

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

OS SABERES ANCESTRAIS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS
CURRÍCULOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliene de Oliveira Aleixo

São Paulo
2023



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Eliene de Oliveira Aleixo

Data da defesa: 28/11/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Prof. Dr. Diego dos Santos Reis

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 26/11/2024

(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A366s Aleixo, Eliene de Oliveira
Os saberes ancestrais e a educação antirracista nos currículos das séries iniciais do ensino fundamental / Eliene de Oliveira Aleixo; orientador Diego dos Santos Reis - São Paulo, 2023.
151 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Interdisciplinar.

1. Educação para as relações étnico-raciais. 2. Culturas tradicionais. 3. Currículo. 4. Políticas públicas. I. Reis, Diego dos Santos, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

OS SABERES ANCESTRAIS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS
CURRÍCULOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliene de Oliveira Aleixo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências.

Linha de Pesquisa: Estudos Literários, Historiográficos, Linguísticos, de Narrativas, Cultura e Educação

Orientador: Prof. Dr. Diego dos Santos Reis

São Paulo
2023

*A Vovó Benedita do Congo
Ao Caboclo Guaracy
A minha Ancestralidade*

Aos Rosários de Contas

AGRADECIMENTOS

Primeiro, peço a bênção aos meus ancestrais, aos mais novos, Rosa Lia e Guilherme Malawa, e às/aos minhas/meus ancestrais mais velhas/os. Peço bênção à Mãe Terra e rezo para que a conexão entre Ela e todos os Seres nos alcance e reafirme os propósitos firmados para a manutenção da vida.

Peço a bênção e agradeço ao professor e orientador Diego dos Santos Reis, por ter acreditado na minha pesquisa. Por me ter feito refletir e despertar, me reinventando como pesquisadora. Agradeço, ainda, a cada pessoa do grupo *Co-Ori*, pela escuta, leituras, partilhas e encontros.

Peço bênção ao Mestre e Griô Alcides de Lima, que acreditou em mim e me ilumina com palavras e atitudes sempre. E às/aos minhas/meus mais velhas/os e mais novas/os aprendizes do CEACA, pela escuta, pela troca de aprendizagens, pela paciência, pelas risadas, pelos momentos prazerosos. Que cada uma e cada um, contos deste rosário, guarde a dimensão do quanto reverbera em mim as palavras, a acolhida, as reflexões. Agradeço pelo olhar sempre amoroso e gestos, constantemente gingados, para esquivar e golpear o racismo, a luta para estar na vida ou na universidade e os tempos de sua vida dedicados a vivenciar a capoeira e os saberes tradicionais. A bênção Mestre Mineiro, Mestre Sargento, Mestre Lagarto, Mestre Rodrigo Pança, Catalina, Marcela, Katiana, Aninha, Annalisa Lua Nova, Gigio, Sassá, Soneca, Felipe, Tano, Louva-Deus, Diana, Mestra Aline Squimó, Julia, Almir, Arthur, Fabrício, Esquilo, professoras/es e aprendizes citadas/os e as/os não citadas/os aqui.

A bênção aos CEACAS que pude ler através das pesquisas acadêmicas de Katiana, Roberta, Mariana, Edison Luis.

Peço a bênção à Lillian Pacheco e a Márcio Caires, que me iniciaram na pedagogia griô e me convidaram a olhar melhor para quem sou. À irmã e comadre Clarissa Lopes Suzuki e à irmã de caminhada na pedagogia griô Gabriela Nobre Bins, que se juntaram a nós nessa jornada, e às professoras Iracema Nascimento e Adilbênia Machado, por todas as contribuições na banca de qualificação e de defesa.

Peço a bênção às professoras e aos professores da EMEF Amorim Lima e das escolas por onde passei. Nas trocas diárias, elas/eles me formaram, me acolheram, me indicaram caminhos e passaram a fazer parte da minha trajetória. À diretora Ana Elisa Siqueira, coordenadoras pedagógicas, professoras e professores, estagiárias e estagiários, funcionárias e funcionários que enfrentam os desafios e as alegrias no exercício de suas funções.

Peço a bênção às crianças, que muito me ensinaram todos esses anos. Seus afetos e

suas resistências. Também a sua paciência. Sim, criança tem paciência com a nossa ignorância, com o nosso mau dia.

Peço a bênção às comadres e aos compadres, amorzades com quem tenho o privilégio de compartilhar a minha vida e a de meus filhos, sempre presentes nas alegrias, nas conquistas e na precisão.

Agradeço às constantes trocas de saberes com as amigas e irmãs nesta jornada, Letícia Payaya, Lia Granado, Érica Amaral (Mestra Mariposa), Sandra Syomara, sempre abertas a escutar, problematizar e ressignificar minhas hipóteses e caminhos nesta pesquisa.

Às possibilidades geradoras dos coletivos.

RESUMO

ALEIXO, Eliene de Oliveira. **Os saberes ancestrais e a educação antirracista nos currículos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado - Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

Nesta dissertação, parte-se do princípio de que as culturas tradicionais, em espaços escolares e não escolares, valorizam as trajetórias de saberes orais, ofícios, brincadeiras, histórias de vida de cada pessoa, que constituem, para além de sua identidade, a afirmação de si e a consciência de sua ancestralidade. As culturas tradicionais inspiram e fundamentam metodologias, como a pedagogia griô, na abordagem dos conteúdos do currículo, contribuindo com a produção e a partilha do conhecimento, pautadas na diversidade de modos de Ser, sentir e conhecer e na afirmação de uma educação antirracista. Desse modo, defende-se aqui que a cultura popular pode ser um dos eixos estruturantes da prática pedagógica. A pesquisa objetiva, assim, evidenciar os pressupostos político-pedagógicos dessas práticas e potencializar as contribuições das culturas tradicionais para efetivação de uma educação antirracista que contemple os saberes ancestrais no currículo das séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, nos reunimos com pessoas que atuam ou estudaram na EMEF Desembargador Amorim Lima, com vistas a conhecer suas percepções e posicionamentos sobre o tema em tela. Para isso, colocou-se em diálogo documentos, políticas públicas, autoras/es, práticas pedagógicas, saberes das culturas tradicionais, currículo e as pessoas que atuam na escola, por meio da metodologia da Roda de Conversa, para compor os diálogos que atravessam a dissertação.

Palavras-chave: Culturas tradicionais; Educação para as relações étnico-raciais; Currículo; Pedagogia griô; Séries iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

ALEIXO, Eliene de Oliveira. **Ancestral knowledge and anti-racist education in the Elementary School curriculum in São Paulo.** 2023. Dissertation (Master of Arts - Humanities, Rights and Other Legitimacies Program) Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo, 2023.

In this dissertation, it is assumed that traditional cultures, in school and non-school spaces, value the trajectories of oral knowledge, crafts, games, life stories of each person, which constitute, in addition to their identity, self-affirmation and awareness of their ancestry. Traditional cultures inspire and underpin methodologies, such as griot pedagogy, in the approach to curriculum content, contributing to the production and sharing of knowledge, based on the diversity of ways of Being, feeling and knowing and in the affirmation of an anti-racist education. Thus, it is argued here that popular culture can be one of the structuring axes of pedagogical practice. The research thus aims to highlight the political-pedagogical assumptions of these practices and to enhance the contributions of traditional cultures to the realization of an anti-racist education that comprises ancestral knowledge in the Elementary School curriculum. In this sense, we meet with people who worked or studied at EMEF Desembargador Amorim Lima to get to know their perceptions and positions on the topic at hand. For this, documents, authors, pedagogical practices, knowledge of traditional cultures, curriculum, and people working in the school were put into dialogue through the methodology of the talking circles to compose the dialogues that cross the dissertation.

Keywords: Traditional cultures; Education for ethnic-racial relations; Curriculum; Griot Pedagogy; Elementary School Education.

RESUMEN

ALEIXO, Eliene de Oliveira. **Conocimientos ancestrales y educación antirracista en los currículos de los grados iniciales de la enseñanza primaria**. 2023. Disertación (Maestría - Humanidades, Derechos y Otras Legitimidades). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, 2023.

En esta disertación, se asume que las culturas tradicionales, en espacios escolares y no escolares, valorizan las trayectorias de saberes orales, artesanías, juegos, historias de vida de cada persona, que constituyen, además de su identidad, autoafirmación y conciencia de su ancestralidad. Las culturas tradicionales inspiran y fundamentan metodologías, como la pedagogía griô, en el abordaje de los contenidos curriculares, contribuyendo a la producción y al intercambio de conocimientos, a partir de la diversidad de formas de Ser, sentir y conocer y en la afirmación de una educación antirracista. Así, se argumenta aquí que la cultura popular puede ser uno de los ejes estructurales de la práctica pedagógica. Esta investigación pretende destacar las suposiciones político-pedagógicas de estas prácticas y valorizar los aportes de las culturas tradicionales para la implementación de una educación antirracista que incluya los conocimientos ancestrales en el currículo de los grados iniciales de la escuela primaria. Para esto, nos reunimos con personas que trabajan o estudiaron en la EMEF Desembargador Amorim Lima, para conocer sus percepciones y posiciones sobre el tema. Para ello, fueron analizados documentos, políticas públicas, autores, prácticas pedagógicas, conocimientos de culturas tradicionales, plan de estudios y personas que trabajan en la escuela, a través de la metodología de discusión y reflexión sobre los diversos temas, para componer los diálogos presentes en esta disertación.

Palabras-clave: Culturas tradicionales; Educación para las relaciones étnico-raciales; Plan de estudios; Pedagogía griô; Primeros grados.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
CEACA	Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
EAD	Ensino a distância
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GMEPAE	Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação
JEIF	Jornada Especial de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PEA	Projeto Especial de Ação
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: ALEIXO, Lia. Conexão e Revelação.....	14
FIGURA 2: ALEIXO, Lia. Rosário 1 e Rosário 2.....	19
FIGURA 3: Fôlder de divulgação do evento “Roda viva de saberes: os griôs e a educação”.....	21
FIGURA 4: ALEIXO, Lia. Autorretrato, julho de 2021.....	22
FIGURA 5: ALEIXO, Lia. Ewá. 2021.....	25
FIGURA 6: ALEIXO, Lia. Mestre Durval do Coco.....	38
FIGURA 7: ALEIXO, Lia. Ora-ação: conexão interior entre criar, sentir e pensar.....	45
FIGURA 8: Mestre Alcides de Lima Tserewaptu.....	67
FIGURA 9: Roda de Capoeira das crianças na EMEF Des. Amorim Lima.....	70
FIGURA 10: Batizado do CEACA - 2022.....	77
FIGURA 11: Matriz de Saberes Currículo da Cidade.....	91
FIGURA 12: Valores civilizatórios afro-brasileiros.....	96
FIGURA 13: Conversa na casa de Mestre Alcides.....	97
FIGURA 14: Registro da Roda de Conversa 1.....	105
FIGURA 15: Registro da Roda de Conversa 1.....	105
FIGURA 16: Registro da Roda de Conversa 1.....	105
FIGURA 17: Registro da Roda de Conversa 1.....	105
FIGURA 18: Registro da Roda de Conversa 2.....	107
FIGURA 19: Registro da Roda de Conversa 2.....	107
FIGURA 20: Registro da Roda de Conversa 3.....	108
FIGURA 21: Oficinas de Capoeira no currículo do primeiro ano.....	126
FIGURA 22: Oficinas de Capoeira no currículo do primeiro ano.....	126
FIGURA 23: Oficinas de Capoeira no currículo do primeiro ano.....	127
FIGURA 24: Oficina sobre Samba de roda.....	128
FIGURA 25: Oficina de Educação Física.....	129
FIGURA 26: Oficina de Samba de roda com Carol Rocha, mãe da turma.....	129
FIGURA 27: Apresentação da turma na festa junina.....	129
FIGURA 28: Fôlderes de divulgação das atividades com as famílias.....	130
FIGURA 29: Mestre Alcides na Roda de Saberes.....	130
FIGURA 30: Nina, Roberta e Jota na Roda de Saberes.....	130

FIGURA 31: Apresentação da Congada na Festa Junina.....	133
FIGURA 32: Rodas de mediação com a professora Érica Amaral, preparando para a chegada do Mestre Alcides.....	133
FIGURA 33: Vivência de Congada Catupé-Cacundê com o Mestre Alcides.....	134
FIGURA 34: Vivência de Congada Catupé-Cacundê com o Mestre Alcides.....	135
FIGURA 35: Vivência de Roda de Coco com o Mestre Durval do Coco.....	136
FIGURA 36: Moçambique na Festa da Kizomba.....	136

SUMÁRIO

PARA INICIAR ESSA RODA.....	15
1 PRIMEIRO MISTÉRIO: HISTÓRIA(S) DE VIDA.....	26
1.1 Tecendo saberes: a experiência emancipadora manifestada na(s) história(s) de vida.....	46
2 SEGUNDO MISTÉRIO: OS ENCONTROS E ENCANTOS NAS CONTA-AÇÕES DA VIDA ESCOLAR.....	57
2.1 Chegando nesse lugar: pisando nesse chão.....	59
2.2 Estrela-Guia: um Mestre guiando a trajetória pedagógica de uma escola pública no município de São Paulo.....	65
2.3 As políticas públicas antirracistas chegam ao chão da escola?.....	79
2.4 A Roda de Conversa como espaço gerador de saberes e das identidades.....	103
3 TERCEIRO MISTÉRIO: DA AÇÃO GRIÔ AO GOLPE - COMO É QUE FICAM A EDUCAÇÃO E AS CULTURAS TRADICIONAIS?.....	110
3.1 Por uma Ação Griô, por Currículos Vivos: Ponto de Cultura e Educação	111
3.2 As contribuições das culturas tradicionais e das pedagogias afrorreferenciadas para as séries iniciais do ensino fundamental.....	117
3.3 Conta-Ações na prática curricular: roda de saberes e saberes da roda.....	124
3.3.1 Capoeira.....	125
3.3.2 Samba de roda.....	127
3.3.3 Roda de Saberes.....	130
3.3.4 Congadas e Moçambique.....	132
PALAVRAS E REZAS PARA FECHAR (GIRAR) ESSA RODA.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144



Figura 1: ALEIXO, Lia. **Conexão e Revelação**. 2021. Pintura: acrílica s/ tela. 50x70cm.

PARA INICIAR ESSA RODA...

*Uma conta não faz colar
 Duas contas no que é que dá
 Três já dá pra enfeitar
 Quatro então faz é melhorar
 Cinco é mistério a decifrar
 Seis quando junto fica lindo
 Ele ela eu e tu nós tudo
 Nossa senhora abençoi*

*Conte comigo irmão
 Vamos juntos fazer a conta
 Sempre mais fica bonito
 Um Rosário de muitas contas*

*Não erra não irmão
 pra nós nunca perder a conta
 sempre mais resiste firme
 Um Rosário de muitas contas*

Tita Reis e Renato Gama, *Sagrado Rosário*¹

Peço licença. Que sejam todas as pessoas bem-vindas nesta Roda. Eu agradeço pelo espaço e a cada uma de vocês, pessoas leitoras, de um jeito bem especial. Esta é a dissertação do mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, o Diversitas, nomeada de “Os saberes ancestrais e a educação antirracista nos currículos das séries iniciais do ensino fundamental”. Ela trata um pouco das histórias que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (EMEF. Des. Amorim Lima) me traz e do que eu vivo, compartilho e aprendo nesse espaço, compondo minha trajetória.

Falo da perspectiva de uma professora que atua no Amorim com as séries iniciais e, como aprendiz do CEACA, junto à formação da pedagogia griô, e tem ampliado olhares e horizontes e encontrado, nas vozes que ressoam nas Rodas de Conversa, um método de pesquisa.

¹ Essa música foi apresentada a mim pela professora Érica Amaral, em duas ocasiões, enquanto preparávamos a festa junina da escola. Da primeira vez, pesquisávamos músicas para apresentar a dança Moçambique às/aos estudantes; na outra ocasião, tratou-se de uma apresentação online sobre a influência das manifestações culturais tradicionais na nossa festa junina.

Nas Rodas, a palavra circula. E circula para pensar e expressar como as culturas tradicionais e os saberes trazidos pelas pessoas dialogam com o currículo na escola. Por isso, uma metodologia de pesquisa que consistisse em entrevistar as pessoas individualmente não faria sentido. Se invocamos os saberes e a ancestralidade, temos que valorizar a oralidade e as histórias de vida de nossa comunidade de aprendizado. A palavra circula em roda e coloca tudo para girar – para *gingar*. O exercício dessa dissertação é trazer ao primeiro plano “as contas” e o contar, imaginando cada uma dessas miçangas como caixas de ressonância, portadoras das falas e das intenções das pessoas ouvidas, lidas e encontradas, e as esperanças da autora em formar um colar, um *terço de rosário*.

O Mistério nos títulos dos capítulos segue simulando os mistérios do rosário. O rosário (Figura 2) “chegou” na minha narrativa, então, como continuidade de um projeto de vida, de pesquisa-ação, de proposição. Para mim, faz um sentido imenso, tão imenso que entendo que cada pessoa que por esse verbete passe terá sua definição pessoal, ainda que ecoe a mesma palavra. Penso que um dos sentidos do mistério é a experiência única diante do segredo, apresentado ou não. Tenho o mistério no lugar do saber, flexível, transverso, expandido. Um mistério que nos impulsiona a acessar a melhor *ora-ação* no decorrer da intenção, da reza.

Na primeira parte desta dissertação – *Primeiro Mistério...* –, apresento a minha trajetória, histórias de vida e vidas materializadas nas histórias de quem vive e sonha. A ancestralidade é um fio condutor de nossa existência, nossas relações, nossos saberes e nossos propósitos. Daí a tentativa de usar esse fio para confeccionar este rosário. Se, como dizem minhas ancestrais, “nossos passos vêm de longe”, nessa caminhada ainda não encontramos equidade de direitos civis e sociais básicos, como a educação, a cultura e a liberdade religiosa, sobretudo quando se trata das relações étnico-raciais.

A minha história de vida vai desvelando os processos de identidade encobertos e cerceados pelo projeto de embranquecimento e pelo mito da igualdade racial consolidados na construção da identidade brasileira após a abolição (inconclusa).

O *Segundo Mistério do Rosário* dissertativo conta, brevemente, sobre a escola em que trabalho e o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como as culturas populares foram tomando um lugar mais central e ocupando os territórios, físicos, pedagógicos e epistemológicos, no currículo das séries iniciais? Será que as lógicas institucionais – pedagógicas e legais – e as experiências comunitárias com-versam? As pessoas têm feito suas “rezas” para um fim comum? Ou as rezas têm permanecido como promessas?

O Segundo Mistério da pesquisa continua contando sobre a atuação do Mestre Alcides e do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA) já há 20 anos nessa Escola. O Mestre, como agente formador e transformador, parceiro na construção desse projeto e na orientação pedagógica, tem provocado, nas últimas duas décadas, a circulação de novas experiências e tempos pedagógicos no cotidiano escolar.

No Terceiro Mistério, analisando essa guiança pelo *Movimento Negro Educador*, no qual Nilma Lino Gomes nos lembra o quanto o fazer do movimento negro está à frente das políticas públicas, apresento essas trilhas para evidenciar um itinerário que tem orientado práticas e vivências emancipadoras na escola. As políticas públicas específicas, mesmo as vigentes, ainda precisam de muita militância e acirramento epistemológico e prático para mudarem lá na ponta os índices de desigualdades de direitos às aprendizagens na primeira infância e nos anos iniciais. Reconheço que as culturas tradicionais podem contribuir muito para o currículo escolar, com o seu potencial de manter o conhecimento vivo e as pessoas no centro da roda, para que, assim, se efetive uma educação antirracista. Este trabalho é uma prece e uma oferenda para esse fim.

No decorrer desta pesquisa, que iniciou com o distanciamento físico provocado pela pandemia de Covid-19, o grupo de estudos “co-*orí*-entação²”, coordenado pelo professor Diego dos Santos Reis, e composto pelas/os estudantes por ele *orí*-entadas/os, tem sido um espaço de alimento intelectual, emocional e espiritual, respiro, debates e troca de vivências.

Durante um período, o Tempo³ suspendeu minhas atividades cotidianas, me recolocando com meus propósitos e trajetos, para re-*orí*-entar meus passos. Depois de quase dois anos, ao voltar para as atividades presenciais na escola, rompi totalmente meu tendão calcâneo, acontecimento que me colocou em recolhimento. Precisei “pisar no chão devagarinho”, sabedoria/filosofia de Dona Ivone Lara – nossa preta velha ancestral, salve! Fui obrigada a estar em um retiro de re-*orí*-entação. Nesse processo, encontrei um caminho de reconexão com minhas linguagens do desenho, da pintura e de sonhos que estavam adormecidos. “Para que pés se tenho asas”⁴, pensava: imaginação, sentir o chão, o peso do corpo. Não sentir dor, não sentir o gelo, não sentir o pé em alguns momentos, o saber da incerteza e o equilíbrio de saber e que, mesmo assim, se continua a caminhar. Não sei mensurar o quanto essa experiência chacoalhou minhas águas e gerou infinitas possibilidades

² De “co-*orí*-entação” destaco a palavra *orí*, que corresponde a cabeça na cosmologia yorubá. Esta expressão é evidenciada por Beatriz Nascimento retomando uma guiança ancestral, que se faz no coletivo e fortalece cada *orí*.

³ Orixá do panteão das religiões de matrizes africanas. A canção “Oração ao Tempo”, de Caetano Veloso, descreve uma conversa linda com o Tempo.

⁴ Parafraseando a expressão de Frida Kahlo.

do pluriverso constelar⁵ – em mim. As pinturas que nasceram nesse processo não puderam ficar fora deste trabalho.

Quando comecei a pensar no projeto para esta pesquisa, compartilhei, pedi bênção e licença ao Mestre Alcides. Ele me indicou a leitura de uma pesquisa que conta o início da trajetória do CEACA e das oficinas de culturas tradicionais na EMEF. Des. Amorim Lima, realizada pela pesquisadora Mariana Galvão. O mestre colocou-se sempre à disposição da escola, das/os educadoras/es e das/os aprendizes. Me senti muito honrada com o seu convite para seguir como educadora-aprendiz, fazendo parte dessa rede que cuida do ser humano muito além da instituição escolar.

Também pedi licença à escola, à diretora Ana Elisa, e anunciei às/aos colegas e algumas famílias que estou atuando como professora e pesquisadora.

Sempre em um lugar muito especial estarão as vivências geradas na escola. De configuração ímpar e reveladora de aspectos ricos das trajetórias daquelas/es que ali confluem, com as rodas que se formam pela parceria entre as/os professoras/es e as crianças; as vivências compartilhadas; os saberes somados que preenchem a mandala dos valores afro-civilizatórios e das sementes ao som do maracá.

Pedagogias afrorreferenciadas e decoloniais, como a pedagogia griô, traçam per-cursos possíveis para que a educação das relações étnico-raciais, a ancestralidade, as histórias de vida, os saberes e os ofícios da comunidade de aprendizagem sejam contemplados nos currículos tanto quanto os saberes vindos de além-mar.

As questões levantadas pelo grupo, com pessoas iniciadas na vivência da metodologia da pedagogia griô e que também vivenciaram trocas de saberes com o Mestre Alcides, além de já terem ouvido falar da EMEF. Des. Amorim Lima, foram muito importantes. Cito, particularmente, uma questão que muito reverberou em mim. Trata-se do relato de uma das participantes, que há muito tempo acompanha na mídia a trajetória do projeto especial da escola, com inspiração na Escola da Ponte, mas que desconhecia a atuação de mais de vinte anos do CEACA na EMEF. como um dos eixos fundamentais de trabalho com as culturas populares na escola. Essa observação reforça a minha hipótese de que as culturas tradicionais têm um espaço periférico e não central dentro da estrutura do currículo escolar.

⁵ Inspirada nos termos de Airton Krenak.



Figura 2: ALEIXO, Lia. **Rosário 1 e Rosário 2**. 2021. Objetos de contas feitas de materiais mistos.

Fonte: Arquivo pessoal.

Ebomi Cici conta assim sobre Nossa Senhora do Rosário:

[...] Nossa Senhora do Rosário é Ifá. Ela tem um grande rosário que os negros Iorubás viram e ficaram todo arrepiados. Ela tem um grande rosário que a gente vê como opelé. Nossa Senhora do Rosário pode ser uma iyanifa. Por quê? Ela protege os negros em nome de Ifá.

Ifá tem duas formações de sincretismo no Brasil. Ifá pode ser a Santíssima Trindade e o Divino Espírito Santo também.

A irmandade cresce ao pé de Ifá, ao pé de Nossa Senhora do Rosário. Toda a Igreja do Rosário no Brasil, onde tiver, você sabe que só são negros. Então você vai encontrar em Minas Gerais, Rio de Janeiro você vai ver, aqui na Bahia, e Pernambuco. Pertencer à irmandade do Rosário era status.

Cê tá vendo o que que cê veio descobrir? Na diáspora, o que que a diáspora traz? Então, os negros viviam ao pé dela e os colonizadores criaram essa devoção. Através da irmandade do Rosário, o negro também se alforriava. Mas ele se alforriava embaixo dos olhos do colonizador, apesar de ter acontecido revoltas negras. Os negros eram divididos por igrejas para poder ser bem tomado conta as suas ideias. A Igreja de Nossa Senhora do Rosário onde ficavam os negros Bantu Kongo. A Igreja de Bom Jesus dos Humildes, onde... (SOUZA, 2020, p. 27-28).

Fazer parte do CEACA como aprendiz e educadora griô, em germinação⁶, me possibilitou estar em contato com o Mestre e Griô Alcides de Lima, cujas reflexões são sempre repletas de sabedoria e reconexão com fios da minha ancestralidade. Conexão que une e integra o corpo com os valores civilizatórios africanos. Os corpos contam histórias de vida de quem está ali presente e trazem, nas palavras e nas cantigas, o legado guardado pelas/os mestras/es. No CEACA, a capoeira se constitui com diversos saberes tradicionais e a troca de saberes é muito incentivada pelo Mestre. Os encontros continuaram na pandemia em formato virtual e, aos poucos, as possibilidades desse formato foram se ampliando. Mantiveram-se os dias da semana habituais, às terças e quintas-feiras, para os encontros com vistas à prática de movimento do corpo, e o Mestre incentivou a capoeira, intercalada com aulas de ritmos musicais com o Mestre Sargento, e com Rodas de Conversa sobre racismo, machismo, feminismo, com trocas de experiências, textos, vídeos e pessoas convidadas, como a Mestra Mariposa (Érica Amaral), que compartilhou sua pesquisa sobre o machismo na capoeira.

Aliás, não posso deixar de citar o evento organizado pelo CEACA, em que tive a honra de participar como educadora da escola e aprendiz onde o CEACA atua, ao lado de

⁶ Germinação é como me sinto. No processo de romper as cascas da semente para germinar mais conectada com o meu SER.

Lillian Pacheco, Marcio Caires, Nadia Akauã, Mestre Alcides, Mestra Doci e Fátima Freire, em formato virtual: Roda Viva de Saberes: os Griôs e a Educação, em 21 de agosto de 2022.

The flyer features a yellow background with a central graphic of a globe surrounded by a decorative border and the word 'GRIÔ' in large letters. It lists several participants with their photos and titles:

- Nádia Akauã Tupinambá** - Liderança Tupinambá de Olivença
- Mestre Alcides de Lima Tserewaptu** - Coordenador do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira CEACA
- Mestra Doci dos Anjos** - Idealizadora da Escola Viva Olho do Tempo
- Fátima Freire Dowbor** - Pedagoga Instituto Paulo Freire
- Lia Aleixo** - Educadora EMEF Amorim Lima e Griô Aprendiz do CEACA
- Ana Elisa Siqueira** - Diretora da EMEF Amorim Lima idealizadora do atual Projeto Político Pedagógico
- Lillian Pacheco e Márcio Caires** - Grãos de Luz e Griô idealizadores da Pedagogia Griô

At the bottom, the text reads: **RODA VIVA DE SABERES OS GRIÔS E A EDUCAÇÃO**, **21/08 19:00**, Link para inscrição: <https://forms.gle/MREXvx4fxZ99B7z6A>. Two circular logos for CEACA (Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira) are positioned at the bottom corners.

Figura 3: Fôlder de divulgação do evento “Roda viva de saberes: os griôs e a educação”.

Fonte: CEACA.

Cabe mencionar também o espaço para partilha da intenção desta pesquisa com o coletivo CEACA, em reunião mensal do grupo de estudos. Ouvir o mestre Alcides e as/os aprendizes têm sido fundamental para as reflexões sobre o conhecimento produzido há mais de duas décadas na escola. O grupo aponta que a proposição da pesquisa tem uma preocupação com todas/os as/os sujeitos envolvidas/os no processo, lembrando a filosofia Ubuntu. Pontua a importância da “síntese” no objeto-rosário e o tema da migração, da

“retirança”⁷, que entrelaça as histórias de vida individuais e coletivas. Um dos apontamentos do grupo foi a relevância da formação de professoras/es na escola com a perspectiva da pedagogia griô, uma vez que percebem o quanto essa aproximação sensibiliza as/os educadoras/es para o trabalho que esse grupo realiza.

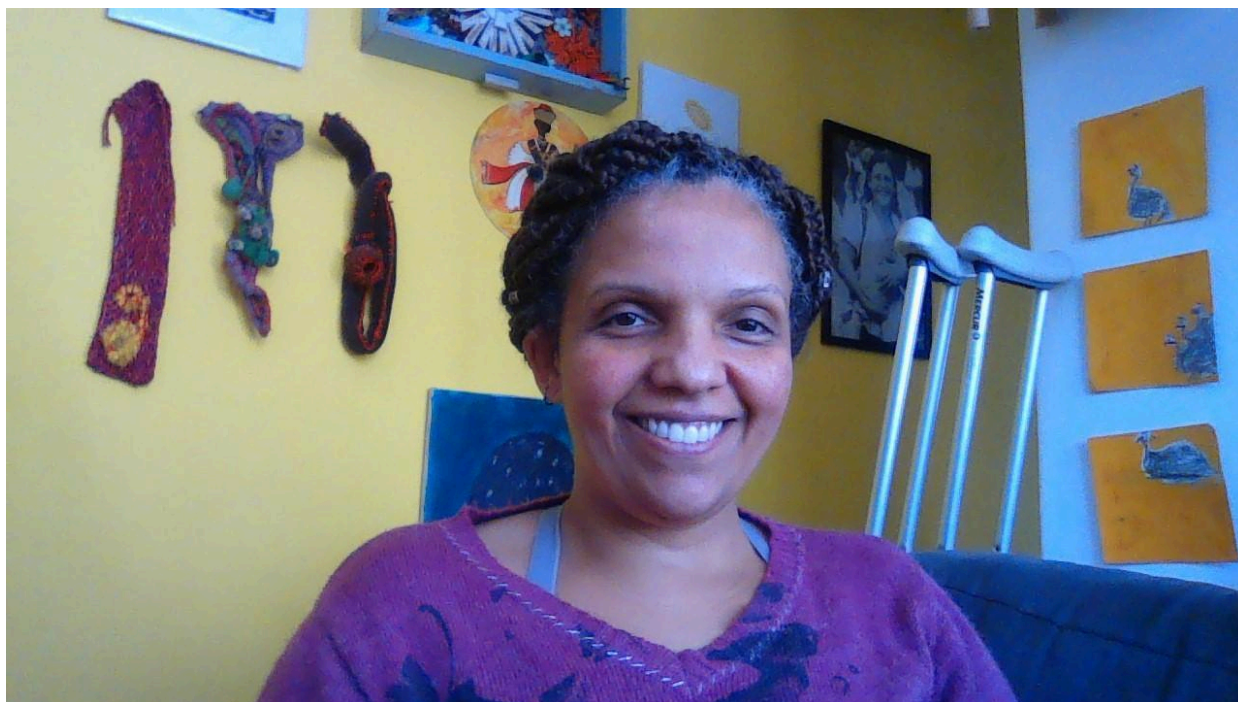


Figura 4: ALEIXO, Lia. **Autorretrato**, julho de 2021. Fonte: Arquivo pessoal.

