pronunciada algumas vezes enquanto a música tocava, o desconforto com a música era evidente.

Minha intenção em promover um tom de naturalidade para depois debater a vivência não estava funcionando. Após as observações, liguei mais uma vez o som e novamente os tambores cantavam. Outras crianças entraram na dança, por outro lado, o tom dos comentários preconceituosos ia aumentando. Dançando eu ouvia “*que estranho*”, “*isso é macumba*”, “*nossa, eu não danço isso nem ferrando*”, sem falar nos risos de deboche.

Essas reações se pautam na intolerância religiosa, mas vão além dela, e têm relação com a rejeição a uma cosmovisão que não se pauta em um deus judaico-cristão e que, em uma corporeidade sagrada que desafia os dogmas puristas judaico-cristãos, entre outras coisas, corporifica um feminino sagrado. Nesse sentido, podemos dizer que esses estudantes estão sendo formados por uma perspectiva de colonialidade da vida (WALSH, 2009) que os faz se sentirem obrigados a negarem a dançar e a debocharem daqueles que dançam.

Figura 34: Dança com as crianças 3

Fonte: Fotografia autoral.

Parei a música e Andreia iniciou uma conversa sobre a palavra macumba, seus significados, preconceito e intolerância. Aproveitei a atitude e também falei sobre o desrespeito à cultura e a nós professoras. Pedimos então que todos que não estivessem dançando se sentassem e permanecessem sentados apenas assistindo a última dança que seria de Iemanjá.

Após encaminhar o grupo que assistiria e onde ficariam sentados, Andreia falou de Iemanjá mostrando os passos de dança devagar e depois liguei a música. Não participei dessa última dança, ficando de pé observando a atitude do grupo que, dessa vez, permaneceu em silêncio, alguns atentos e outros nem tanto.

Após a aula, no momento de intervalo, pedi desculpas à Andreia por não ter preparado o terreno antes da atividade. Disse também que se ela não estivesse disposta a fazer a ação na turma B, no mesmo dia, eu compreenderia e faríamos em outra data. Ela me respondeu que se sentiu muito mal, como já havia se sentido outras vezes com a mesma turma em suas aulas de Artes, disse que a aula serviu para que ela identificasse que a questão deles com ela era justamente essa; a intolerância religiosa.

Essa intolerância, além de se inserir na colonialidade da vida, como já trouxemos, também se caracteriza por uma intolerância específica ao sagrado dos corpos negros e pode ser chamada de racismo religioso, como estuda Livia Sant'anna Vaz:

O escravagismo colonialista – que invade a terra brasileira para descobrir o Brasil – não se contentava com o aprisionamento e subjugação dos corpos negros. Era necessário também dominar suas almas e seu espírito livre; extirpar suas raízes, memória e ancestralidade, o que incluía implacável perseguição da religiosidade dos africanos, elemento que consolidou a resistência do povo negro. (2019)

Mesmo após a situação dolorosa, minha colega disse que queria apresentar as danças para a outra turma e replanejamos as ações com intuito de evitar novos transtornos. Apesar do

ocorrido, acreditamos que a atividade fora essencial como parte da construção da alteridade e do respeito às diversas crenças, como coloca Santos: “É minha hipótese de trabalho, que a dança na educação pode promover, no educando, abertura para alteridade, com a valorização de todas as tradições diferentes da sua própria” (SANTOS, 1996, p. 20).

Após o intervalo, eu fui para a sala de aula, aguardei toda a turma chegar, retomei a referência do livro, retomei o fato de essas princesas fazerem parte da cultura africana e o que conversamos sobre preconceito com culturas e pessoas negras e só então relembrei-os de que iríamos sair da sala para uma vivência envolvendo às danças das princesas orixás. Pedi

Figura 35: Dança com as crianças 4

Fonte: Fotografia autoral.

ainda que eles se sentassem quando chegassem lá para apenas assistir e se alguém quisesse dançar, que ouvisse primeiro a explicação e se levantasse apenas quando a música começasse.

Ao chegar, todos se sentaram e colocaram-se a observar. Cada uma das danças foi introduzida por Andreia e por mim, retomando cada história, os objetos das princesas e seus poderes e fomos mostrando as danças. Mesmo eu tendo introduzido a atividade em sala de aula, uma menina me chamou de canto para perguntar se aquela música era de *macumba*, dizendo que achou parecida, porém, com tom apenas de dúvida, sem deboche e desrespeito. Respondi à princípio que era uma dança própria da cultura iorubá e aquilo que ela chamava de macumba era uma religião sobre a qual conversaríamos melhor na aula seguinte.

Essa aula correu de forma completamente diferente da outra, embora com menos de tempo, já que demorei mais para descer com a turma. Eles se sentaram e assistiram observando a dança e seis estudantes diferentes chegaram a dançar junto conosco. Sentindo ali mais tranquilidade e um clima de envolvimento, lembrei-me da necessidade do registro e pedi a duas alunas, que estavam assistindo, que fizessem fotos e vídeos. Para Inaycira Falcão dos Santos:

A dança integra o físico, o psíquico, o intelecto e o emocional. Pode ser considerada não só como um estímulo da imaginação, mas um constante desafio para o intelecto e cultivo do senso de apreciação. Tudo isso nos leva a percebê-la como um elemento integrador e integrante do processo educacional. No que tange à dança na sociedade, esta tem tido o poder de reforçar a importância do corpo como instrumento e símbolo de poder, tem também revigorado um conjunto de valores e crenças. (1996, p. 25)

Assim, com todas as ocorrências fruto da própria colonialidade a qual combatemos, considero que essa atividade tenha sido de extrema importância exatamente por ter preenchido alguns silêncios da escola com musicalidade e dança, promovendo a vivência da oralitura e revigorando o conjunto dos valores afro-brasileiros.

Figura 36: Dança com as crianças 5

Fonte: Fotografia autoral.

Etapas IV – Entre as princesas e nós

A professora Andreia me apresentou a série de vídeos *Esse orixá é uma lenda*, produzida em parceria entre Sinergia Games e Yalodé Produções. Aproveitei para exibir as animações *Iansã e seu segredo*⁴³, *Oxum e sua dança*⁴⁴ e *Iemanjá e as suas ondas*⁴⁵. Os dois primeiros vídeos contavam de formas diferentes as histórias que havíamos lido sobre Oiá, que também é chamada de Iansã, e de Oxum. Já o terceiro tratava de uma outra história em que Iemanjá reclama sobre os humanos estarem sujando seu lar, o mar.

⁴³ Vídeo de animação *Iansã e seu segredo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b4W4jty55mY>>.

⁴⁴ Vídeo de animação *Oxum e sua dança*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LKZbuR2Wxk>>.

⁴⁵ Vídeo de animação *Iemanjá e suas ondas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DS1fFqLd4aU>>.

Figura 37: Crianças em semicírculo assistindo ao vídeo do canal Toques de Axé

Fonte: Fotografia autoral.

A exibição dos vídeos aconteceu primeiro na turma B, onde fizemos relações entre as animações e o livro e depois eu trouxe para a roda a vivência da dança, perguntando se eles se lembravam que os movimentos tinham relação com as histórias, alguns lembravam movimentos como um passo de Oxum com o espelho e outro de Oiá com a espada.

A conversa que se seguiu teve a intenção de articular a vivência das danças e dos vídeos com as questões sobre religiosidade afro-brasileira, questões estas surgidas no decorrer de ambas as atividades. De certa forma, acredito que a prática com um todo se insira naquilo que Inaicyr Falcão dos Santos defende para o ensino da dança:

O pluriculturalismo concretiza-se no âmbito da atuação prática no convívio entre as alunas, o educador, os contextos sociais e os temas específicos. A experiência de forma consciente transcende na recriação coreográfica do indivíduo. As expressões corporais desdobram-se num cenário diverso da sala de aula, na rede tecida com vitalidade, na multiplicidade de significações, de modificações, na interação dialética, na alteridade de fibras e nas cores do arco íris. (SANTOS, 1996, p. 182)

Perguntei se já tinham dançado ou visto as danças antes e eles falaram do estranhamento, chegando a dizer o mesmo que ouvi na outra turma durante a vivência: “*parecia macumba*” seguindo de risos.

Perguntei se alguém ali sabia mesmo do que estava falando, se sabiam de verdade o que era macumba e porque riam disso. Em primeira instância, tentaram se defender ou se justificar, e eu disse que aquilo não se tratava exatamente de uma bronca, mas de um diálogo no qual poderíamos dizer a verdade sobre o que foi feito e por que foi feito para assim podermos aprender com isso, não para punir ou expor negativamente ninguém. Notei que a fala teve efeito,

pois alguns admitiram o estranhamento a partir daí e orientei a discussão buscando mostrar que eles sempre aprenderam na escola histórias que vêm de culturas diferentes das suas e que, muitas vezes, são parte também de religiões.

Uma menina perguntou, “*Mas pode ensinar religião na escola? Meu pai falou que não pode*”. Essa é uma questão muito relevante, fiquei feliz com ela, pois me possibilitou explicar-lhes que: Perguntei se conheciam Thor, Zeus e Perseu, por exemplo, trazendo o quanto essas personagens têm também origens culturais e de crenças espirituais. Retomei que a escola não ensina a crença religiosa, mas que precisamos estudar as religiões para conhecer as culturas, principalmente a nossa própria cultura que também é formada por espiritualidades e narrativas africanas.

Na turma A, a atividade começou por outro ponto. Durante a exibição dos vídeos, um dos garotos, que é praticante de candomblé desde nascido, não escondeu sua alegria em ver seu pai Ogum na tela da sala de vídeo. Nas aulas em que lemos o livro, ele havia se manifestado pouco, mas com os vídeos, começou a explicar que era filho de Ogum, que seu irmão era de Oxossi e que sua mãe de Iansã, que Oxossi é o caçador, etc. Cheguei perto dele e disse que prestasse atenção aos vídeos e que eu daria um tempo para ele explicar tudo logo após.

Ainda durante a exibição, talvez por já terem comentado em casa sobre as danças e os nomes das princesas, ouvi cochichos com a palavra “*macumba*”. O estudante candomblecista se pronunciou “*nada a ver, mano, você nem sabe...*”.

Quando acabou a exibição, embora eu já tivesse preparado algumas questões para orientar a discussão, deixei que o próprio garoto contasse à turma sobre o que é macumba e como é o candomblé. Ele contou que sua avó é mãe-de-santo, sua mãe costura roupas de santo e seu pai é ogã de toque, assim como ele próprio. Ele falou do preconceito, disse que o candomblé é uma religião normal e desabafou:

Tem gente que fica falando que é coisa ruim, que é do demônio, mas não é nada disso, a gente também é de Deus, só que a gente tem os orixás também e eles ajudam a gente... Que nem na história da Iemanjá, ela é tranquila, ela é de paz, não faz mal pra ninguém.

A partir da fala do garoto, perguntei se mais alguém ali conhecia a religião ou outra que fosse parecida. Foi interessante porque eles contaram de parentes próximos ou distantes, vizinhos ou conhecidos que são de umbanda e candomblé e talvez não tivessem contado se não tivessem sido sensibilizados pelo relato do colega. Uma menina, inclusive, disse que sua família

vai à igreja, mas que já foi com a mãe em um “*lugar diferente que faziam essas coisas aí que vocês estão falando*”.

Na conversa que se seguiu, embora eu tenha contribuído basicamente com os mesmos saberes trazidos na discussão com a outra turma, notei que a participação, o envolvimento e a conscientização a respeito da importância de estudarmos as narrativas negras foram alcançadas de forma mais satisfatória, o que penso que tenha contribuído para uma construção de saber de dentro para fora, e de fora para dentro, como propõe Santos:

É dessa forma que penso ser possível, a partir de uma proposta pluricultural na dança-arte-educação, uma inversão dos caminhos, ou seja, primeiro o aprendizado do conhecimento revisado do que somos, do nosso local de origem e, segundo, o conhecimento dos outros, construindo um saber de dentro para fora, e de fora para dentro. (SANTOS, 1996, p. 199)

Nessa perspectiva, acredito que a aproximação causada pelo lugar de fala de um colega deu à conversa um tom mais afetuoso, em que tiveram cuidado para não serem preconceituosos com o menino e se permitiram olhar para a religião de outras maneiras, coisa que, se aconteceu na outra turma, não ficou tão evidente na conversa. Em suma, enquanto, na turma B, o convencimento ficou mais pautado na argumentação racional sobre a necessidade de se estudar todos os tipos de narrativas culturais; na turma A, o relato de uma criança trouxe, para além dos argumentos racionais, a dimensão do afeto, da proximidade e da identificação.

Etapa V – Crie uma princesa que pareça com você

Figura 38: MC Sofia no clipe *Minha Rapunzel tem dread*

Fonte: Captura de tela feita por mim do próprio clipe.

A etapa V se abriu com o videoclipe de MC Sofia *Minha Rapunzel tem dread*⁴⁶. Para minha surpresa, muitos já conheciam a música, me contaram que faz parte do “livro do 5º ano”, referindo-se ao *Cadernos dos Saberes* estudado por eles no ano anterior. Quem se lembrava da letra acompanhou e houve até quem dançasse acompanhando a artista.

Após o vídeo, lemos a letra e eu retomei os desenhos iniciais sobre as princesas e personagens preferidas; contei a eles que as princesas que mais apareceram foram Cinderela, Rapunzel e Ariel e citei também outras tantas escolhas para chegar a questão: O que vocês veem em comum entre todas? As primeiras respostas foram “*são todas bonitas*” e “*são meigas e doces*”. Perguntei então se são parecidas fisicamente umas com as outras e alguém pontuou “*são todas brancas, professora*”. Pela própria demora da resposta, retomei o fato de que eles haviam estranhado as princesas do livro *OMO-OBA* serem todas negras, mas não estranhavam todas essas serem brancas. Essa conversa tocou em questões como padrões de beleza branco, as meninas negras pautaram que há mesmo um “preconceito” com a cor da pele quanto mais escura e com o cabelo crespo.

Segundo Eliane Cavalleiro:

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 59)

A autora defende, portanto, que o racismo escolar causa exclusão de estudantes negros da escola ou um sentimento de inadequação ao sistema escolar. Partindo desse fato, penso que a constatação do racismo pelos próprios estudantes durante a conversa possa ter suscitado neles um início de letramento racial que vai lhes ser muito importante para suas vivências escolares ou não.

⁴⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b1Uf6_SV5_8>.

Figura 39: Aluno dançando com o clipe

Fonte: Fotografia autoral.

Aproveitei para explicar que esse tipo de preconceito é racismo também, porque está associado a características do corpo negro. Algumas alunas alisam os cabelos e justificaram que o fazem porque acham que ficam mais bonitas; coloquei ali um questionamento sobre como aprendemos o que é bonito e o que é feio e também sobre como nossas famílias aprenderam isso, pois muitos deles demonstraram que tem como exemplo as mães e os pais. Havia ainda o grupo das meninas cujas mães não deixam que alisem os cabelos, elas não sabem dizer o motivo.

Kiusam de Oliveira faz uma análise intensa da relação das mulheres negras com seus traços:

No caso da mulher negra, sua identidade pode se fragmentar por conta da angústia sentida através da não aceitação de seu próprio corpo, voltando-se contra ele, podendo buscar formas para uma transformação radical, com a finalidade de deixar de ser. São procedimentos perigosos, uma vez que a única referência que a mulher negra tem de “ser” foi construída a partir do referencial estético que está desejando alterar completamente. Em última instância, esta mulher está desejando sua autodestruição. (OLIVEIRA, 2008, p. 28)

Pautei a ideia da autodestruição sem me utilizar desse termo, trazendo possíveis motivos que o racismo impõe para esses atos. Coloquei também a questão da saúde, pois muitos dos produtos podem trazer danos. Na turma A, uma menina negra falou que ama o seu cabelo crespo e que nunca vai alisar porque as pessoas é que têm de entender a boniteza de cada um.

Na turma B, foi um menino negro, de cabelo curto que afirmou adorar pessoas de *blackpower*, pois acha muito legal e quer deixar o dele crescer. Pedi que ele comentasse sobre isso e falasse de pessoas com cabelos *black* que ele considera bonitas; ele citou a MC Sofia, que conheceu no vídeo, uma tia sua e uma “*mulher da televisão*” da qual não conseguiu recordar o nome. Notei uma ausência de referências mesmo para esse estudante que admira os cabelos *blackpower*. Percebi a necessidade de uma ação mais ampla focada no tema estética, que desse conta de criar mais referências.

Perguntei sobre quais diferenças mais temos entre as princesas que eles desenharam antes e as princesas que conhecemos no livro, desse modo, eles foram fazendo comparações das histórias das princesas clássicas que esperam os príncipes e são sempre doces e não sabem se proteger com as princesas do livro que têm poderes e podem usá-los não só para se salvarem, mas para salvar a cidade também. Um garoto apontou que na letra da MC Sofia também a princesa “*não precisa de um príncipe pra se salvar, ela é empoderada e pode tudo conquistar*”.

Do trecho da letra, surgiu uma conversa sobre o tempo *empoderada* que alguns conheciam e outros não. Duas meninas negras afirmaram serem empoderadas. Pedi para que explicassem por que se sentem assim. Uma delas disse: “*eu acho que eu sou empoderada porque eu não fico esperando as pessoas tomarem atitudes, sabe, eu mesma vou e faço com eu quero*” e a outra: “*Eu também sou assim e eu que decido as minhas coisas, só minha mãe, né, que eu obedeço (pausa) e os professores (risos)*”. Fiz uma graça com o final da fala e finalizei essa aula dizendo que empoderamento pode acontecer de muitas formas, inclusive, questionando essas coisas que aprendemos sobre o que é feio ou bonito, certo ou errado.

Na aula seguinte, continuando a etapa, pedi para que lessem a letra de MC Sofia e resgatassem a sugestão que ela nos deixa, e eles rapidamente encontraram: “*Crie uma princesa que pareça com você*”. E assim eu os orientei a criarem as próprias princesas ou personagens, desenhando-as e descrevendo-as. Observei que poderiam deixar fluir a imaginação dando talvez poderes, lugares novos ou roupas específicas a esses personagens.

Desenhos das personagens: Sonhar-se

Como a proposta para essa etapa era criar uma princesa/personagem de aparência física parecida com a própria, os desenhos nos possibilitaram ter noção da imagem que elas e eles têm de si. Já o fato de ter deixado aberta a possibilidade de que essa personagem tivesse poderes

fantásticos ou vivesse em um contexto diferente do real, permitiu-nos também uma dimensão daquilo que sonham ser.

Figura 40: Desenhos de personagens criadas por meninas negras

Fonte: Fotografia autoral.

Entre as meninas negras, quase todas pintaram suas peles em marrom, mas com uma pintura leve que manteve um tom claro. Considero algo positivo o uso do marrom, ele demonstra que elas se veem como meninas negras e não tentaram ocultar esse fato no desenho. Por outro lado, há aí uma possível tentativa de clareamento. Como exemplo, temos uma das meninas de pele mais escura, que desenhou as três orixás com suas peles bem escuras, porém, quando criou sua princesa, pintou-a de marrom claro.

Observei também os cabelos desenhados, por considerar um dos traços mais importantes no processo de construção identitária das meninas negras, como afirma Hooks:

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima. (2014)

Os cabelos das princesas desenhadas foram retratados crespos, cacheados ou alisados, como realmente o são, embora com um volume mais baixo. Como da pele, há uma assumpção dos cabelos crespos e cacheados por uma parte das garotas que parece corresponder até mesmo às mudanças recentes no mercado de cosméticos e sua publicidade, assim como aos próprios trabalhos pedagógicos em torno disso, mas ainda acontece de forma tímida, elas passam creme, reduzem o volume e prendem os cabelos, como aparece nos desenhos.

Entre as personalidades, os termos que mais apareceram foram *linda, muito bonita, inteligente, e esperta*. Destaco a Megan, a princesa unicórnio, que, ao contrário das demais, tem a pele bem escura, mesmo a autora tendo a pele mais clara. Já os cabelos são alisados e curtos, como os da menina. Além do vestido de arco-íris, essa princesa chama atenção pelos atributos: “ela é muito inteligente e tem poder de voar” foi a única com esse poder e uma das poucas a não citar a beleza.

Creio que os atributos como inteligência, esperteza e os poderes de voar, ler mentes e respirar embaixo d’água têm ligação direta com o fato de esse desenho ser o encerramento de uma sequência em que conhecemos as três princesas orixás, dançamos suas danças, refletimos sobre outras cosmovisões, ouvimos MC Sofia e falamos de empoderamento. Nesse sentido, embora ainda haja muito a ser trabalhado, para que aflorem suas potencialidades, acredito que a sequência didática como um todo tenha colaborado em muito para construção identitária dessas meninas negras, promovendo autoestima e ajudando a criar novas perspectivas.

Figura 41: Desenhos de personagens criadas por meninas brancas

Fonte: Fotografia autoral.

Nos desenhos das meninas brancas, grande parte, manteve a imagem da princesa com vestido longo nas cores rosa, azul claro e lilás. A maioria dos desenhos são grandes em relação ao quadro. Os cabelos foram representados lisos, ondulados ou cacheados como são os das autoras. Algumas alongaram um pouco os cabelos em relação aos seus próprios e uma apenas pintou de uma cor que não corresponde a de seus cabelos; de vermelho.

Nas descrições, apenas uma citou que a princesa era bela, mas os demais atributos variaram bastante. Os termos *aventureira*, *valente* e *corajosa* se repetiram e apenas uma menina incluiu um par romântico na descrição. Comparando essas princesas com aquelas que haviam criado na primeira etapa, podemos dizer que elas foram muito mais criativas, superando as próprias referências, inclusive mostrando que também se apropriaram do debate sobre empoderamento feminino. Assim, também para essas meninas, acredito que a atividade tenha feito sentido em suas formações.

Além de fazer com que as meninas brancas ressignificassem o ser mulher, era importante para mim que essas meninas olhassem para as mulheres negras reconhecendo nelas suas semelhanças e especificidades, de forma a causar empatia e respeito, de fato. Essa

perspectiva diz respeito ao pensamento feminista negro que vem pautando as opressões específicas das mulheres negras, que não as viram contempladas nem nos movimentos negros e nem nos feministas. Segundo Dulci Lima:

Os conceitos “categorias de articulação e/ou interseccionalidades” teriam surgido como resposta à rejeição da categoria *mulher* e à prevalência de um discurso hegemônico que privilegiava a imagem de mulheres brancas, heterossexuais e de classe média alta como referência para o projeto feminista, e que, simultaneamente, invisibilizava mulheres negras, indígenas, lésbicas, pobres e não-ocidentais. (2019, p. 56)

Nesse sentido, ao educar meninas brancas, não basta contribuir para uma formação de um feminino mais libertário se não ensinarmos a elas a importância da desconstrução da branquitude.

Infelizmente, nos limites de práticas como essa, não foi possível observar se as três princesas negras mobilizaram novos olhares dessas meninas para as questões da negritude, incluindo a estética negra. Esperamos que esse referencial de princesas negras, danças iorubá e rap feminino negro tenha colaborado para que as meninas brancas olhem com sensibilidade para suas colegas negras e todas as mulheres e homens negros com quem convivam, descolonizando olhares para desconstruir e superar a branquitude.

Figura 42: Desenhos de personagens criadas por meninos negros

Fonte: Fotografia autoral.