Cada pessoa aqui citada é uma conta deste rosário. Cada conhecimento compartilhado é uma reza, um mistério, um fundamento construído nessa caminhada que não começa e não termina comigo. A repetição das rezas de um rosário traz uma intenção, um ensinamento, um conselho ou até mesmo um milagre, diferentes a cada volta, que passa pelas mesmas contas e, às vezes, pelas mesmas palavras.

Cada conta do terço tem seu momento de estar entre os dedos, sua vez de ser rezada, assim como penso a construção deste texto. A escuta de cada pessoa, nas rodas, nos corredores, orientações, nos momentos de encontro com o coletivo *Co-ori*, no grupo de estudos do CEACA, nas “papoeiras”⁸, nos corredores, reuniões pedagógicas, com as crianças... As voltas que o mundo dá.

⁷ Termo usado pelo Mestre Alcides em sua intervenção na reunião pedagógica no início do ano de 2022, fazendo uma analogia ao termo *chegança*, utilizado nas aberturas de eventos culturais.

⁸ As conversas realizadas nos encontros do CEACA, online durante a pandemia, tinham uma parte maior de conversa mantendo os horários reservados aos treinos, atendendo à necessidade de refletir coletivamente sobre o que estava acontecendo e aproveitar para conversar sobre assuntos de valores para o grupo. Foram momentos de rica circulação da palavra sobre os temas racismo, machismo na capoeira, musicalidades.

Não posso deixar de mencionar a importância do Mestre Alcides também como orientador desta caminhada. Institucionalmente, ainda não há espaço para o saber da tradição oral lado a lado com o saber acadêmico. Do currículo dos saberes ancestrais para o currículo acadêmico ainda há barreiras e exigências de títulos que a genealogia e a ancestralidade por ora não transpuseram.

Seguindo as águas e os espelhos da reflexão, onde o *abebé* de Oxum vem apresentar o reflexo do seu Ser, ao contrário de Narciso, que “acha feio o que não é espelho”⁹, o currículo e a prática pedagógica podem se valer das histórias retomadas pelas práticas das culturas tradicionais, dos ofícios, dos corpos em festa, para revelar um projeto de sociedade que desmistifique o mito da democracia racial, classista, racista e sexista. Lillian Pacheco (2006), Vanda Machado (2013; 2019), Adilbênia Machado (2019) e Paulo Freire (1987; 2020) revelam a possibilidade de uma educação que construa o conhecimento a partir dos diversos saberes e histórias de vidas que se encontram no fazer pedagógico. Se aprendemos o falso mito pelas histórias dos colonizadores, contar e aprender a partir das nossas próprias histórias é resistência. Aliás, Vanda Machado (2013, p. 17) nos mostra que, “de todas as histórias, a maior e a mais significativa é a das pessoas, simbiose de todas as histórias na vida”.

*Cada conta do meu rosário
é um filho que ali está
se não fosse os pretos velhos
eu não sabia caminha*

Ponto das Pretas e dos Pretos Velhos

Para abrir mais um terço deste rosário de contas, tecido com a retomada de nossas histórias ancestrais, que nos contam outras possibilidades de Ser, entrelaçadas por Catherine Walsh (2009), traçamos um panorama de resistência das culturas tradicionais por meio dos movimentos sociais e dos povos tradicionais, com uma leitura de subversão e sobrevivência desses modos de ser como resistência e ameaça ao neoliberalismo e ao projeto capitalista colonial em América Latina (GONZALEZ, 2020). Rezo aqui também a conta das Américas, tecida por Lélia Gonzalez (2020), no modo de ser das mulheres, amas, mucamas, pretas que resistem e ensinam seu modo de ser, comer, falar para seus filhos, os filhos da casa grande e seus senhores. E passo também pelas contas de Hampaté Bá, em *A Tradição Viva* (2010) e Heloisa Pires Lima (2010), que preciosamente oram sobre, com o princípio ativo da

⁹ Trecho da canção “Sampa”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

palavra que mantém vivas as histórias, os ofícios, a ética da comunidade, o sangue que circula com as Griottes e os Griots – contadoras/es que guardam as histórias ancestrais transmitidas e confiadas oralmente às/aos guardiãs/ões da tradição, animadoras/es do povo e sábias/os conselheiras/os.

Conto aqui também com a circularidade e a poética com que Adilbênia Machado (2019, 2019b) *encantadoramente* tece para nós, com as contas de bell hooks, Vanda Machado, Conceição Evaristo, Sandra Haydée Petit e tantas outras sobre a resistência implicada em transfor-*AMAR*, retomando a própria história. Sem perder a perspectiva de inter-*PRETAR* como proposta de ser/ensinar/sentir/aprender e co-*CRIAR* com responsabilidade e gestando outras possibilidades, em que o amor é trazido como prática de resistência e cura fundamental para a ética do cuidado. É isso também que torna possível a educação antirracista, antissexista e anticlassista, bem como experimentar os modos de ser ancestrais que fomentem relações mais justas, igualitárias e inclusivas, por meio das quais todos os seres possam, plenamente, celebrar a vida e ter garantido o direito à educação.

Acrescento aqui também as contas das imagens que se revelaram nos diálogos com o coletivo CEACA¹⁰ e com as entidades Vó Benedita do Congo e Caboclo Guaracy, no Templo Itarobá. São contas de curar-dores apresentadas em sonhos que revelam *itans*¹¹ e imagina-ções entre as dimensões visíveis e invisíveis.

Saravá o Tempo!

É uma honra gigante estar nessa roda.

Bem-vindas, bem-vindos!

Obrigada!

¹⁰ Falo aqui do retrato do Mestre Durval do Coco e Aboiador, um mestre que acompanha o CEACA e foi cantar Coco no Orum. A bênção, Mestre Durval. Houve uma homenagem especial a ele no evento de batizado de capoeira de 2021, ano de seu encantamento.

¹¹ Narrativas que contam as relações de cada orixá com os seres, com *Olorum*, com os elementos de acordo com suas habilidades, sabedorias e poderes.



Figura 5: ALEIXO, Lia. Ewá. 2021. Pintura: acrílica s/ tela. 50x70cm.

1 PRIMEIRO MISTÉRIO: HISTÓRIA(S) DE VIDA

*Quando olhei a terra ardendo
qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Porque tamanha judiação.*

Luiz Gonzaga, *Asa Branca*.

Sou Eliene, sou Lia
fia da em-sina nordestina
que bota o cabra pra andar.
Nascida aqui em São Paulo
desse casal recém-chegado
minha mãe Lindalva, filha de Raimunda
e João Abdon, que como tantos se encontraram
na fronteira do Pernambuco com o Ceará.
meu pai João Bosco, filho de Petronila e Totoin,
vindos das bandas do Piauí.
Por insistência em sentir a alegria
de sempre visitar a sua terra,
acenderam dentro de mim o orgulho
de fazer parte desse legado.

Cresci na Zona Leste
perto de uma comunidade
que mais tarde dei mais sentido
fazia parte de um grande movimento
das comunidades eclesiais de base
onde a Teologia da Libertação
ensinava que Jesus Cristo
também foi preso político
lutando por igualdade.
Mais tarde pra decidir

qual rumo eu queria seguir
Poderia ser professora
Como disse meu avô João Abdon
no parto de minha mãe
Nasceu um doutor ou professora?
Pelos desvios do destino,
da família sou a primeira
a chegar na academia.
Quem sabe ainda chega o dia
em que serei uma professora doutora?

Meu pai de lá trouxe um ofício
a arte da funilaria
que lhe sustenta até hoje
e de onde eu arrisco dizer
que trago desse seu saber
o desenho e a poesia.
Pra completar sua descrição
com sua sanfona na mão
Ressoa as melodias do sertão...

Essas histórias têm muitos fios
outra hora conto mais:
fios da caatinga e das mandingas
que me ligam aos meus ancestrais
e puxando a linha da história
de como eu cheguei aqui
vou contar para vocês
um dos caminhos que percorri

Estudei artes e pedagogia
sou professora do ensino fundamental
em uma escola de São Paulo
da rede municipal

onde me deparei com a possibilidade
de um trabalho integrado
com o saber da oralidade
Conheci o Mestre Alcides
que coordena o Ceaca
levando a capoeira para o currículo
que tem a cultura integrada
e nas formações de professores
o Mestre com sua história apresentô
que a sua metodologia
se chama pedagogia griô

Depois da fala do Mestre
e a dica da minha comadre
fiquei sabendo que em São Paulo
teria tal oportunidade
um curso de formação
dessa tal pedagogia griô
Com Lillian Pacheco e Marcio Caires
casal que essa pedagogia criô e cuidô
cheguei junto nessa roda
que muito me encantou
puxou os fios da minha história
e me acolheu como educadora griô.

Peço a bênção as minha mais velhas e mais velhos,
Peço a bênção as minhas mais novas e mais novos
Peço a bênção a vocês que escutam ou me leem agora

A bênção minha mãe Lindalva, minha avó Raimunda
meu avô João Abdon, meus bisavós, mãe Tonha e pai Toim Abdon,
que vieram das fronteiras do Ceará com o Pernambuco, pelas terras de Exu, pelos baixis e
açudes até as terras de Nascente, ao redor de olho d'água.

A bênção ao meu pai João Bosco, que traz alegria e paciência no peito
 como herança dos seus ancestrais

Minha avó Petronila, meu avô Totonho, que não conheceu o pai, Zé Modesto, e veio da
 Fazenda Paulistana, em Santa Filomena do Piauí para Nascente, Olhos d'água quando era
 menino, pelas mãos de minha Bisa Dezinha - a quem peço a bênção.

Essa vida retirante que desconecta as raízes de suas terras de origem
 É a foice do colonizador, que certo golpeia
 e muitas vezes impede que a seiva continue a circular, uma vez que nossas raízes se
 fortalecem nas palavras, nas memórias dos nossos ancestrais que vivem nos rituais íntimos de
 nossos grupos familiares.

O mito da democracia racial vai longe dentro desse projeto colonial
 corta laços,
 rompe saberes,
 individualiza a caminhada antes comunitária e agora é solitária,
 afastada dos seus e de si.

O mito da democracia e igualdade esqueceu que por herança mantemos a linha da
 continuidade

Somos continuidade de ciganos, de povos nômades dos desertos e das matas
 De Áfricas, Arábias e Américas.

Afastar-se de si traz desequilíbrios, doenças mentais e físicas, causadas por entorpecentes
 lícitos ou ilícitos para fazer sua parte de dar certo a engrenagem

a universalidade do projeto colonial promove
 a confusão dos símbolos e reconhecimentos
 somadas com o silenciamento
 que faz a reza ser negada
 que faz o cuidado ser um castigo
 que faz do amor violência e homicídio
 que faz do abraço gesto não reconhecido.

Desse lugar não revelado
 Eu trago os mistérios do Rosário
 e do terço, que une contas num círculo de continuidade.

As lágrimas de contas são histórias,
 são gestos e milagres (*mil lágrimas*, como diz também Itamar Assumpção),
 são lágrimas de Santa Maria - nas múltiplas manifestações das *yabás* e da mãe Terra,
 lágrimas de Cristo que contam e recontam feitos gloriosos de povos subjugados,
 vozes de superações e afirmações de povos expulsos de suas terras e
 que, desterrados (e com a padroeira Nossa Senhora do Desterro),
 carregam em seus corpos memórias de seu território ancestral
 como um fio, um cordão umbilical, que nos liga ao lugar da terra
 onde brotou a primeira semente ancestral
 repetição de sinas e cursos que mantém viva a fé
 que cura e fortalece a continuidade da caminhada
 que alenta os *odus* pelos quais cada um deve passar
 quando se encontra diante dos mistérios de *Ifá*.

*

Sou mulher, negra, mãe, e professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo há doze anos. De formação acadêmica, sou arte-educadora e pedagoga, pós-graduada em Ética, Valores e Cidadania. De formação de vida, sou aprendiz griô, aprendiz das ervas, militante, macumbeira, filha de migrantes nordestinos, aprendiz de capoeira.

Nasci no Dia de Todos os Santos, 1 de novembro de 1977. Adoro conhecê-los. Minha mãe, Lindalva, tem muita fé, mas uma fé com fronteiras e poucos nomes. Então, não cabem os santos. No dia que consegui acalmá-la sobre o meu destino, foi quando lhe disse: “Mãe, eu poderia ter nascido no Dia das Bruxas, poderia ter nascido no Dia de Finados, mas cheguei no Dia de Todos os Santos”. Logo, quando sei de um santo, santa, deus, deusa, deidade ou entidade, já estou falando com ele ou com ela. Tenho certeza de que me ouvem. A risada despreocupada de minha mãe indica o sentido do que não precisa mais ser explicado. Já meu pai, João Bosco, toca acordeom na igreja; de lá vai ao terreiro; e termina em um forró no boteco.

A primeira lembrança que tenho das histórias de minha mãe, desde o dia em que pergunto por elas, é a de que, quando bebê, no dia do batizado, ela caiu no Riacho do Navio.

De meu pai, me marca a adoração por passarinhos. Há épocas em que ele tem dez; em outras, tem vinte engaiolados em casa. Minha mãe tinha uma asa branca pela qual tinha muito carinho. Ela voava livre e sempre voltava ao terreiro. Hoje, eles moram na Zona Leste de São Paulo, final da Barreira Grande, Jardim Imperador, onde eu nasci. Da rua Canoeiros subiram para a Rochedo de Minas, quando eu tinha nove anos. Lembro-me que lá montei meu quarto sozinha, seguindo algumas orientações do meu pai, quando eu pedia. Tive muito orgulho de ter meu quarto montado por mim mesma na casa onde vivi por 18 anos.

Ex-votos sempre foram uma fascinação. Sabe aquele encontro arrebatador, encantado, sem explicação? Sempre que me lembro, procuro por essa sala na igreja em que entro. É gosto, não fixação. Quando criança, eu era uma menina que adorava observar as pessoas e ouvir as conversas. Não podia perguntar muito, pois não eram “pro meu bico” aqueles assuntos, como dizia minha mãe. Mulher nordestina e de poucos estudos, sempre me dizia: “Ponha-se no seu lugar”. Eu brincava com meu irmão e com vizinhos, mas trocava fácil a brincadeira por olhar a linha de alguém fazendo crochê ou tricô. Gostava de desenhar cachorros, de observar as formigas e outros insetinhos e de pintar panos de prato e fazer as bordas de crochê com a minha mãe.

A escola e a comunidade me ampliaram as possibilidades de olhar para o mundo. A comunidade era um lugar comum, onde se ensina sobre um mundo melhor que poderia existir a partir da evangelização e de como nosso modo de vida poderia chegar perto daquele se déssemos as mãos, denunciássemos as injustiças, ajudássemos os irmãos; onde se aprende como o acúmulo gera a pobreza e a desigualdade, quando a terra está em poucas mãos, banhada por sangue e esgotada em seus recursos. Desse momento, guardo pessoas que foram muito importantes para a minha constituição. Na comunidade, por vezes passava o dia ajudando na festa do milho e em outras decorações. Arrumava o altar, fazia cartazes para divulgar os eventos. Todos os anos, na quaresma, a comunidade voltava-se para um grande tema: a Campanha da Fraternidade. Lembro-me dos painéis que eram pintados no curso de verão e que ficavam expostos, gerados a partir das reflexões sobre a Campanha. Minha família, pai, mãe e irmão tinham uma opinião sobre o mundo que eu considerava fechada... diziam sempre: “O mundo não muda, os mais velhos têm sempre razão”. Quando eu lhes contava as coisas, ouvia: “Para de ser mexeriqueira!”. Se desconfiavam que algo da escola poderia não correr bem, diziam: “Se apanhar, chega aqui e apanha de novo”; “Se repetir de ano, vamos embora daqui, voltar pro sertão”. Hoje, eu vejo que pensar assim é uma armadura para fazer a travessia e seguir nessa viagem que é a vida, perto de lições trágicas de cativo e secas e tendo em frente a sedução e o encarceramento da cidade grande.

Em minha trajetória, sou grata por encontros e parcerias com pessoas com quem muito aprendi e aprendo. Uma pessoa bem especial na minha formação nesse convívio foi Hedwig Knist, agente pastoral alemã que ensinava tudo que podia a quem se aproximasse dela. Fazia horários para grupos de flauta, ensinava artesanato nos projetos da comunidade de atendimento no contraturno. Lembro que observou um bonequinho de bolinha de gude e durepox lá na feira de artesanato da praça da República e lá estava ela na semana seguinte a ensinar a todos como fazer. Até aula de alemão, às 6 horas da manhã, ela vinha oferecer em minha casa, pois era o horário que ela e eu tínhamos disponível.

Quanto à minha trajetória escolar, fui para a EMEI Professor José Vicente da Cunha, em 1984. Lembro-me do shortinho vermelho, a *congá* – o tênis –, uma camiseta branca e meu cabelo esticadinho e amarrado em dois pompons, um de cada lado. Meu cabelo era diferente do cabelo da minha mãe. O cabelo da minha mãe era comprido e cacheado, mas ela fazia touca todos os dias com grampos e usava muitos lenços para manter o cabelo liso. A solução que ela aprendeu para o meu cabelo foi enrolar bobes para ter os cachinhos abertos e modelados na ponta do pompom. Eu dormia com os cabelos presos aos bobes e, depois, passava o dia com eles presos em chuquinhas. Lembro-me que eu admirava muito o corte de cabelo da professora, que tinha cabelos lisos e loiros. Quando eu a elogiava, ela me respondia: “Obrigada, eu só escovei”. Já que entrei na questão “cabelo”, cabe mencionar algumas viagens que eu fiz para o Pernambuco. Nessa época, havia uma chapinha feita com escova de ferro, aquecida na brasa. Recordo-me da imagem do balde com a brasa e a escova... Alisar o cabelo assim era uma forma de se “arrumar”, de ficar bonita ou deixar “bonitinho” o que era “feito”. Pensando sobre essa história, vejo o quanto o cabelo pode contar a minha vida escolar.

Em 1985, comecei a frequentar a EMEF. Desembargador Achilles de Oliveira Ribeiro. À medida que vou crescendo, os dois pompons passam a se esconder em um coque. Na escola, os cabelos cacheados eram apelidados de “miojo” e os crespos de “bombril”. O cabelo arrepiado encontra um arquinho (tiara) para ficar bem “baixinho”. Havia uma professora negra na escola em que eu estudei, a professora Esmeralda, muito vaidosa, de unhas sempre feitas, maquiagem e cabelos alisados. Às vezes, ela ia com bobes enrolados no cabelo. Mais uma confirmação de que era assim que se arrumava, que se dava um jeito nos cachos. Não me lembro dos meus cabelos soltos depois de lavados. Só mesmo de penteá-los, enrolá-los e prendê-los em seguida. Na comunidade, havia pessoas com o cabelo crespo solto, a dona Catarina, por exemplo, mãe do Fernando, do Sidnei e do Sílvio, uma das famílias pretas do bairro. Eles tinham cabelos curtinhos e todos os caracoizinhos iguaizinhos, arrumados e

fofinhos. Eram muito curtos para enrolar bobes. Quando cresciam um pouquinho, dona Catarina aparecia de bobes e lenço na cabeça. Afinal, era assim que todo mundo fazia. Eu gostava de cabelos cacheados, mas não sabia que eu tinha cachos. As vizinhas estavam alisando os cabelos com químicas e isso era uma solução. Corria o risco de cair o cabelo, é bem verdade, mas se não deixássemos encostar na pele para não queimar e tivéssemos muito cuidado com o tempo para não desmanchar o cabelo, tudo daria certo... E eu sonhava com um cabelo bem longo, balançando e indo até o quadril... Assim, até 1992 eu já tinha os cabelos com química e com um volume “aceitável” para soltar em algumas ocasiões.

Aceitável?

Me tornei professora e hoje sou aprendiz

Em 1993, fui para o ensino médio, quando ainda nomeado de “segundo grau”. Com a possibilidade de realizar um curso técnico concomitante, fui para o CEFAM. Depois de formada no magistério, já professora, fui trabalhar em uma escola do bairro. Fiquei lá um ano e meio. A diretora me criticava por levar as crianças para desenhar com o giz de cal no chão, porque sujava a roupa. Dizia que eu precisava passar mais lição no caderno. Era uma turma com idades variadas, mista, na educação infantil. Nesse período, fiz também um curso de tapeçaria arraiolo com a mãe do Luan, um estudante dessa turma.

Após sair dessa escola, seguindo os conselhos da minha mãe, fui trabalhar como caixa, na Casa Vitale, rua Direita, Sé. Nesse emprego, sentadinha no caixa, comecei a desenhar para passar o tempo. Desenhava as pessoas, as capas dos CDs, desenhava, fazia crochê, fazia amigos entre os clientes e vendedores da loja, fazia rolinhos de papel que viravam colares - e até uma cortina de porta. Outro passatempo era sair pelo Centro da cidade para passear, depois de me alimentar com a marmita na hora do almoço. Ao longo dessas saídas, me encantei e fiz planos de comprar uma flauta transversal. Para economizar, comecei a fazer caixas de presente e vender, hoje chamam cartonagem. Entregava em uma loja de galeria, na rua 15 de Novembro, onde me deparei, certa vez, com um retratista de rua. Pedi a ele conselhos para melhor desenhar e ele me disse que eu podia voltar no dia seguinte, não me indicaria nenhum curso porque não valia a pena. No outro dia, eu estava lá com meus desenhos e ele topou me ensinar. Célio foi meu primeiro professor de desenho. Ele era autodidata. Nascido em Mossoró, Rio Grande do Norte, aprendeu a ler nas lápides do cemitério de sua cidade, quando criança. Agora lia Krishnamurti, gostava do Will Eisner e desenhava quadrinhos com histórias sobre o faroeste. Ele não ia a exposições, diferente de

mim, que havia aprendido a frequentar exposições com as professoras do CEFAM e com as agentes pastorais¹² da comunidade.

Ainda na Casa Vitale, fui transferida para ser recepcionista na unidade da Vila Mariana. Atendia ao telefone, gostava de falar de um jeito despojado e lá não podia. Para preencher o tempo, fazia alguns retratos aqui e ali, com fotografias, e outros desenhos de encomenda. Nas folgas, ia sempre a exposições.

Chego, então, às artes. Andando no Sesc Pompeia, me deparei com o ateliê de cerâmica. Pedi as contas no trabalho para frequentá-lo como aprendiz. Lá conheci a Clarissa, que é desde então minha amiga, irmã e hoje é também a minha comadre. Com a Clarissa, montamos uma sociedade, a Artesaico. Andávamos em São Paulo atrás de vidro e de azulejos para nossos trabalhos, que nos custou a perda de nossas digitais. Nesse tempo, comecei a trabalhar na creche Santa Mônica. A diretora me achava com muito jeito para dar aulas de artes e passei a ministrar aulas para todas as turmas. Na creche, conheci um professor de educação física cuja parceria na elaboração dos eventos e atuação nas aulas com as crianças foi muito importante para mim. Todas as pessoas de lá foram importantes, da diretora Edna à faxineira Chiquinha, e, como não vou lembrar o nome de todas, vou parar por aqui.

No cursinho pré-vestibular, em meu aniversário, ganhei de uma amiga o livro *Contos Tradicionais do Brasil*, de Câmara Cascudo. Nele, havia todas as histórias que meu pai me contava. Era o urubu que competia com o beija-flor; o bicho folharal; o macaco que enganava a onça, lá no tempo em que os bichos falavam... Meu pai falava também de um sujeito chamado Trancoso, quer dizer, as histórias de mentira eram histórias de Trancoso. E “Comões”¹³, sem contar, é claro, as narrativas de Pedro Malasartes. Hoje, eu confundo um pouco as que ouvi com as que li. Mas, está tudo lá no livro, o que meu pai sabia de ouvir falar... Essa lembrança me traz aquelas de quando eu viajava e, em noite de lua, a família do meu pai se reunia em volta da fogueira para contar histórias de Trancoso e adivinhas.

Entre na ECA em 2002, mas concluí o curso de artes na UNESP. Ingressei como professora de artes do estado de São Paulo e, depois, na prefeitura, lecionando numa EMEI. Nesse momento, já com o Malawa no ventre. Quando eu estava na faculdade, algumas vezes me entreguei ao processo de criação tendo um tema fixo em mente até materializá-lo. Num

¹² Frequentei uma Comunidade Eclesial de Base, onde os padres e leigos seguiam a Teologia da Libertação. Algumas pessoas se comprometiam nas diversas pastorais da terra, da criança, das favelas, da juventude, da saúde, carcerária, da moradia e algumas delas moravam perto da comunidade onde iriam atuar com formação política para atuação no bairro a partir das necessidades da comunidade. Estavam juntas ao movimento de moradia, formavam os conselhos nos postos de saúde, por exemplo.

¹³ Assim é como meu pai, João Bosco, pronuncia o nome do personagem Camões, do cordel “As Perguntas do Rei e as Respostas de Camões”, de Severino Gonçalves de Oliveira - Cirilo, nas suas contações de histórias. Todas aprendidas oralmente.

momento desses, um animal me rouba a atenção: a galinha d'angola. Ela aparece para mim em todos os lugares. Um bichinho popular, comum, único, forte e bonito. Eu tinha que representá-la, com a sede que eu tinha de desenhar as coisas e encontrar meu traço no mundo, minha linha de vida. E, num sonho, me veio essa representação. É assim que será a minha galinha d'angola, disse a mim mesma. Entre coquéns, guinés e angolas, embarquei no navio negreiro e cheguei ao conhecimento das *iaôs*. Até hoje não me canso do grafismo de suas penas e me revitaliza ter tido acesso a essa história.

Durante a graduação, fui morar perto da faculdade com uma amiga, hoje comadre, a Milene. Além dela, havia mais pessoas da faculdade, pois morávamos em uma república. A Milene fazia parte de um grupo de extensão na Unesp que estudava intervenção. Vira e mexe eu estava junto a eles. Em uma greve, fizemos muitos *stencil* e lambe-lambes de policiais, em tamanho real, invadindo a universidade. Eu ainda bordava e costurava bolsas e fazia *freelancer* como fotógrafa em bailes de formatura e no educativo da exposição “Que Chita Bacana”, no Sesc Belenzinho.

Concluída a graduação, me formei como professora de artes. Como andarilha, passeei pela música, pela cerâmica e pelo desenho. Quando retomei os estudos acadêmicos, me vi como uma mulher negra, apesar de já saber. Redesenhei o cabelo do zero, retornei como professora, agora de artes. Nesse processo intenso de me (re)encontrar, de seguir por onde o vento me levava, encontrei um amor no mar, em um réveillon em Ilha Comprida. Rapidamente, montamos um lar, com ateliê de costura e de adereços. E de surpresa, sem planejar, chegou minha primeira semente para gerar, Malawa.

Das aulas de artes, resolvi voltar para educação infantil. Mudei para a Zona Leste, para ter o apoio da minha mãe nos cuidados com a semente. É possível ser nômade vivendo de aluguel. Nessa época, entre os cuidados com o Malawa, participei de um curso sobre árvores, no jardim da Pinacoteca do Estado de São Paulo, e fazia bolo para o carro da pamonha, ofício que depois passei pra minha mãe, que seguiu por alguns anos fazendo isso.

Engravidei de Rosa, minha segunda semente, que nasceu em 2010. Ela foi anunciada para mim em um sonho, no qual uma menininha descia o morro rolando para brincar com o Malawa. Em 2013, no seminário do Caboclo Marcelino, em Olivença, fui acompanhada de Rosa, que, naquele momento, tinha três anos de idade. Esse evento, realizado anualmente em setembro, em Olivença, Ilhéus, reúne anciãs, anciãos, lideranças indígenas das aldeias tupinambá da região e parentes de outros lugares, aliadas e aliados das lutas indígenas. O encontro é realizado entre as aldeias, a escola estadual tupinambá de Olivença, as águas doces e as águas do mar. Um dos atos fortes do encontro é a caminhada em memória do caboclo

Marcelino¹⁴, liderança tupinambá que, nas décadas de 1920 e 1930, lutou contra a construção de uma ponte que seria erguida sobre o rio Cururupe, ligando Olivença a Ilhéus. Marcelino foi preso e assassinado. Para reforçar a memória e a retomada desse território tupinambá, que ainda vive em conflito com os fazendeiros de cacau da região, também é memorado o massacre ocorrido no rio Cururupe em 1559, quando o governador geral da Bahia, Mem de Sá, estirou por uma légua os corpos dos indígenas mortos no episódio que ficou conhecido como a “Batalha dos Nadadores”. Nas trilhas do gesto de memória que marca essa luta, é realizada a caminhada por essa estrada.

Em 2014, passo a pisar na EMEF. Amorim Lima, conhecendo outras possibilidades pedagógicas, culturais e comunitárias. Faço, então, a migração da Zona Leste para a Zona Oeste de São Paulo e chego a uma escola aberta à comunidade. Na primeira reunião pedagógica do ano letivo, um café da manhã foi organizado pelos pais para receber o corpo docente. Conhecer um novo espaço, com um novo projeto e uma professora que dividiria a sala também com sua turminha de primeiro ano, a Maria Lúcia, foi abrir-se para novos caminhos.

Em 2018, Clarissa, minha comadre e irmã, voltou de uma vivência com a pedagogia griô no Grão de Luz, na Chapada Diamantina. Tudo o que ela me mostrou era muito encantado. Optei por fazer também o curso de formação em pedagogia griô. Trabalhando, até então, com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, escolhi nesse ano viver com mais brincadeira o meu fazer pedagógico. E algumas relações com a cultura popular foram se per-fazendo. Muitos encontros vêm acontecendo desde então, fundamentais para minha reconstrução.