Assim como no caso das meninas, a maioria pintou o desenho de marrom claro. Destaco como exceção de um menino que pintou apenas seu rosto bem escuro – o mesmo que havia dito achar lindo pessoas que usam *blackpower*. Esse garoto demonstra uma identificação bem positiva com a negritude.

As personagens dos meninos negros mostraram percepções diversas sobre si, mas prevaleceu o desejo do poder, da virilidade e da força física. O menino que havia desenhado Sid (de *A Era do Gelo*) na primeira etapa, agora desenhou um garoto vestido com roupas do dia a dia, mas com poder de soprar gelo ou fogo. O personagem desenhado é bem pequeno em relação ao tamanho do quadro.

Quatro desenhos de meninos negros me chamaram atenção por serem pequenos em relação ao tamanho do quadro. Um deles, inclusive, disse que seu herói era ele mesmo, com suas habilidades de jogar bola, xadrez e dama; outro escreveu sobre seu personagem “ele não tem nada, ele é uma pessoa normal e é assim que eu quero ser”. Se, por um lado, pode ser positivo eles mostrarem que gostam de quem são, assumindo seus talentos e sentindo-se satisfeitos em serem *pessoas normais*, por outro, faço uma reflexão acerca da ausência da fantasia nesses casos. Será que eles admiram super-heróis (todos eles desenharam super-heróis na primeira etapa), mas realmente não têm desejo de inventar super-heróis próprios ou essa escolha por personagens comuns, pequenas e simples não tem relação com a distância que os separa do universo da autoria e da fantasia.

Eles parecem estar passando pelo mesmo processo que passou Chimamanda Adiche.

Ela narra:

Então, eu fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos. Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs.

[...]

Eu nunca havia estado fora da Nigéria.

[...]

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. (2009)

Da mesma forma que Adichie apenas conseguia escrever sobre personagens europeus, porque todas as histórias que conhecia eram de lá, para alguns dos estudantes, a proposta de fazer um personagem que se pareça fisicamente com eles próprios não cabe no universo da fantasia, o que só demonstra o tamanho dos desafios que temos ainda no trabalho pela descolonização do ser. Um caminho que seguiremos trilhando, história após histórias, já que, como diz a mesma autora: “Histórias podem destruir a dignidade - de uma pessoa - ou de um povo histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (ADICHE, 2009).

Figura 43: Desenhos de personagens criadas por meninos negros

Fonte: Fotografia autoral.

Os meninos brancos, que concluíram a atividade, desenharam heróis baseados em características físicas próprias, todos com superpoderes. É visível que suas inspirações foram os heróis brancos que já conhecem da televisão, do cinema e da literatura. Um dos meninos, apaixonado por *Minecraft* seguiu o estilo da animação para todos os seus desenhos, inclusive das orixás, fazendo Oiá, Oxum e Iemanjá com formatos bem diferentes dos humanos, colocando em diálogo, na fantasia, duas narrativas de culturas bem diferentes entre si. Na criação do seu herói, ele manteve o estilo e desenhou três faces da mesma personagem, atribuindo uma complexidade psicológica interessante à personagem.

O menino branco, que desenhcou a princesa Tiana na primeira etapa, criou um rei parecido consigo. Ou seja, enquanto as meninas estavam se desenhando como princesas, seguindo a temática das histórias que lemos, ele desenhcou um rei, que, por tradição é o ser mais poderoso nos reinos, mesmo na fantasia.

Assim, os desenhos dos meninos brancos trazem heróis midiáticos brancos, em maioria. Suas características dialogam com a violência e com o poder, dois atributos tão característicos do patriarcado quanto da branquitude. Fica, portanto, a motivação também de um novo trabalho nesse sentido, ou seja, que provoque outras possibilidades de masculino e do ser branco nessa sociedade tão desigual.

Ayô em seu retorno

Ayô ficou fora os 13 dias e sua viagem se uniu ao recesso de meio de ano, de forma que só pude realizar a sequência com ela no 3º bimestre. Ela chegou com os cabelos mais crescidos, porém alisados, para minha surpresa. E alisados de uma forma precária. Já é sabido que Ayô é de uma família pobre, mais pobre que as dos outros estudantes, que já o são. Ela me mostrou já explicando “*minha mãe alisou, eu não tava mais aguentando todo mundo me zuando, professora*”. Eu disse que compreendia o que ela estava passando e expliquei o quanto nessa situação tem do racismo.

Falei também que tinha uma atividade para ela fazer, com princesas que queria que ela conhecesse. contei que havia sentido a falta dela naqueles dias longe. contei que dançamos e que foi muito legal. Ela concordou em fazer durante as minhas aulas, deixando outras atividades para fazer em casa. Sua princesa favorita era a Rapunzel; o que parece ter relação bem direta com o que ela está vivendo nesse processo entre o soltar e o alisar os cabelos.

Ela lia cada história e depois vinha conversar comigo. Apaixonou-se por Oxum, disse que é vaidosa igual a ela e queria ter esse poder de encantar as pessoas. Não dançamos, contei da dança, chamei outra menina para contar também e mostrei vídeos. Infelizmente, ela não teve ainda a oportunidade de sentir como é dançar Oxum. Ela não fez nenhuma pergunta sobre religião, apesar de eu achar que faria. Mesmo assim, eu expliquei a origem das princesas e que elas são chamadas de orixás nas religiões de matriz africana.

Mostrei o vídeo de MC Sofia e conversamos sobre a letra, falando das diferenças entre as princesas brancas, as três princesas negras da história e agora a Rapunzel da MC. Foi interessante o contraponto exatamente entre as duas versões de Rapunzel, Ayô disse “*Ah, essa Rapunzel é bem mais legal, ela é mais poderosa!*”.

Antes de desenhar a princesa, ela me perguntou se eu achava que o cabelo dela ficaria bonito de tranças. Eu respondi que sim, “*...com certeza, ficaria maravilhosa*” e ela disse que está pensando em colocar tranças roxas, quando a mãe dela tiver dinheiro, o que me parece uma alternativa que ela arrumou para seguir a transição com mais tranquilidade.

É possível notar que ela desenhou e apagou algumas vezes, talvez por insegurança. Sua princesa tinha pele marrom e tranças roxas e parece bem alegre com seus braços abertos e um largo sorriso. Deu a ela seu próprio nome e escreveu em primeira pessoa: “*Sou muito linda e sou uma princesa muito corajosa. Tenho o poder de energia e só*”.

Em minha avaliação, com essa personagem, Ayô falou de seus desejos de se sentir linda, com suas tranças roxas, e de ter coragem para superar o racismo. Seu poder de *energia* começa a aparecer, espero que tenhamos condições de potencializá-lo.

Continuamos conversando entre professores e gestão sobre racismo que Ayô sofre na escola. Até então, temos mediado os conflitos quando acontecem e criado práticas pedagógicas antirracistas, nutrindo o sonho de que Ayô e todas as crianças negras possam se mirar no espelho com olhos menos poluídos e, como Oxum, enxerguem nele apenas seus próprios atributos, sonhos e seus poderes.

Figura 44: A princesa de Ayô com suas tranças roxas

Fonte: Fotografia autoral.

5.2. Capoeira: corpo, memória e resistência: gingando com os 7º anos

5.2.1. Motivações e aspirações

Assim como a prática *Na minha história*, a escolha de tratar a capoeira, também foi motivada por olhar um estudante da escola. Não defendo aqui que seja fundamental um mote como esse para desencadear o acesso a temas da cultura afro-brasileira, pois acredito que seja necessário que descolonizemos nossos pensamentos e currículos para a construção de uma educação antirracista, significativa e transformadora para todos e todas.

Portanto, não deve ser preciso um caso específico tal como o de Ayô ou de Spike – que apresento em breve – para que nos dediquemos à criação e construção de práticas com saberes e valores africanos e afro-brasileiros. Todavia relato aqui essas histórias porque, de fato, foi a partir delas que realizei as escolhas de quais saberes abranger.

Bell Hooks afirma:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos. (2013, p. 20)

Aliada a ela na multiplicidade de perspectivas e na preocupação de questionar os reforços aos sistemas de dominação, chamo atenção para a necessidade do olhar sensível para estudantes negras e negros, principalmente aqueles que percebemos estarem sofrendo racismo. A escola pode ser um espaço racista ou pode ser o lugar onde esse estudante encontra acolhimento e conhecimento para se fortalecer. Cabe a nós, educadores, trabalharmos pela segunda opção.

Chamo de Spike um garoto do 9º ano da escola, com quem tenho contato apenas no cursinho pré-vestibulinho que organizamos na escola e em aulas externas, quando acontecem, já que não sou professora dessa série. O nome vem de Spike Lee, porque uma outra professora o comparou ao diretor, por se parecer fisicamente com este, e o garoto sorriu envaidecido quando mostramos a foto de Lee no celular, mostrando quem era o astro. O fato é que Spike tem sido motivo de preocupação dos professores desde o ano anterior, quando perdeu o pai e sua mãe se acidentou, ficando um tanto debilitada.

O menino de 14 anos, que eu só conheci este ano, parece distante a maior parte do tempo, embora demonstre interesse em aprender participando do pré-vestibulinho. Passa muitos dias abatido, sorri pouco e, às vezes, é ríspido com seus colegas sem que haja motivações explícitas. Nas aulas do cursinho, ele por vezes demonstra falta de autoestima, dizendo coisas como *“desculpa, professora, eu sou burro”* ou *“eu não sei por que eu estou aqui, eu nunca vou conseguir passar”*.

Kiusam de Oliveira nos alerta:

É importante reafirmar que o corpo humano é forjado (e neurotizado) de acordo com as características do grupo famílias, da classe social, da religião, da orientação sexual

e da cultura de cada indivíduo. O corpo socialmente construído traz, em seu bojo, conceitos sociais e simbólicos previamente elaborados. Ele é um signo importante para tentar compreender o modo de vida e as idiossincrasias de cada indivíduo, que tanto influenciam a vida em comunidade. (OLIVEIRA, 2008, p. 25)

Que tipo de conceitos sociais previamente elaborados influenciam o olhar desse rapaz para si mesmo? Assumir não saber de algo é legítimo e importante até mesmo para o aprendiz, mas afirmar-se *burro* repetidas vezes é grave, revela uma desistência em aprender e uma aceitação do discurso colonial sobre seu corpo.

Outros professores, em conselhos de classe e reuniões pedagógicas, também relataram fatos como esses que presenciei. Quando essas situações ocorreram, comecei conversas coletivas. Em outros momentos, busquei uma aproximação do garoto, conversando com ele nos corredores e nas aulas externas esporádicas. Em uma situação, eu estava atravessando a rua da escola, indo para casa, quando o vi passar com um uniforme de capoeira. Nos encontramos do outro lado da rua, perguntei sobre a roupa e ele me contou que estava indo à Fábrica de Cultura, praticar capoeira. Eu o incentivei e já comecei a pensar que um trabalho com capoeira poderia ser um caminho para colocá-lo em breve destaque, a partir disso, talvez, pudesse sentir-se mais confiante, perceber-se inteligente e sabido e, com isso, uma melhora na sua relação com o ambiente escolar.

5.2.2. A costura

Ainda que motivada pela situação de Spike, a iniciativa completa envolveu quatro turmas, com a turma do cursinho e três do 7º ano. Considerando que a capoeira é popular, conhecida por eles e acessível na região, mas que nem todos sabem que ela é muito mais que um esporte, tive como objetivo geral apresentar a capoeira como saber afro-brasileiro que carrega memória da população negra brasileira e que se configura como resistência ao racismo estrutural.

Para Hooks:

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que nosso trabalho não é do simples partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendiz possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (2013, p. 24)

Ancorada nessa concepção, escolhi como objetivos específicos dessa prática: valorizar os saberes dos estudantes que já praticavam capoeira, provocar interesse naqueles que

desconheciam, desconstruir preconceitos com relação à capoeira e favorecer o protagonismo e a autoestima de estudantes que, como Spike, não se percebem inteligentes.

Após a breve conversa com Spike, falei com a coordenadora sobre minha ideia de trabalhar saberes da capoeira com os alunos e, inclusive, promover uma roda de capoeira na escola. Ela se mostrou bastante receptiva e empolgada – o que me motivou ainda mais – e se propôs a entrar em contato com o Mestre Flávio, que ensina na Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes, coincidentemente, o mestre de Spike. A Fábrica e a escola têm uma parceria muito frutífera já há alguns anos.

Conversei com o Mestre e marquei uma data para o final do mês, quando ele iria a escola com alguns de seus alunos da Fábrica para fazermos uma grande roda de capoeira. Na escola, a coordenadora conversou com o grupo de professores e ficou decidido que todas as turmas do fundamental II da manhã, ou seja, 7º e 9º anos, desceriam para assistir e participar da roda na data combinada.

Salvei em *pen drive* músicas do Mestre Toni Vargas e solicitei na escola cópias de três composições para as quatro turmas com as quais eu trabalharia mais diretamente. O plano era escutar as músicas e trocar interpretações das letras com cada uma das minhas turmas (três 7º anos), nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo Spike para falar sobre a origem da capoeira nos 7º anos e, no final do mês, realizar uma roda que unisse as três turmas.

Quando propus a Spike, ele se mostrou bastante feliz com a ideia de jogar capoeira na escola, mas disse que ficaria tímido e preferia não falar com as turmas. Eu tentei explicar que seriam apenas conversas mediadas por mim e que ele só precisaria participar quando achasse que tinha algo a dizer sobre o assunto, mas, infelizmente, ele não aceitou. Pensei que não tinha sido uma boa ideia, que eu deveria ter pedido para que fosse mostrar os movimentos e ele poderia participar espontaneamente da conversa ou não. Em outro dia, perguntei se ele não queria apenas apresentar alguns movimentos, mas ele se mostrou tão desanimado na reação que eu tive receio até mesmo de desmotivá-lo para a conversa com sua própria turma e a roda. Parei de insistir. Eu mediaría então rodas de conversa a partir das músicas e depois teríamos uma grande roda unindo as turmas, baseando-me na proposta de Inaicyra Falcão quando esta fala da integração do ser no ensino de dança:

A integração do ser possibilita ao indivíduo, o imaginar, o criar e o executar. Portanto, consideramos que os objetivos da dança na educação devem:

- Englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes.

- Estudar o corpo, instrumento de comunicação, quanto a sua história individual, seu pensamento, sua ação e técnica de dança. (SANTOS, 1996, p. 25)

Meus conhecimentos técnicos sobre a capoeira eram poucos, por isso, a aliança com os mestres era fundamental e se somaria às reflexões que faríamos nas aulas de Português, inspiradas nas ladainhas de Mestre Toni Vargas: *Navio negreiro*, *Dona Isabel* e *Escute o Tambor*. As três letras juntas marcariam uma síntese narrativa que partiria da dor e do banzo da escravização dos africanos e descendentes, na primeira letra; da resistência e o momento pós-abolição, na segunda; finalizando com a relação entre as forças ancestrais do tambor, que, segundo a ladainha, precisa ser escutado quando a luta parece perdida. Por fim, as atividades foram divididas em três etapas:

- 1) Ouvir e ler e conversar sobre as ladainhas do Mestre Toni Vargas: *Navio Negreiro*, *Dona Isabel* e *Tambor Ancestral*, buscando compreender a perspectiva antirracista das letras e resgatando memória da população negra brasileira;
- 2) Exibição do filme *Besouro* (2009)⁴⁷ e conversa sobre ele para trazer as relações entre capoeira e ancestralidade;
- 3) A roda de capoeira, com Mestre Flávio, da Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes e seus alunos, proporcionando às turmas a vivência da oralitura.

5.2.3. Narrativas do fazer

O jogo da memória: conversa com as ladainhas de Mestre Toni Vargas

Todos em círculo, sala de vídeo da escola, som de tambores e berimbaus. Antes de entregar a letra das músicas, pedi apenas ouvidos atentos. A música pediu muito mais e, em pouco tempo, todos estavam dançando, mesmo que sentados. Em todas as turmas houve alunos que se levantaram espontaneamente para gingar. Uma sala de vídeo não é o melhor espaço para a capoeira, a dinâmica escolar comum condiciona as pessoas a sentarem-se quando entram em uma sala onde sabem que haverá aula, mas bastou que eu ligasse o som com as músicas, conhecidas por eles de outros contextos, para que alguns rompessem com essa ordem e comessem a gingar ou apenas deixar que o som os balançasse.

⁴⁷ Filme dirigido por João Daniel Tikhomiroff, com roteiro do mesmo em coautoria com Patrícia Andrade e Bráulio Carvalho. O filme foi inspirado no livro *Feijoadá no Paraíso* de Marco Carvalho e tem como protagonista Besouro, um capoeirista famoso da década de 1920 a quem eram atribuídos feitos heroicos.

Essa musicalidade que se permite envolver pelo tambor e o berimbau está em nós e é um dos valores-civilizatórios, como afirmam Brandão e Trindade:

A musicalidade, a dimensão do corpo que dança, que vibra, que responde aos sons; as vibrações do corpo que se movimenta, que celebra, que tem ritmo. A consciência de que nosso corpo produz som, melodias, potencializa a musicalidade como um valor. (2016, p. 42)

Em seguida, ouvimos novamente, dessa vez acompanhando com as letras das músicas, uma a uma:

Navio negreiro

*Navio negreiro
Tumba flutuante
Terra mãe distante
Dor e desespero*

Navio negreiro

*Segue a nau errante
Singrando saudades
África distante
Ouça meus cantares*

Navio negreiro

*Mãe que perde o filho
Rei perde rainha
Povo perde o frio
Enquanto definia*

Navio negreiro

A leitura de *Navio Nегreiro* suscitou a memória dos antepassados na África antes de serem escravizados e do processo de escravização. Enfatizei as palavras *sequestro* e *venda de pessoas* para chamar atenção para a crueldade com a qual nossos antepassados foram tratados nesse processo. Também fiz questão da palavra *escravizado* ao invés de *escravo* e expliquei para eles a diferença de perspectiva dos termos, já que, enquanto *escravo* parece referir-se a uma característica estática que define o ser, *escravizado* expõe o processo de escravização de um ser humano, ele não é, e sim foi posto nessa condição.

Eles tinham muitas dúvidas sobre os tipos de violências que as pessoas escravizadas sofreram. As feições de seus rostos de tristeza e empatia, soltaram frases de espanto e

indignação e perguntavam coisas como “*Por que os brancos faziam isso com eles?*”, perguntas que eu repassava para eles, orientando a discussão. Uma tensão pairou no ar quando mostramos essas feridas abertas aos estudantes, mas é imprescindível ter conhecimento do que se passou para compreenderem como chegamos a esses tempos.

Esse movimento de ir e vir ressignificando memórias e vivência é ensinado pelo provérbio contido no adinkra⁴⁸ Sankofa (Figura 45):

Figura 45: Adinkra Sankofa

Fonte: Portal Itaú Cultural, Ocupação Abdias do Nascimento.

[...]o *sankofa*, parte de um conjunto de ideogramas chamados *adinkra*. Ele é representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda. O símbolo é traduzido por: “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Essa ética transparece no esforço do povo negro por recuperar a sua ancestralidade e por apontar as sequelas da diáspora, a dispersão dos negros pelo mundo.⁴⁹

Aproveitei perguntas como “*E os negros não faziam nada pra se defender?*” para fazê-los perceber que essa história é de pessoas que tinham sua agência comprometida, mas resistiam e o fizeram sempre e cotidianamente, do ato mais afetuosos como cuidar de um filho e dar a ele uma boneca feita do trapo da própria roupa ao desenvolvimento de golpes de capoeira para combater os senhores diretamente. Em cada sala, ao menos um ou uma estudante praticava

⁴⁸ “Adinkra é o nome de um conjunto de símbolos ideográficos dos povos acã, grupo linguístico da África Ocidental que povoa a região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim. Os símbolos são estampados em tecido, esculpidos em peças de ferro usadas para pesar o ouro, talhados em bancos reais e em peças de madeira que anunciam a soberania dos reinos. Adinkra significa “adeus à alma”, e as pessoas usam o tecido com essas estampas em ocasiões fúnebres e em festivais de homenagem a pessoas importantes. São mais de 90 símbolos, cujo significado se transmite nos nomes e nos respectivos provérbios”.

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa/>>.

capoeira e pôde mostrar o que sabia sobre a origem e os valores que são ensinados nas rodas. Quando chegamos a esse ponto da história, passei para a letra seguinte.

Dona Isabel

Código Penal da República dos Estados Unidos Do Brasil

Decreto número 847

De 11 de outubro de 1890

Capítulo 13

Dos vadios e capoeiras

Artigo 402

Fazer nas ruas e praças públicas

Exercícios de agilidade e destreza corporal

Conhecido pela denominação "Capoeiragem"

Andar em correrias com armas e instrumentos

Capazes de produzir lesão corporal

Provocando Tumulto ou desordem

Ameaçando pessoa certa ou incerta

Ou incutindo temor de algum mal

Pena: De Prisão celular de 2 à 6 meses

Parágrafo único

É Considerável circunstancia agravante

Pertencer o capoeira a algum bando ou maúrea

Aos chefes ou cabeças

Se em porá pena em dobro

Iêê

Dona Isabel que história é essa?

Dona Isabel que história é essa

Oi ai!

de ter feito abolição?

De ser princesa boazinha que libertou a escravidão

To cansado de conversa

to cansado de ilusão

Abolição se fez com sangue

Que inundava este país

Que o negro transformou em luta

Cansado de ser infeliz

Abolição se fez bem antes

E ainda há por se fazer agora

Com a verdade da favela

E não com a mentira da escola

Dona Isabel chegou a hora

De se acabar com essa maldade

De se ensinar aos nossos filhos

*O quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
E já jogava capoeira*

*Iê! viva Zumbi
(Iêê Viva Zumbi, Camará)
Iê! Rei de Palmares
(Iêê Rei de Palmares, Camará)
Iê! Libertador
(Iêê Libertador, Camará)
Iê! Viva Meu Mestre
(Iêê Viva Meu Mestre, Camará)
Iê! quem me ensinou
(Iêê quem me ensinou, camará)
Iê! A Capoeira
(Iêê a Capoeira, Camará)*

Ouvimos e lemos então, *Dona Isabel*, que mostra a voz de um negro que questiona a narrativa da abolição feita pelas mãos de uma boa princesa. As primeiras perguntas postas foram “*E aí, gente, que história é essa? O que vocês já aprenderam sobre abolição?*”. Partindo delas, tentei desconstruir alguns conceitos com eles, mediando a interpretação coletiva da letra de Toni Vargas, que, inclusive, costurar a relação entre essa abolição mal contada e a desigualdade social explícita na favela e, muitas vezes, escondida pela escola.

Quando questionei por que o autor dizia que a abolição ainda há de ser feita agora, eles citaram a questão da escola, que havíamos acabado de tratar, mas começaram a identificar outros tantos racismos cotidianos ao quais estão submetidos. É importante mencionar que o racismo policial é o que mais os choca e, por razões óbvias, que os causa medo.

Oliveira explica o conceito de corpo-marginal a partir de Medina (1991 *apud* 2008, p. 25):

O corpo-marginal é aquele que pertence a “milhões de brasileiros”, excluído ou afastado dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo nosso modo de produção capitalista, e que não consegue o mínimo necessário a uma sobrevivência humana honrada.

À luz da definição da autora e pensando na rápida associação da ladainha com a realidade local, podemos dizer que nosso alunos sabem-se corpos-marginais e não foi porque uma professora contou, mas pelas vezes que já choraram a morte de parentes e amigos que se

foram por falta de recursos materiais e culturais ou pela truculência com a qual o Estado trata corpos negros e periféricos.