Navegando para mais um porto, aos 43 anos, ingresso no mestrado e início na capoeira. A academia nem sempre cabe na vida. Estar na capoeira também não parecia ser possível para mim. No entanto, Abdias Nascimento (2016), Lélia Gonzalez (2020) e Beatriz Nascimento (2006) revelam e desvelam como o “mito da democracia racial” nos aprisiona em uma ideologia de ser, pensar e agir, dentro de um projeto de sociedade que se sustenta no controle das subjetividades, super ou sub-humanizando as pessoas pelas suas condições de classe, gênero e raça. Somando as reflexões de bell hooks (1995; 2017) a este caudaloso rio, por onde correm as águas de Oxum, esses escritos são instrumentos poderosos para refletir sobre as condições e as subjetividades que cercam, controlam e violentam a mulher negra na

¹⁴

Disponível

em:

<<https://www.indiosonline.net/indio-caboclo-marcelino-vive-em-nos-juri-simulado-sexta-20-04-2018/>>. Acesso em: 27 out. 2021.

sociedade brasileira. Frequentemente esses discursos apontam qual *é* o seu lugar e como a academia, na sua expressão branca, masculina e elitizada, não é o seu espaço.



Figura 6: ALEIXO, Lia. **Mestre Durval do Coco**. 2021. Pintura: acrílica s/ tela. 50x70cm.

A escola e a Capoeira...

*Meu berimbau faz dim, dom, dom
Alegra a minha alma, a mente e o coração¹⁵*

Segui, em 2019, uma trilha da capoeira com Mestre Mariposa (professora Érica Amaral) e Mestre Curió, Coiote e André. Desembarcamos em Alagoas, fomos acolhidos pela família do Curió e, no dia seguinte, participei de uma formação de capoeira com Mestre Besouro, com palestras e vivências para além do jogo. Mestre Besouro dá aulas para crianças de inclusão e para pessoas da terceira idade. Destaco que, nessa roda, a Mestre Mariposa palestrou sobre o machismo na capoeira.

Em Maceió, no estado de Alagoas, muitos nomes de estabelecimentos comerciais e monumentos homenageiam Zumbi dos Palmares, assim como o próprio aeroporto da capital. Lá, visitamos o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga. As jacas e gameleiras, vestidas de *Iroko*¹⁶, nos receberam na área que fazia alusão à Acotirene¹⁷. Conhecemos uma réplica do que seria a sala de assembleia geral de todos os representantes dos diversos mocambos, com Ganga Zumba, no Mocambo dos Macacos. Ao caminhar um pouco, estava diante do lago onde muitos corpos abatidos em guerra jaziam. Estava lá, ainda, a grande pedra de amolar facas e uma gameleira que, segundo a guia do percurso, que por coincidência se chamava Dandara, foi plantada por Aqualtune¹⁸ e têm cerca de 400 anos. Impossível ficar de pés calçados em um espaço tão sagrado como este.

Ver o pequeno baobá, plantado por Abdias Nascimento, que tanto escreveu e lutou pela memória desta história, e saborear a comida da *Yalorixá* Mãe Neide Oyá D'Oxum, no restaurante Baobá Raízes e Tradições, me atravessaram muito fortemente. A respeito disso, Marcelo D'Saete também conta sobre sua imersão nesse território, em seu livro *Angola Janga*:

¹⁵ Cantiga que os aprendizes Felipe Brito e Giovanni Paiva levaram para as crianças do primeiro ano no primeiro encontro da oficina de capoeira, no currículo do primeiro ano.

¹⁶ *Iroko* é o orixá do tempo na cosmologia iorubá, representado por uma árvore.

¹⁷ Importante mulher do Quilombo dos Palmares, citada em documentos oficiais como nome de um dos mocambos de Angola Janga. Disponível em:

<https://www.ibirapitanga.org.br/historias/mulheres-negras-e-historia-brasileira/#footnote_0_1890>. Acesso em: 21 mar. 2022.

¹⁸ Mãe do rei Ganga Zumba.

O memorial está localizado onde seria a capital Macaco. Foi institucionalizado pelo IPHAN no início da década de 1980. Contudo, só foi finalizado duas décadas depois, com a recriação de casas, locais de trabalho, cercas e torres. No século XVII, este território pertencia à Capitania Geral de Pernambuco. (D'SALETE, 2017, p. 419).

Hoje, o Brasil vive mais um período de silenciamento histórico. Não se sabe como o Parque se encontra hoje, mas o seu site¹⁹, que tem um projeto lindo de visita virtual e conta essa história de protagonismo e resistência, não está funcionando por completo. Quanto à Fundação Palmares, instituição que viabilizou a construção do parque, sabe-se que sofreu um abissal desmonte em seus propósitos de promover políticas antirracistas durante o (des)governo do presidente Jair Bolsonaro.

Avistei a capoeira logo, em 2014, assim que cheguei à EMEF Des. Amorim Lima. Mas, o tempo de me afirmar só foi agora, fevereiro de 2020. Vale destacar, nesse sentido, como as mulheres negras demoram para entrar na roda. Sempre me encantei com o convite feito às crianças pelas/os aprendizes para que elas seguissem para a aula de capoeira. O som do berimbau, do atabaque e do pandeiro transformam o ambiente em um espaço acolhedor, que facilita os vínculos criados como que por encantamento. Pouco a pouco, um círculo se forma. Os cantos convidam e conduzem a atividade na roda. O movimento que começou ecoando no ar pelo toque dos instrumentos se expande em *Axé* nas letras cantadas pelo condutor da roda e repetidas pelo coro, com a soma das palmas. O som ressoa mais alto. Todas as pessoas sintonizadas: corpos, corações e afetos. A permissão e convite para o jogo começa: olho no olho, no pé do berimbau; as mãos para o mestre e o *Aú* de saída.

Esse alfabeto do corpo e do movimento é descrito por Simas e Rufino (2018, p. 51) como “O cruzo entre as máximas pastinianas e exusíaca evidencia o caráter primordial do corpo como campo de possibilidades, de invenção, de mobilidade, dinamismo, como também de transformação e restituição”. Os autores cruzam o pensamento de Mestre Pastinha: “a capoeira é tudo que a boca come e tudo o que o corpo dá”! com a figuração de Exu, “a boca que tudo come”, tornando indissociáveis palavra, corpo e o movimento. Posso dizer pela minha compreensão de aprendiz iniciante que a possibilidade é sempre de aprendizado, sendo a tentativa já considerada como uma aprendizagem positiva e avanço sobre o próprio limite, o “erro”. Nesse lugar de jogo e de “possibilidades inscritas no imprevisível”, Simas e Rufino exemplificam como o saber está além da palavra e do pensar e que:

¹⁹ Disponível em:

<<https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protacao-preservacao-e-articulacao/serra-da-barriga-1/parque-memorial-quilombo-dos-palmares>> Acesso em: 20 jan. 2023.

É através da existência do corpo como um suporte de saber e memória que vem a se potencializar uma infinidade de possibilidades de escritas, por meio de performances, de formas de ritualização do tempo/espaço e consequentemente de encantamento da vida. (2018, p. 50).

As escritas, para além das letras. Outras escritas como uma sequência de códigos dialogando, com perguntas e respostas em movimento. A ginga é infinita em seus movimentos, intenções, relaxamentos e tensões que massageiam e fortalecem o corpo, ampliam consciência de gesto, de sentimento, contam histórias, dão ao corpo os elementos que se integram às energias do fogo, da água, do ar, da terra. Percebo que o CEACA, cuidado com muito amor pelo nosso Ganga Mestre Alcides, nutre as relações como se tratasse de uma grande e harmoniosa família, que estimula o caminho da criatividade para que a diversidade e a individualidade tenham espaço e formem uma “comunidade de aprendizagem” com infinitas possibilidades, como propõe bell hooks (2017).

Durante os treinos, aprendo devagarinho. Estou há pouco tempo, sou uma das aprendizes mais novas. Entendo que nesse lugar as pessoas mais velhas são aquelas que vieram antes de mim. E isso não necessariamente quer dizer a idade. Quando o Mestre está presente, ele costuma dizer que o corpo nem sempre acompanha a mente. E afirma isso sem desvalorizar o corpo. Sinto-me acolhida por esta fala. Outro ensinamento que me estimula é sobre a importância de fazer capoeira com o pensamento. A imaginação é muito estimulada pelo Mestre. A imaginação é o lugar das estratégias e dos projetos. Os ensinamentos, na oralidade, não deixam fios soltos. Eles são tecidos com as histórias dos movimentos, dos instrumentos, dos avanços e recuos, da arte da resistência. A repetição das falas e dos gestos é um fundamento da oralidade. De um lado, o Mestre; de outro, as/os aprendizes ocupando seus lugares na roda para manter viva a tradição de ensinar e aprender, ouvir, falar, cantar, tocar, jogar.

*Capoeira é um gesto,
que vem do coração
Capoeira é vontade
de liberdade, abolição
Agora tem capoeira na cidade
novo Palmares é aqui
o povo vive em busca da Liberdade*

*como na vida de Zumbi*²⁰

Outro princípio que é uma prática do CEACA, cuidado e orientado pelo Mestre Alcides, é a acolhida e a inclusão. Idade, gênero, limitações físicas não são impedimentos para iniciar os treinos com o grupo. As pessoas mais novas são acompanhadas e orientadas pelas mais velhas, seguindo o princípio da circularidade e intergeracionalidade (LIMA; COSTA, 2021).

Ter essa experiência no lugar de aprendiz redimensiona as relações com as pessoas e com o conhecimento também fora das rodas de capoeira. Assim como o *Aú*, movimento que inicia o jogo, que coloca as mãos no chão e as pernas para o ar, mudando o ponto de vista e se conectando com a terra e com o outro jogador. A sabedoria de criar vínculos entre as pessoas pelo afeto e o cuidado. É uma forma de contato com o conhecimento transmitido pelas culturas tradicionais que pode indicar como praticar esse *Aú pedagógico* no cotidiano da sala de aula.

Da roda do jogo para a vida, reiteram-se as relações do aprendizado, do respeito ao tempo de aprender, de se colocar disponível e de perceber o sentido em aprender. Aprendiz e aprendizado são mediados pelo Mestre e pelas pessoas mais velhas, isto é, mediados por histórias contadas e cantadas, por movimentos que ampliam a consciência do lugar que se ocupa no jogo, na roda, pelas batidas do berimbau, do pandeiro e do atabaque. Ações e saberes que são acionados para que a energia da roda não pare, não diminua, mas circule – como a vida, incluindo aí a alegria, o cuidado e a presença inteira de cada pessoa.

A prática e a história da capoeira se desenha na resistência do povo africano escravizado no período colonial e marginalizado após a abolição. Assim como outras práticas de resistência afro-brasileira, a capoeira foi perseguida e criminalizada. Às vezes, relegadas ao lugar de cultura e identidade nacional, servindo ao mito do Brasil das três raças, como o samba e o futebol que fazem da cultura mercadoria e dos praticantes mercadoria também, silenciando toda a (r)existência dos conflitos entre as raças, classes sociais e gênero (WILLIAM, 2019). Sempre que estou diante da palavra *mito*, ela me remete às adagas colonizadoras, que se repetiram nos discursos de eleições recentes e na esperança diante da estratégia de des-mitificar e re-contar os verdadeiros mitos, como muito bem afirma Mestre Alcides.

Considerando o projeto social vigente, baseado na permanente desigualdade entre as raças, as classes sociais e gêneros, Kabengele Munanga (2015) chama atenção para alguns

²⁰ Ladainha criada em processo coletivo pelo grupo CEACA, para o batizado de capoeira de 2005, no CRUSP.

aspectos importantes no artigo “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje”. Destaco o seguinte trecho:

Tanto as antigas migrações combinadas com o tráfico negreiro e a colonização dos territórios invadidos, quanto as novas migrações pós-coloniais combinadas com os efeitos perversos da globalização econômica, criam problemas na convivência pacífica entre os diversos e os diferentes. Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias, notadamente religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Daí a importância e a urgência, em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas. No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas, por exemplo, as culturas indígenas da Amazônia e de outras partes do continente americano, que estão em destruição, seja pelas invasões de seus territórios, seja ainda pela criação de reservas onde se acelera a decomposição das sociedades e dos indivíduos. Nos países da diáspora africana se coloca a mesma questão política do reconhecimento da identidade dos afrodescendentes. (MUNANGA, 2015, p. 21).

Nilma Lino Gomes (2017), por sua vez, anuncia a trajetória do movimento negro como educador na luta pela igualdade racial. Afirma a autora que uma das conquistas desse coletivo em movimento é a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do país de ensino fundamental e médio. Entre os documentos escritos para a aplicação da lei, depois modificada pela Lei 11.645/2008, que amplia a obrigatoriedade para incluir o ensino da história e cultura dos povos indígenas, estão as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) e o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2009). Em relação às *Diretrizes*, cuja relatoria é de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, consolida-se como documento indispensável para orientar os estudos em todos os estabelecimentos de ensino e indica como abordar as histórias e os saberes afro-brasileiros, como articular junto à comunidade escolar, educadoras/es e

famílias, intramuros e no território educador em que a escola está envolvida, além de acionar mestras e mestres, lideranças de movimentos sociais e, especialmente, as histórias de vida e do território a fim de criar um currículo afrorreferenciado. Ao apresentar um panorama da história da consciência negra *amefricana* e ameríndia, anunciando que, se racismo é ensinado e aprendido socialmente, o antirracismo também pode ser.

Se, por um lado, as práticas culturais negras são limadas de suas origens nas instituições, como já nos alertavam Sueli Carneiro (2011), Lélia Gonzalez (2020) e Abdias Nascimento (2016), na tentativa de enaltecer um povo “originalmente” brasileiro, mestiço das três raças e pacífico, por outro lado, o movimento negro sempre denunciou e reivindicou esse lugar de resistência a partir de uma prática das culturas tradicionais que guardam a ancestralidade afrodiaspórica e a valorização da memória das pessoas que sofreram nos pelourinhos, foram assassinadas e das que se aquilombaram em terras rurais ou em coletivos urbanos, para que hoje possamos manter vivas nossas histórias.

As práticas recriadas por afrodescendentes e indígenas, como a capoeira e outras manifestações, proporcionaram cura, força e vida, com a dinâmica de que não se está só e que o coletivo é vital e precisa ser cuidado, alimentado e celebrado. Confluindo esses valores, no artigo “Pedagogia da Ancestralidade”, apresentado por Kiusam de Oliveira (2019), a capoeira é configurada como uma prática que se fundamenta nas narrativas, ofícios, cantigas, danças das culturas afro-brasileiras, conhecimento que é de direito de cada criança negra, para compreender que não está sozinha quando questiona e enfrenta situações de racismo e de autoafirmação. É uma forma de resistência que celebra constantemente a vida e fortalece a esperança de que, se o racismo e o sofrimento foram inventados e aplicados pelo colonizador para dominar o ser humano dito selvagem e sua natureza, se pode ensinar o contrário: sentir-se vivo e compartilhar sistemas de defesa e de alianças. Sistema que se manifesta nas centenas de anos cantados nos pontos, passados nos remédios, nas rezas, nos ofícios da pesca, do barro, e na oralidade:

*Me chamaram de cordeiro, mas não sou cordeiro não
Preferi ficar calada e falar e levar não,
o meu silêncio é uma singela oração
à minha santa de fé
Eu chorei, sofri as duras dores da humilhação,
Mas, ganhei porque trazia Nanã, eh, no coração*

Mateus Aleluia, *Cordeiro de Nanã*.

Criar, sentir e pensar: os saberes tecidos na experiência, que se manifestam na(s) história(s) de vida. Na oração de cada SER. A pintura a seguir (Figura 7) reúne elementos visuais que, equilibrados entre si, reverberam nas diversas dimensões, física, emocional e espiritual.



Figura 7: ALEIXO, Lia. **Ora-ação: conexão interior entre criar, sentir e pensar**. 2021. Pintura: acrílica s/ tela. 50x70cm.

1.1 Tecendo saberes: a experiência emancipadora manifestada na(s) história(s) de vida

Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta.

bell hooks, *Erguer a voz*.

Com base nas reflexões propostas por bell hooks, Catherine Walsh, Nilma Lino Gomes e a partir de histórias de vida, proponho pensar como vivemos, há séculos, sob ataques colonialistas à existência de nosso Ser. Para além da “propaganda Doriana²¹”, não existem a paz e as garantias a direitos essenciais, supostamente universais. Questiono-me como tenho lidado com esses conflitos coloniais e emancipadores dentro de mim. De início, cabe destacar que a experiência vivida, tomada como fonte de conhecimento, auto(re)conhecimento e identidade coletiva, pode ser emancipadora. Em certa medida, as autoras mencionadas anunciam que um mergulho na nossa própria história nos alinha com o fio das nossas ancestralidades silenciadas e nos (re)projeta para testemunhar e nos conectar a outras experiências emancipadoras, que desvelam mitos opressores nos âmbitos individual e coletivo.

Seguindo o fio de contas das mulheres que me antecedem, não posso deixar de mencionar intelectuais como Beatriz Nascimento (2006) e Lélia Gonzalez (2020), que ampliam e enegrecem o espaço acadêmico com suas elaborações de conhecimento, diálogos com a vida e crítica às relações desiguais, que têm sua manutenção cotidiana perpetuada pela colonialidade. Peço licença e a bênção às pesquisadoras e pesquisadores negras e negros, ameríndias e ameríndios que abriram os caminhos, ocupando à revelia epistêmica a academia, rompendo com a corrente de teóricos brancos que perpetuam a objetificação do não branco em suas pesquisas científicas e ainda hegemônicas nos centros de poder, como nas academias e nas casas onde se elaboram as legislações e políticas públicas.

²¹ Trata-se de uma famosa peça de publicidade que representa a “família perfeita”, branca, em uma mesa de café da manhã farta, sem conflitos, que pouco ou nada representa a realidade. O termo virou uma crítica ao padrão de vida que é “vendido” como desejo e reforça o padrão único de felicidade burguesa. Além de servir como falso modelo de modo de vida e de família nuclear heteronormativa, a propaganda alimenta uma ideologia classista, racista e de gênero, que exclui as diversidades e apaga as desigualdades sociais brasileiras.

Seguindo a reflexão, torno mais significativo meu exercício como professora a partir do momento em que mergulho na minha constituição histórica e social como SER e costuro a minha trajetória a outras, buscando fios e contribuindo com a rede que mantém vivos os princípios da circularidade, da continuidade, de uma história viva que se conecta com tantas outras e podem invocar o poder das narrativas capazes de curar, libertar ou dominar. Como nos mostra Chimamanda Adichie:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (2009, p. 32).

Penso que esse é o caminho de um olhar plural e ampliado necessário à produção e à circulação do conhecimento nas escolas, desde as infâncias à universidade. Sigo os passos daquelas/es que vieram antes de mim e encontro a minha forma de dar continuidade e de ocupar o espaço aberto por elas/es. Nesse ensinamento de que aprendemos com todos os seres, cada uma/um, como uma semente, tem um despertar que deve ser acolhido pela coletividade do que pode e deve vir a Ser na sala de aula, seguindo o princípio da circularidade, da intergeracionalidade, natureza, dos elementos e da espiritualidade (MACHADO, 2013).

Nesse sentido, metodologias criadas, como a pedagogia griô, por Lillian Pacheco, (2006) e a pedagogia nagô, de Vanda Machado (2013), são exemplos de práticas de valorização da tradição oral, provocando um desvelamento das histórias e saberes para se recontar a própria história, que se fortalece ao encontrar as pontinhas de fios das histórias de vida, cultura, reflexão. O conhecimento pode gerar sentido a partir dessas conexões e ampliar-se e ser compartilhado num outro lugar ressignificado e emancipado para quem dele se apropriou.

Para mim, ouvir e ler, ensinar e aprender histórias é fundamental. Instaura-se um lugar de revelações e de atravessamentos que, às vezes, assusta porque retoma dores e imposições coloniais, mas que traz acolhimento e fortalece identidades. Entendo que, frequentemente, o lugar que nos tem sido reservado há séculos não é o centro da roda, mas a periferia; o silêncio nas salas de aula e nas salas de decisões; os subempregos, a solidão afetiva. Assim, pergunto: A reconstituição do afeto positivo com a própria história de vida e a diferença, escamoteados pela colonialidade, podem potencializar o *vir a Ser* pelo/no trabalho docente?

Retomando uma vivência pessoal na academia, bell hooks (2017) questiona se tivesse aprendido história da África com uma/um professora/professor negra/o, o quanto a experiência de vida teria sido acrescentada, tornando o acesso a esse conhecimento um privilégio. Segundo a autora:

[...] esse indivíduo teria levado à sala de aula essa mistura especial dos modos experimental e analítico de conhecimento – ou seja, um ponto de vista privilegiado. Esse ponto de vista não pode ser adquirido por meio dos livros, tampouco pela observação distanciada e pelo estudo de uma determinada realidade. Para mim, esse ponto de vista privilegiado não nasce da “autoridade da experiência”, mas sim da paixão pela experiência, da paixão da lembrança. Muitas vezes, a experiência entra na sala de aula a partir da memória. As narrativas da experiência em geral são contadas retrospectivamente (hooks, 2017, p. 123).

Entendo essa memória retrospectiva como fios que retomam a conexão com as ancestralidades, trazendo a perspectiva de um potente encontro de histórias e narrativas míticas e vivenciadas que se encontram na sala de aula. Eu comparo esse giro epistemológico que bell hooks faz com o termo “autoridade da experiência” para “paixão da experiência” com o “encantamento”, proposto pelas pedagogias aforreferenciadas, como a pedagogia griô e pedagogia nagô (PACHECO, 2006; MACHADO, 2013):

Quando uso a expressão “paixão da experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrido sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. Essa complexidade da experiência dificilmente poderá ser declarada e definida a distância. É uma posição privilegiada, embora não seja a única nem, muitas vezes, a mais importante a partir da qual o conhecimento é possível. Na sala de aula, comunico o máximo possível a necessidade de os pensadores críticos se engajarem em múltiplas posições, considerarem diversos pontos de vista, para podermos reunir conhecimento de modo pleno e inclusivo. (hooks, 2017, p. 124).

O desafio de aprender juntos e traçar um percurso a partir das experiências do grupo tensiona comodidades e provoca que o crescimento seja coletivo:

[...] Também existem momentos em que a experiência pessoal nos impede de alcançar o topo da montanha, e então a deixamos de lado, pois seu peso é muito grande. E às vezes é difícil alcançar o topo da montanha com todos os nossos recursos factuais e confessionais; então estamos todos juntos ali,

tateando, sentindo as limitações do conhecimento, ansiando juntos, procurando um meio de chegar àquele ponto mais alto. Até esse anseio é um modo de conhecimento. (hooks, 2017, p. 124-125).

Como já destacado por Jurema Werneck (2010) e outras mulheres negras, “nossos passos vêm de longe”. Curando feridas que até hoje sangram, criadas pelo racismo durante quatro séculos de escravidão e perpetuadas depois pelo mito da democracia racial (GONZALEZ, 2020), em suas camadas subjetivas e cotidianas nas relações de trabalho, sociedade, educação, cultura, religião e política.

Entre as frentes que nunca cessaram de exercitar a resistência, é possível mencionar o movimento de cultura tradicional, com mestras e mestres que sabem da importância de guardar saberes tradicionais e são portadoras/es de segredos e mistérios de identidades coletivas ancestrais. Dentro da tradição oral, mestras e mestres contam e vivenciam em suas comunidades de atuação os mitos verdadeiros, alimentam a imaginação para desmistificar os falsos mitos (LIMA, 2021), como aquele da democracia racial. Nas palavras de Lillian Pacheco (2006, p. 41):

A tradição oral compromete completamente o mundo simbólico da história de vida de quem a estuda, porque só é compreensível por meio da vivência de cada palavra que ouve e de rituais iniciatórios. Portanto é preciso aprender com a tradição oral brasileira. Reconhecer e reinterpretar a tradição oral através de uma política pública e pedagogia que possibilitem aos brasileiros uma aprendizagem vivencial e reflexiva profunda de sua própria ancestralidade.

A trajetória dessas/es mestras/es é antiga e desenhada na vida de suas comunidades, por suas caminhadas, partilhas de sabedoria e produção cultural, que traduzem saberes e possibilidades de SER, de celebrar a VIDA (PACHECO, 2015).

Essa história e eu

*[...]
É Luanda e basta
Beleza sem igual*

*É nesse Shangri-La dourado
Que sonho já de outras vidas
Sereia nesse mar de sonhos
Bailando em ritos coloridos
Luanda, mistério*

*Só
Quando eu vim pra esse mundo*

*Eu mostrei minha cara
Sem marcar bobeira
Cantei o meu canto
[...]*

*Convivi bonito
Com minha esquisitice
É só rosa e basta
Nasci pra lhe adorar*

*Eu que vinha de outras terras
Tratando das minhas feridas
Trazidas de uma vida aflita
Meus traumas Freud não explica
[...]*

Mateus Aleluia, *Fogueira Doce*

A escola, a família, o entretenimento e notícias veiculadas na mídia, os espaços sociais me condicionaram no projeto de “Brasil que deu certo”, o projeto colonial. Uma educação supostamente para todos, que assegurou, entre “fracassos” e mazelas, as estruturas racistas, sexistas, capacitistas e classistas e cortou o cordão umbilical/histórico/espiritual com a minha ancestralidade. Ao abrir um fosso identitário e humanitário, esse projeto acorrenta em territórios geográficos e corporais os estigmas que legitimam os caminhos da exclusão e da sub-humanidade. Trata-se de um projeto de branqueamento da sociedade brasileira, elaborado como forma de “limpar” o sangue e a cor que foi estigmatizada como sujeira, e implementou um modo de vida “alvejado”, criminalizou e garantiu na justiça leis sobre terras, propriedades e também leis trabalhistas, algumas escritas de forma explícita e, outras, escamoteada, para assegurar que a imagem a ser zelada fosse a tal da democracia (GOMES, 2020).

Descrevo minha trajetória acadêmica e a atuação docente criando uma única linha com a minha história de vida, pois elas sempre estiveram conectadas, uma vez que as/os estudantes e as relações estabelecidas com elas/es mobilizaram as minhas buscas por conhecimento e por respostas às observações e invenções que vou tecendo sobre o mundo. Acrescento as pitadas de educação popular que tive na comunidade eclesial de base, que frequentei até os 15 anos; mais tarde, como estudante na universidade pública, em grupos de estudos autônomos entre os compadres, comadres, companheiras e companheiros docentes, na mobilização sindical e, mais recentemente, na formação de pedagogia griô e no Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, o CEACA, ponto de cultura situado na EMEF Amorim Lima e coordenado pelo Mestre Alcides de Lima.

Essas experiências marcam meu ser professora. Como afirma Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2007, p. 86).

Hoje, entendo que as culturas e os saberes explodem em todo lugar. Muitas vezes não têm nomes nas portas para se protegerem da intolerância e do racismo. Então, mesmo eu tendo crescido na periferia, as culturas populares sempre foram para mim periféricas ou eu não tinha coragem de me “achegar”. Cria uma confusão na gente ver o batuque e a ginga sendo tocados por corpos brancos. Como eu não tinha essa reflexão, de tanto levar “nãos”, achava que esse também não seria o meu lugar. Mesmo com ancestrais africanos e ameríndios, tive minhas raízes sequestradas, fui criada sem ter consciência de que era mulher negra e indígena. Histórias não ditas nos lares, seguindo proibição antiga, quando chega na cadeira da escola também é bem distorcida. Afinal, a liberdade e a pluralidade, de verdade, nunca foram exercidas. Como afirmam Simas e Rufino:

Por outro lado, família, nação, Deus, eleitores são discursos aqui pavimentados na aniquilação e desvio de outros modos de sentir a vida. A privatização da existência é um arremedo que para se alçar como promessa precisa destruir o outro como expressão da diversidade. A coexistência não é um caminho possível para aqueles que cultivam a tara do narcisismo colonial. (2020, p. 14).

Mas, como eu já disse antes, nossa história está toda espalhada. A tática do senhor branco sempre foi desfazer arruaças. Famílias e povos inteiros, manda cada um pra um lado diferente. Mas, as Vidas e as Memórias não se perderam, como diz a história nossa. Resistem na fala das/os mais velhas/os, nos almoços de domingo, nos versos das cantigas antigas, nas rezas e na recontação das narrativas ancestrais. Tecer outra vez esses fios é chegar novamente às/aos antepassadas/os, é refazer os percursos das diásporas e da migração forçada, é entender que há outros rumos para a realidade violenta e adoecida que somos condicionadas/os a sustentar, fazendo do belo o feio, da força a fragilidade e do poder de gerar a vida o desencanto (SIMAS; RUFINO, 2020).

Desde o início de 2020, eu iniciei como aluna nas aulas de capoeira do CEACA, cujo fundador é o Mestre Alcides. Experiência que, para mim, significa passar pela vivência que as/os estudantes da minha turma têm nas oficinas de capoeira e estar próxima a práticas e ensinamentos que vêm das/os minhas/meus ancestrais, assim como quando estou em um

terreiro de umbanda ou candomblé, nos cortejos de carnaval, maracatu, congadas, jongos. Meu corpo na roda está sendo atravessado pelos ensinamentos do Mestre e das/os aprendizes mais velhas/os e mais novas/os que eu. E isso significa também retomar um conhecimento que me foi negado por um processo colonialista, fundador das relações racistas, classistas e machistas, uma vez que tenho a ancestralidade afro-indígena, nasci na periferia da Zona Leste de São Paulo e sou uma mulher. Logo, muitos conhecimentos me foram negados ao longo de séculos de deslocamentos forçados, atravessando o Atlântico e o Sertão, acorrentadas/os na sina da migração.

Considerando que as culturas populares valorizam as trajetórias de saberes orais e histórias de vida de cada pessoa, que constituem, para além de sua identidade, a afirmação de si e a consciência de sua ancestralidade, em que medida a escola constrói o seu currículo valorizando os saberes ancestrais das/os sujeitas/os envolvidas/os no processo de aprendizagem? Faço essa pergunta em minha pesquisa: É dado o mesmo valor de tempo e espaço para os saberes tradicionais e os saberes escolares? No currículo, é mantido o mesmo espaço para as questões étnico-raciais, de gênero e classe, as ciências de outros povos, assim como para os conteúdos de escrita e letramento, matemática, ciências biológicas e sociais? Coloco o Tempo em questão justamente por uma contraposição, na medida em que o tempo na escola é o tempo de fábrica, do condicionamento, da disciplina e o tempo da oralidade e das culturas tradicionais é o tempo do encontro e da experiência de uma vivência partilhada. E trago a dimensão Espaço, pensando no espaço que é ocupado por esses saberes, que muitas vezes ficam relegados a um diferencial da abordagem pedagógica e a eventos particulares da escola que, mesmo sendo tratado na chave da transdisciplinaridade, não problematizam a hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos e não são assumidos politicamente com as questões que os grupos de cultura tradicional enfrentam para existir, como sobreviver sem políticas públicas adequadas, os subempregos e falta de reconhecimento de seus saberes pela própria comunidade escolar (GALVÃO, 2009).