O tema surgiu nas três turmas e quase todos tinham uma história para contar, própria, de parentes ou amigos que sofreram algum caso de racismo por parte da polícia. Respaldei suas colocações, tratei da ideia de genocídio da população negra no Brasil e depois levei a discussão para as formas de resistência que existem hoje, tentando mostrar que, além da luta, o afeto, o comunitarismo e a própria capoeira também são resistência e que exatamente por esse motivo já fora proibida. Retomamos então a lei da proibição da capoeira que está no início da letra e falamos sobre a criminalização de outras tantas linguagens negras e periféricas, inclusive o *funk* e o grafite.

Tambor ancestral

*Quando o Céu fica escuro
e a vida diz não
Quando tudo parece sem solução
Escute o tambor do seu coração*

Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor

*Nosso batuque ancestral,
acima do bem e do mal
Tá no coração do menino, Senhor
Não não aceita o chicote
Chama pra luta de morte,
É feito de sangue e suor o tambor*

Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor

*Quando a luta parece perdida,
debaixo das asas de um falso opressor
Chama grita forte pela vida
Que a vida mora dentro do tambor
Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor
Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor
Escute o tambor êêê ôôô Escute o tambor*

Tambor ancestral fala dessa força vital de enfrentar o opressor e a opressão, entretanto não foi tão fácil suscitar essa reflexão entre as turmas. Eles rapidamente identificaram a imagem da briga contra a autoridade que oprime, por exemplo, quando tratamos do significado de “debaixo das botas de um falso opressor”. Logo, associaram aos guardas que prendiam os capoeiristas e à polícia militar que, hoje em dia, prende e bate em garotos como eles.

Ficou explícito na compreensão do tambor como gerador de energia motivadora, força e esperança, primeiramente, na fala das meninas e meninos que já são envolvidos com a capoeira e, em seguida, em dois casos, com religiões de matriz africana.

Sem que eu precisasse pedir, citaram coisas bonitas que dizem muito sobre suas relações com o tambor: “*A música do tambor dá um negócio, professora, que sei lá...*”, disse a garota que frequenta a umbanda, colocando a mão no peito. Um menino capoeirista, em outra turma, citou seu mestre “*o tambor é tipo o coração da capoeira, meu mestre falou*”. E, na terceira turma, uma menina também da capoeira: “*Essa música de tambor... acho que toda música que tem tambor, não dá pra ficar parada, então ele quis dizer que ajuda você a se mexer e a vencer aquela situação, os desafios...*”. Nesse momento falei um pouco sobre valores civilizatórios postos nas linguagens afro-brasileira, tentando explicar o que Kiusam de Oliveira traz na passagem:

Hoje se sabe que a sociedade brasileira tem influências africanas nas artes, no linguajar, no modo de se vestir, no modo de ser, na alimentação, na religião, nos valores nas brincadeiras, nos cantares e saberes diversos. Essas linguagens são conhecidas como valores civilizatórios africanos que não se perderam com a travessia do Atlântico; valores esses tão próximos e tão distantes de nós brasileiras e brasileiros. (2008, p. 22)

Aproveitei para comentar que, na espiritualidade, é o tambor que chama as entidades e orixás que nos ajudam, mostrando que essa espiritualidade também está na capoeira. Um menino comentou que havia um filme que mostrava isso, lembrando de *Besouro* (2009), o que me deu a ideia de trazer para assistirmos também o filme posteriormente. Entendo que a familiaridade, ou seja, a experiência que esses meninos e meninas têm com o tambor fez com que acessassem um sentido mais amplo para a música, já que o toque presente e citado consta de seu universo cognitivo, estão, portanto, mais próximo do que Irobi (2013) chama de alfabetização semiótica.

Em duas turmas, tive tempo de finalizar tocando mais uma vez a terceira música para que aprendêssemos a cantar juntos.

O tambor, o berimbau e as ladainhas nos proporcionaram vivências de interação, reflexão crítica, envolvimento e poesia e deixaram no ar o desejo de jogar capoeira. A partir da experiência com as músicas, as alunas e os alunos pediram para que fizéssemos uma roda um dia, sem saber que eu já havia planejado essa atividade. Quando contei que faríamos e disse que viessem com roupas confortáveis para gingar, olhos brilharam e eles já estavam agitados e ansiosos pelo dia especial, que seria no final do mês.

O jogo dos afetos e da fé: Besouro, o filme

Besouro é um filme sobre um capoeirista que descobre sua ancestralidade após a morte de seu mestre. Também é um filme sobre uma época pós-escravidão ainda permeada de papéis coloniais.

Figura 46: Turma de estudantes assistindo ao filme *Besouro*

Fonte: Fotografia autoral.

Durante a exibição do filme, fiquei observando as reações e comentários que surgiam entre os estudantes. Há uma cena em que um homem chuta uma oferenda, automaticamente, em cada turma, alguém disse “*macumba*” e os colegas deram risada. Logo em seguida, a própria personagem explica: “*é a oferenda de Exu*” e eu aproveitei para enfatizar dizendo apenas “*Viram? Oferenda!*”, deixando em aberto o tema para conversarmos. Após a exibição, quando retomei a questão, tratando da polissemia da palavra *macumba* e mostrando o preconceito que há quando se usa a palavra em tom pejorativo.

A primeira aparição de Exu foi a cena causadora de maior rebuliço entre eles, houve quem se assustasse e quem gritasse feliz “*É Exu!*”. O orixá vai guiando e dando força e poderes a Besouro e as crianças demonstrando estranhamento e conflito de concepções quando perguntavam “*mas ele não era ruim?*”. Na conversa, resgatei a cena em que Besouro afirma que Mestre Alípio era um homem bom e Exu responde com um questionamento “*Mas o que é o bem e o que é o mal?*”. A questão de Exu gerou uma conversa sobre o que é certo e errado, bom e ruim e o quanto esses conceitos estão, muitas vezes ligados às características raciais e origens culturais das coisas.

A cantora Elza Soares chama atenção para a necessidade de trazermos Exu para as escolas como princípio filosófico. Ela canta:

Exu nas escolas⁵⁰

*Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu no recreio
não é Xou da Xuxa
Exu brasileiro
Exu nas escolas
Exu nigeriano
Exu nas escolas
E a prova do ano
É tomar de volta
a alcunha roubada
De um deus iorubano*

Então, unindo a provocação de Elza à pergunta do estudante, citei: “Exu não é bom nem ruim de todo – carrega toda a dualidade de todo o ser vivente” (OLIVEIRA, 2008, p. 67) e pudemos debater a questão filosófica aí posta, possibilitando um entendimento, mesmo que básico, do significado de Exu que muitos deles, provavelmente, só teriam acesso ali, na escola, dada a rigorosidade com que a maioria das famílias evangélicas tratam o tema.

Outros orixás aparecem no filme e pude ouvir estudantes que conheciam as imagens identificando uma a uma. Na roda, perguntei quais orixás apareciam e poucos estudantes responderam. Minha impressão é de que há nesse grupo crianças e jovens que conhecem ou até frequentam as religiões de matriz africana, mas não se declaram por medo da intolerância religiosa, dada a forma como as pessoas, em geral, veem essas religiões e os comentários feitos durante o filme pelos próprios colegas. Esse silêncio também é colonial, lembremos:

Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2010, p. 172)

Assim, pedi que o grupo, que conhecia os orixás e estava disposto a falar, explicasse um pouco sobre cada um deles e fiz algumas complementações. As explicações se reportavam às imagens do próprio filme “*Aquela com a espada era Iansã...*”. Apenas uma menina se sentiu à vontade para declarar ser filha de um orixá “*eu sou filha de Oxum*”. Os demais fizeram silêncio

⁵⁰ Faixa do álbum *Deus é mulher*. Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw>

se entreolhando e uma de suas amigas perguntou “*como assim?*”; e ela: “*É tipo, cada um tem um orixá de cabeça, né... É igual o Exu com o Besouro no filme, ele fica junto. Oxum fica junto comigo*”. Pareceu ter sido a primeira vez que ela dizia a frase assim na escola, para os colegas, me senti feliz em proporcionar esse momento de quebra de um silêncio tão brutal.

Figura 47: Turma de estudantes assistindo ao filme Besouro (2)

Fonte: Fotografia autoral.

Outra cena que causou reações de todos foi a cena em que Besouro e Dinorá jogam capoeira e a ginga se transforma em sedução, de forma que acabam aos beijos e carícias. Noto que esse tipo de cena costuma causar reações como gritos e suspiros entre os adolescentes. O que essa cena tem de mais especial, na minha observação, é a ginga que vai se tornando toque, mostrando uma capoeira que também é afeto. Outro fator essencial é a referência desse afeto vivido entre pessoas negras, o que não é uma referência comum dos filmes de forma geral. Na conversa, toquei no assunto, eles lembravam bem da cena e conversamos sobre esse afeto como resistência.

O assunto me lembrou as indagações de Bell Hooks (2013) sobre o erótico na educação. Para mim, a ocultação do erótico no fazer educativo da qual fala a autora também se reflete em uma dificuldade de trabalhar temas do afeto e da sexualidade com os estudantes. O campo do afeto e da sexualidade parece nos levar a um lugar incomum e inseguro, porque fomos ensinados também dessa forma, mas é de suma importância que nós criemos possibilidades de abordar o afeto pelo próprio crescimento emocional dessas crianças e jovens, que elas tenham relações mais tranquilas com seus próprios corpos e os corpos uns dos outros.

O último ponto que eu trouxe para a roda foi uma das primeiras cenas do filme, quando o Mestre Alípio ensina a Besouro sobre a soberania do corpo. Besouro, ainda criança, pede ao

Mestre que o ensine a lutar e o Mestre responde que está há cinquenta anos aprendendo a arte da capoeira e, para ensinar tudo, levaria mais cinquenta anos. Ele pergunta ao menino “*Quem foi que te ensinou a andar?*”. Besouro responde que foram seus pais e o Mestre corrige “*Foi não, quem te ensinou a andar foi seu corpo*”. O diálogo me fez retomar que:

A corporeidade como um valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos. Descarta a dimensão racional como imperativa, em detrimento da dimensão corporal. (BRANDÃO; TRINDADE, 2006, p 61)

Logo, apenas o corpo poderia nos ensinar capoeira, por isso partimos para a roda.

O jogo da ginga: a roda que escolhemos e a que nos escolheu

Em uma quarta-feira pela manhã, no horário marcado, Mestre Galo (Flávio), da Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes, confirmou que chegaria no horário marcado (duas últimas aulas). Durante o intervalo, lembrei aos outros professores da ação e combinamos de realizar a prática na quadra da escola, com todas as turmas de 7º, 4º e 9º anos. Tivemos questões técnicas com o equipamento de som, para achar a extensão que chega até a quadra e com o microfone que estava sem bateria. Tudo isso atrasou um pouco o início da ação, por outro lado, os problemas foram resolvidos coletivamente, a professora de Educação Física e a coordenadora me ajudaram com os aparelhos enquanto os outros professores orientavam as crianças.

Figura 48: Mestre Galo abrindo a atividade

Fonte: Fotografia autoral.

Formamos uma grande roda que tomou todo o contorno da quadra. Eu liguei o microfone, contextualizei a ação dentro da importância de entendermos que o corpo todo aprende e ensina. Apresentei o Mestre Galo, passando a palavra para ele.

Figura 49: Mestre Galo demonstrando movimento enquanto fala

Fonte: Fotografia autoral.

Mestre Galo começou parabenizando meu trabalho e da escola em valorizar a capoeira como conhecimento e abordou brevemente a marginalização da capoeira e o quanto esse fator está ligado à sua origem. Contou em poucas palavras a origem da capoeira e disse “*Vamos lá que capoeira se aprende gingando*”. Sua fala me remeteu a outra citação de Brandão e Trindade sobre a corporeidade:

o corpo atua, registra nele próprio a memória de vários modos, cantando, dançando, brincando, desenhando, escrevendo, falando. Das músicas às danças. O que elas expressam, anunciam, denunciam. Os corpos dançantes revelam histórias, memórias coletivas. (2006, p. 61)

Partimos para o jogo. O Mestre cantava e tocava, seus alunos jogavam, inclusive Spike, que se sentiu à vontade para participar tanto jogando como tocando e cantando com seus colegas de capoeiragem. Porém nem todos aproveitaram bem o momento, muitos, das turmas de 9º anos não entraram na grande roda e permaneceram sentados na arquibancada da quadra.

Um grupo de estudantes do 7º ano se propôs a cantar a música *Tambor Ancestral* que havíamos estudado. Elas cantaram no microfone, com alguma timidez, mas sem desistir. Aqueles que estavam tão ansiosos por esse dia, não quiseram jogar. Convidei um a um daqueles que haviam me dito que já jogaram ou que queriam jogar, o Mestre também chamou várias pessoas, mas eles continuaram participando nas palmas e cantando, não se levantaram para jogar. Já no final, uma menina do 4º ano entrou na roda e, depois dela, dois outros meninos se atreveram, mas já estava dando o horário de saída e dei um toque para Mestre Galo finalizar. A roda foi encerrada, o Mestre convidou os interessados a procurarem por ele na Fábrica de Cultura e finalizamos a atividade.

Enquanto saíamos, o Mestre comentou comigo suas impressões sobre fazer a atividade envolvendo tantas pessoas, especialmente, turmas que não estavam preparadas nem tratando do assunto antes. Concordei com ele que essa não foi a melhor escolha e que isso prejudicou a vivência daqueles que já estavam envolvidos. Por outro lado, penso que tenha sido um momento importante, já que eles puderam observar, ouvir e participar com palmas e canto. Além disso, alguns estudantes vieram até ele perguntar sobre horários de suas aulas, mostrando interesse em começar a praticar a capoeira.

Figura 50: Fim da roda com mestre Galo

Fonte: Fotografia autoral.

Essa teria sido a única vivência deles com capoeira dentro da sequência didática, não fosse uma surpresa que tivemos exatamente no dia seguinte: Aconteceu que um grupo de capoeiristas pesquisadores que já tiveram um projeto de capoeira naquela escola dois anos antes, chegaram lá acompanhados de jornalistas do *Jornal USP* com a intenção de gravar uma reportagem sobre capoeira nas escolas. Eu não havia sido avisada, pois a diretora entendeu que eles iriam apenas ter uma conversa sobre a matéria.

Quando pediram para filmar uma roda de capoeira com alunos, a coordenadora me chamou para ver a possibilidade de fazermos uma roda menor que a do dia anterior, aproveitando assim a presença dos mestres pesquisadores e colaborando com eles. Passei nas salas convidando estudantes que jogassem ou que tivessem interesse na capoeira e juntei um grupo de, aproximadamente, vinte estudantes de 7º e 9º ano. Fui então apresentada ao Mestre Valdenor, a quem já conhecia da própria pesquisa.

Figura 51: A roda com mestre Valdenor

Fonte: Fotografia autoral.

Foi muito interessante observar sua forma de trabalho, ele e seu companheiro abriram a roda e orquestraram a vivência no comando do berimbau. Meninas e meninos que, no dia anterior, não haviam se levantado, entraram na roda para gingar. Em artigo escrito por Mestre Valdenor e a professora Mônica do Amaral, consta:

ritual da capoeira constitui-se como uma estética de expressão comunitária, por meio da qual se reproduzem aspectos importantes da ancestralidade das culturas afro-americanas, como o *ring-shout* (clamor ou grito em roda), que consiste em um círculo de canto e dança, em cuja cerimônia se alternam músicos e espectadores, pondo em prática experiências nas quais, em princípio, todos têm condições de se iniciar. (AMARAL; SANTOS 2005, p. 56)

Em meio a essa possibilidade de expressão comunitária, reparei que literalmente todas e todos jogaram, eu, inclusive. Mesmo com as filmagens e com momentos em que algum deles saía para falar para a câmera, observei que os estudantes ficaram bastante à vontade, envolvidos e se sentiram acolhidos nas suas dificuldades iniciais, quando era o caso. O professor de matemática que estava sem aulas no horário, ouviu o berimbau e foi também jogar.

Figura 52: Roda com mestre Valdenor (2)

Fonte: Fotografia autoral.

Em dado momento, eles pediram para que jogássemos paralelamente, desfazendo a roda, mas garantindo a participação de todos e incentivando aqueles que se sentiam envergonhados quando estavam no centro. Também notei que eles entregavam os instrumentos aos estudantes, ajudando-os a fazer o som e depois soltando para que pegassem o ritmo sozinhos, no próprio acompanhar da música.

O prazer em ser parte daquela roda estava explícito no olhar dos jovens para os Mestres e para mim. Tiraram-me para jogar algumas vezes e jogaram também com os próprios Mestres, que sabiam muito bem como ensinar sem sistematizar, orientando os movimentos pelo exemplo e por gestos muito mais que pela fala, para não quebrar a ladainha que tudo conduz. Sobre as ladainhas, Mestre Valdenor e Mônica do Amaral, afirmam:

Músicas como essas são entoadas nas rodas de capoeira, não em tom de lamento, mas como 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 cantos e responsórios, palmas e expressão corporal. (2015, p. 56)

Falando da roda como ritual, os autores enfatizam a força da musicalidade e da corporeidade, valores inseparáveis na capoeira.

Soube mais tarde que foi ali mesmo, na minha escola, que Mestre Valdenor aplicou seu método para ensino da capoeira em escolas em docência compartilhada com professores de diferentes áreas do conhecimento.⁵¹

⁵¹ Conferir reportagem em Quinto (2019).

Figura 53: Estudante jogando com mestre

Fonte: Fotografia autoral.

Figura 54: Meninas jogando capoeira

Fonte: Fotografia autoral.

Figura 55: Menina e professor jogando

Fonte: Fotografia autoral.

Em minha análise, essa roda que chegou para nós como um presente, foi muito mais proveitosa que a primeira pois, de fato, foi possível garantir a vivência, pela quantidade

reduzida de estudantes, assim como pelo fato de eles terem escolhido estarem ali. No dia anterior, muitos tiveram desejo, mas não coragem de entrar, podem ter se arrependido do medo e, por isso, aproveitado melhor quando a nova chance veio. Soma-se a isso, a vasta experiência de Mestre Valdenor e seu companheiro e o fato de contarem com um método próprio voltado especialmente para o fazer da capoeira na escolar.

5.3. Encontro das águas

Talvez a narrativa das práticas pareça complexa e embaralha as emoções. Talvez o texto descritivo-analítico não corresponda a uma ou outra expectativa mais pragmática. Porém, certamente, o embaralhar das ideias, elucidações, decisões e ações diz muito do fazer docente. Diz muito da experiência de uma professora apaixonada, que sou eu, mas principalmente, do cotidiano intenso e, muitas vezes, caótico que vivemos na escola. Ainda assim, é possível constatar nas práticas muitos dos pontos debatidos ao longo dos capítulos anteriores.

Detectamos estranhamentos nos primeiros momentos das propostas. Apresentei um livro só com meninas negras e propus uma dança e uma roda de capoeira, quando o esperado seria o trabalho apenas com textos, já que as aulas são de Língua Portuguesa. A cada pequena transgressão da “norma”, eu notava gestos de estranhamento, fosse em palavras, movimentos ou olhares. Esses gestos são a evidência da colonialidade que atinge nossas formas de ver o mundo. As crianças já aprenderam “a norma” e ela, muitas vezes, se torna mais uma grade, que nos fecha em preconceitos e nos distanciam da equidade. Nesse sentido, esses estranhamentos revelaram um reflexo daquilo que retomamos no início do segundo capítulo quanto à colonialidade e o racismo presentes na educação.

Por outro lado, muitos dos saberes que trouxemos já eram parte da vida de alguns estudantes que já jogavam capoeira, que já foram ao candomblé, ou mesmo que já leram histórias como aquelas e já discutiram alguns dos temas com professoras anteriores. Se esses saberes são próximos de alguns estudantes hoje, é porque os coletivos negros resistem. Ou seja, se já tiveram contato com as temáticas trazidas antes de mim é porque já existe um trabalho sendo feito na escola e nas escolas que, por sua vez, é fruto de lutas anteriores. Com isso, ressalto a importância do percurso de agência educativa das culturas negras que estudamos ainda no segundo capítulo. Se estou hoje, é porque muitas me antecederam.

Pude constatar que o trabalho com a literatura negra apresentou poucas dificuldades do ponto de vista material e organizacional. A sala de leitura tem um bom acervo de livros ligados às temáticas das relações étnico-raciais e de literatura negra, embora não considere ainda

suficiente para caracterizar uma paridade com os ditos “clássicos” os “*bestsellers*” infanto-juvenis. Seria interessante que houvesse uma cópia do livro para que cada criança pudesse acompanhar a leitura, mas isso foi contornado com a leitura dirigida, ou seja, sendo feita apenas por mim. A atividade de leitura dirigida já é bem conhecida e apreciada por eles, haja vista que na prefeitura de São Paulo, a Sala de Leitura é também um componente curricular, então todas as crianças e jovens têm uma aula por semana em que a professora proporciona leituras de todos os tipos.

Também é comum que as professoras da ed. infantil e de ensino fundamental I (do 1º o 5º ano) realizem leituras de livros cotidianamente e, nesta escola, especificamente, há um projeto chamado Escola Leitura que envolve todas as professoras e professores, inclusive do ensino fundamental II, o que propicia a continuidade da cultura de leitura a estudantes de todas as idades. Com isso, os obstáculos que se colocaram, tiveram relação com a falta de conhecimentos geográficos, históricos e culturais sobre a África e sobre o povo negro no Brasil e com o racismo estético ao qual as crianças estão submetidas. Ambos os fatores se colocam como demandas que podem motivar trabalhos docentes coletivos na unidade escolar.

A vivência das oralituras na escola também não é algo novo, como citei, já houve na mesma unidade um projeto de dois anos todo pautado na capoeira. Também há professoras que trabalham com teatro inspirado em narrativas negras e com samba, porém as práticas estão mais presentes nos projetos de contraturno, ou seja, fora do horário oficial do estudante, fora das aulas dos componentes e atendendo apenas as crianças e jovens que escolhem e que podem participar desses projetos nesses horários.

Em minhas práticas, mesmo com todo o apoio e incentivo da coordenação e da direção, ainda houve percalços na execução dos trabalhos. Percebi com isso que, para que a corporeidade seja espinha dorsal do currículo, é preciso transformar em muito a dinâmica da escola, os tempos das aulas e dos períodos; eles precisam ser flexibilizados e não apenas “extraoficialmente”, mas no sistema das redes de ensino. É preciso que haja espaço para uma maior autonomia na gestão do tempo escolar.

Nas duas práticas, também observo a importância de espaços mais bem equipados e próprios para atividades coletivas ligadas ao corpo. Trata-se de uma escola pequena para a quantidade de turmas. Por isso, as danças e a segunda roda de capoeira foram feitas em um “não-lugar” da escola, que é um vão entre o prédio e as duas quadras. Eu, as outras duas professoras e a coordenadora, usamos de criatividade e persistência para garantir que as atividades acontecessem e elas aconteceram, porém, toda essa mobilização não é possível o tempo todo, de forma que a falta de espaços adequados acaba se tornando mais um dificultador

para que a corporeidade e, conseqüentemente, a oralitura estejam presentes do dia a dia da escola.

As práticas foram tão proveitosas, por se relacionarem intimamente com tudo que nos propomos discutir na pesquisa que cheguei a pensar que elas poderiam ter sido o esqueleto do trabalho, o relato reflexivo delas nos levaria às teorias de autoras e autores que nos acompanham. Porém, não pode ser assim e a razão é o fato de eu não ter encontrado espaço de acolhimento e nem mesmo respaldo pedagógico na escola que trabalhava nos anos anteriores.