No sentido da promoção dos estudos acerca das histórias africanas e indígenas, cito, uma vez mais, a lei 11.645/08, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), fruto de longas lutas dos Movimentos Negros e Indígenas, assim como outras leis que trilham os caminhos para o fomento das Políticas de Igualdade Raciais (BRASIL, 2003; 2004; 2008; 2009). O caminho permanece árduo, mesmo a lei tendo tantos anos após sua aprovação, pois ela exige uma mudança radical de ponta a ponta no sistema educacional e na forma como a sociedade brasileira pensa as relações raciais e todo o legado da herança escravocrata-colonialista que fundamentou o Estado brasileiro.

Mesmo passando para o regime democrático republicano, somado com a abolição do regime escravocrata, a mentalidade da elite brasileira continuou a endossar a inferioridade das raças negra e indígena em seu “novo” sistema social. Ao promover como saída da “mancha negra” um movimento imigratório de povos europeus, operou-se um projeto de branqueamento da população brasileira (NASCIMENTO, 2016). Após algumas décadas, passamos também por regimes ditatoriais e atendemos a políticas neoliberais globalizadas. Estrutura que, pressionada por movimentos globais de lutas por direitos humanos, passam a exigir dos Estados políticas de preservação da diversidade cultural e dos direitos básicos das/os cidadãs/os.

Na perspectiva da decolonialidade, Catherine Walsh (2009, p. 13) faz um recorte destacado da conjuntura atual sobre “a operação do multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial”. Em contraponto, essa visibilidade dada ao resgate das tradições e a partir das lutas por resistência aparece no mesmo cenário de:

[...] uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade. (WALSH, 2009, p. 13-14).

Ainda sobre a temática, afirma Walsh,

[...] o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (2009, p. 22).

Trata-se, assim, de uma revisão epistemológica dos saberes, das políticas públicas e da ética, que é protagonizada por movimentos sociais e de tradições ligadas à terra e às suas raízes étnicas.

Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que podem incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm

contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (WALSH, 2009, p. 25).

Nessa reflexão de olhar para a minha história e minha constituição de SER como mulher afro-indígena, migrante nordestina em São Paulo, mãe e solteira, professora e aprendiz, bell hooks versa que:

O arranjo corporal de que estamos falando desenfatura a realidade de que os professores universitários estão na sala para dar algo de si para os alunos. O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. **Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade e alguns grupos e facultando-a a outros.** Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação.” (...) **“Se os professores levam o corpo discente a sério e têm respeito por ele, são obrigados a reconhecer que estamos nos dirigindo a pessoas que fazem parte da história.** E alguns deles vêm de uma história que, se for reconhecida, pode ser ameaçadora para os modos estabelecidos de saber. (2017, p. 186-187. Grifos meus).

Para bell hooks, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2017, p. 25) e esse processo está na prática de professoras/es que acreditam que o processo do conhecimento está para além da partilha de informações e, sim, engajado com o crescimento intelectual e espiritual das/os nossas/os alunas/os.

Partindo do princípio de que as culturas populares valorizam as trajetórias de saberes orais e histórias de vida de cada pessoa, que constituem, para além de sua identidade, a afirmação de si e a consciência de sua ancestralidade como e em que processos, de fato, seria possível impactar o cruzamento entre as culturas populares e os conteúdos escolares?

Cabe salientar que uma educação antirracista envolve questões como educação, cidadania, direitos sociais, etnia e raça em uma relação complexa. E isso aponta para aspectos que envolvem os cotidianos, as práticas e as vivências da população negra, indígena e branca. Nesse contexto, a educação deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento humano e, a educação escolar, como espaço sociocultural de uma instituição responsável pelas ações pedagógicas do conhecimento e da cultura (GOMES, 2001).

E, com licença, chegou a minha vez...

Eu fui condicionada a ser “boazinha”. Descobriram a minha capacidade em agradar e aquietar diante de quem nunca queria ceder. Em casa, pelo machismo ou pelo fato de uma criança não poder ter opinião. Na escola, por ter uma leitura muito histórica e abrangente, pouco compreendida, e por imaginar muitas possibilidades de outras com-vivências. Vamos fazer o que podemos hoje? Na universidade, durante a graduação, por não ter os autores “clássicos” na ponta da língua e por compartilhar percepções a partir da minha experiência, logo vi que minhas opiniões não eram validadas e fui me silenciando. Como professora, sou impulsionada por práticas coletivas. Não sei andar só.

Quando se traz a história dos corpos negros para o centro, instaura-se um limite até onde podemos atravessar; instauram-se filtros para histórias, percepções, sentimentos, poderes, violências cristalizadas, por estar no centro também, e sobretudo, pelo racismo/sexismo. São camadas que se sobrepõem e conflitos que vão sempre para debaixo do tapete, por causar desconfortos que questionam uma constituição colonial e manutenção política da branquitude, que não coloca em xeque seus privilégios e prazeres históricos.

Todas essas histórias, com suas causas, dores, curas e superações me atravessam profundamente. Carregar o peso de observar o mundo e os fatos passados, ter uma confusão constante no pensamento de como se deve agir com o outro, que toma o lugar de um abuso secular em todos os detalhes, a idade e o tempo que pode uma mulher negra descobrir-SER, revelar-SER e dedicar-SER às suas pesquisas, à solidão, à maternidade... Ouço e sinto cada contribuição ressoando nas palavras de Rosa Luxemburgo ao dizer que “Quem não se movimenta, não sente as correntes que a prendem”, e que me impulsionam a entrar nessa corrente de pesquisadoras.

Muitos fiozinhos de histórias em uma comunidade de aprendizagem potencializam um ensino emancipador, uma educação antirracista, antissexista, anticlassista e que problematiza as desigualdades entre as pessoas. Nas séries iniciais, as histórias pessoais estão nos nomes,

nas brincadeiras, nas cantigas, nas histórias contadas e lidas, nas origens das famílias, nos sonhos, nas histórias contadas no território dessa comunidade. Acredito que facilitar para que se revele essa teia de saberes, esse colar de várias contas a serem rezadas diariamente, cria vínculos entre as pessoas e o conhecimento compartilhado por esse grupo. Cada uma/um pode dar passos que afirmam sua identidade e seu Ser, celebrando a si e aos outros seres, honrando as diversidades e as diferenças como possibilidades infinitas de beleza e não mais alvos de exclusão.

Daí a importância de iniciar os versos nas rodas de com-versa a partir da apresentação e da busca dos fios que trouxeram cada pessoa para estar ali. Eu convido para se apresentar dizendo seu nome e se teve um motivo especial que a/o trouxe para esta escola, algo que buscou encontrar de novo aqui, ou a/o que surpreendeu, porque antes desconhecia. Que atividades achou diferenciadas? Como foi a chegada e quais foram os estranhamentos nessa escola? Essas perguntas circulam na roda e a chegada de todas as pessoas, com suas histórias, se já conhecidas, são ressignificadas. Recontamos nossas histórias a partir do momento em que estamos vivendo, sofrendo, refletindo; se estão chegando e são novas, esse exercício ressignifica a presença daquela pessoa diante das outras. São nossas histórias que reafirmam nossa existência e nosso lugar no grupo.

2 SEGUNDO MISTÉRIO: ENCANTOS E ENCONTROS NAS CONTA-AÇÕES DA VIDA ESCOLAR

O Segundo Mistério deste rosário traz uma breve descrição da escola. Em 2014, cheguei à EMEF. Des. Amorim Lima, onde encontrei um Projeto Político-Pedagógico²² que desenhava outros tempos e espaços de relações e sentidos com as/os estudantes, a comunidade escolar e seu território. De saída, peço licença e a bênção às professoras, professores e à comunidade escolar, àquelas pessoas que chegaram a esse chão antes de mim e prepararam este espaço de ensino e aprendizagem ampliado para outras possibilidades. Aprendo com as/os mais velhas/os e com as/os mais novas/os, que também são contas desta guia. Abrimos caminhos que estão implicados com as práticas cotidianas de uma escola pública, com as tensões vividas pelos grupos e as políticas institucionais.

Quero dizer, as tensões conferidas pelos diversos grupos de pessoas com suas histórias, convicções e interesses. Personalidades, problemas pessoais, lutas e escolhas políticas, bem como as condições que se afastam do ideal teórico, como equações entre o espaço e o atendimento adequado às crianças, quantidade de crianças em relação a adultos, são fatores a serem considerados. A formação pedagógica e a reflexão sobre o fazer, a partilha de práticas e a acolhida depois dos desgastes emocionais extremos e as tarefas burocráticas, que fragmentam e fragilizam uma possibilidade de construir um espaço do comum. O tempo-relógio, às 7h00 da manhã, força um bom dia que às vezes não sai, ou atravessa o horário em que os corpos ainda não foram despertados; a organização, que sempre é externa e pouco compreendida; a mobilização, que dificilmente se torna comunitária dentro de uma instituição, pela ausência de afetos construídos coletivamente e segue, por vezes, autoritarismos das micros e macro violências cotidianas, geradas na insistência de uma hierarquia de controle e não de respeito e admiração.

Vivemos em uma sociedade com um legado sociocultural colonial e neoliberal, cujos valores se manifestam nos ideais competitivos, excludentes, racistas, machistas, capacitistas.

²² Para conhecer mais sobre o Projeto Político Pedagógico e a EMEF Des. Amorim Lima acesse o site: <<https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>> Acesso em: 24 set. 2023.

Essas tensões fazem parte da nossa vida e das lutas cotidianas, sejam elas no âmbito do trabalho, sejam do fazer doméstico, do lazer, da saúde e, às vezes, se estendem até mesmo à espiritualidade, no âmbito religioso. A escola, como política pública que chega à grande parte da população brasileira no recorte do ensino fundamental, lida com todas as contradições que os valores da sociedade capitalista pós-colonial e seus fardos de viver, ou sobreviver, que incidem sobre as pessoas, especialmente aquelas cujos corpos são racializados.

Quero lembrar que o PPP da escola da qual eu falo transformou alguns aspectos que aproximam as escolas a presídios e fábricas, como a sirene para controlar o tempo e a relação estudante-professora/professor, com os dispositivos de oficinas, grupos de trabalho, tutoria, além de ter aberto caminho para as famílias estarem mais presentes. Então, vejo que a diversificação de possibilidades exige maior flexibilidade para que o funcionamento da instituição seja mais orgânico.

O conhecimento e a cultura têm papel destacado no cotidiano escolar. A construção do conhecimento e o cultivo cotidiano das relações passam por escolhas, disputas e imposições, ainda mais em uma sociedade na qual a homogeneização é regra e a diferença é “estranha”²³. Lidar com as subjetividades de experiências diversas dentro da escola, com as intenções e atuações que representam, conscientemente ou não, o autoritarismo colonial, as reivindicações dos movimentos sociais, as políticas educacionais de currículos, conteúdos, avaliações externas, os vínculos trabalhistas, as hierarquias e as relações de poder, os conflitos trazidos pelos estudantes, não é tarefa fácil. Todas essas tensões respingam na organização e no cotidiano escolar. Reforçadas pelos projetos de sociedade de exclusão e manutenção das desigualdades sociais só se acirram em burocracias, condições de trabalho escassas e adoecedoras.

Quero dizer que nessa escola também há as divergências e disputas que, às vezes, parecem meramente pessoais. Seria necessário, com um olhar mais demorado, aprofundar em temas e estudos coletivos sobre modos de ser e práticas pedagógicas críticas e afroreferenciadas, que colocam no centro um outro projeto civilizatório (PACHECO, 2006; REIS, CALADO, 2020) e a relação com o aprender, potencializado pela criação de vínculos e a qualidade das relações com o conhecimento e as pessoas. Penso que essa intenção mobilizaria um outro cuidado, um outro cultivo no espaço escolar. Cultivando uma ética-política gerada e gestada com os elos do diálogo e da escuta, reunindo diversidades para fluir as potencialidades de todos os seres envolvidos nesse processo.

²³ Usando o termo que meu filho e minha filha adolescentes usam para descrever situações e opiniões diversas ao que julgam “normais”.

Assim, neste Segundo Mistério, também trago a intenção de perceber como a presença de um Mestre das culturas tradicionais dentro da escola amplia as possibilidades de aprender e de cuidar das relações nesse espaço e na vida. Não sem luta, resistência e conflitos. E, no tocante às relações étnico-raciais, temos o entendimento de que elas passam, como outros aspectos culturais, pelas subjetividades, pelos projetos de sociedade, pela revisão de heranças coloniais que promoveram, pelos meios educacionais, o epistemicídio e silenciamento das culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como por políticas públicas que fazem circular aspectos importantes das culturas afro-brasileiras, a fim de retirar as pessoas negras da condição sub-humana imposta pela escravidão (CARNEIRO, 2011; NASCIMENTO, 2016; REIS, 2022).

Na sequência, serão analisados os documentos e as legislações que abrem caminhos para que as práticas educativas nas escolas incluam a abordagem das relações étnico-raciais e o combate ao racismo e outras violências. No decorrer do segundo capítulo, conto também sobre as Rodas de Conversa e conversas, metodologia que trouxe as vozes de professoras/es, mestras/es, aprendizes, gestão escolar e famílias que dialogam, a partir de diversas perspectivas, sobre as proposições desta pesquisa.

2.1 Chegando nesse lugar: pisando nesse chão

A EMEF. Des. Amorim Lima é uma escola da rede municipal da prefeitura de São Paulo. As atividades, os tempos e os espaços estão definidos no PPP da instituição. Colocar todos os seus dispositivos pedagógicos para girar demanda observação e escuta das/os professoras/es mais velhas/os e mais novas/os, da gestão, das parcerias e das crianças. “Como faremos?”, “Como se faz?”, “O que faremos para alcançar?”, são perguntas que ouço com frequência das pessoas mais novas às mais velhas. Trago um trecho da fala de uma professora contando um pouco sobre suas primeiras impressões da escola:

Eu sou a Érica, sou professora de educação física, também sou pedagoga. Mas, tô aqui no Amorim Lima com cargo de educação física, há 11 anos. O que me trouxe aqui para Amorim Lima foi o projeto de capoeira. Porque antes de conhecer o projeto, eu conheci o Mestre Alcides, que é um mestre de referência há 30 anos para mim. Então, quando eu passei na prefeitura, eu já queria vir pro Amorim Lima, porque eu sabia que aqui tinha capoeira do Mestre Alcides. Além disso, na licenciatura, eu ouvi que aqui tinha um projeto diferente, né. Em algumas disciplinas citava-se a escola Amorim Lima e eu nasci aqui no bairro, né. Eu nasci na Vila Gomes, e eu passava em frente da Amorim Lima. Eu não estudei

aqui, mas estudei na EMEI que é aqui pertinho, estudei em outra escola estadual que tinha aqui no bairro, na Vila Gomes. Mas eu... mas eu falava: “Nossa, o Amorim Lima tem um projeto diferente?”. Eu não sabia o que que era de diferente. Eu passei no concurso da prefeitura, não consegui pegar aqui porque tinha uma vaga precária, alguém me falou: “Não vai assim, não vai porque senão você vai perder essa vaga”. E aí eu fui para uma outra escola e no ano seguinte eu consegui me remover para cá. Então, já era um objetivo vir para cá. Aí, quando eu cheguei aqui, encontrei uma professora que é muito famosa, que chama Anna Cecília, eu tinha trabalhado com ela no CEU Butantã, ela era gestora do CEU Butantã e eu fazia oficina de capoeira, de cultura popular lá. Eu esqueci de falar que eu sou capoeirista? Sou capoeirista (risos). O que é bom, a capoeira me trouxe aqui, eu vou seguindo a capoeira. E aí com a Anna Cecília... (Alguém pede mais um detalhe da apresentação da Érica). E na capoeira eu sou a Mariposa. Aí, eu perguntei para ela, assim, como quem não quer nada, eu falei assim: “Anna Cecília, conta pra mim, esse projeto funciona?”. E eu guardo. Aí a Anna Cecília falou uma coisa que foi muito importante para mim na minha chegada, né, no dia de conhecer a escola. Ela falou assim: “Se esse projeto funciona nós não sabemos, mas a gente já sabe o que não funciona, então a gente tenta fazer diferente.” Isso para mim foi o suficiente para eu falar assim: “Aí, que alegria!”

(Erica Amaral - Roda 3)

Antes mesmo de iniciar nessa escola, conheci algumas professoras e professores que, hoje, são minhas/meus mais velhas/os e irmãs/ãos, pensando na lógica da cosmopercepção africana da oralidade/comunidade/coletividade. Segundo Adilbênia Machado (2014, p. 64), “a oralidade transmite os mistérios que envolvem os acontecimentos da vida, é a escrita falada de quem saber ver, ouvir e sentir o que está a sua volta”. Assim, para mim, pela complexidade do Projeto, faz muito sentido a percepção de que aprendemos a estar nesse lugar observando a prática de quem chegou antes.

Em quase todos os anos em que trabalhei em escolas públicas, houve movimentos de greve dos quais participei. Em 2013, junto a um grupo de professoras/es, fui para um evento de um outro movimento social, a questão indígena, em Olivença, Ilhéus, na Bahia. Esse lugar e essa vivência nos vários movimentos sociais me elucidaram que não é possível falar do outro ou pelo outro sem ter contato com as suas lutas cotidianas e os seus modos de vida. Em 2014, consegui remoção para a EMEF. Des. Amorim Lima e, acompanhada pelo grupo de professoras, Clarissa Lopes Suzuki, Cleide Portes, Cristina Morales e Geise Grangeiro, pude constatar o quanto a visita a Olivença ampliou o conhecimento e os estudos sobre os povos originários, permitindo outras abordagens do tema na Festa da Cultura²⁴.

²⁴ Este evento acaba sendo um dos dispositivos do Projeto Político Pedagógico da EMEF. Des. Amorim Lima. Desde 2015 acontece assim, no primeiro semestre, os estudantes fazem um levantamento de possibilidades do que desejam que seja o tema da Festa da Cultura. Há assembleias de defesa dos temas e votação que elege qual será o tema anual. O tema “Povos Originários” para 2014 foi acordado em reunião de Conselho de Escola, a

A EMEF Des. Amorim Lima é uma escola da Rede Municipal de São Paulo que tem proximidade com o equipamento de pesquisa/museus/extensão da Universidade de São Paulo, e cujo PPP, referenciado na experiência da Escola da Ponte²⁵, fortaleceu e consolidou a participação da comunidade, se abrindo para parcerias com os grupos culturais do território²⁶. O PPP conta sobre os dispositivos que reorganizam as relações, os tempos e os espaços dentro da escola. Em Roda de Conversa, a atual diretora, Ana Elisa Siqueira Flaquer, conta como foi cultivado esse projeto desde lá no seu início:

Eu escolhi aqui porque eu via que tinha uma possibilidade bem importante de participação da comunidade. Então, logo que a gente chega, eu começo a fazer um trabalho de chamar a comunidade para dentro da escola, e o primeiro movimento que a gente fez, que as mães iam no conselho de escola reclamar da escola, falar que as crianças na hora do recreio, que as crianças brigavam, tinha criança que roubava o lanche uma da outra. E, aí, a gente inventa um projeto de trazer essas mulheres para dentro do recreio para ajudar na organização. Foi quando eu conheci uma mãe que eu acredito que foi muito importante aqui na escola, que foi a Conceição Acioli, e daí a gente começa. As mães entram para escola, para ajudar no recreio, e foi muito interessante porque rapidamente entendem o processo. Entendem que não precisa de tantas mães, porque no começo eram todas que queriam ajudar, porque todo mundo vinha para cuidar do próprio filho, e quando “eu tava dentro”, ela vê que não dá para cuidar do próprio filho, primeiro porque o filho... e, daí, quando elas entram, elas veem que não dá pra cuidar do próprio filho, porque o próprio filho não queria que cuidasse dele, e depois eles se perdiam na multidão. Então, daí, a gente começa a conversar sobre um projeto de cultura na escola, onde pudesse ter essa participação da comunidade, que a gente pudesse olhar para diferentes culturas, né, as diferentes manifestações culturais melhor dizendo, dentro do projeto da escola, e a gente vai por aí, escrevendo um projeto, que a gente demora, acho que um ano pra que esse projeto possa ser aprovado. Daí, é quando a gente traz o Mestre, traz o Cupuaçu, traz o circo (lembrado pelo Mestre Alcides), dança, enfim, a gente começa um projeto no contraturno, que é noturno, e amplia o horário das crianças na escola. Com isso, também amplia a participação dos pais.

(Ana Elisa, Roda 1)

partir da proposta das professoras que voltaram de Olivença e fizeram essa mobilização entendendo a importância das questões indígenas a serem tratadas por outras perspectivas dentro da escola.

²⁵ Disponível em:

<<https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>>.

Acesso em: 29 out. 2023.

²⁶ Grupos como o Cupuaçu, no Morro do Querosene e o CEACA, que dava aulas de capoeira no CRUSP e no IOUSP, no período citado no texto.

E, para assegurar a gira dessa roda, todos os anos, com a chegada das/os professoras/es novas/os na escola, há uma exposição sobre seu projeto e a iniciação no cotidiano com as/os estudantes. O PPP²⁷ descreve quais são e como devem ser seguidos os Dispositivos do Projeto, sendo eles: 1) Rodas de Conversa, que acontecem diariamente, com enfoque em resolução de conflitos, assuntos da rotina e temáticas importantes para toda a escola; 2) Grupos de Responsabilidades, grupos multietários que refletem e propõem ações de cuidados com a escola; 3) Roteiros Temáticos de Pesquisa, elaborados pelas/os professoras/es como uma sequência de diferentes fontes de pesquisas e atividades multidisciplinares incluindo os livros didáticos, sites e repertório pessoal; 4) Grupos de Trabalho, que se referem à organização dos grupos de estudantes no salão; 5) Tutorias, um grupo de estudantes reúne-se semanalmente com seu tutor para um acompanhamento mais próximo; 6) Oficinas permanentes que comportam os componentes curriculares tradicionais, ministradas por professoras/es da rede e as oficinas culturais, poricineiros e aprendizes parceiros da escola; 7) Salão, resultado da quebra das paredes das salas para se criarem os salões de primeiro ano, alfa (2º ano), intermediário (3º ao 5º ano) e autoral (6º ao 9º ano). Os espaços de oficinas também são os laboratórios de ciência e informática, biblioteca, quadras, sala de arte, parque, pátio, sala do CEACA, salas. A adaptação de professoras/es, famílias e estudantes às práticas pedagógicas da escola acontece em um processo de observação das/os mais velhas/os. Há uma grande expectativa sobre o bom funcionamento do projeto por parte de todas as pessoas envolvidas. Penso que essa é a maior força motriz para a roda girar. Nesse sentido, a escola criou rituais de engajamento da comunidade, por exemplo, o *Café com a Diretora*, no qual a gestora apresenta os dispositivos do projeto, com suas parcerias, especialmente a das famílias, por meio de comissões, festas e mutirões.

A relação estabelecida com a Cultura é também um dos pilares principais do PPP. Assim apresenta a diretora:

O que eu penso é que a cultura vai dando essa importância da comunidade ser muito presente na escola. E olhar pra essa comunidade com as suas diferentes nuances, né, cada um, com essa possibilidade de participação, e de pensar as diferentes manifestações culturais. Tanto do bairro, quanto das pessoas que estavam aqui dentro. Então, acho que com isso a gente vai tecendo esse percurso... Daí, é quando vem o Mestre e vêm pessoas muito importantes. A Conceição, que era uma bonequeira,

²⁷Além do Projeto Político Pedagógico disponível no site da escola, há uma versão disponível no site da SME para acesso aos PPPs das Escolas da Rede Municipal de São Paulo: <https://drive.google.com/drive/folders/0B2THpy-rATR9blU3X2Q3b2xQUTg?resourcekey=0-cW-z0s8HYwYud3W_3Ofp_w> Acesso em: 24/03/2023

né. Daí, ela fez um trabalho com as mães que foi incrível, na época. De teatro, muitas nem nunca tinham participado da escola nem de nada e, daí, elas viraram uma companhia de teatro das mães aqui na escola. Era incrível, e elas vinham por aí apresentando o teatro delas. Aí, o Mestre, ele foi o primeiro a entrar no circuito do horário de aula mesmo. Porque a maior parte das coisas aconteciam no contraturno, mas a capoeira, desde o começo, ela entra no turno da escola. Já chega chegando, né, Mestre?

(Ana Elisa - Roda 1)

O diálogo com as culturas tradicionais do território foi iniciado com a chegada do Mestre Alcides na escola, a convite de Conceição Acioli, como relata Ana Elisa. Para essa parceria, a escola não poderia disponibilizar recursos. O CEACA se colocou nessa função também, a de autofinanciamento, mesmo em parceria com uma instituição pública, atendendo a demandas importantes dentro de um projeto e do programa de educação. Os recursos viriam do Ministério da Cultura (MinC) e doações da comunidade. Em pouco tempo, o trabalho desenvolvido pelo CEACA com as/os estudantes e a comunidade, na escola, foi reconhecido em um Edital do MinC, com a instituição do Ponto de Cultura *Amorim Rima*. Sobre sua chegada, Mestre Alcides narra:

Eu estudava, fazia pós na época junto com a Conceição Acioli e a Dilma e a Mariana... já treinava com a gente lá, a filha da Conceição, que estudou aqui também. E conversando com ela, ela falou: “Esse projeto de vocês, aí eu vim aqui, vim aqui e esse projeto de vocês, e tal, e fui ficando, já fechou”. E, aí, a Mariana já treinava com a gente lá, eles... que a filha dela que estudou aqui também, né. Conversando com ela, ela falou, sou lá do Amorim, e tal, aí eu vim aqui, né, muita criança no contraturno, né, muita gente mesmo éh. Mas eu já trabalhava com capoeira na escola, isso foi no ano 2000. Nos anos 90, eu fiz projetos na USP. Projeto com a comunidade, com o entorno, de cultura, projeto minha história. Eu tinha... trabalhava, mas não trabalhar constante como aqui, né. A gente já vem com projeto pra cá. E assim eu acho que a importância das culturas, todas, dos povos das culturas tradicionais, profissionais é trazer essa realidade que você falou, que é desconhecido mesmo. Quem tá fora não conhece, quem tá fora acha que capoeira é só jogar capoeira ou uma dança de um povo é só aquela dança e atrás daquela dança que a gente vem buscar ancestralidade, atrás disso. Isso é coisa milenar, que já vem segurando essa questão das identidades culturais. São as manifestações que ficaram marcadas no corpo e na memória, né.

(Alcides de Lima - Roda 1)

A chegada do Mestre e do CEACA trazem consigo um impulso de transformação da cultura e no cultivo das relações e da valorização ancestral de como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Ancorado nos conhecimentos e saberes do movimento negro e das

culturas tradicionais, instituem-se outras lógicas e promoveu-se o esperar de uma sociedade social e racialmente equânime:

Quando toca um berimbau, eu tô ensinando matemática, física. Eu posso na área de educação física estar ensinando coisas importantes como espaço, né? Noção de espaço, noção de ritmo, noção de imagem, esquema corporal. Como é que você vê seu corpo posicionado em diferente lugar, dentro de uma situação. É isso que a gente trabalha na capoeira, só que a gente não vai lá na lousa ficar falando disso. A gente tem a nossa observação, né.

(Alcides de Lima - Roda 1)

A chegada do Mestre na escola, além disso, consolida parcerias, engajamento de professoras/es, famílias, agentes culturais do território e pesquisadoras/es das culturas tradicionais, com objetivo de observar, contribuir e aprender sobre as suas práticas. Outro ponto tocante na fala do Mestre é sobre os fundamentos, “segredos” de encantamento que apenas quem vive as culturas tradicionais consegue acessar. É um saber que se constrói a cada fazer, no cotidiano, mas não está no texto lido e, sim, na palavra dita e cantada.

Para fechar esse momento de olhar subjetivamente as relações, conto um pouco da minha aproximação com o CEACA, trazendo os fundamentos ditos acima, princípios que são sempre reativados a cada acolhida e reconhecimentos das pessoas, suas histórias e diversidades. Os rituais de chegada são feitos pelas/os mais velhas/os e repetidos por quem está chegando, no seu tempo, como chegar e pedir licença ao Mestre, contramestre ou professora/professor que esteja conduzindo a roda. A preparação do espaço antecede às aulas, que são realizadas, geralmente, na quadra, que está sempre cheia de folhas e terra, porque a escola não é toda cimentada. Quem chega antes leva os instrumentos, vassouras e pá, guardados na sala do CEACA, e prepara o espaço. A aula já começou. Mestres, adultos e crianças vão se encaixando nessas funções. Alguns esperam e, no outro dia, as funções se repetem ou se revezam.

A percepção dos Mestres sobre as relações na roda, o uso dos instrumentos, o tempo de iniciar, a escuta e atenção no que está sendo passado, são trazidos de várias formas, como a explicação sobre cada ritual da roda, dizer do cuidado e da importância do berimbau, por exemplo. Às vezes, as músicas contam sobre o cuidado com os instrumentos ou sobre a participação de cada uma/um na roda. Quantos contratempos e conflitos foram identificados e realinhados coletivamente pelos princípios da roda, da circularidade, das relações entre mestres e aprendizes.

As tensões de comunicação, o uso do espaço e a valorização também emergem entre a escola-instituição e o Ponto de Cultura Amorim Rima. Conflitos de organização interna e outros relacionados às condições estruturais da organização da escola. Penso em estruturais por se relacionarem a políticas públicas e às questões sociais colocadas para as culturas, as organizações não governamentais e associações.

Vejo que a escola tem a intenção de se abrir para a diversidade cultural e oferecer essa experiência às/aos estudantes, tendo algum espaço do currículo reservado para esse trabalho, como os momentos de festas, as formações de professoras/es e as oficinas de capoeira e música. O CEACA, que é parceiro da escola nessa trajetória, lida também com seus desafios, principalmente o da valorização do seu fazer pedagógico, de ser reconhecida sua experiência através da pesquisa e aplicação, de uma gestão compartilhada de saberes e decisões. Porém, longe dos reconhecimentos que a instituição oferece às/aos professoras/es. Muitas vezes, carrega o legado da resistência de um movimento negro que sabe da importância de permanecer em um espaço-educador, como forma de manter vivas as culturas tradicionais.

2.2 Estrela-Guia: um Mestre guiando a trajetória pedagógica de uma escola pública no município de São Paulo

Me dê licença, pro meu mestre eu apresentar
que chega como Estrela-Guia
trazendo alegria pra este lugar
Seu nome é Alcides de Lima
Nasceu em Estrela do Sul, cidade das Minas Gerais
trazendo em sua bagagem, sabedorias ancestrais
Retirante em São Paulo,
Criança, brincava em jangadas e nas brincadeiras das matas
Foge da sina da roça
quando insiste em ir à escola
já consciente em resistir e transformar
Acompanha seu tio Chico, seu mestre muito querido
que lhe deixou de herança a congada e as chaves
para que o pequeno Alcides guardasse as toadas
das culturas tradicionais

Toadas que Alcides traz na vida
E usa como ferramentas e guias
para enfrentar os problemas sem medo.