Dessa forma, acabei por realizar uma pesquisa mais teórica e apenas este ano, na nova escola, consegui criar e realizar junto aos pares as práticas em questão. Isso nos leva a uma reflexão sobre a importância de uma gestão que esteja engajada na luta pela equidade, inclusive nas discussões sobre relações étnico-raciais. A cooperação entre os docentes existe em todas as unidades escolares, mas um trabalho efetivo necessita alinhamento de fazeres que se pautam em um discurso comum.

Não significa ausência de conflitos, mas a disposição de encará-los na melhor forma possível em prol de ideais comuns como a construção de educação libertária. São esses ideais comuns que formam o Projeto Político Pedagógico da escola que só ganha vida quando está entranhado nos fazeres. Noto, assim, uma convergência muito feliz de minha pesquisa com o Projeto Político Pedagógico desta escola e analiso que foi essa convergência que possibilitou práticas tão ricas e interessantes de oralituras e escrituras.

Outro aspecto que me chamou atenção, em ambas as práticas, foi a timidez da maioria das crianças nas atividades envolvendo oralituras. Esse aspecto tem tudo a ver com a educação fragmentária e cartesiana que discutimos em todos os capítulos e que é própria da colonialidade. Acredito que, para de fato lidar com isso, seja preciso, além da flexibilização dos tempos e adequação dos espaços, que levantemos novas estratégias que visem à alfabetização semiótica da qual trata Irobi (2013), para que as crianças aprendam a usar a força vital da palavra falada e a dizer com o corpo tudo aquilo que as palavras não alcançam sozinhas.

Após pensar e repensar as experiências que essas práticas trouxeram, sinto-me encorajada a retomar as palavras de Bell Hooks (2013):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e Assim, olhando-me no espelho dessas atividades deixarei uma confissão sobre algo também muda em mim, Deborah Monteiro. Ao jogar capoeira com os alunos, assim como na atividade da dança, me senti profundamente desafiada e desajeitada. Mesmo já tendo tentado algumas vezes, no passado, dançar e jogar capoeira, inclusive em

aulas e mesmo sendo parte de um grupo de samba (Malembe), me colocar a dançar e jogar com as crianças não foi tarefa simples. Aliás, em minha vida percebo ter negligenciado em muito a corporeidade. Custou a aceitar que este corpo seja capaz de produzir poesia. Ao final dessa pesquisa sobre oralitura e escrevivência me sinto convidada e convocada aos fazeres destas, não apenas nas práticas escolares, mas na vida, de fato. Levo comigo o desejo de performar mais para resistir a esses tempos difíceis com vitalidade, alegria e fé.

Por fim, deixo um poema de minha escrevivência e que nasceu após uma dança:

Em-corpo-oração

*Baque pesado
Suor, destreza
Voo ousado
Vozes negras
Me sinto uma fera
Antes capturada
Agora em fuga
De volta à manada
Pois é, descobri
De onde vim
Vim dali
Me reconheci
Em som, luz e cor
Mentiam pra mim
Mas achei um tambor
Que guiou meus quadris
contou quem eu sou
Livrou meus sentidos
do medo cristão
que o vento me leve
em-corpo-oração.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ATRAVESSEI O MAR

Sim! Atravessamos...

O sonho que mobilizou esta pesquisa-embarcação foi o de estudar as possibilidades de uma educação integral e sensível que também se colocasse como decolonial no sentido de buscar a reconexão entre corpo, mente e espírito a partir de valores e saberes afro-brasileiros. Nos valemos aí, principalmente, da canção de Luedji Luna (2017), as propostas de Brandão e Trindade (2006) e reflexões de Esiaba Irobi (2013). Dos valores, optamos por privilegiar a corporeidade que interage com todos os demais e tão negligenciada na escola ainda hoje. Dos saberes dessa corporeidade afro-brasileira, nos aproximamos mais das oralituras e literaturas, por serem conhecimentos que fazem parte do ensino de Língua Portuguesa, disciplina da qual sou professora atualmente na rede municipal de ensino.

No momento da qualificação, a professora Kiusam de Oliveira levantou a necessidade de situar bem a pesquisa no campo de trabalho “Educação” e tratar mais diretamente das conquistas dos movimentos negros nesse campo. Desse apontamento, partiu a escrita do capítulo “Saberes e fazeres afro-brasileiros em educação”, no qual marcamos a perspectiva de uma educação popular negra nem sempre possível dentro das escolas, mas que existe e resiste há séculos nas famílias, nos coletivos e nos terreiros e que, por desafiar essa colonialidade, se configura como decolonial.

Além disso, criticamos nesse primeiro capítulo as ausências desses saberes e fazeres sobre educação nas escolas brasileiras, sujeitas a um sistema de ensino ainda baseado na colonialidade, e levantamos o caráter educador do movimento negro a partir de Zelinda Barros (2015) e Nilma Lino Gomes (2011) e suas conquistas nesse sentido, que incluem a lei 10.639/03.

Nos alimentamos da experiência refletida de Bell Hooks (2013) que, dialogando com Paulo Freire, nos ensina a transgredir a cisão cartesiana entre corpo e mente por uma educação libertadora de fato. Identificamos os desafios que se colocam no chão de escola para alcançarmos uma alfabetização semiótica (IROBI, 2013) visando à descompartmentalização dos saberes. Ainda, apresentei meu ponto de partida para esta viagem: minha atuação como professora em uma escola na Cidade Tiradentes, bairro da zona leste de São Paulo.

Como parte desses fazeres educativos decoloniais se deram em coletivos que trabalhavam a partir da oralidade, buscamos em Hampate Bâ (1982) a Palavra como força vital,

retomando a oralidade como valor civilizatório afro-brasileiro (BRANDÃO; TRINDADE, 2016). Trouxemos também a oralitura (MARTINS, 1997) como saber fundamental para a descolonização das linguagens escolares, já que esta compreende as narratividades do corpo. Para compreendermos melhor suas potências educativas, visitamos dois movimentos de oralitura: a capoeira e a religiosidade de matriz africana.

Olhamos a capoeira buscando aprendizado sobre educação integral. Elis Regina (2012); Amaral e Mestre Valdenor (2005); Sara Machado e Rosangela Souza (Mestra Janja) nos mostraram que, na capoeira, é possível identificar um pouco de cada um dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Em seguida, abordamos as formas de ensino aprendizagem das religiões de matriz africana que esbanjam integralidade e decolonialidade. Os escritos de Denise Botelho (2012) e de Inacyra Santos (1996) foram fundamentais para que percebêssemos que essas religiões ensinam a partir de práticas que garantem o envolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. Também consideramos que esses fazeres são decoloniais à medida que desafiam a colonialidade da vida (WALSH, 2012).

Outro campo de saber que defendemos ser de grande importância para construirmos uma educação antirracista e decolonial, é a literatura negra. Entendemos que esta nasce da apropriação da escrita literária por pessoas negras, mas também da própria memória oral. Iniciamos então o capítulo trazendo os *orikis*, parte da tradição oral afro-brasileira, presentes na obra *Um defeito de Cor* (2006) de Ana Maria Gonçalves.

Nos valem também do artigo de Antônio Candido (1995) em que ele clama o direito à literatura para defendermos mais especificamente o direito à literatura negra nas escolas, pontuando seu poder de democratizar a possibilidade do sonho. Entre os aspectos dessa literatura, destacamos o conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo (2006), que compreende uma literariedade própria das autoras e autores negros, fruto de memórias coletivas. Ainda destacamos algumas dessas autoras e autores como leões que ousaram contar suas próprias histórias, Maria Firmina dos Reis, Miriam Alves, Carolina Maria de Jesus e Cuti foram reverenciados nessa parte do trabalho.

Na encruzilhada entre oralitura e escrevivência, encontramos os saraus periféricos e os *slams*, os quais abordamos como espaços de vivência da poesia e da militância negra dos dias de hoje. Érica Peçanha Nascimento (2015) e Jéssica Balbino (2016) nos deram base para compreensão desses movimentos e fechamos o capítulo com o vídeo-poema *Menimelímetros* de Luz Ribeiro, campeã do Slam BR de 2016.

Todos os capítulos deste trabalho contêm um olhar de quem está cotidianamente criando e recriando o fazer educativo. O último é dedicado à análise de duas práticas desenvolvidas por mim com turmas de 6º e 7º anos, em aulas do componente curricular Língua Portuguesa.

Na minha história, foi motivada por um caso de racismo contra uma menina do 6º ano, o que nos fez retomar os estudos de Eliane Cavalleiro (2004) sobre o racismo escolar e as possibilidades de educação antirracista. Abarcamos ainda os estudos das feministas negras Rute Reis (2011); Dulci Lima (2019) e Ivani Oliveira (2019) para compreender como as questões de gênero se interseccionam com as de raça nessa perspectiva da estética. As atividades tiveram como objetivo propiciar outros olhares sobre a estética negra, especialmente, das mulheres negras. Ainda assim, a prática expôs questões como a intolerância religiosa, a masculinidade negra, a estética negra e os estereótipos sobre África, como fundamentos a serem trabalhados em próximas práticas educativas com essas turmas.

Outra prática intitulada *Capoeira: corpo, memória e resistência* foi motivada por um estudante que parece desmotivado com o saber escolar e pratica capoeira fora da escola. Retomamos aí, principalmente Martins (1997), tendo da capoeira como uma expressão da oralitura; Kiusam Oliveira (2018), quando esta trata das memórias coletivas da população negra, presentes nas ladainhas; Hooks (2013), no que tange a uma perspectiva de educação pelo afeto; e Inacyra Falcão dos Santos (1996) em sua proposta de dança-educação.

A experimentação da oralitura e literatura negra com as crianças e jovens deu corpo à pesquisa. No chão de uma escola pública da periferia de São Paulo pudemos vivenciar *itãs*, danças, músicas e rodas de capoeira, além de promover discussões a respeito da história e cultura africana e afro-brasileiras. O sucesso na realização das práticas se deve em muito ao fato de elas terem sido feitas em uma escola que tem a educação para as relações étnico-raciais como um dos princípios do Projeto Político Pedagógico. Avaliamos que essas ações foram capazes de atender aos objetivos iniciais como ensino da oralitura e da escrevivência como saberes de corpos negros, promovendo educação integral e decolonial.

Além disso, as práticas nos permitiram enxergar uma série de lacunas próprias da colonialidade do saber e a do poder que ainda atingem as escolas, de maneira geral. Entre os obstáculos, estão as grades escolares: física, horária, estrutural, sistêmica e colonial. Mas a educação é uma roda que não tem fim, ao passo que todas as falhas cometidas e as demandas observadas são matéria-prima para novos fazeres e motivação para seguirmos em resistência.