É Mestre de capoeira
domina a gramática das lutas
que usa como mandinga
nos encanta com sua ginga
usada com muita sabedoria
na escrita e defesa de leis
que preservem e valorizem
os mestres, as mestras e os griôs
que guardam em suas memórias
o modo de ser e respeitar
da tradição popular
Seu congado traz na catupé-cacondê
é o nosso Ganga Griot,
e carrega o fundamento
*OXOTOKANXOXO*²⁸

Esta conta será destinada à apresentação de uma Estrela-Guia, o Mestre Alcides de Lima, de suas ações e intervenções na EMEF Des. Amorim Lima.

²⁸ Expressão do mito “O arqueiro de uma flecha só”, contado por Mestre Alcides, em ocasiões de eventos e reuniões. *Oxotokanxoxô* é o atributo que faz o arqueiro acertar a flecha: persistência, objetividade e paciência.



Figura 8: Mestre Alcides de Lima Tserewaptu. Fonte: Acervo CEACA.

*Quando eu vim para kumbara grande
eu passei num injó de jambê
o n'nganga estava na mão
oh marunga joelha no chão
oh marunga joelha no chão*

*[...]
era o peso de vocês
oh marunga ajoelha no chão
oh marunga ajoelha no chão²⁹*

Mestre de Capoeira e Griô da Tradição Oral, Alcides de Lima Tserewaptu nasceu em 1947, em Estrela do Sul, Minas Gerais. Iniciou sua trajetória de capoeira em 1969, na USP, com o mestre Eli Pimenta. Em 1988, funda o Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, o CEACA, na sala 51 do bloco C da moradia estudantil da USP. Desde os anos 2000, Mestre

²⁹ Ponto de Congada, cantado por Mestre Alcides de Lima.

Alcides atua na escola pública, quando foi convidado para implantar um programa de cultura popular brasileira em uma escola da prefeitura de São Paulo, a EMEF. Des. Amorim Lima. Outras atividades também recebiam a atenção do Mestre, como a Ação Griô e a abertura de Pontos de Cultura em diversos lugares do Brasil. Em 24 de novembro de 2021, através da proposição da Deputada Erika Malunguinho junto a outras personalidades negras do estado de São Paulo, Mestre Alcides recebeu honraria como presidente do Fórum para as Culturas Populares e Tradicionais³⁰, na ALESP.

A tradição oral, segundo Mestre Alcides, “é algo que se ensina, que se aprende sem se falar, se ensina e se aprende no fazer”³¹. E, como diz Jan Vansina, em *Tradição Oral e sua metodologia*:

Um estudioso que trabalha com tradições orais deve compenetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. (2010, p. 139-140).

Penso que Mestre Alcides transita com maestria entre a oralidade e a escrita. Está sempre aberto e disponível para escutar e para falar. Com o mesmo *axé* que conduz a Roda de Capoeira, o Samba de roda, ele coordena as reuniões do grupo, orienta as/os aprendizes e professoras/es. Em pequenas ou grandes conversas, de poucas ou muitas pessoas, nas questões pedagógicas ou pessoais, é um Mestre, um ganga, um griô.

A capoeira é reconhecida como patrimônio imaterial da cultura brasileira. Sua prática salvaguarda um legado construído pela resistência do povo afro-brasileiro em luta contra a escravidão e a morte. A capoeira e seus fundamentos são transmitidos por mestras/es, contramestras/es, professoras/es e aprendizes iniciadas/os nessa prática, que não dissocia a luta, a musicalidade, a dança, a roda. Essa arte também não anda sozinha. Ela agrega e desperta outras manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, como o samba de roda, a

³⁰ O Fórum para as Culturas Populares e Tradicionais (FCPT), reúne mestras/es, pesquisadores, ativistas das culturas populares para promover e propor políticas públicas que valorizem as culturas tradicionais. Ver mais em:

<<https://fcpsite.wixsite.com/fcpt/noticias?fbclid=IwAR2ZRYsc86KzPif8A950IFm28xy-ELq5aGJrxSIIqolcQBSDF-2cr1Udnwc>>. Acesso em 31 out. 2023.

³¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eV>> Acesso em: 25 set. 2022.

congada, a puxada de rede. Essas manifestações trazem em seus fundamentos histórias de lutas e modos de vida das comunidades onde são revividas.

No decorrer da sua prática, Mestre Alcides foi condecorado com prêmios e homenagens da comunidade de capoeira, entre eles, do Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP) durante o Seminário Capoeira Universidade e Comunidade, 2013, pelos projetos e trabalhos desenvolvidos em prol da Capoeira e da Cultura Popular Brasileira. Recebeu, em 2015, o prêmio Mestre Silvestre, que homenageia a capoeira como patrimônio da humanidade, indicado pela representante da comissão de Igualdade Racial da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Doutora Maria Silvia Aparecida de Oliveira. Esse é um prêmio importante por consistir em marco da ação afirmativa na preservação de valores, Em 2017, Mestre Alcides recebeu de Mestre Minha um prêmio de reconhecimento pelo trabalho social, educacional e cultural desenvolvido ao longo de quarenta anos, no evento “Abril pra Angola 2017 homenageia Mestre Alcides”³². No mesmo ano, foi homenageado no “15º Prêmio Zumbi dos Palmares”, que destaca pessoas que trabalham em prol dos direitos da comunidade afrodescendente. Indicado pelo deputado Marcos Martins (PT), que disse na ocasião que “a cultura desse povo precisa ser lembrada, o Alcides possui uma sabedoria enorme, que engrandece o nosso conhecimento e mostra muitas coisas sobre isso para a população”. Alcides foi reconhecido como professor e por criar um projeto de capoeira na Universidade de São Paulo (USP). “A capoeira me escolheu desde a barriga da minha mãe, eu nasci no meio da cultura afrodescendente”, comentou o Mestre nessa ocasião.

E esse é um dos golpes que vejo muito bem realizado pelo Mestre Alcides. Um golpe dado com consciência de que contragolpes virão, e a ginga não o deixa cair:

[...] Eu tenho exemplos de alunos que estavam fazendo tratamento na fono aqui da USP muito tempo e começou a desenvolver muito rápido. Descobriram-se, né? Acho que conversando com a fono, que o menino gostava muito de tocar atabaque. E como nossos tímpanos, ele funciona com vibrações, né, com coro, né, a pele, então essa batida estimulava os tímpanos e isso tava ajudando e muito. E a gente tem exemplo aqui como a Kamisha, né. Então, éh, a gente traz essas questões pra educação, eu tô falando muito, já vou cortar. Mas, isso tem que ser medido. Que impacto traz na educação isso que a gente tá fazendo aqui? Mas, medido, escrito, registrado. Porque se a gente ficar só no fala, fala, pra nós da cultura tradicional, tudo bem, mas pra você levar pra secretaria da educação, pro ministério da educação, precisa ter esse impacto escrito, medido, com estatística, com uma noção de tempo assim. A gente tá aqui há duas décadas, duas décadas, dá pra mudar muita coisa e dá pra escrever muita coisa. Então, não adianta dizer que é

³² É um evento realizado pela Escola de Capoeira Cruzeiro do Sul que reúne várias atividades culturais, como capoeira, danças populares, percussão, shows, oficinas e palestras.

bom, só. Não vale! Tem que dizer que vale e mostrar por que vale. E mostrar metodologia que a gente tá usando, que é a nossa metodologia das culturas dos povos tradicionais, que é a nossa pedagogia griô.

(Mestre Alcides - Roda 1).

Na fala acima, fruto da transcrição da voz de mestre Alcides na Roda de Conversa, me chama a atenção sua palavra/ação/intenção que, em cinco minutos e de modo preciso, trata da importância da educação, o racismo reproduzido no ambiente escolar, as possibilidades de subversão e transformação pela valorização das práticas tradicionais.



Figura 9: Roda de Capoeira das crianças na EMEF Des. Amorim Lima. Fonte: Arquivo pessoal.

Ao visitar o site do CEACA³³, uma linha do tempo se faz presente em minha memória, desde a chegada transformadora desse movimento na escola. São registros cuidadosos da atuação do Mestre, das/os aprendizes e do poder transformador que a “pluricultura” pode exercer em um espaço de educação. A linha do tempo desenhada nessa caminhada, de forma orgânica, como apresenta Mestre Alcides no vídeo³⁴ do Canal Saberes do Povo. Esse movimento foi reconhecido e fortaleceu uma rede de Ação Griô Nacional, a partir de um passo dado por políticas públicas elaboradas e aplicadas pelo então ministro da

³³ Ver mais em: <<https://capoeiraceaca.wordpress.com/>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uJZlfHWsDPE>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

cultura, Gilberto Gil, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2008.

Em *Pele da Cor da Noite*, Vanda Machado descreve seu pai de modo similar com que descrevo muitas almas negras, incluindo o Mestre Alcides de Lima:

Lia o mundo com seus conflitos e bonitezas. Nunca permitiu aprisionar-lhe a alma negra. Subvertendo a sua condição de negro da cidade, construiu o seu espaço com muita astúcia. Abriu o seu próprio caminho mostrando-se e se com-fundindo com os espetáculos e cortejos que criava. (MACHADO, 2013, p. 38).

Em suas falas, Mestre Alcides subverte o termo “chegança”, utilizado para encantar as aberturas de eventos com trechos da manifestação popular, e usa “retirança”, contando de sua saída de Minas Gerais, que não é preciso dizer, já é uma “retirança” de seus ancestrais na diáspora africana. Alex Ratts destaca dos textos de Beatriz Nascimento o termo “transmigração”, cunhado por ela, referindo-se a esses caminhos percorridos de África às Américas, do Nordeste ao Sudeste e, no caso do Mestre, das Gerais a São Paulo:

Para a mobilidade, em geral forçada, da população negra, de África para a América e dentro do Brasil, entre o rural e o urbano, entre o Nordeste e o Sudeste, Beatriz cunhou o termo transmigração. Mais uma vez ela conecta suas experiências pessoais com aquelas da coletividade étnico-racial à qual se sente pertencente: *Ó paz infinita, poder fazer elos de ligação numa história fragmentada. África e América e novamente Europa e África. Angola. Jagas. E os povos do Benin de onde veio minha mãe. Eu sou atlântica.* (RATTS, 2006, p. 73. Grifos no original.).

Citando esse e outros caminhos abertos pelo Mestre Alcides, que, com um pé na cultura popular e outro na luta por políticas públicas para que essas culturas se mantenham vivas, comparo sua trajetória àquela descrita por Nilma Lino Gomes (2017), em relação à intelectualidade negra, na obra, o “Movimento Negro Educador”. Ações certeiras nas frestas do sistema que efetivam leis antirracistas, para que nossos saberes, guardados por mestras e mestres de notório saber, possam circular vivos e ter continuidade nas próximas gerações. Como um verdadeiro *dieli*, que, no Mali, significa “o sangue que circula”, descrito por Hampaté Bâ (2010), em *Tradição Viva*, e por Heloisa Pires Lima (2010), em *Toques do Griô*.

Iê, viva meu mestre

Iê, viva meu mestre camará³⁵ ...

Das Gerais à capital paulista, de São Paulo ao Brasil e às Américas. Do Ponto de Cultura Amorim Rima à Ação Nacional Griô. Em 2010, fruto de sua participação política como representante nacional Griô, esteve na elaboração do Projeto de Lei Griô 1.786/2011, apensado ao PL 1.176/2011, que institui o Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e Mestras dos saberes das culturas populares (BATTISTELLA, 2018). Este PL cria a Comissão Nacional de Griôs e Mestres de Tradição Oral do Brasil, presidida pelo Mestre Alcides, que também elaborou o projeto de Lei Estadual 1.567/015, e aquele da Lei municipal 0078/015, ambos projetos de mestres e mestras da tradição oral. Todos estão em processo nas respectivas casas, ALESP e Câmara Municipal da cidade de São Paulo.

Da Teia da Diversidade Nacional³⁶, evento que reúne os Pontos e Pontões de Cultura do Brasil, Mestre Alcides participa ativamente, articulando as redes de Mestres e Mestras de várias regiões do Brasil. Além dos encontros de mobilização nacional, esteve também nos Congressos Ibero-americano Cultura Viva Comunitária, em 2009, em São Paulo; em 2013, em La Paz, Bolívia; em 2015, em San Salvador, El Salvador; e, em 2017, em Quito, Equador.

Mestre Alcides integra o Conselho de Mestres e Mestras que formularam, junto com Lillian Pacheco e Marcio Caires, a Escola de Formação na Pedagogia Griô, no Grão de Luz, em Lençóis, na Bahia. A prática e a pessoa do Mestre Alcides na escola, com o movimento do Coletivo CEACA, reúne pessoas que buscam, na capoeira, um modo de vida, de conhecimento e de reconhecimento de suas próprias histórias, como relatado por Gigio:

(...) Porque, como o mestre falou, a população negra passou por um processo de diáspora e de esquecimento do seu passado e eu acho que isso no Brasil, isso também aconteceu muito com o que a gente chamou ou os colonizadores chamaram de negros da terra, de pardos, né, que são os descendentes dos povos originários que perderam vínculo com seu povo de origem. Por diásporas, também por sequestros, por violências, por estupros. Então, existe uma grande massa na população brasileira, né, que não se reconhece como nada, que tá nesse lugar que o Estado brasileiro criou do pardo, né. Então você vê lá no estado do Amazonas, 70% da população brasileira lá, 70% da população do estado do Amazonas é pardo. Quem é esse pardo? Pelo movimento negro brasileiro

³⁵ Louvação tradicional presente nas ladainhas de Capoeira.

³⁶ Essa publicação do MinC conta sobre a Teia como grande articuladora dos Pontos e Pontões de Cultura. Foram realizadas as Teias da Diversidade nos anos de 2006, em São Paulo; 2007, em Belo Horizonte; 2008, em Brasília; 2010, em Fortaleza; 2014, em Natal. Disponível em: <<https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/biblioteca-cultura-viva/documentos-e-publicacoes/livros-e-revistas/revista-do-minc-teia-nacional-da-diversidade-2014.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2023.

hoje, esse pardo é afro. A gente sabe que a escravidão indígena na Amazônia foi maioria, assim como no Ceará que tem uma grande população de pardos. E eu tava no meio dessa população aí, na universidade, em crise, com problema psicológico. Sem saber de onde eu vinha, qual era o meu lugar nessa salada aí. E, aí, eu conheci o mestre Alcides, o mestre Durval e o mestre Dorival aqui na escola. Através dessa camarada, que é praticamente uma pessoa, que eu considero parente também, que eu vi o filho dela crescendo que é a Claudia, uma mãe aqui da escola.

(Gigio Paiva - Roda 1)

Mestre Alcides é mestre de capoeira, mas defende que a capoeira faz parte de um legado ancestral, assim como o samba de roda, o congado, a puxada de rede, o maculelê, o toré. As culturas tradicionais não andam separadas da vida. É a erva para fazer o remédio. O tempo de colher a biriba para fazer o berimbau. E, assim, não deixa de referenciar as pessoas e os elementos da natureza que produziram aquele ser-saber. Nesse sentido, trago mais um trecho da Roda na qual Gigio continua contando o quanto a acolhida e orientações do Mestre lhe abriram os caminhos para suas buscas e reafirmações de suas ancestralidades e compreensão do seu lugar social e histórico:

Após isso, muitas coisas aconteceram, eu conheci o território de origem da minha família, o lugar onde minha mãe nasceu, sempre retorno lá, tento fazer também essa ponte, o que eu aprendo aqui, eu transmito nesses espaços que eu circulo, da parentada, do movimento indígena que eu passei a ter contato aqui na grande São Paulo e lá em Pernambuco... Bem, eu acho que isso que a gente faz é muito importante. A gente tem que ver cada vez mais que a capoeira ou que o terreiro de Jurema lá na aldeia, ou que o congado, ou que, enfim, o xondaro, que é a dança que os guarani aqui de São Paulo fazem, tudo isso tem ciência. A casa de reza tem ciência, o terreiro tem ciência, a aldeia tem ciência, e, aí, são universidades também, né. E quando esse espaço consegue ocupar, em pé de igualdade, um espaço que seja reconhecido, que eles também têm fundamento, que tem algo a construir, num espaço igual esse aqui na escola, eu também acho que a gente se sente muito fortalecido enquanto comunidade e vendo entre nós processos de cura, de acolhimento e de pessoas. Também eu tenho aqui dois camaradas que também podem falar disso. Também não estão em sua cidade de origem, então, isso é muito legal, e eu acho que pra além de formar um coletivo, um grupo, que cuida, zela e transmite as tradições orais e fortalece outros coletivos, eu acho que também forma pessoas para uma série de outras situações na vida, né. Uma série de outras habilidades e que envolvem a corporalidade, envolve a fala, a palavra e a capacidade de escutar também que é muito importante. Acho que é isso que eu gostaria de contribuir por enquanto.

(Gigio Paiva, Roda 1)

Aprendo com Mestre Alcides que a oralidade não está só na palavra guardada na memória, está também na memória do corpo e dos instrumentos, e esse saber é passado à/aos

suas/seus aprendizes. Em uma conversa com Gigio, no decorrer desta pesquisa, fez muito sentido ouvir que nós aprendizes pesquisamos com o corpo, a partir da vivência e da convivência com o Mestre.

Muitas das referências que aqui trago são palavras, que considero ensinamentos, e algumas foram ditas para manter o *Axé* do grupo, como essas palavras de Mestre Sargento no curso de Danças com o CEACA: “Tudo que é do negro passa pela voz e pelo corpo, não é só pensar”. Nas conversas com professoras/es, uma das dificuldades apresentadas em trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula é a formação. Eu penso, a partir dessas conversas e pelas vivências que tenho oportunidade de estar, que é preciso um encantamento e movimento nas formações de professoras/es. Se corpo e identidade não são afetados, como afetará as/os estudantes? Como será possível dialogar na escola e se engajar na luta racialmente comprometida, se os componentes curriculares são fragmentados, divididos em blocos, e ocupam todos os tempos e espaços da vida escolar?

Pesquisas acadêmicas que tratam sobre a oralidade, a história oral, a ancestralidade, as culturas tradicionais e sua importância na educação e na educação antirracista, trazem a história de vida de Mestre Alcides como voz importante para estruturar os conceitos abordados nas investigações. Assim como nas palestras e eventos citados acima, versam sobre oralidade e culturas tradicionais, educação, políticas públicas, ações afirmativas no combate ao racismo.

São pesquisas que valorizam a importância das mestras e mestres na escola, como vozes de um saber vivo, como cultura viva, como currículo vivo.

Ressalto também que essas pesquisas tiveram a presença de pesquisadoras/es que integram o CEACA, participando das Rodas de Capoeira, das reuniões de grupos de estudos e almoços depois da pauta das reuniões mensais, das conversas com o Mestre Alcides e com as/os aprendizes, estudantes, professoras/es da escola. Essas pessoas passaram e passam tempos de suas vidas sendo afetadas pelas culturas tradicionais vividas e ensinadas pelo Mestre e pelas/os CEACAs.

É possível conferir nas dissertações, teses, artigos, vídeos e sites nos quais pesquisadoras/es, aprendizes, professoras/es, em parceria com o Mestre ou textos do próprio Mestre Alcides, traduzem e revelam sua oralidade, seus saberes, olhares e vivências na capoeira, como congadeiro, griô, educador e cidadão político, comprometido com o CEACA. Em um exercício de circularidade dos saberes construídos pela academia, cito algumas dissertações, teses, artigos escritos pelo Mestre ou em parceria, tendo sua atuação como referência ou *coorí-entação*.

Em 2009, são disponibilizados *Afrofuturismo - Olho do Berimbau*³⁷ e *Griô Urbano*³⁸, duas produções realizadas pelo artista e pesquisador audiovisual Daniel Lima. Segundo consta na descrição do vídeo na plataforma YouTube, “Esta atividade integra o Prêmio Interações Estéticas Residências Artísticas em Pontos de Cultura”.

A dissertação *Diversidade de culturas na escola: reflexão sobre uma experiência*³⁹, de Mariana Galvão, defendida em 2009, versa sobre a importância das culturas tradicionais nos currículos da escola de ensino fundamental e as contribuições do Mestre na escola. Mariana atuava na EMEF Amorim Lima como oficina de danças populares, e produziu sua pesquisa a partir de um olhar de dentro da escola.

Dentre os textos que Mestre Alcides escreve ou é coautor, alguns estão em uma edição especial da Revista *Diversitas*, como o Dossiê Pedagogia Griô, de 2014, que reúne um artigo e uma entrevista em coautoria do Mestre Alcides de Lima e a aprendiz Ana Carolina Francischette da Costa: “Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil” (2014, p. 216-245) e “Entrevista com Mestre Alcides” (2014, p. 382-396)

As palavras do Griô Alcides de Lima Tserewaptu também estão sendo contadas por ele mesmo no artigo “Eu e minha ancestralidade: o encontro de saberes”, publicado na Revista *Observatório Itaú Cultural*⁴⁰, em 2017.

Griô é o sangue que circula. No Mali, circula para cuidar do equilíbrio de uma sociedade. Aqui, esse papel também é atribuído ao exercício da cidadania. Mestre Alcides circula dentro das escolas e universidade, da educação infantil à pós-graduação, nos espaços culturais e de educação popular, nos espaços políticos e jurídicos, com as temáticas pelas quais vive desde criança, as culturas tradicionais, o combate ao racismo e a valorização dos saberes e das pessoas que guardam esses saberes, as mestras e mestres reconhecidas/os por suas comunidades, que têm uma trajetória de doação durante a vida e não têm os amparos e reconhecimentos pelo Estado de instituições que, muitas vezes, tiveram seus saberes como referência.

Em 2016, Carla Wanessa Caffagni, orientada pelo professor doutor Marcos Ferreira-Santos, escreve uma linda e poética pesquisa em *Pelos Olhos de Alice*:

³⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/054g5FO7SfM?si=Po3jtbHTYfl8WZMO>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

³⁸ Disponível em: <<https://youtu.be/nWvqnCyKFco?si=aAoXZCD13ri3lnI5>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

³⁹ Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23022010-150127/publico/Mariana_Galvao_Nascimento.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

⁴⁰ Disponível em: <http://d3nv1jv4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/08/OBS22_BOOK_ISSUU.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ancestralidade afro-ameríndia, ambientalismo e formação - uma tese de ficção autobiográfica.

A dissertação de mestrado *O saber espiralado: a história de Mestre Alcides Tserewaptu e a produção partilhada do conhecimento*⁴¹, realizada pela pesquisadora Roberta Navas Battistella, em 2018, foi orientada pelo professor doutor Sérgio Bairon. Entre 2014 e 2017, a pesquisadora acompanhou as atividades do Mestre Alcides na sua cultura oral e nas suas atuações na USP, na escola pública de ensino fundamental, na Ação Griô, a partir da metodologia da história oral e da partilha do conhecimento.

A capoeira, o congado, o maculelê, o coco, o samba de roda, e outras tantas manifestações culturais o formaram como Mestre de tradição oral, tanto em projetos dentro da universidade como na escola da rede pública de São Paulo, ecoavam na narrativa, no corpo e na forma de se expressar. (BATTISTELLA, 2018, p. 25).

Não posso deixar de citar Edison Luís dos Santos, que defendeu, em seu doutorado, a tese *Veredas da informação em culturas de tradição oral: a esfera encantada das bibliotecas vivas*⁴², em 2018, na ECA-USP, e Katiane Mattge, com a dissertação *Capoeira para ouvir: práticas e oralidades. Material de apoio ao ensino da educação física*⁴³, em 2020, na UNESP Presidente Prudente.

Natali Seleguim Carrenho, que também conduziu sua pesquisa junto a professoras/es da sua escola, dedicou-se à escuta ativa de mestras e mestres. Assim, chegaram até a EMEF. Amorim Lima para uma Roda de Conversa com Mestre Alcides e, depois, estiveram na Roda de Capoeira. O resultado de sua pesquisa foi a dissertação *A reinvenção da roda: modos de conhecer e aprender de mestras e professoras na prática de pedagogias decoloniais*, defendida na Universidade Federal de São Carlos, em 2023.

Muitas/os pesquisadoras/es procuram Mestre Alcides reconhecendo a importância da sua trajetória para as culturas tradicionais em suas redes, coletivos e territórios. Essas pesquisas valorizam o trabalho do Mestre, não apenas como voz de um saber vivo e ancestral e por aplicar a cultura e a história afro-brasileiras na educação da escola formal e informal,

⁴¹ Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-04072018-131014/publico/2018_RobertaNavasBattistella_VCorr.pdf

>. Acesso em: 15 jul. 2023.

⁴² Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-02102018-163618/publico/SantosEdsonLuis.pdf>>

⁴³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N4UPPO7cz1w&t=4s>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

mas, ainda, por sua atuação política na luta pela valorização das mestras e mestres que, como ele, guardam a oralidade por viverem seus saberes ancestrais no seu dia a dia.

O CENPEC reúne artigos e publicações que contam um pouco dessa prática e sua luta política. Na USP, além do Diversitas, o Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE), vinculado ao Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP, tem registradas em seu acervo as participações de Mestre Alcides em aulas de cursos de extensão, palestras e publicações em livros digitais.



Figura 10: Aninha, Mestre Pererê, Mestre Graúna, Mestre Tijolo, Mestra Dofona, Mestre Alcides, Mestre Sargento, atrás professor Soneca, Mestra Mariposa (Érica Amaral), atrás professor Valter.

Batizado do CEACA. 2022. Acervo Pessoal.

A roda e o cuidado com as/os mais velhas/os. É desse lugar do cuidado que Mestre Alcides exerce a sua cidadania. Em luta pela aprovação da Lei de Mestres, recorto uma de suas falas reportada em audiência sobre a Lei, na matéria “Mestres da cultura popular pedem

aprovação de PL que garante auxílio econômico à atividade”, publicada por Anna Ortega no site *Nonada Jornalismo*⁴⁴:

Mestre Alcides, Griô da Tradição Oral, cobrou uma ação concreta da deputada Erika Kokay, pedindo que ela siga com eles, não somente agora, mas sempre. “Deputada, assumo isso com a gente para agora e para sempre. Não tem jeito de a gente ainda ficar achando que não vai dar certo, que tem algum problema com os presidentes das casas. A senhora é a pessoa que vai fazer o caminho junto. Não dá mais para esperar. Eu já estou com meus 75 anos”, enfatizou.

O novo Plano Nacional de Cultura, agora com o exercício de Márcia Rollemberg na secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural, anunciou iniciativas de investimentos em editais que reativem os Pontos e Pontões de Cultura. Segundo a divulgação, “o objetivo é atualizar as ações e as diretrizes específicas para o segmento e reorganizar as propostas para o planejamento atual e futuro da área”. Com os desafios de construir Seminários Nacionais das Culturas Tradicionais, destaca-se a “aprovação do PL 1176/2011, dos Mestres e Mestras, e o reconhecimento e valorização dos seus notórios saberes”⁴⁵.

Tenho tido, nos últimos anos, a oportunidade de estar junto com o Mestre nas aulas, na escola, nos treinos, em eventos, em reuniões de grupo de estudos, em leituras de imagens, textos e arquivos audiovisuais que contam a trajetória de luta, de acolhimento, de dedicação ao CEACA através dos fundamentos das culturas tradicionais. Sempre amoroso, propositivo e acolhedor com todas as pessoas que o procuram. Fazendo o exercício de valorizar as pessoas, seja em um cumprimento, seja na roda. Elevando o *Axé* dos encontros, de onde às vezes chegamos cansadas/os da rotina e saímos revigoradas/os pela conversa, pela dança, pelo canto, pelo movimento. Por tudo isso, muitas vezes me senti acolhida em um aquilombamento que cura, fortalece e dá sentido à vida, à educação, à crença em si, ao amor e ao axé compartilhados.

Muito obrigada, Mestre Alcides. A bênção!

⁴⁴ Para mais informações, ver em: <<https://www.nonada.com.br/2022/06/mestres-da-cultura-popular-pedem-aprovacao-de-pl-que-garante-auxilio-economico-a-atividade/#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%2C%20tamb%C3%A9m,de%20transmiss%C3%A3o%20oral%20no%20Brasil>>. Acesso em: 23 set. 2023.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.nonada.com.br/2023/07/minc-vai-recriar-comite-de-cultura-lgbtqia-e-destinar-r-600-milhoes-aos-pontos-de-cultura-em-2023/>>. Acesso em: 23 set. 2023.

2.3 As políticas públicas antirracistas chegam ao chão da escola?

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos.

bell hooks, *Ensinando a Transgredir*.

A implementação de leis garantindo a reparação histórica, social, psicológica, religiosa às pessoas cujos direitos foram violados e às populações negras e indígenas pelos danos causados por meio de processos de escravidão e sub-humanização não é uma tarefa que cabe apenas aos grupos atingidos e, sim, a toda a sociedade brasileira. Trata-se de um exercício constante e muito atento, pois são pactos sociais que permeiam (e permeiam) as relações e as subjetividades por séculos.

O silenciamento histórico esconde o percurso de leis que deixaram o povo negro sem direitos à propriedade, à educação, ao emprego, à saúde, às condições mínimas de sobrevivência, como a Lei de terras (1850); a proibição de frequentar a escola (1837); a Lei dos vadios e capoeiras (1890), entre outras.

Se, por um lado, os movimentos negros e indígenas mostram os caminhos de como identificar e valorizar a diversidade de modos de ser e ver o mundo, por outro, a modernidade colonialista e conservadora foi capaz de transformar tudo em mercadoria e em monoculturas que esvaziam as conquistas dos movimentos e perpetuam as torturas e os sofrimentos atrelados à cor, ao gênero e à classe social, ao manter nas escolas os currículos eurocentrados e o conhecimento separado da vida.

Nesse sentido, é preciso pensar como essas relações estão assumidas e dispostas nos documentos externos e internos que orientam o currículo escolar e se estão em diálogo, se complementam, ou seguem paralelamente.

A Lei 10.639/03 e, mais tarde, a Lei 11.645/08 modificaram a LDB, tornando obrigatória a abordagem do ensino de História da África e dos Povos Originários do Brasil, no ensino fundamental e médio de estabelecimentos públicos e privados de ensino. Essa Lei é uma conquista dos movimentos sociais negros e indígenas, que entendem a educação como espaço de transformação das relações sociais/raciais no país. Nas práticas educativas, pode-se inverter a sub-representação de cada afrodescendente e indígena, o silenciamento e a desumanização produzidos pela colonialidade, incidindo na retomada de suas histórias e saberes ancestrais que vão na contramão dos saques coloniais e, por isso, fontes de outras

possibilidades de pensar e de Ser (MACHADO, 2014; REIS, 2022). A LDB responde à sistematização do acesso ao ensino previsto na Constituição Federal de 1988 e, recentemente, após muitas discussões sociais e tensões governamentais, com a promulgação da BNCC, na qual esses debates são quase inexistentes, com evidente esvaziamento.

Claudete de Souza Nogueira e Eva Aparecida da Silva (2020) ao analisar a BNCC observam que nela é mantido o compromisso já colocado na Constituição Federal de 1988, no art. 210, ao dispor que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A BNCC do ensino fundamental e a da educação infantil, sancionada em 20 de dezembro de 2017, é entendida como um:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

De acordo com Nogueira e Silva, quando a análise é feita a partir das competências, unidades temáticas e objetivos de aprendizagem para a Área de Ciências Humanas para as séries iniciais:

[...] percebe-se que a proposta da base para a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de se fundamentar em conceitos que possibilitam uma perspectiva de diversidade e pluralidade, como Identidade e alteridade, não garantem sua efetivação. Faz-se necessário, portanto, um repensar crítico dos conceitos, das concepções e valores da equipe escolar, assim como uma reorganização de seus planos pedagógicos. (NOGUEIRA; SILVA, 2020. p. 28).

Da problemática urgente apontada pelo Movimento Negro Educador (GOMES, 2017) à formulação das leis que tornam obrigatórias as práticas que visam a superar o racismo na escola e na sociedade, compreende-se o papel fundamental da educação nesses processos. O percurso é denso e envolve muitas outras ações, leis e instituições a serem convocadas para abrir os caminhos e as frentes de luta. Nesse sentido, o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004) é indispensável para orientar os estudos em todos os estabelecimentos de ensino do país.

Se fossem seguidas as orientações explicitadas nas Diretrizes e no Plano, principalmente em relação à abordagem das histórias e dos saberes afro-brasileiros, outra experiência formativa emergiria. Como articular junto à comunidade escolar, mestras e mestres, lideranças de movimentos sociais, educadoras/es e famílias, intramuros e no território educador em que a escola está envolvida, as histórias de vida e do território e vivenciar, efetivamente, um currículo afroreferenciado? Ao narrar a história da consciência e das lutas amefricanas, entendo que a denúncia do racismo é indissociável do antirracismo:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

O tempo já provou que só as leis não mudam o racismo estrutural. Os mecanismos violentos aos quais está submetida a maior parte da população brasileira são voltados para a manutenção de privilégios da minoria hegemônica. Necessita-se de um plano de implementação muito bem articulado e comprometido, que envolva toda a sociedade brasileira e, também, a formação massiva das/os educadoras/es, do ensino básico à pós-graduação. Todas as políticas governamentais precisam estar em comunhão com a valorização da vida, quer dizer, a valorização que se reflete em investimento de recursos materiais, em instalações e na formação de agentes que devem ser mobilizados para esse fim. Ultimamente temos visto a implementação de políticas nacionais que invertem a função do Estado, como se a saída das crises pudesse ser resolvida com cortes de gastos na saúde e na educação. É o que Clarissa Suzuki aponta em sua tese de doutorado, ao analisar e traçar um panorama nacional de:

[...] investimento em programas de formação, que são os posteriores à implementação da Lei 10.639/03. De lá para cá, os investimentos e as iniciativas foram diminuindo progressivamente e, como já demonstra a nova

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual essas temáticas não estão citadas, subentende-se que não haverá investimento do governo federal para fomentar a educação antirracista e intercultural. Soma-se a isso o congelamento, por 20 anos, dos investimentos em educação e saúde, em decorrência da Proposta de Emenda Constitucional 55 (PEC 55), também conhecida como “PEC do Fim do Mundo. (SUZUKI, 2022, p. 83-84).

A formação das/os professoras/es, em conjunto com a valorização dos agentes, mais as condições de trabalho na escola, ou seja, uma somatória de leis, estrutura institucional e políticas públicas na educação e na cultura que precisam andar juntas. É o que a professora Érica Amaral, em uma das Rodas, também aponta:

[...] Eu fiquei pensando assim, juntando um pouco do que a Nayta e a Lia trazem e pensando na dialogia de Paulo Freire mesmo, prática-teoria-prática, que é um exercício que tem que ser feito, cotidianamente dentro do projeto, eu acho que algumas pessoas têm bastante facilidade da sua prática com os estudantes, de entender que é uma educação dialógica e democrática e que ela devia alcançar outras instâncias, né? Porque as culturas tradicionais têm uma hierarquia, mas elas não rompem com o diálogo. E que talvez o que falte é diálogo e formação. Porque às vezes, pressupõe-se, tô também lançando hipóteses né, pressupõe-se lá de cima de que as pessoas vão chegar aqui já com um acervo pronto. Prontos para entender esse projeto. Aplicando o que aprendeu e que vão chegar já com formação e inclusive com as leis antirracistas 10.649, 11.645. E pode ser que tenha uma frustração, né? E achar que pode ser uma má vontade, né? Então, falta formação e falta diálogo. O diálogo é formativo e não de cima para baixo. Não precisa a direção contar para gente o que é cultura popular, contar pra gente o que que é..., mas a gente precisa entender que a gente tá dentro de um território, que tá dentro de um contexto também de mestres e mestras. Então, eu penso assim, quando a gente tem o Mestre Alcides na primeira semana de reunião pedagógica, fazendo com a gente uma roda de coco, um toré, eu acho que faz muito sentido, mas que esse contato morre na primeira semana. Com as aulas no currículo é parecido, elas acontecem no primeiro ano e aí quando é que as crianças vão encontrar de novo o Mestre Alcides? A não ser aquelas crianças que optam por fazer a capoeira e as que estão no primeiro ano. Então, precisa dum esforço de toda a comunidade de professores, principalmente, mas também, gestão, que é o que tem um lugar organizador, porque, eu tenho certeza, que eu e a Lia, a gente se junta e a gente vai buscar isso, assim né. Mas e aí os colegas que estão chegando? Que não conhecem ainda a comunidade, né, ou que não conhecem o Mestre, que não têm esse acesso? Então, acho que precisava abrir esse diálogo assim. Acho que é isso.
(Érica Amaral - Roda 3)

A fala da professora Érica aponta uma necessidade de diálogo e afetividade entre docentes, o PPP e os direcionamentos e acolhimentos das/os novas/os professoras/es. Traz também a necessidade de uma formação continuada, trocas de experiências dentro da metodologia dialógica das culturas tradicionais. Sua fala transparece o quanto o espaço

estabelecido para o diálogo entre o Mestre e as práticas do CEACA são bem curtos em relação ao grupo docente e no tempo curricular atendendo ao primeiro ano apenas.

Como afirma Leticia Reis, a capoeira muda a escola. Nossos saberes ancestrais, por vezes, são como sementes que, regando e cultivando, despertam. Essa é a essência das culturas tradicionais. Cultura vem de cultivar saberes e de éticas coletivas. As práticas das culturas tradicionais, através de seus encantamentos, afeto, da palavra que circula, da corporeidade, da música podem despertar sementes que, como a semente do baobá, estão há décadas ou a gerações adormecidas. A nossa ancestralidade pode ter sido silenciada, mas não foi apagada.

O racismo não é um legado ancestral da humanidade. Se, por um lado, a diversidade cuida para que diferentes povos e culturas mantenham seus territórios e seus saberes, o racismo é uma tecnologia universalizadora que separa quem faz parte da humanidade e quem é subalternizado, excluído dela. Sendo o racismo uma ferramenta de controle do poder, a escolha dos conhecimentos que compõem o currículo está a serviço da manutenção dessa tecnologia, assim como as subjetividades que reforçam o sexismo, o classismo, a LGBTQIAP+fobia, o capacitismo.

Essa não é uma conversa simples, pois o racismo à brasileira ainda tem seu lugar bem marcado pelo mito da democracia racial, com respaldo na “beleza” e “alegria” de um povo formado a partir das matrizes africana, indígena e europeia. Sob o invólucro da cordialidade, direitos e reconhecimento são negados. Devido ao fato de esse ponto tocar em questões complexas, que interseccionam condições sociais, culturais, políticas, raciais e subjetivas, todas as pessoas que vivem na sociedade brasileira são atravessadas por elas, seja nas instituições escolares, seja na produção cultural, seja no mercado de trabalho, enfim, uma discussão que não isenta qualquer grupo social. Mas, lançando luz sobre a escola, penso que há pessoas que se beneficiam com a manutenção dessa lógica e outras que, nesse processo, são alvos de maiores desvantagens.

A invisibilidade dos saberes e das ancestralidades afro-brasileiras e indígenas na escola evidenciam-se nas dificuldades de aprendizagem. Por maior que seja a diversidade das *contas* que possam passar pelo fio da instituição escolar, elas precisam refletir a identidade, senão vão se manter dispersas. O apagamento epistêmico é uma das questões muito bem descritas pelo Mestre Alcides sobre as contribuições das culturas tradicionais no currículo:

[...] então, nós da comunidade negra, toda a comunidade, a indígena, europeia, ou enfim, ela sabe que veio de um ponto, um ponto. Ela vai buscar

lá dentro, daquele ponto. E nós negros, não, da África, África é um continente. Então, por exemplo, o Alcides, de onde veio seu povo da África? Como é que localiza meu povo, entre vários povos que tem lá, várias culturas, várias línguas. Então, nós os negros somos os mais perdidos de que qualquer outros povos. Todos os imigrantes sabem de onde veio. Eu sou povo, tal, povo tal. Nós não sabemos. Nós é assim, a informação que chega pra nós é o olhar branco. E esse olhar é um olhar para deixar confuso mesmo, pra gente não achar mesmo o nosso ponto de partida. Mas, a gente, através da oralidade, através de observações de gestos mesmo. Nós temos identidades de povos africanos como os benguelas que se reconhecem pela mão. É muito difícil, em qualquer lugar, qualquer povo se reconhecer pela mão, que tipo de mão, o formato de mão. Então, a gente tem todas essas nuances, essas minúcias que nós temos que o tempo todo estar buscando isso. E o que que isso, porque que isso é importante na educação. É porque esse diálogo vai trazer esse tripé do entendimento até pra, não digo, pra acabar com o racismo, mas se o cara pratica o racismo, ele tem que se consciente que ele tá praticando, que ele tem que dizer: sou racista mesmo, não gosto de preto. Ele tem que explicar isso, não é porque eu simplesmente não gosto, não é simplesmente minha família não gosta, não é simplesmente porque a gente não tem contato com preto desde pequeno, né? Ele tem que saber explicar isso, né? Eu não gosto por que... por isso, isso e tal... É a importância do nosso conhecimento, de saber a nossa história, anterior à escravidão, que a escravidão só trouxe pra nós tudo de negativo. Até na nossa formação psicológica, nós, os negros temos um trauma psicológico muito grande. Que vem da história e é reforçado no dia a dia pela comunidade. Então, por que não a gente trazer pra escola os nossos valores anteriores a esse período, que são as ciências, as artes, a história, a literatura oral? Então, na escola é importante é estar trabalhando essas questões, não o negro no tronco, o negro... éh, a gente vê até hoje quando aparece a Unesco, essa coisa que vai mostrar de tristeza, de fome, de doença, põe uma carinha preta lá. Não é possível, que no mundo inteiro, só essa carinha preta passa fome. É um reforço cotidiano, você vê os mestres ... aí, esqueci o nome. Também vai lá, só tem uma carinha preta sofrida, criança com aquele barrigão assim. Não tem, e não é possível, não é isso. Não é só isso, e nós temos essa luta de família, uma coisa individual, eu tô falando porque eu já nasci dentro dos congados e a gente já trazia todas essas questões. Né, a gente já sabia que a gente era explorado naquela fazenda, sabia que a gente, ah como se fosse da família, como se fosse da família só pra trabalhar e ser explorado. Então a gente já sabia disso. Então, isso como eu falei anteriormente, o branco tem que saber disso, a gente tem que ensinar disso. Por que a gente não tem um movimento de estudo da branquitude, só da negritude? É outra coisa que a gente tem que trazer pra pauta. Ah, não, por que não? Porque já tá no lugar dele, nós é que tamos fora do lugar. Os pretos tão fora do lugar. Nós ainda estamos procurando ainda que alguém nos ceda um lugar na humanidade, na história, né? Porque tira tudo, eu já ouvi muita coisa, que na capoeira ... e a gente tá dentro desse lugar pra isso.

(Mestre Alcides - Roda 1)

Esses fatores sociais, como o racismo estrutural, aumentam as diferenças do capital cultural hegemônico entre as elites e os demais grupos. Como professora, a experiência escolar mostra bem onde as defasagens de aprendizagem se acentuam. O direito à educação

ao povo negro ainda não alcança os mesmos índices de escolarização quando comparados à população não negra.

Tomaz Tadeu da Silva (2021) traça uma análise das teorias curriculares, passando pelas conservadoras, críticas, multiculturalistas, entre outras. O encontro das teorias críticas com os estudos culturais avançaram na perspectiva de olhar criticamente para as limitações do currículo em vez das limitações das/os estudantes. Para Silva, se o conceito de raça é uma construção fundamentada não na biologia e sim nas relações socioculturais, de conhecimento e poder, o currículo é racista. Dito isso, segundo Silva:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. **O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial.** A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: **como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?** (2021, p. 101-102. Grifos meus).

Não basta acrescentar e celebrar diversos aspectos culturais, tornando o currículo “multicultural”. Em uma perspectiva crítica, é preciso questionar os mecanismos de criação e manutenção das identidades dominantes e subalternizadas, pois:

[...] um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político [...] Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. (SILVA, 1999, p. 102-103).

É importante considerar que as manifestações culturais afro-brasileiras não estão dissociadas das histórias de luta, dos aspectos políticos e culturais contracoloniais que atravessaram séculos de silenciamento. Fazem parte de um legado que constitui uma refinada tecnologia de resistência. A mercantilização da vida reduz o valor desses saberes,

relegando-os ao entretenimento, às brincadeiras e histórias infantis, às rezadeiras e aos macumbeiros. Saberes ancestrais marginalizados e até criminalizados que ainda não estão lado a lado com a ciência, as artes e a religiosidade oficialmente predominante. Desconsiderar a sua ancestralidade e desvalorizar as pessoas que carregam em seus corpos esses saberes é reforçar o racismo estrutural, que transforma a cultura em produto e sub-humaniza as pessoas racializadas.

Esse pensamento reduz e inferioriza o saber ancestral transmitido pela oralidade, em detrimento da palavra escrita em livros. Como afirmam Diego Reis e Glória Calado:

Em face dessas tensões, apontando nas tendências conservadoras o seu viés racista e discriminatório, diversas mobilizações por uma educação antirracista foram desencadeadas como forma de enfrentamento à persistência de uma ideologia racialista (MUNANGA, 2004), a qual se baseia em uma perspectiva de hierarquização entre raças e saberes no campo educacional. Essa perspectiva não está dissociada do imaginário historicamente construído sobre o negro, que culmina por enquadrá-lo como ser primitivo, selvagem ou infantilizado, e suas práticas e saberes como epistemicamente desqualificados. (REIS; CALADO, 2020, p. 3).

Assim como Paulo Freire, Sandra Petit (2015) e Lillian Pacheco refazem percursos de encontros e desencontros que desfaçam os mitos coloniais como o mito da democracia racial, dos nordestinos preguiçosos, das crianças que não sabem o que dizem para recuperar o seu potencial emancipatório como nas cosmologias africanas onde “O mito é fundamental nas tradições religiosas afrodescendentes, porque é através dele que a pessoa se conecta com os ancestrais divinizados e os ensinamentos que eles deixaram como legado há milhares de anos.” (PETIT, 2015, p. 80).

Se os saberes não estão contemplados no currículo em suas diversidades cosmológicas, estéticas, culturais, científicas que compõem a comunidade escolar, a disputa/tensão está em desigualdade. Contando também com a destinação dos recursos de materiais às/aos estudantes e de formação às/aos professoras/es, em que é nítido um processo de homogeneização do saber a partir dos livros didáticos e dos cursos em rede. A escolha pelos processos lógicos mecanicistas e disciplinares nas metodologias de ensino da matemática e da língua portuguesa, por exemplo, são martelados nos cursos de formação continuada. Penso que a formação de professoras/es em congressos, de trocas de experiências de aula, de conquistas, de luta, de vida, de celebração, por exemplo, seriam potencialmente transformadoras. Assim como valorizar as histórias e trajetórias de cada pessoa na sua formação é uma ponte à consciência crítica (pensando em Paulo Freire e os níveis de

consciência), em lugar de seguir o currículo que privilegia o legado do conhecimento produzido pela humanidade europeia, branca e patriarcal. Em nome desse legado que diz o que é melhor para a humanidade e a luta de resistência dos povos de culturas tradicionais, as políticas culturais e educacionais são espaços de luta antirracista, nos quais:

O enfrentamento ao ideal salvacionista da branquitude – com a brancura concebida como virtude, saúde e força, ao passo que a negritude remetia ao primitivo, à indolência, à degeneração –, bem como ao eurocentrismo presente no meio educacional, vigente nas políticas educacionais brasileiras da primeira metade do século XX, postulava-se como uma tarefa cada vez mais urgente na luta antirracista. Isso porque as políticas eugenistas e de embranquecimento cultural produziam efeitos concretos, que resultavam não apenas na desigualdade educacional racialmente informada entre pessoas brancas e negras, mas na exclusividade de repertórios branco-europeus das instituições de ensino, eleitos como superiores pelo Estado. (REIS; CALADO, 2020, p. 4).

Dessa forma, muitas propostas curriculares e metodológicas que prometem salvar e reverter as defasagens de aprendizagem e o estímulo milagroso nas séries iniciais do ensino fundamental são inspiradas em experiências eurocêntricas. Até mesmo para credibilizar uma possível mudança para uma proposta mais humanitária, recorre-se ao embasamento teórico e empírico europeu. Não estou diminuindo qualquer prática de ensino/aprendizagem que é intrínseca à formação das próximas gerações, pois todo o sistema educacional da nossa sociedade está voltado para isso. Porém, nossas práticas pedagógicas, nossos braços que seguram e acalentam as crianças, nossa língua materna, como bem lembra Lélia Gonzalez (2020) é o *pretuguês*. E, mesmo nas capitais do Sul, muitos de nossos hábitos, rezas e remédios, assim como os nomes de muitas ruas, são ameríndios. Assim como Paulo Freire, conhecido mundialmente por ter colocado em prática a alfabetização de adultos a partir de suas referências culturais e cotidianas, quilombolas, mestras e mestres das culturas tradicionais e comunidades indígenas sustentam metodologias que têm como perspectiva um outro projeto civilizatório (PACHECO, 2006, 2014, 2017).

O movimento negro sempre esteve na resistência e na denúncia para que o projeto de embranquecimento parasse de violentar saberes, religiosidades ou a cor da pele da população negra. E sempre encontrou no sistema educacional um espaço importante para essa luta. E mais, antecipando e direcionando políticas públicas para toda a população menos favorecida socialmente (GOMES, 2017; REIS, CALADO, 2020):

Ao eleger a questão da educação como uma de suas pautas fundamentais – e campo permanente de conflitos, tensões e de lutas –, o Movimento Negro

brasileiro ampliou a conscientização da sociedade pela garantia dos direitos sociais, da justiça e das políticas de promoção da igualdade racial, indissociáveis da luta por uma sociedade efetivamente democrática. Nesse processo de negociação por direitos, ressignificação de discursos e desconstrução de representações negativas e práticas racistas, o Movimento Negro produz reorganização da ciência e dos saberes na construção de estratégias de resistência, atravessadas pelo potencial emancipatório da educação. (REIS; CALADO, 2020, p. 9).

Acredito que o currículo, assim como as consciências que colocam os saberes para circular e se relacionar no ambiente escolar, estão em movimento de reconfiguração o tempo todo. Cada palavra é uma decisão política e histórica, coletiva e individual, que revela um modo de ser e disputa de projetos. Ao afirmar que uma das formas do saber circular é pela palavra, a voz do professor Rodrigo emerge nesse diálogo de interação entre currículo, leis e prática para superar o racismo nas nossas relações:

[...] De uma escola que é aberta, que é uma escola reflexiva, né. Eu acho importante a gente fazer a discussão. Eu acho que isso é importante. Por mais que a gente tenha essa abertura da aceitação da diversidade. Eu acho que aqui cotidianamente é necessário fazer essa discussão da diversidade. Você falou em causas, por exemplo a religião de matriz africana ainda paira nesse universo das crianças, às vezes, de associar. Como a Flávia falou muito bem, a escola não é o mundo, mas tá dentro do mundo. E dentro desse processo as coisas que acontecem dentro do mundo também passam aqui dentro da escola. E a gente enquanto professor tem que saber lidar com isso. Então, como é que a gente faz a tradução de tudo isso? E essa coisa, por exemplo, em uma das rodas, essa coisa de associar o candomblé ou a macumba a uma coisa ruim. Então, essa coisa que permeia o senso comum e que aqui no Amorim não é diferente. Acho que isso faz parte, né, faz parte da escola. Uma das coisas que eu sempre falo para as crianças é que todos nós somos preconceituosos. Nós somos preconceituosos. Eu acho que é importante a gente assumir esse lado. E não, não é esse lado, é assumir que nós somos preconceituosos. O problema é quando a gente fica só no preconceito e a gente não faz essa reflexão, né? E o que é que a gente faz com esse preconceito? Eu acho que isso é importante. Então, pensar que, e aí sim, volto de novo a Freire, de acreditar que a gente tá nesse processo de formação também enquanto professor. Nesse processo que é da dialética, que enquanto a gente ensina a gente também aprende, né. Então, quando a gente olha as crianças, eu acho que é a Amorim e agora eu falo por mim também, nesse processo de formação, olhar para as crianças e saber lidar, saber conversar, trazer essas questões da diversidade. Porque, assim, por mais que a gente tenha as leis, elas estão lá. Mas, é até uma crítica que a gente pode fazer à própria universidade, como é que se trabalha isso na universidade? Isso não tá pronto, isso não tá posto. A lei tá lá. Mas, é uma coisa tão assim, que se a gente não souber fazer essa leitura da Lei, como é que a gente faz isso, né. E isso a gente sabe na prática, mesmo, na lida. E o Amorim, de certa forma ela permite isso, né. Mas eu queria chamar atenção que a escola permite isso por uma questão, que eu acho que isso é importante para a gente colocar, porque as pessoas que fazem parte dessa

escola, elas buscam isso. Então, os professores que aqui estão, são professores que têm uma relação com a questão cultural, por exemplo. Os alunos, quando eles chegam aqui, muitos sabem onde estão, as famílias sabem o que é essa escola. Eu acho que isso ajuda muito nesse processo que a gente conhece hoje. Então eu acho que eh... e eu digo isso pra pensar na minha reflexão, que a Amorim, ela é o que é justamente por conta desse amálgama de coisas, né, de uma soma, são várias coisas que confluem que vai dar nessa escola que a gente conhece hoje.

(Rodrigo Pereira dos Anjos - Roda 2)

Para criar um panorama contextual, cabe mencionar que os saberes escolarizados antirracistas estão em disputa com legados coloniais, mas também com avaliações externas e documentos oficiais que vigiam e direcionam acirradamente a feitura dos planejamentos e dos livros didáticos, amplamente distribuídos pelo próprio sistema de saber/poder.

Em nossas formações docentes, ampliamos os conceitos de como se aprende, de expectativas e objetivos de aprendizagem, como alinhar os cadernos de atividades ao planejamento e como atingir os objetivos das metas. Enfim, trata-se de uma organização do fazer pedagógico baseada em uma linguagem de produção neoliberal que se fecha totalmente ou que abre brechas bem limitadas para as culturas e os saberes tradicionais propriamente ditos?

A rede municipal segue o documento *Currículo da Cidade de São Paulo*, composto de nove (09) cadernos/volumes divididos em componentes curriculares, sendo eles: Língua Portuguesa (2019); Língua Inglesa (2019); Arte (2019); Educação Física (2019); Ciências Naturais (2019); Geografia (2019); História (2019); Matemática (2019) e Tecnologias da Aprendizagem (2019). Os livros iniciam com a concepção de currículo da cidade e a orientação curricular a partir dos documentos nacionais, a BNCC (2017), elaborado pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), da Fundação Getúlio Vargas, em cooperação com a SME-SP e apoio da Fundação Lemann⁴⁶.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados. (SÃO PAULO, 2018, p. 18).

⁴⁶

Disponível

em:

<<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/veja-como-foi-a-construcao-do-novo-curriculo-na-cidade-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 10 set. 2023.

A Matriz de Saberes fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles: • Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências; • Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988); • Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996); 30 CURRÍCULO DA CIDADE • Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); • Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários; • Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes; • Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher; • Plano Nacional de Educação (2014-2024); • Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); • Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais; • Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral; • Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. (SÃO PAULO, 2018, p. 31-32).

Em outras três edições, sob a coordenação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, o NEER, estão os volumes de *Educação Antirracista, Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros* (2022); *Povos Indígenas* (2019) e *Povos Migrantes* (2021).

Esperanço⁴⁷ a possibilidade de que numa próxima revisão dos cadernos seja contemplado o volume *Culturas tradicionais na Escola* e estejam aprovadas as leis de Mestras e Mestres no estado e no município de São Paulo, reconhecendo, para além das bolsas para as/os mestras/es, a política educacional e cultural de continuidade dos saberes mapeados nos territórios, valorizadas como conhecimentos nos currículos das escolas.

Essa mudança do pensar continua exigindo implementação de políticas de formação e pesquisa por parte das/os professoras/es e das/os gestoras/es.

O Currículo da Cidade traz a Matriz de Saberes como uma proposta de educação integral. Destaco um trecho e o gráfico descrito no documento (SÃO PAULO, 2019, p. 35):

⁴⁷ Do verbo esperar, de Paulo Freire.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:

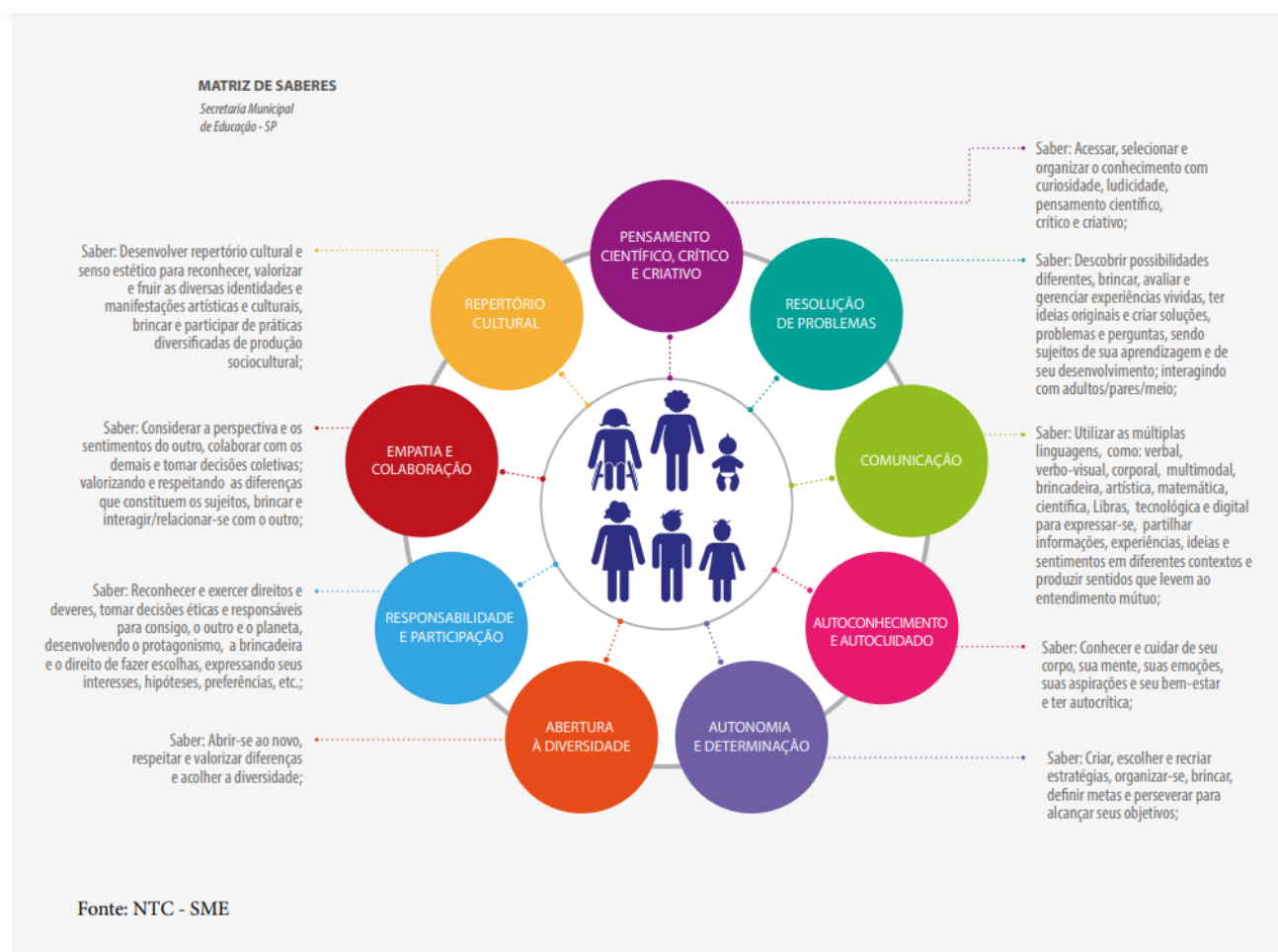


Figura 11: Matriz de Saberes Currículo da Cidade. Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 35.

A Matriz de Saberes está voltada para os ODS. Eu não consigo fazer essa relação, no entanto, porque os temas levantados nos ODS⁴⁸, como metas a serem alcançadas pela educação e pelas políticas públicas até 2030, nomeiam explicitamente aqueles a serem debatidos e repensados pela sociedade, como, por exemplo: 1. Erradicação da Pobreza; 2. Fome Zero e Agricultura Sustentável; 10. Redução das desigualdades. Mesmo que essas metas representem interesses de corporações, pensando junto com Catherine Walsh (2009), são apontamentos de ações que aparentemente poderiam amenizar desigualdades, violências,

⁴⁸ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 25 set. 2023.

apagamento de saberes tradicionais, porém ganham o valor de mercadorias e ampliam os dados que valorizam Ações de Valores do Banco Mundial.

Faço uma análise de que as matrizes de saberes e os conceitos descritos pelo currículo da cidade de São Paulo, ao amenizar os termos propostos nos ODS e pelos movimentos sociais e por pesquisadoras/es da educação antirracista, estão mais uma vez silenciando as vozes de professoras/es, leis e dados estatísticos da violência racial. Se não são nomeadas ou indicadas, as temáticas sociais descritas como saberes perdem a sua potência e as possibilidades de atendimento aos direitos conquistados.

Nesse sentido, em relação ao silenciamento nos currículos, ao não utilizarem os termos indicados pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, Nilma Lino Gomes conceitua:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (GOMES, 2020, p. 42-43).

Na escola, os conhecimentos estão desenhados pelo/no currículo e dividem as/os estudantes em idades e os conteúdos em componentes curriculares. Se o currículo segmentado em grade⁴⁹ curricular/componentes fragmenta o tempo/espço do cotidiano escolar, as culturas tradicionais, por sua vez, são transmitidas pela palavra, pela repetição, pela presença na roda, pelo fazer dos ofícios, pelo fuxico das comadres, pelas brincadeiras no terreiro, pelas rodas onde ouvimos e respondemos com o corpo inteiro. As culturas tradicionais em nosso mundo colonizado têm uma trajetória de resistência para preservar a sua diversidade, mesmo diante de perseguições e apagamentos ou, em outros momentos históricos, sendo cooptadas e deslocadas de suas lutas e origens étnicas para serem símbolos de uma unidade nacional brasileira, como é o caso da capoeira e do samba, para mencionar apenas alguns exemplos.