Chegando ao fim de nossa viagem, aponto satisfeita com os saberes que tive a oportunidade de experimentar nesta pesquisa-embarcação e desejosa de que ela se faça porto de partida de novas pesquisas e fazeres meus e de todas as pessoas que se sentirem tocadas por

este percurso. Ainda, desejo que estejamos todas juntas por uma educação antirracista, decolonial e sensível.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. Os Perigos de uma História Única. **Palestra no TED**, evento estadunidense de conferências, jul. 2009. Disponível em: <<http://homoliteratus.com/literatura-e-identidadechimamanda-adichie-e-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- AKOTIRENE, Karla. O que é Interseccionalidade? Entrevista à Carla Batista. **Folha PE** 7 set. 2018.
- ALONSO, Ângela. A teatralização da política: a propaganda abolicionista. **Revista Tempo Social**, v. 24, n. 2 nov. 2012.
- ALVES, Míriam. Mar. In: CAMARGO, Oswaldo de (org). **A razão da chama** – Antologia de poetas negros brasileiros. São Paulo: Ed. GRD, 1986.
- 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. **Rev. Inst. Estud. Bras.** [online]. 2015, n. 62, p. 54-73.
- BA, A. H. Amkoullel. Tradição Viva. In: **História Geral da África I**. São Paulo/Brasília: MEC / Ufscar: 2010.
- ARTUR, Margareth. “Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. **Jornal da USP**, 23 nov. 2017. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>>.
- BALBINO, Jéssica. **Pelas margens: vozes femininas na literatura periférica**. Campinas: Unicamp, 2016.
- BARROS, Zelinda dos Santos. Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas: rumo ao desvinculamento epistêmico. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), v. 7, n. 15, p. 69-91, fev. 2015. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/115>>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BASÍLIO, Ana Luiza; MOREIRA, Jéssica. Saraus das cidades-sede colaboram com a mobilização comunitária. **Portal Aprendiz UOL**, 23 jan. 2014. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/01/23/mundial-da-educacao-saraus-das-cidades-sede-colaboram-com-a-mobilizacao-comunitaria/>>.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva, SANTOS, Shirley dos; SILVA JUNIOR, Hédio. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação**. São Paulo: CEERT, 2010.
- BECHELLI, Ricardo Sequeira. **Metamorfoses na interpretação do Brasil** - Tensões no paradigma racial. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Revista Participação**, n 19. 2011.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Ana Paulo (org.). **Saberes e fazeres, v.3**: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____.; TRINDADE, Azoilda. **Saberes e fazeres, v.3**: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2003.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2008.

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

BRAGA, Pedro. **Performances do professor**: todo professor tem um pouco de ator. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Cadernos de atividades - Saberes e fazeres**. Projeto A Cor da Cultura. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 17

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CAVALLEIRO, Eliane. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio, **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**. V 9, n 2. 1999.

_____. Capítulo. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COUTO, Mia. **A Confissão da Leoa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CUNHA, Celso. **Língua, Nação, Alienação**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina, “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004”. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.º 26. Brasília, jul-dez. 2005.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Rev. Inst. Estud. Bras.** [online]. 2016, n. 63, p.103-120.

FERREIRA, Bruno Soares. **O dispositivo da capoeiragem:** escritas, técnicas e estéticas da existência. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. Rio de Janeiro: 2013.

FIGUEIREDO, Patricia. Batalha de poesia ganha jovens e ruas dos bairros da zona leste. **Folha de São Paulo**, 11 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/morar/2018/03/1959976-batalha-de-poesia-ganha-jovens-e-ruas-dos-bairros-da-zona-leste.shtml>>.

_____. Índice de suicídio entre jovens e adolescentes negros cresce e é 45% maior do que entre brancos. **Globo Saúde**, 21 maio 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/05/21/indice-de-suicidio-entre-jovens-e-adolescentes-negros-cresce-e-e-45percent-maior-do-que-entre-brancos.ghtml>>.

FILHO, Domício Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: Estudos Avançados– **Revista do Instituto de Estudos Avançados**, v.18, n. 50, jan.-abr. 2004.

FONSECA, Marcos Vinícius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; PINTO, Regina Pahim (org). **Negro e educação:** presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Nilma L. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea**. Revista de Sociologia da UFSCAR, n. 2, p 37-60, 2011.

_____; 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, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Ana. Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONÇALVES, Evanilton. Espanca e Estanca, livro duplo de Luz Ribeiro expõe a versatilidade literária da jovem poeta paulistana. In: **Afro-Ásia**. Salvador: UFBA, 2018.

GONZALEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. O Ocidente e o resto: discurso e poder. Tradução Carla D'Elia. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 235-290, maio-ago 2016.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. Trad. Maísa Mendonça. **Portal Geledés**, 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>.

_____. Alisando nosso cabelo. Trad. espanhol: Lia Maria dos Santos. **Portal Geledés**, 10 jun. 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça 1995 – 2015**. Rio de Janeiro: Codecri, 2011.

IROBI, Esiaba. O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 44, jan. 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1960.

JOUE, Vincent. **A Leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. Berlim: Unrast, 2010.

LEYS, Stepan Nancy. “A hora da eugenia”: raça, gênero e nação na américa latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

LIMA, Dulci. As abordagens sobre interseccionalidade em três blogs feministas. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 1, p. 54-64, jan-abr. 2019.

_____. Marielle Presente! In: COMPOLÍTICA, 8. **Anais...** Brasília, UnB, 15-17 maio de 2019. Disponível em: <http://ctpol.unb.br/compolitica2019/GT6/gt6_Lima_Oliveira.pdf>.

LOPES, Ney. **Dicionário Escolar Afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2015.

MACÊDO, Jennifer Alves. **Do esquecimento ao protagonismo: princesas negras na literatura juvenil**. UFPB, mestrado. João Pessoa, 2016.

MACHADO, Ana Maria. A literatura como um sonho. **O Tempo**, 13 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/a-literatura-como-um-sonho-1.347611>>.

MACHADO, Sara Abreu da Mata; ARAÚJO, Rosangela Costa. Capoeira Angola, corpo e ancestralidade: por uma educação libertadora. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 99-112, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/72906664-Capoeira-angola-corpo-e-ancestralidade-por-uma-educacao-libertadora.html>>.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. **Educação Sociedades & Culturas**, Porto Alegre, n. 5, 1996.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Revista do programa de Pós-graduação em Letras**, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>>.

_____. A fina lâmina da palavra. **O Eixo e a Roda**: revista de literatura brasileira, Belo Horizonte, v. 15, 2007.

MARTINS, Leonardo. N° de alunos negros sobe 52% na USP em 10 anos, mas eles representam só 15%. **Portal UOL**, Educação, 29 dez. 2018. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/12/21/alunos-usp-pretos-pardos-15.htm?cmpid=copiaecola>>.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014, p. 45-71.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom, LEVINE, Robert M. **Cinderela Negra – A Saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

MENUCCI, Sud. A carta abolicionista de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça. In: **O precursor do abolicionismo no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938.

MENDES, Miriam Garcia. **A Personagem Negra no Teatro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

MIRANDA, Claudia de Azevedo. Slams e saraus: espaços táticos da periferia na cultura urbana. In: INTERCOM, **Anais...** Rio de Janeiro, 4-7 set. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

FERREIRA, Lygia, DANTAS, Sylvia e VÉRAS, Mara. Um intérprete africano do Brasil: Kabengele Munanga. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 31-44, jul-set. 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

NEPOMUCENO, Bebel. Protagonismo ignorado. In: **Nova História da Mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2012, p. 382-409.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e Educação. **Revista África e Africanidades**, n 11, nov, 2010. Disponível em: <http://www.africaeffricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>.

_____. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaio Filosóficos**, v. 8, dez. 2013.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

OLIVEIRA, Ivani Francisco de. **Versões de mulheres negras sobre a transição capilar: um estudo sobre os processos de descolonização estética e subjetiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam Regina. **Candomblé de Ketu e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Omo-oba histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre braquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil 2003-2013**. Salvador: Oyá Editora, 2019.

PIRES LIMA, Heloisa; HERNANDEZ, Leila Leite. **Toques do Griô**: memórias sobre contadores de história africanos. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

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

PRISCO, Yá Comendadora Carmem S. **As religiões de matriz africana e a escola**. Praia Grande: Ilê Asé e Instituto Oromilade, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, 2002.

QUINTO, Antonio Carlos. Capoeira busca reconhecimento social junto a jovens de escolas pública. **Jornal USP**, 16 ago. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/capoeira-busca-reconhecimento-social-junto-a-jovens-de-escolas-publicas/>>.

RBA – REDE BRASIL ATUAL. **Sarau das Pretas**: arte negra e feminina nas periferias, 22 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/11/sarau-das-pretas-leva-a-consciencia-negra-as-periferias-6050/>>.

REIS, Rute Rodrigues dos. **As vozes que fazem o gênero**: o masculino e o feminino nas famílias negras. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RISÉRIO, Antônio. **Oriki Orixá**. São Paulo. Perspectiva, 1996.

ROSA, Alan. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

ROSÁRIO. Claudia Cerqueira do. Oxum e o feminino sagrado: algumas considerações sobre mito, religião e cultura. In: ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 4. **Anais...** 28-30 maio 2008.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. . 1996. 220p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, Boaventura. Para enxergar o mundo com os sentidos do Sul. **Revista Instituto Humanitas Unisinos** 2007. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/186-noticias/noticias-2017/569937-para-enxergar-o-mundo-com-os-sentidos-do-sul>>.

SANTOS, Carla Sampaio dos. **A escritora Maria Firmina dos Reis: História e memória de uma professora no maranhão do século XIX.** 2006.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SARTESCHI, Rosangela. Caminhos da resistência literária em seis poetas negros contemporâneos brasileiros. **Via Atlântica**, São Paulo, n. jul. 2015.

SILVA, Júlio Romão da. “Luís Gama, abolicionista”. In: **Vamos ler.** Rio de Janeiro, 29 de outubro de 1942.

SILVA, Luciene Ribeiro da S. **O projeto Leituraço: significados para a descolonização do currículo.** São Paulo: PUCSP, 2018.

SILVA, Mário Augusto Medeiros. **A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférico Brasil.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Arte religiosa afro-brasileira: as múltiplas estéticas da devoção brasileira. **Revista Debates do NER**, ano 9, n. 13, jan-jun, 2008.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **As estratégias do sensível: afeto, mídia e política.** Petrópolis: Vozes, 2006.

FERREIRA, Bruno Soares. **O dispositivo da capoeiragem: escritas, técnicas e estéticas da existência.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUSA, Andréia Lisboa de Personagens Negros na Literatura Infantil e Juvenil. In: HAMPATÉ (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro.** Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

TWINE, France W. **A White Side of Black Britain: Interracial Intimacy and Racial Literacy,** (2010) Duke University Press.

VALE, Elis Regina Feitosa; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Capoeiranças em verso e prosa: imagens da força matril afro-ameríndia em literaturas de capoeira**. São Paulo: FEUSP, 2012.

VAZ, Livia Sant'anna. Por que o racismo religioso tem terreno fértil para prosperar no país. **Carta Capital**, 21 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/justica/racismo-religioso-tem-terreno-fertil/>>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WILLMS, Elni Elisa; GOMES, Fábio José Cardias. Educação de sensibilidade crepuscular: Escrevivendo o corpo na Capoeira Angola. **Polifonia**, v. 21, n. 30 (2014). Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/2187>>.

Músicas

Cangoma me chamou. Clementina de Jesus. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zFk4A-xo_Vg

Conselho. Almir Guineto. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f-0w7slK_Gs

Dona Isabel Mestre Toni Vargas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-6TeZY9UVOc>

Exu nas escolas. Faixa do álbum Deus é mulher. Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw>

Jogo de negro. Professor Cyano. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=xbACisPJtXU e/ou https://www.youtube.com/watch?v=zFk4A-xo_Vg

Libertação. Elza Soares, BaianaSystem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6XrCS1GI2ec>

Minha Alma (A paz que eu não quero) da banda O Rappa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>

Minha Rapunzel Tem Dred. MC Sofia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b1Uf6_SV5_8

Navio Negreiro. Mestre Toni Vargas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2gnXVQQTvCA&t=2s>

Tambor ancestral do Mestre Toni Vargas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S-IZDm2FYLA>

Tambor gravada por Almir Guineto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R8NBuBT-S6Y>

Um corpo no mundo. Luedji Luna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>

Vídeos

A vida é loka. Sérgio Vaz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8M1HZd032U&t=2s>

Da Paz, de Naruna Costa. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2g7DHBABdDI&t=38s>

Iansã e seu segredo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b4W4jty55mY>

Iemanjá e suas ondas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DS1fFqLd4aU>

Menimelímetros. Luz Ribeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09KDfTVPAeE>

Os perigos de uma história única. TED com Chimamanda N. Adichie. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

Oxum e sua dança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LKZbuR2WAxk>