Ana Elisa apresenta como pensa esse diálogo e como ele se materializa no currículo:

Ah, eu posso falar um pouquinho sobre isso, que eu acho que é importante. Eu acho que não precisa ter essa conversa tão sistematizada, sabe, Lia. Eu penso nesse currículo que ele é amplo e ele é orgânico. Então, não dá para controlar. Não dá para ter esse controle que é o controle da escola. Enquanto

⁴⁹ Optei pela utilização do termo “grade” curricular para reforçar a ideia institucional da categorização dos saberes e aprendizados separados e ensinados de maneira desconectada com o todo da realidade e do pluriverso escolar.

diretora da escola, eu sempre me preocupei com a liberdade do currículo. Porque o currículo, ele não tá só no que a gente escreve no papel, mas ele tá no que as pessoas vivem, cada uma do seu jeito e da sua maneira. Então, você pode escrever o que você quiser, a dimensão da diversidade é tão grande que ela passa por cima desse currículo. Então, eu acho que isso é um cuidado que a gente tem. Essa foi uma das grandes questões quando a gente começa o projeto. Eu e a Conceição, a gente sempre se preocupava de não colocar toda a cultura dentro da grade. Não existe grade na escola. Então, a gente até acabou com esse termo de grade curricular. Então, é assim, deixar a cultura livre dentro do espaço escolar. Essa é uma questão para mim muito forte. Quando a gente tinha aula de dança, com o pessoal do Cupuaçu, a gente não queria que tivesse uma aula nos moldes da escola. Eu penso que a cultura, ela entra, não para fazer igual a escola faz, ela é outra linguagem. E a importância dessa outra linguagem perpassa todo esse currículo da escola. Então, assim não dá para você, por isso, nessa dimensão desse currículo fechadinho, do currículo da cidade. Não é para isso. Eu acho que é muito maior, é muito maior do que isso. É por isso que eu penso que essas coisas podem acontecer aqui no Amorim. Porque a gente sempre cuidou muito disso. Porque senão a gente ia inventar um jeito de fazer todas as dimensões da Cultura como se fosse escola e não era isso que a gente queria. Desde o começo era abrir a porta da escola pra outras linguagens, pra outro jeito de pensar. Então quando o Mestre uma vez chega para mim e fala que as crianças estavam na roda de capoeira e não queriam jogar com uma menina que tinha uma certa dificuldade. Daí o mestre falou assim, “olha como é que eu faço”. Então, quando ele percebeu isso, ele esperava as crianças se organizarem para não jogar com determinada pessoa e daí ele entrava no meio da roda e desorganizava aquela roda, porque as crianças tinham pensado de não jogar com aquela menina. Nós, do ponto de vista da escola, falando por mim, talvez nós fizemos um baita de um discurso pra criança, que ela tinha que jogar com todo mundo. O Mestre, na sutileza, na inteligência delicada da cultura, ele consegue dizer isso de outro jeito para todas as crianças. Então, o que eu sempre me preocupo é que a gente não ponha essa cultura na cadeia, no cárcere. Que a gente possa, de fato, ter ela, abundante e livre nas manifestações, nas coisas que as pessoas trazem pra escola. À medida que chega por exemplo, ele aqui na nossa escola e a Silmara (referindo-se a Wagner, que é da etnia Xavante e a professora Silmara, da etnia Guajajara), que faz uma oficina e isso traz outra linguagem pra dentro da escola. Eu acho que isso faz a diferença dentro de uma escola que quer trabalhar com a cultura.

(Ana Elisa Siqueira, Roda 1)

Nesse currículo comum tão recheado e alheio à vida, ou desconectado e fragmentado, qual é o espaço/tempo de valorização conferida aos saberes, senão a competição para ingresso futuro no mercado de trabalho precarizado (e atual, pois as famílias e as/os professoras/es são trabalhadoras/es) e para atender às avaliações externas que alimentam os dados do Banco Mundial?

Retomando a fala de Ana Elisa sobre a transformação da escola a partir da construção de um PPP com a autonomia, articulando as diretrizes colocadas pelas políticas educacionais, a comunidade e o território em torno da escola, evidencia-se a importância dos documentos e

das políticas públicas de educação na garantia de direitos, a partir das/os agentes que participam do seu fazer pedagógico.

As culturas tradicionais valorizam e mantêm vivos os saberes, identificam as pessoas, os territórios, as histórias de vida. Fazem parte do seu fazer cotidiano as lutas pela própria existência, a disputa por políticas públicas, a militância e as redes de afetos para cuidar umas/uns das/os outras/os no dia a dia, bem como a valorização da diversidade e da vida de todos os seres do planeta.

A aprendiz e pesquisadora Roberta Battistella conta sobre a chegada do CEACA na escola e como Ana Elisa chega, pensa e transforma junto à comunidade. O trecho a seguir, na transcrição de Battistella, revela sobre esse momento e o importante papel de Mestre Alcides na realização desse sonho coletivo:

A capoeira na escola estava no contraturno, era administração de Marta e pensamos nesse projeto de trabalhar inspirados na Escola da Ponte! Só que daí já existia todo o trabalho de cultura brasileira e que, desde o começo, imaginávamos esse trabalho dentro do turno... Essas linguagens todas eram fundamentais de estarem dentro do processo pedagógico de todas as crianças e dialogando com português, matemática, geografia, história e com a prática da escola! Isso já era um sonho, mas não conseguíamos viabilizar. Quando pensamos no formato da Escola da Ponte, vimos que era um momento a ter capoeira, danças brasileiras, circo, música, tudo dentro do horário de aula e começam a experimentar uma outra possibilidade! Tudo isso não foi sem conflito porque entrou agora dentro do horário de aula do professor, do lugar que está na mão do educador! Foi muito bacana porque o Mestre foi uma pessoa que conseguiu fazer um elo com os professores impressionante... (2018, p. 245).

Retornando aos documentos que acompanham a implementação da Lei 10.639/03, as Diretrizes redigidas por Petronilha descrevem a possibilidade de mudança quando se assume a responsabilidade pelas relações étnico-raciais positivas assegurando:

- [...]
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
 - valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- [...]
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 20).

Para continuar, imaginemos que todas as coisas estão em movimento em relação umas às outras, todas elas existindo plenamente e em movimento fazem circular o *axé*, a força vital de uma roda. Nesse caso, a Roda da Capoeira com o berimbau, o atabaque, o pandeiro, o agogô, a macumba, as palmas, o canto, o coro, duas pessoas jogando, alguém comprando o jogo e o berimbau comandando produzem essa força vital. Cada pessoa e cada instrumento é um e é o todo. Vanda Machado descreve essa totalidade como:

Uma das mais importantes características da cosmovisão da cultura afro-brasileira é a consciência da inter-relação de todos os elementos naturais com seus consequentes eventos, é a complexidade de todos os fenômenos como manifestações de uma unidade básica. Nessa dimensão, todas as coisas são encaradas como partes interdependentes e inseparáveis de um todo cósmico. (MACHADO, 2019, p. 111).

No decorrer dessa escrita, vou encontrando mais sentido em ter tentado fazer este diálogo entre as culturas tradicionais, a ancestralidade, o currículo e a educação antirracista. Diante dos desafios que estão sendo enfrentados pela escola hoje, de violência, depressão, defasagens de aprendizagem após a pandemia, redução do tempo de concentração e do interesse em dar sentido ao aprendizado, vejo com ainda maior importância a tarefa de retomar nossas identidades culturais e ancestrais e nossa conexão com a terra, conexão entre o pensar e o sentir, com o nosso corpo e a nossa humanidade, na esperança de construir um bem-viver.

Não são conceitos aprofundados, mas diálogos que tentam se aproximar da prática cotidiana, das pessoas e dos saberes nela implicadas. Assim, em sua resistência e produção intelectual, uma grande contribuição é a mandala elaborada pela professora Azoilda Loretto da Trindade:

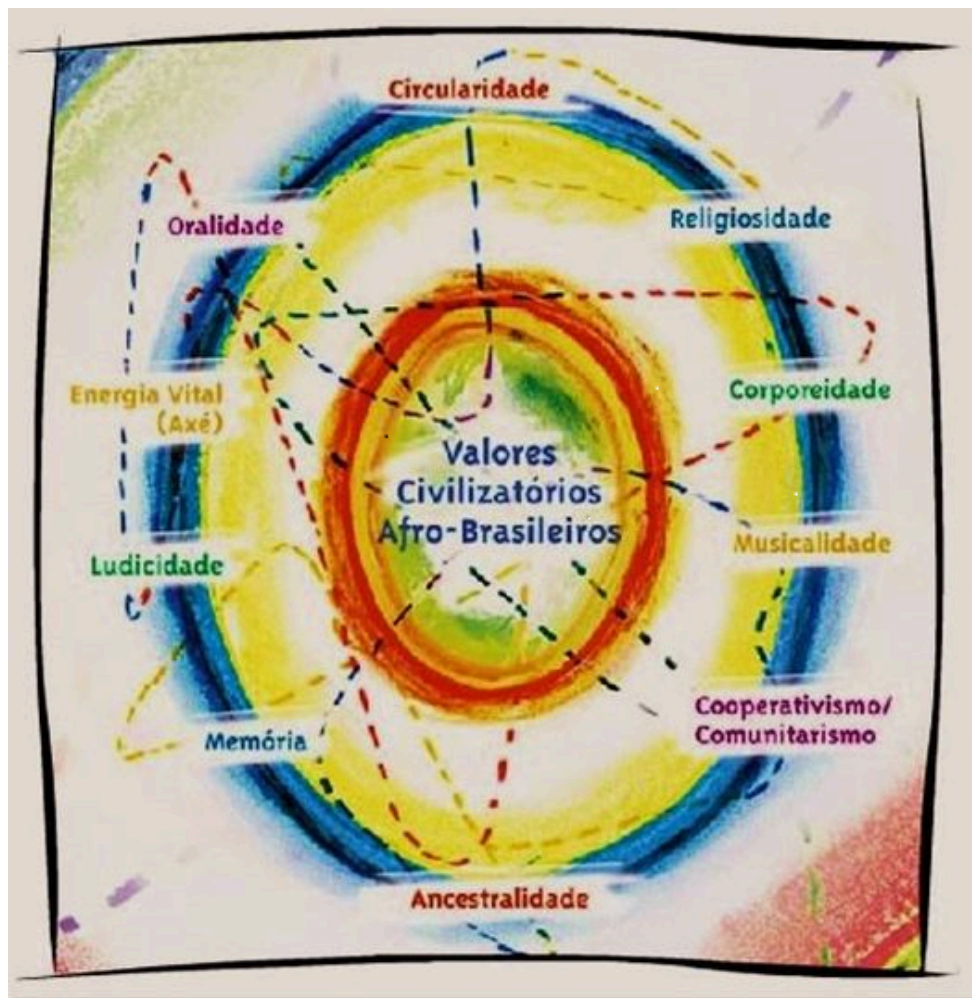


Figura 12: Valores civilizatórios afro-brasileiros. Fonte: TRINDADE, Azoilda Loretto. *Valores e referências afro-brasileiras. Saberes e fazeres: modos de interagir*, v. 3. Ana Paula Brandão (Coord.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

A possibilidade de construir o currículo desde uma perspectiva cultural e pedagógica afrorreferenciada é genialmente ilustrada por essa obra da professora Azoilda. Ela nos revela, em imagem, o *axé*, o movimento contínuo da “interseccionalidade” entre os valores afro-civilizatórios. Comentarei brevemente sobre eles com base nas contribuições de Sandra Petit, Eduardo de Oliveira e Mestre Alcides de Lima.



Figura 13: Conversa na casa de Mestre Alcides, 2023. Acervo Pessoal.

Em uma visita agendada para conversar sobre a pesquisa, Mestre Alcides me recebeu em sua casa. Eu tive minha visão sobre essa mandala ampliada pela visão do Mestre. Eu já tinha lido muitas vezes todas as palavras, reescrito a lista delas, mas, só a partir de sua fala, “tudo está em movimento, o átomo, a terra,...”, é que eu consegui perceber que essa pintura é esse movimento.

A professora Azoilda Trindade chamou esse conjunto de elementos que representam diversas dimensões da interpretação de como o universo funciona para a cosmologia africana. Como escreve Gisele Rose da Silva:

Ao pensarmos sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, criamos possibilidades de contar novas histórias, de inserir sujeitos e subjetividades, dentro deste ambiente escolar que pode, e deve ser acolhedor e respeitoso com todas e todos. Incentivar a construção de identidades é: dar visibilidade a intelectuais de diversos locais, etnias, religiões entre outros. É proporcionar uma diversidade cultural, um incentivo à leituras e debates fazendo parte de um conjunto de ações que podem e devem ser utilizadas nas instituições de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio e universidades) e nos movimentos sociais. Os valores civilizatórios afro-brasileiros são, ainda hoje, fundamentais para uma educação antirracista, para um ambiente escolar, mas também para outros espaços, pois Azoilda nos mostra que esses valores podem ser pensados e aplicados dentro e fora do cotidiano da escola, agindo como estratégia de múltiplas atuações. (2020, p. 49).

A **ancestralidade** é a continuidade da existência, as/os mais velhas/os que vieram antes e as/os filhas/os que continuaram. Para a comunidade, a ancestralidade é um legado que vai além dos laços de sangue, pois o legado coletivo é o sangue que circula para a existência de uma cultura e de uma sociedade equilibrada. O **cooperativismo/comunitarismo** cuidando para que a **memória** coletiva se mantenha viva, através da ludicidade, da musicalidade.

A **circularidade** é o movimento dos elementos que compõem a roda, a vida. Por exemplo, a circularidade do sangue no corpo, o corpo existe vivo, pelo padrão e ritmo do pulsar de todos os órgãos e tecidos que compõem esse corpo **território**. Na roda, a **musicalidade**, a palavra cantada, contada ou falada podem ser o elemento vital que impulsiona a circulação do **axé**. O movimento da música preservado pela repetição assegura a existência da **ancestralidade**, preserva a **memória** coletiva, retoma e atualiza a tradição. A Roda de Capoeira e a roda no terreiro mostram a diversidade de elementos em movimento harmônico e ao mesmo tempo diversos, desenhando e dando forma ao corpo território ancestral instaurado pelo encantamento que tem início, meio e início até o fechamento para um novo reinício. Através de um corpo ativo, a consciência se alinha à **corporeidade** presente.

A palavra traz não apenas em si o seu sentido. A **oralidade** é mais que a palavra dita. É uma palavra que se amplia para o corpo, o som, os objetos, os gestos, os segredos, o movimento, o silêncio. A oralidade é o ser que fala em sua integralidade.

A **energia vital** é o *Axé*, a força que inicia o movimento e mantém em equilíbrio todos os elementos vivos. A vida só existe com o movimento. O movimento gera e mantém a energia vital.

A palavra é *Axé*. Cada ser que nasce tem seu propósito e carrega seu *axé* no seu nome, na sua espiritualidade, na sua ancestralidade, tem sua diversidade que compõe o coletivo para que o propósito do grupo seja conquistado.

Considerando a rigorosidade em manter o movimento que expande o saber e a conexão entre a palavra e a ação, a **religiosidade** é o lugar do reconhecimento da essência dos seres. Reverenciando a todas as existências, reconhecendo as forças e as fragilidades dos elementos, das plantas, dos seres humanos, dos animais, das magias, dos tempos e das histórias.

A disputa de diferentes modos de ser vai além, pois são valores civilizatórios em tensão. De um lado, a lógica mercadológica; de outro, o bem-viver. A vida útil e o ciclo da vida. O lucro ou a floresta? Os valores de que falamos propõem a inversão dos valores capitalistas de produtividade, como utilidade vital e a exploração ao máximo dos recursos naturais (KRENAK, 2020). Aqui tratamos do respeito às/aos mais velhas/os e às crianças, como instâncias de sabedoria, futuro e continuidade da ancestralidade. Da espiritualidade, conectando os seres vivos aos elementos da grande Mãe terra e, portanto, cada qual com o seu lugar no infinito movimento do *Axé*.

Lendo Sandra Petit, formadora de professoras/es com a proposta metodológica da *pretagogia*, a professora traz os valores da cosmologia africana como modo de pensar:

Alguns tempos depois desse ingresso, resolvi responder a outro chamado espiritual do corpo, a capoeira angola. Na capoeira angola encontrei, de modo menos marcadamente religioso, mas ainda profundamente ritualizado e sacralizado, a espiritualidade que vivencio no candomblé, o que me leva a traçar constantes paralelos. A transversalidade da religiosidade afro-brasileira se tornou, então, algo mais patente e real para mim e me levou a elevados níveis de encantamento, pois são constantes as conexões que estabeleço com a cosmovisão africana. Devido a uma vida marcada por muitos anos de controle sutil e profundo exercido pelas sociedades modernas europeias, que esquadrinham e freiam a expansão e a liberdade espontânea do corpo, são muitas as deficiências corporais que adquiri, particularmente a perda da posição de cócoras, base de grande parte dos movimentos na capoeira angola. Apesar dessa grande limitação, consigo apropriar-me de muitos significados valiosos pelas simbologias e pelos valores passados na prática dessa capoeira, sobretudo pela fluência entre dança, luta e espiritualidade. É nessa estação que me encontro agora: fortemente motivada pela riqueza das experiências corporais e o potencial pedagógico dos ensinamentos dessa corporeidade, quando relacionadas à cosmovisão africana, mas também com as práticas libertárias da educação popular, outro

elo desse fio de contas circular que busco entremear hoje na pretagogia, uma Pedagogia que venha empretecer seus referenciais com ginga e mandinga*.
(2015, p. 67).

Esse trecho de Petit poderia ser o resumo desta dissertação. A cosmologia africana encanta e cria modos de ser, de resistência, de superação que, em infinitas conexões, brotam dos seus semear-en-sina-mentos. A autora finaliza colocando em um fio de contas circular as intenções da *pretagogia*. Eu acrescento nesse rosário os valores civilizatórios de Azoilda Trindade, que tão bem representam as cosmologias africanas, “as práticas libertárias da educação popular” e as gingas e mandingas tão bem descritas por Petit para reorientar e potencializar cada ser em seu propósito e, coletivamente, pensar em outro projeto de civilização que integre todos os seres e seus saberes.

Cuidado e valorização: pensando que Mestre Alcides cuida para que todos os nomes sejam citados e reconhecidos, assim como suas vidas sejam celebradas. Olho agora para essa prática da oralidade, os currículos e PPPs e penso que poderiam estar alinhados nesses princípios, ao cuidar de seus territórios e seus agentes, valorizando pessoas e celebrando seus saberes e lutas. Nesse sentido, os documentos orientadores dos componentes curriculares, assim como o Projeto Político Pedagógico, precisam enunciar as palavras. Por meio delas, o movimento negro, o movimento indígena e os movimentos sociais nomearam caminhos de lutas e conquistas.

Partindo da máxima freiriana de que nenhum documento relacionado à prática pedagógica está finalizado, assim como nenhuma pessoa está acabada, faço o convite para que essa seja uma prática fundamental e constante em busca de aproximar as intenções com o fazer para a valorização humana dentro do processo escolar, baseado em um diálogo entre os agentes da educação e os documentos orientadores, a fim de firmar os acordos em torno de uma prática comum e que nomeie também as ações e resistências que trazem para dentro da escola conhecimentos e protagonismos. Estar no mesmo chão é uma coisa, caminhar no mesmo passo é outra.

Os programas curriculares eurocentrados, que atravessam cultural e historicamente da educação básica à formação de professoras/es, cristalizam um modo de ensinar e aprender a ser que hierarquiza e desvaloriza a oralidade na produção e transmissão do conhecimento. Sandra Petit nos auxilia nessa verificação:

Existe um preconceito segundo o qual a literatura oral tem menos preocupação estética que a escrita e que não apresenta originalidade e imaginação individuais. Isso acontece por falta de conhecimento das formas

mais elaboradas de literatura oral na África. No Brasil de hoje, em que se conquistou uma lei que institui, pela primeira vez, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas (10.639/03), torna-se um grande desafio fazer da cosmovisão africana e da tradição oral conteúdos curriculares, uma vez que os programas escolares têm sido, até agora, sempre eurocêntricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras. (2015, p. 110).

A oralidade está na sacralidade da palavra, como diz o historiador Amadou Hampâté Bá (2010), griô da tradição oral do Mali, citado por Sandra Petit, na dramatização da mensagem e na conexão com a natureza do que está sendo transmitido, reunindo musicalidade, tambores, símbolos, bonecos, danças, a exemplos de culturas africanas (PETIT, 2015, p. 117).

A intenção de definir a oralidade se encontra com o percurso pedagógico na palavra parafraseada de Paulo Freire: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (1996, p. 65). Penso que o momento de formação também é currículo. São escolhas de temas, de momentos que organizam e direcionam o fazer pedagógico de toda a escola. Descrevo meu sentir como professora nos encontros pedagógicos da escola quando o CEACA é convidado.

A reunião/formação pedagógica na escola, convencionalmente, está moldada aos elementos da cultura escolar. Quando a/o professora/professor chega a um encontro espera ficar passivamente ouvindo como será a organização do tempo, dos espaços, dos conteúdos, das burocracias que lhe serão cobradas, das dificuldades e desafios que encontrará nos embates com a escola, com o grupo de profissionais, com as/os estudantes e famílias. Às vezes, preocupada/o até mesmo se vai precisar falar com todo mundo e, “ih!”, passar pela/o colega com quem teve um conflito ainda não resolvido no dia anterior. Essa é uma fotografia de como as relações na instituição escola são mediadas.

Quando o CEACA e o Mestre Alcides são convidados a participar, é um presente para a reunião pedagógica. A visita é conduzida pelo Mestre, seguindo os fundamentos da oralidade e do encantamento. As/os professoras/es são convidadas/os a se levantar da cadeira. Mesmo que já estejam sentadas/os em roda, é estimulada uma quebra da passividade. A nossa escuta é ativada pela voz da “chegança” ou da “retirança”, como diz Mestre Alcides, por meio da cantoria, da contação de histórias ou de sua história de vida.

Essa vivência pela qual as/os professoras/es da escola passam marca seus corpos e traz para suas memórias as suas histórias de origem, as suas experiências culturais e afetivas, com as brincadeiras de infância, as danças brasileiras, os saberes ancestrais de suas origens, do

território da escola. Assim se dá a ativação da escuta que esse momento com o Mestre e as/os professoras/es proporciona. Despertar a atenção a todos os elementos da roda: a vivência que está acontecendo; às/aos colegas que estão na mesma vivência; às emoções despertadas pela identificação com as narrativas e as danças brasileiras. E o despertar das escutas de dentro de si, acessando as próprias memórias de identidade.

Temos a concepção de uma cultura escolar em que o aprender está relacionado a estar sentado por horas, sem errar as respostas, e que os conflitos e os desvios de comportamentos podem ser resolvidos com sermão e punição por parte da/o professora/professor ou da diretoria. Diferentemente disso, na formação de professoras/es, a vivência proporcionada pelo CEACA apresenta outras possibilidades de relações e aprendizagens na escola. Nas aulas de capoeira, por exemplo, em que há todo um ensinamento de respeito às/aos mais velhas/os, de estar na roda participando com as palmas e com o coro, de aprender os instrumentos, de pedir licença, cumprimentar a/o colega com quem vai jogar e se despedir dela/e, a/o professora/professor vislumbra que o aprender não depende de estar passiva/o e, sim, ativa/o em relação a tudo que está se passando em sua aula. Educadora/educador e estudante podem fazer outros contratos na sala de aula, nas Rodas de Conversa. Passar por essa vivência com o Mestre, na formação de professoras/es, nos mostra que podemos fazer outros vínculos com as/os estudantes.

Quando o Mestre convida o grupo de professoras/es a vivenciar a dança, a cantar, lado a lado, olho no olho, porém com olhares diferentes do momento da sua chegada, com os corações abertos, o movimento, a música, a alegria circulam na roda e saímos com nossa humanidade renovada. Dentro do valor afroreferenciado da oralidade, o Mestre e o coletivo CEACA nos ensinam a importância do cuidado com as pessoas, valorizando o saber das/os mais velhas/os, entendendo que a continuidade desse saber são as crianças, no valor da circularidade. Uma vez que as culturas tradicionais trazem histórias de lugares e de pessoas, a sua existência depende da prática, da vivência, da dedicação para continuarem a existir, pois esse saber está na palavra e no fazer e não nos livros. Muitas vezes quem sabe sobre as culturas tradicionais são as pessoas, as avós e os avôs. Assim, as professoras e professores ampliam suas referências de pesquisas sobre as manifestações culturais e sobre os saberes científicos também. Os assuntos tratados na sala de aula podem ter como referência de pesquisa as famílias, as/os mais velhas/os, os grupos da comunidade. É outra relação.

A renovação de amor e esperança passada nessa formação/vivência às/aos educadoras/es ressignifica a nossa relação com o aprender e o ensinar, a nossa relação com as/os estudantes, com as/os colegas, com as pessoas. Uma renovação também com nossas

histórias de vida e com os temas sociais que as culturas tradicionais trazem em suas manifestações/danças/lutas, como a exclusão social e o silenciamento causados pelo racismo, a migração em busca de melhores condições de vida, o machismo, as lutas pela terra, as lutas dos povos indígenas. Nesse sentido, contempla a formação tão necessária para se trabalhar os desafios das relações étnico-raciais positivas, pautadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e outros documentos da legislação educacional.

Em uma cidade como São Paulo onde as pessoas estão com pressa e mal se falam, na escola não é diferente. Essa formação, portanto, em outras camadas de tempo, abre caminhos para as nossas escolhas pedagógicas e nossas relações humanas na escola.

2.4 A roda de conversa como espaço gerador de saberes e das identidades

*Mandei chamar o menino
levar um recado pra mim
avisa que hoje tem samba
e quem quiser pode vir
e quem quiser pode vir
e quem quiser pode vir
avisa que hoje tem samba
e quem quiser pode vir...*

*avisa que hoje tem roda
e quem quiser pode vir...⁵⁰*

A Roda como forma de circularidade da palavra e dos saberes, sem hierarquias, e como instrumento de trocas ancestral é o formato que contempla nesta pesquisa as vozes e histórias que a constituem. Esta pesquisa é coletiva, composta pelas vozes que me afinam no dia a dia e das vozes ancestrais que revelam e constroem a minha identidade.

A roda da vida é reinventada como estratégia de ação do modelo de ação pedagógica sistematizada pela pedagogia griô. Inspirada nas rodas de capoeira, nas rodas do samba de roda, nas rodas da educação popular, nas quais se transmite a sabedoria da tradição oral (PACHECO, 2006, p. 28). A pesquisa, portanto, não tem a intenção de expressar somente o posicionamento e os valores da pesquisadora e, sim, de uma comunidade escolar que se

⁵⁰ Cantiga que eu aprendi com a Rosevânia Machado, aprendiz griô, que aprendeu com Lillian Pacheco, em Lençóis, na Bahia.

permitiu atravessar pelos movimentos culturais de seu território para compor seu currículo e projeto político-pedagógico. Uma trajetória que modifica e é modificada por todas as pessoas que por ela passam, incluindo a professora-pesquisadora, que luta para que prevaleçam valores que façam frente às opressões e aos preconceitos na escola.

Fiz a primeira tentativa dessa escuta por meio de formulários virtuais, para sondagem e mapeamento de como minhas hipóteses poderiam ou não encontrar pontos comuns ou divergentes das percepções da comunidade envolvida. Os formulários preenchidos por algumas professoras/es, famílias, aprendizes e mestre oficinairo forneceram uma dimensão de que as perguntas e os pontos de investigação iam ao encontro das proposições e problematizações aqui levantadas sobre as culturas tradicionais na escola e seu diálogo com o currículo. Porém, a minha inquietação era: Onde os princípios da oralidade estariam? Só uma escuta após a leitura e a partir da minha tessitura textual? Por isso, entendi que o diálogo entre as pessoas dessa comunidade escolar deveria acontecer simultaneamente em uma ou mais Rodas de Conversa.

Os formulários não alcançariam a dimensão de trocas de uma Roda de Conversa. Essa era a minha intenção inicial: que as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem da escola pudessem conversar, mesmo que eu propusesse as perguntas, e que elas pudessem se ouvir.

As Rodas de Conversa aconteceram no final do ano de 2022, nos últimos dias de trabalho na escola. Naquele momento, foi possível reunir na Roda 1 o Mestre Alcides de Lima, Ana Elisa Siqueira, a diretora, a professora Silmara Guajajara e mãe da Retsitsiwi, Wagner Tseredzawe, pai da Retsitsiwi, a ex-estudante Isadora Morales, a mãe e aprendiz Lilian Michima, os aprendizes do CEACA, Gigio Paiva, Felipe Brito e Sassá, Samanta Gasparim. Essa Roda caracterizou-se pela partilha sobre a formação do projeto, a chegada do CEACA e do Mestre na escola, além da perspectiva de uma adolescente que passou pela escola do primeiro ao nono ano e levou com ela a capoeira e as chegadas das/os aprendizes que vieram em busca da capoeira, do Mestre, e passaram a fazer parte desse legado, nesse lugar fundamental que é o papel da/o aprendiz.

Retomando aqui mais um aspecto da circularidade dos saberes e das culturas tradicionais, aí está e sempre é destacada pelo Mestre Alcides a importância da/o aprendiz. E, se o mestre é também um griô, o aprendiz é aprendiz-griô:

A figura do aprendiz é isso, tem que acompanhar. Eu acompanhei meu tio Chico até 96 anos dele, antes dele morrer, dois anos atrás. Eu tô aqui, mas eu

ia pra Minas até quatro vezes por ano. Meu mestre, meu mestre de congado. Ele morreu, ... o único que tem alguma coisa do congado sou eu. Então, como é que faz? Um monte de gente lá foi, inclusive os filhos dele, ninguém sabe nada. É do grupo, mas não sabe. Então, não é só estar ali no grupo. Tem que prestar atenção. Não é só estar dentro, não. E muitas vezes quer aprender alguma coisa comigo, vamos ali tomar uma cerveja, não precisa ficar com o microfone na minha boca, perguntando as coisas. Eu odeio isso. Eu acho que tanto nós da tradições orais, a gente não gosta de ser entrevistado. Com as perguntas prontas.

(Mestre Alcides - Roda 1)

A seguir, registros da Roda 1, realizados por Lilian Michima, que não está nas fotos.



Figuras 14 e 15: Registros da Roda de Conversa 1. Fonte: Arquivo pessoal.



Figuras 16 e 17: Registros da Roda de Conversa 1. Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda Roda aconteceu no dia seguinte, com professoras/es da manhã, estagiária e uma ex-estudante. Mesmo sendo uma Roda de Conversa com quatro pessoas, a diversidade representada nos diferentes papéis da comunidade tornou as dimensões das trocas muito significativas para as pessoas presentes. Outra dimensão desse diálogo é que as relações entre as vozes e as teorias começam a se enredar na própria partilha, trazida pelas pessoas e me tiram do lugar de única mediadora desse diálogo. Um dos lugares de lutas vivido pelas/os professoras/es na escola pública é o reconhecimento como pesquisadoras/es e produtoras/es dos seus saberes intelectuais. Por vezes, os conteúdos impostos pelos currículos e cobrados pelas avaliações externas alienam as/os professoras/es de suas próprias vivências sobre como apreendem suas experiências pessoais e sobre suas perspectivas de mundo.

Nessa possibilidade da escola de estar sempre em roda com a comunidade escolar no dia a dia, a professora Flávia compartilha:

Às vezes, eu acho que a gente é aluna da escola. É muito diferente das escolas que eu estudei, das referências que eu tenho da escola como estudante e até confunde esse lugar para mim, sabe? Até que ponto eu sou professora e eu tô aqui aprendendo e tô aqui como uma aluna. Então, é assim, fazendo um apanhado, eu acho que a possibilidade de ter essas conversas, a gente tá sempre fazendo uma conversa, o que é super bacana, muitas coisas a gente não resolve, mas dá um encaminhamento para o lugar de escuta, para lugar de elaboração, para o lugar de aprendizado desses autores e autoras que a escola me apresentou. Então, o que eu acho, o que eu desejo muito, é conseguir refletir tudo isso que eu tenho aqui de vivência em termos formativo, conseguir refletir para as crianças que passam por aqui, conseguir fazer chegar, fazer espalhar.

(Flávia Ferrari - Roda 2)

A fala da professora Flávia explicita como a conversa é formativa, é elemento pelo qual circula o saber, o afeto, a valorização do outro. Aprender, refletir e desejar que esse momento se repita e se replique configura a circularidade da palavra e do saber, como as Rodas de Conversa, as oficinas voltadas para as culturas populares e o protagonismo das/os estudantes.



Figura 18: Flávia Ferrari, Nicole Souza Caggiano, Rodrigo Pereira dos Anjos e Grace Ellen Rufino Henrique. Registros da Roda de Conversa 2. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 19: Registros da Roda de Conversa 2. Fonte: Arquivo pessoal.

Aconteceu ainda a terceira Roda de Conversa, que eu chamo de Roda 3. Essa Roda foi composta por professoras do período da tarde. Apenas a Roda 1 foi marcada fora do horário de trabalho. Em relação à constituição da terceira Roda, que ocorreu no período de trabalho das professoras, por reunir apenas docentes, as intervenções foram mais problematizadoras em relação aos diálogos propostos pelas perguntas da pesquisadora, que tratam das relações entre as culturas tradicionais, o currículo e a alfabetização/letramento, assim como exposto na fala da professora Lia Granado:

[A escola] É um lugar de disputa. Em toda escola tem uma disputa por currículo, mas o que eu gosto é que tem pessoas pra lutar junto comigo essa disputa. Então, aqui eu conheci também muito a cultura popular, que eu não conhecia, muito pouco. Então, eu aprendo muito aqui com as pessoas, as que dividem comigo... E o que eu acho muito interessante é que se você quiser aprender alguma coisa em relação a isso, você tem com quem contar, então, você tem quem vai te ajudar, quem vai cantar quem vai dançar com você, então isso é uma coisa que eu acho muito importante.

(Lia Granado, Roda 3)



Figura 20: Lia Aleixo, Nayta Galvão Moreira, Bernadete Alves Souza, Lia da Silva Granado, (na frente) Mônica de Carvalho Borges, Samanta Costa Alves de Jesus e Erica Pires do Amaral (Mestra Mariposa). Registros da Roda de Conversa 3. Fonte: Arquivo pessoal.

Entre os acertos ao propor as Rodas de Conversa, é importante destacar a confluência das vozes na pesquisa, com suas histórias entrelaçadas às histórias da escola, à formação do território e à formação de cada sujeita/o envolvida/o. Assim, pude costurar o diálogo de toda a dissertação compondo com essas falas, à escuta atenta de seus relatos. É importante sublinhar, ainda, que a comunidade tem uma participação fundamental no cotidiano da escola. Dialogar com as famílias, sua chegada, envolvimento e compreender como a escola faz diferença nessas narrativas é fundamental.

A gente tinha algumas famílias de referência que tinham os filhos aqui, que falavam bem da escola. Assim, ó, pelo projeto, pela participação que a gente viu, não só na primeira festa, mas nas outras festas que a gente participou aqui também, a gente falou é o lugar que a gente tem que tá. E até porque

nesse pouco que eu conhecia, do Amorim nas festas, que a gente participou, me ampliou ou me deu conhecimento do que que é cultura, que eu não tenho, cultura brasileira. Eh, apesar de parte da minha família, metade ser de Pernambuco e a outra metade vir do Japão, o que eu conheço de cultura tradicional é a Festa Junina que as crianças vão lá de caipira, brincar na pescaria, brincar na canaleta, e isso. Morei um tempo em Salvador quando era criança também, né. Eh, naquela época eu tinha medo das rodas de capoeira (risos). Eu sou uma pessoa das biológicas. Mas, eu nunca tive, assim, muita abertura social, sou tímida, nunca fui, assim, expansiva, ao contrário do meu filho que, falou com ele, ele vai, topa qualquer coisa, né. Então, eu achei que essa escola era um ambiente para o meu filho estudar e se ele não viesse para cá indicado pelo sorteio da prefeitura, a gente ia pedir transferência pra cá de qualquer jeito, eu me deitava no chão, (risos) na frente do carro do prefeito, mas eu ia conseguir a transferência pra cá. Não me arrependo, porque isso me proporcionou a vivência e eu aprendo muito aqui, apesar de não ser matriculada (risos), eu aprendo muito. Porque eu pude participar do processo. Não só como mãe do meu filho, mas, também, na abertura que a escola dá para as famílias, para comunidade participar

(Lilian Michima - Roda 1).

As Rodas de Conversa possibilitaram a escuta e o diálogo entre relatos que se complementaram e se tocaram no momento que aconteceram. Na minha leitura, as possibilidades de aprender com essas experiências e ressignificar as relações entre elas efetivaram-se.

Ressoam as vozes de um coletivo que atua em um espaço com propósitos, por vezes convexos, por vezes dissonantes, com fios de histórias e perspectivas que tecem uma rede de atuação e aprendizagens contínuas. O diálogo precisa acontecer para que as pessoas envolvidas se vejam representadas por suas ações e vejam quem é a outra pessoa da ação que ela afeta. Meu desejo é que esse diálogo aconteça mais vezes entre todas as pessoas que atuam diariamente na escola. Ouvir a história do outro, saber de suas escolhas, intenções, saberes, fragilidades não enfraquecem o coletivo e nem o indivíduo. Pelo contrário, quando a diversidade tem a possibilidade de ter seu espaço e ser reconhecida, fortalece a pessoa e o coletivo.

Pensando nos valores demonstrados na mandala da professora Azoilda Loretto da Trindade, é muito importante que os diálogos sejam resistentes às burocracias e tempos cronometrados pelo controle das relações trabalhistas e da produtividade, que a instituição escola e o currículo asseguram. Uma fala do Mestre me vem aqui: “O tempo da oralidade é outro”.

3 TERCEIRO MISTÉRIO: DA AÇÃO GRIÔ AO GOLPE: COMO É QUE FICAM A EDUCAÇÃO E AS CULTURAS TRADICIONAIS?

Este Terceiro Mistério enreda um panorama acerca da importância do impulsionamento dado pela Lei da Ação Griô, movimento nacional que valoriza mestras e mestres das culturas tradicionais, tecendo e fortalecendo uma rede de Pontos de Culturas pelo Brasil, a partir de políticas públicas estabelecidas durante o mandato do Ministro da Cultura Gilberto Gil (2003 a 2008), no primeiro e no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse passo avançou também ao desenvolver ações conjuntas entre o MinC e o Ministério da Educação, valorizando a importância de “o saber vivo” estar presente nas escolas, proporcionando o contato de mestras e mestres das culturas populares com as crianças. Nesse movimento, em 2005, é oficializado o espaço do Ponto de Cultura CEACA/Amorim Rima, na EMEF. Des. Amorim Lima.

No Brasil, o movimento negro sempre lutou para sair da invisibilidade, da exploração e poder se expressar tendo seu valor cultural e humano reconhecidos. Ao longo da história, é a mobilização, a resistência e a luta de pessoas, coletivos e comunidades que impulsionaram a conquista da liberdade e dos direitos. A história da República do Brasil é repleta de avanços e recuos. Governos ditatoriais e democráticos, ao longo da história, ajustam as políticas de manutenção das desigualdades, protegendo os acúmulos de poder, latifúndios e produzindo inúmeras atrocidades contra a população e iniciativas que se encontram com as lutas populares de ampliação de um bem comum para a população, sistematicamente interrompidas por golpes militares ou civis.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidência do Brasil, em 2003, aflorou possibilidades de redimensionar as políticas públicas em diversos horizontes, para que o povo tivesse acesso a direitos básicos, como educação, saúde, habitação, assistência social e cultura. Avanços significativos dessa gestão, que tiveram continuidade ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), sofreram duros golpes que culminaram com a cassação do mandato da presidenta e com a aprovação de PECs reguladoras de teto de gastos para os serviços públicos básicos. Como se não bastasse os dois anos de enxugamento dos recursos para os serviços públicos básicos – e eu não me esqueço de incluir a cultura –, no governo de Michel Temer, enfrentamos ao final desse mandato mais quatro anos de uma ditadura civil. Sob a presidência de Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022, o MinC, que já estava imobilizado desde 2016, foi incorporado ao Ministério da Cidadania.

Estamos agora, no momento desta escrita, iniciando mais um mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Ministério da Cultura retorna. A atual Ministra, Margareth Menezes, está à frente da pasta desde janeiro de 2023. Uma mulher negra, que canta a história do povo negro. Que venha com força para desembaraçar tantos nós e possam fluir políticas públicas abrangentes para que as culturas de resistência e emancipadoras tradicionais e periféricas tenham seu valor reconhecido pelo governo e pela sociedade. Nas periferias e comunidades, sabemos que a cultura resgata vidas, fortalece a autoestima e a identidade e gera renda, é cura e poder.

3.1 Por uma Ação Griô, por Currículos Vivos: Ponto de Cultura e Educação

As políticas públicas podem ser elaboradas com e pelos movimentos sociais e coletivos que preservam as tradições em suas comunidades e nas escolas. Fruto de abertura para novas vozes que mudam as perspectivas políticas abertas pelo mandato do Ministro da Cultura Gilberto Gil, entre 2003 e 2008, surge o programa Cultura Viva. O programa é um conceito de gestão cultural, desenvolvido pelo Ministério da Cultura junto à sociedade civil desde 2004, que busca “desesconder o Brasil, reconhecer e reverenciar a cultura viva de seu povo”⁵¹. Sua principal ação são os Pontos de Cultura, que não têm um modelo único de ser. Através de seleção pública de projetos, foram reconhecidos com um valor anual para potencializar sua autogestão junto à comunidade e poder participar da rede com outros pontos e ações. Foram criadas ações transversais dentro do Projeto, das quais Mestre Alcides e o CEACA participam ativamente, como a Ação Griô e a Teia, que é o encontro dos Pontos de Cultura.

Célio Turino foi convidado pelo então Ministro da Cultura, Gilberto Gil, para a tarefa de descentralizar o fazer cultural do eixo da lei Rouanet, que ficava entre uma produção cultural midiática e o empresariado, e criar espaços nas periferias que evidenciassem suas vozes e culturas. Haveriam de semear um novo modelo de Estado, “que compartilha poder com novos sujeitos sociais, houve quem nunca foi ouvido, conversa com quem nunca conversou, vê os invisíveis. Por isso ampliado, presente e ao mesmo tempo leve, como o ar” (TURINO, 2010, p. 65).

Com o edital de 2004, surgiu um novo conceito para seleção dos primeiros Pontos de Cultura:

⁵¹ Disponível em: <<https://labpoliticasculturais.redelivre.org.br/cultura-viva/>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

A partir de 2008, a seleção ou renovação dos Pontos de Cultura começa a ser descentralizada, incorporando governos estaduais e prefeituras de grandes municípios, dando base ao Sistema Nacional de Cultura (mas é preciso vigilância para que este seja um sistema Nacional de Cultura (mas é preciso vigilância para que este seja um sistema vivo e não apenas mais um “sistema” - atenção, surge mais um problema). Esta nova fase amplia (3 mil Pontos de Cultura até 2010) e descentraliza o programa, tornando-o política de Estado. Ela também representa um novo “atirar-se nas águas”. Nesta fase, há o risco de incompreensões conceituais, cooptação política, novos e localizados problemas de gestão, a tentação do controle enquadramento dos Pontos em uma fôrma única, a redução da ação dos Pontos a uma mera transferência de recursos, os micropoderes. Como evitar? (TURINO, 2010, p. 46).

Célio Turino, funcionário do MinC, convidado para assumir a Secretaria da Cidadania Cultural, possibilitou a criação de Pontos de Cultura por todo o Brasil, que se estenderam também pela América Latina. Segundo ele, “Ponto de cultura é cultura em processo, desenvolvida com autonomia e protagonismo social... Cada qual com sua especificidade e forma de organização”, afirmando ainda que a política cultural deve valorizar a cultura baseada nos três Es: Ética, Estética e Economia, e não apenas como produto.

Ainda de acordo com Turino, em entrevista sobre seu livro, o ponto de cultura segue o conceito matemático de alavanca, sendo um ponto que impulsionará a transformação da comunidade. Turino também traz como exemplo o modo de pensar a educação em uma comunidade de Totonaca, no México, organizada em Casas do Saber, por exemplo, Casa da Arte, Casa da Cura, seguindo a lógica de que “Quando os jovens descobrem o dom que eles têm, eles encontram a felicidade” (GARCIA, 2021).

A Ação Nacional Griô amplia as possibilidades de aplicação da Lei 11.645/08 no currículo escolar. Cabe destacar que as ações do Mestre Alcides, com o objetivo de ampliar o caráter educativo da capoeira para a educação de crianças, adolescentes e adultos, é anterior à promulgação da Lei que dispõe sobre o ensino de história e cultura africana e dos povos originários na educação básica. A EMEF Des. Amorim Lima se abriu para essa possibilidade como alternativa à prática educativa, ampliando o olhar junto à comunidade escolar para oferecer às/aos estudantes e à comunidade a educação através da capoeira.

Segundo o site Grão de Luz⁵²:

⁵²

Disponível em: <https://graosdeluzegri.org.br/acao-griou-nacional/#:~:text=A%20Lei%20Gri%C3%B4%20e%20a,e%20ancestralidade%20do%20povo%20brasileiro>. Acesso em: 1 set. 2023.

A Ação Griô se posicionou politicamente diante do modelo de transmissão e apropriação do conhecimento, promovendo o diálogo entre os saberes de tradição oral e os espaços da educação formal, se posicionou através da gestão de representantes de comunidades, grupos tradicionais da sociedade civil em parceria com o governo, se posicionou na criação de redes sociais de base e prioridades políticas em conferências nacionais. **Um dos maiores resultados qualitativos** conquistados pela Rede Ação Griô foi a mobilização nacional em busca de 1 milhão de assinaturas para apresentar ao Poder Legislativo Federal o projeto de iniciativa popular: a **Lei Griô Nacional**, já em tramitação no Congresso através do PL 1.786/2011. O resultado da mobilização gerou a minuta da Lei Griô Nacional que foi eleita **na íntegra como uma das 32 prioridades da política do Ministério da Cultura do Brasil na Conferência Nacional de Cultura (março de 2010) entre mais de 600 propostas, envolvendo mais de 200 mil dirigentes culturais, representantes de conselhos de cultura e comunidades de base em todo o país.** (Grifos no site)

A política pública de editais não é contínua no que diz respeito à captação de recursos. Por mais que a autonomia e o protagonismo das pessoas seja um objetivo, sem verbas para sustentar a vida material é inviável. E isso se aplica às inovações na cultura, na educação, na ciência, sem virar prioridade para o Estado e sem sair da pauta de lutas dos movimentos sociais. Mesmo assim, esses programas oportunizaram que práticas culturais ancestrais, com o reconhecimento federal, passem a ter representatividade e o direito de estar na rua e em seus territórios, protegidos pela lei dos saques da polícia, da intolerância e do racismo da sociedade (TURINO, 2010).

Cabe ressaltar que, como a autonomia e protagonismo de lideranças comunitárias já produziam e sustentavam uma produção cultural própria em seus territórios, é isso o que vai redirecionar o alcance do projeto de Lei Cultura Viva. A partir de saberes ancestrais, esses agentes articulam projetos sociais na comunidade, envolvendo aprendizados, empoderamento, relações comunitárias, cuidados com a saúde, alegria e partilha da vida. Turino conta que conduziu essa política em que:

O protagonismo dos movimentos sociais aparece na medida em que seus integrantes e suas organizações se entendem como sujeitos de suas práticas. Sujeitos que intervêm em sua realidade, desde os hábitos cotidianos até a elaboração de políticas de desenvolvimento local. Entretanto, gestões públicas de cultura pensadas nos marcos do (neo)liberalismo (“cultura é um bom negócio!”) ou do Iluminismo (“levar luzes à inculta massa”) retiram da sociedade as suas ferramentas mais preciosas: sua autonomia e seu protagonismo. Se a cultura for pensada somente como produto, sinônimo de modernização ou negócio, o povo fica fora do palco. (2010, p. 69).

De longa data, sabemos das perseguições aos terreiros, a capoeiras, às quebradas e manifestações culturais e religiosas que carregam as heranças africanas e diaspóricas. Evidenciar e resguardar, validar com uma política pública as/os mestras/es, raizeiras/os, griôs, artistas populares, babalorixás e ialorixás poderia ser o exercício de uma mudança política e social em que a cultura é processo e não produto, em que a cultura seria potencializada em suas dimensões ética, estética e de economia, como parte de um processo de mudança social de maior diversidade cultural e menos desigualdades sociais.

Se o sistema dizia o que é cultura, “pensada como o meio pelo qual se mede o desenvolvimento e o progresso, a modernização e refinamento da nação. Os ‘simples’ precisam ser colocados em seu ‘devido lugar’: uma peça de museu, um artesanato ingênuo, uma massa a ser formatada. E o sistema se mantém dominante” (TURINO, 2010, p. 69). Em contraposição a essa imposição econômica e política da cultura de pasteurizar a produção e dizer o que e quem produz, e empurrar como produto para o consumo da população por meio de um processo de robotização, a cultura passa a ser “entendida como processo e não mais como produto.” Assim, fica assegurado que “o empoderamento social nos Pontos de Cultura pode provocar transformações que vão muito além da cultura em um sentido estrito e desencadear mudanças nos campos social, econômico, de poder e valores” (TURINO, 2010, p. 70).

O ministério da Cultura, com a posse de Gilberto Gil, ampliou o conceito de cultura que seria adotado, para “entender a cultura como processo pressupõe entrelaçar as diversas dimensões da vida”. A aprovação da Lei Cultura Viva⁵³ foi uma conquista da sociedade, e os Pontos de Cultura são uma experiência de política cultural, reconhecida nacional e internacionalmente⁵⁴, e segundo o site Cultura Viva, está espalhada pelos 27 estados brasileiros e o Plano Nacional de Cultura tem como meta chegar a 15 mil Pontos de Cultura:

Assim como o Ponto de Cultura não é uma criação, mas a potencialização de iniciativas culturais já desenvolvidas, o mesmo acontece com as ações. Inicialmente foram pensadas quatro ações: Cultura Digital, Agente Cultura Viva, Escola Viva e Griô; com o desenvolvimento da rede de Pontos de Cultura, outras ações se incorporaram e nosso papel tem sido a aproximação na diversidade, mudando ângulos de visão e condensando-os em um só ponto. (TURINO, 2010, p. 89-90).

⁵³ Desde 23 de julho de 2014, com a sanção da Lei Cultura Viva (Lei nº 13.018/2014), o Programa Cultura Viva e os Pontos e Pontões de Cultura tornaram-se Política de Estado. Além de garantir a continuidade do Programa, a Lei simplifica e desburocratiza os processos de prestação de contas e o repasse de recursos para as organizações da sociedade civil. Uma grande vitória para o movimento cultural brasileiro! Disponível em: <http://culturaviva.gov.br/rede/faq/#cultura_viva>. Acesso em: 20 set. 2023.

⁵⁴ Disponível em: <http://culturaviva.gov.br/rede/faq/#cultura_viva>. Acesso em: 20 set. 2023.

Pensando na valorização das pessoas que já trabalham com cultura em seus territórios e do potencial de jovens terem essa possibilidade de atuação profissional,

[...] lançaram dois editais em caráter experimental, com recursos da Secretaria da Cidadania Cultural: Agente Escola Viva (voltado para professores e estudantes do ensino médio e Agente Cultura Viva (para protagonismo juvenil nos Pontos de Cultura, mas é uma janela a demonstrar que é possível seguir por um caminho diferente, unindo transferência de renda com educação em processo e emancipação. (TURINO, 2010, p. 94).

O processo de exclusão nas periferias urbanas e o silenciamento de suas atividades como geradoras de conhecimento e mantenedoras de vida, principalmente aquelas ligadas às heranças afro-brasileiras, é avassalador nas grandes cidades. A cultura do individualismo e o tempo roubado em empregos que, muitas vezes, estão longe das moradias, não permitem que as pessoas se conheçam e se fortaleçam seus territórios.

“Em cada escola, um Ponto de Cultura. Deveria ser assim. Mas não é”. E, descrevendo a escola como ela é, Turino continua: “As escolas estão presas a padrões de aprendizado, fechadas em si mesmas e repetidoras de pedagogias desconectadas da vida” (TURINO, 2010, p. 94). Escola Viva era uma das ações dentro do programa Cultura Viva, que, segundo Turino, seria fundamental no processo de manutenção e valorização dos saberes que sustentam a cultura e que vêm das pessoas mais velhas das comunidade e dos agentes que se dedicam ao fazer e à produção cultural:

[...] pressupõe a conquista de uma educação libertadora, que emancipe. Em linhas gerais: que respeite, valorize e qualifique os professores (incluindo salários dignos e formação continuada), que incorpore todos os meios para educar e se abra para o saber não formal, que respeite o estudante como agente em seu processo de desenvolvimento. (TURINO, 2010, p. 94).

Como a escola é o equipamento público que mais chega à população do país, “poderia ser um espaço privilegiado para acesso a bens e serviços culturais, para a expressão das manifestações, das comunidades, a potencialização dos indivíduos e grupos e a propagação de sentimentos e comportamento de afetividade, respeito mútuo, solidariedade e cultura de paz” (TURINO, 2010, p. 94-95). Turino diz que as/os mestras/es grãos podem ter a escola e o bairro como espaços de educação, socializando o sagrado cuidado que mantém vivas a natureza e a memória e que “Essas expressões da cultura tradicional rompem com o ciclo de alienação e vulgarização da vida e servem de base para a construção de um país justo e solidário” (2010, p. 96). A escola deve abrir as portas para o saber popular, sendo esse o

centro da produção de sentidos da vida e do conhecimento, o olhar histórico, crítico e estético que vai dialogar com os conteúdos curriculares, colocando-os a serviço da comunidade, incluindo todas as pessoas.

Esse movimento em rede articulou o Ministério da Cultura com o Ministério da Educação. Ministras/os, secretárias/os, educadoras/es, mestras/es e aprendizes, repensando a cultura junto com as bases populares, encontraram maneiras de valorizar as vozes que resistem porque mantêm vivas suas culturas tradicionais, afro-brasileiras e indígenas, através de suas danças, músicas e outras manifestações, criando políticas públicas que na prática conversam e complementam as leis 10.639 e 11.645.

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as matrizes africanas devem ser contempladas no ensino por meio das Mestras e Mestres e por pessoas da comunidade e do território que compartilham os saberes a serem ensinados. Destaco os seguintes trechos:

[...]

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

[...]

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2009, p. 20).

A confluência entre a cultura tradicional e a educação para as questões étnico-raciais dialoga com o Movimento Negro Educador, apresentado por Nilma Lino Gomes (2017). A interrelação entre o Movimento Negro e as culturas tradicionais nas conquistas dessas políticas públicas é evidente. Desde 2016, com o golpe, a manutenção dos Pontos de Cultura tem sido fruto de resistência da militância, situação que se agravou ainda mais a partir de 2020, devido à pandemia.

A oralidade é uma das contas deste trabalho, que reconecta e firma a continuidade da transmissão de saberes. Nós, educadoras/es, mestras/es e aprendizes, oramos aos quatro ventos quem somos, nossos desejos, amores, inquietações e histórias de nossas trajetórias para termos chegado até aqui. Nessa roda de ora-ção, que pode se fechar na forma de guia ou de rosário, cada conta passada pela mão renova o compromisso, a ora-ção, o desejo, o sonho e

alcança um milagre de cura, de conquista e liberdade. Fora dessa roda de oração, quem somos? Transmitimos, por meio dela, qual lição? Como nos mostra Lillian Pacheco, “a ancestralidade é aquilo que se assemelha e reconecta o ser humano numa relação transcendente a um território, uma família-comunidade, um povo, uma ou mais divindades, ao planeta, a elementos da natureza, aos seus ancestrais e com a vida no universo” (2006, p. 86).

*Estrela Guia, Estrela Guia
Estrela Guia tá no céu e tá no mar
oh, Estrela Guia
abre essa porta pra felicidade entrar⁵⁵*

Pretendia aqui fazer um breve panorama de ações culturais que impactaram e impulsionaram espaços e práticas na educação, conferindo protagonismo aos movimentos de comunidades e culturas tradicionais do Brasil. Diante dos percursos apresentados, o meu processo de formação como professora e pessoa passou pelo privilégio de eu ter contato com o encantamento da cultura tradicional, pela pessoa do Mestre e o seu trabalho na escola, com seu lema “*Oxotokanxoxo*: Paciência, Objetividade e Persistência”, no Ponto de Cultura CEACA - Amorim Rima. Passar por sua orientação pedagógica, política e amorosa. Tive a oportunidade de frequentar o curso da pedagogia griô no Grão de Luz e olhar para a minha história de vida e a história do Brasil, enredando abusos, racismo, machismo, migração, mas também os mecanismos de resistência, identidade e beleza que trazem esses saberes vivos em corpos, memória e oralidade no nosso cotidiano mesmo. A escola é um caldeirão de possibilidades de emancipação, no qual pulsam saberes, cultura e o currículo pode ser vivo.

3.2 As contribuições das culturas tradicionais e das pedagogias afrorreferenciadas para as séries iniciais do ensino fundamental

Quando pensamos acerca das contribuições das culturas tradicionais e seu potencial emancipatório dos conhecimentos nas séries iniciais do ensino fundamental, as pedagogias críticas não ocidentais nos ajudam a tensionar lógicas eurocêntricas e a questionar os reflexos da racialização do mundo na escola. Articular a diversidade presente nos saberes da

⁵⁵ *Canto da Congada*, cantado por Mestre Alcides.

comunidade, nas histórias de vida, nas manifestações culturais às práticas cotidianas nessas séries, com objetivo de cumprir o disposto nas legislações antirracistas, é fundamental.

Destacam-se as contribuições das práticas de ensino-aprendizagem nas comunidades de tradição oral e as metodologias das pedagogias afroreferenciadas que se propõem a criar caminhos para que as histórias das comunidades possam constituir um projeto político de resistência, com a viabilidade de engendrar e orientar o projeto político-pedagógico da escola.

O processo de aprendizagem só acontece quando a/o aprendiz está envolvida/o e disponível para aprender. O envolvimento nem sempre é a motivação na escola, uma vez que o sistema classificador e excludente da colonização é o que está posto na prática. A criança nem sempre é olhada pelo EU SOU, com escuta e acolhimento, e, sim, pelo que lhe falta para estar na curva da normalidade das respostas. Nas palavras do educador Paulo Freire:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. (2003, p. 47).

A Roda da Capoeira tem seus fundamentos afro-diaspóricos de circularidade, ancestralidade, oralidade, celebração da vida que apontam para um giro epistemológico do ser e do saber, ampliando as possibilidades ao colocar no centro da roda as pessoas e seus saberes.

Os movimentos tradicionais alimentam e inspiram, com suas metodologias ancestrais de ensinar e aprender, a relação intergeracional que tem sido difundida nas pedagogias afroreferenciadas, como a Pedagogia Griô (PACHECO, 2015, 2014), a Pedagogia Nagô (MACHADO, 2013), a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), a Pedagogia Rosa (ROSA, 2019) e Pretagogia (PETIT, 2015), movimentos que vêm colocando as/os mestras/es dos saberes vivos em relação com as crianças, com as/os educadoras/es e em evidência para a comunidade.

Seguindo essa toada, a Pedagogia Griô realiza o giro epistêmico decolonial quando traz para o centro da roda a oralidade dos mestras e mestres griô e seus corpos, com seus saberes vivos, ocupando o lugar da tradição escrita. Nesta prática, Lillian Pacheco e Marcio Caires reúnem as metodologias dos círculos de cultura de Paulo Freire, a biodança e os saberes da oralidade, com a intenção de “reinventar a roda da vida” (PACHECO, 2006). E nas palavras da escritora, educadora e criadora da pedagogia griô, Lillian conceitua que:

A Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais que facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida (PACHECO, 2015, p. 66).

A Pedagogia das Encruzilhadas, pensada por Luiz Rufino (2019), abrange as sabedorias de fresta, encarnadas e enunciadas pelos corpos transgressores e resilientes, e aparece como projeto que traz conceitos como ginga, cruço, *ebó* epistemológico, entre outros. A Pedagogia da Ginga, de Allan da Rosa (2019), por sua vez, traz a inscrição da *ginga* na Pedagogia, enfatizando o molejo e a resistência do povo negro. Trata-se de uma prática pedagógica de educação popular, com releituras da história e cultura da África e dos afrodescendentes, inicialmente pensada e aplicada fora dos muros da escola, podendo também ser aplicada no ensino regular. A Pretagogia, de Sandra Petit (2015), refere-se aos valores da cosmovisão africana, que são a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade.

Dentro desse *xirê* pedagógico, estamos citando abordagens pedagógicas orientadas por valores ancestrais afro-brasileiros que consideram o corpo e a ancestralidade como elementos constituintes dos diálogos e das identidades negras, indígenas e brancas, assegurando outras vivências não enquadradas pelos padrões de existência inventados pela lógica colonial: o paradigma do homem, branco, cisgênero, heterossexual, cristão, proprietário e ocidental.

Abrindo para a reza o rosário das pedagogias que iniciam na en-cruz-ilhada, pedimos proteção nas contas iniciais, por meio das quais podemos invocar as palavras das/os pedagogas/os que acreditam na circularidade do saber, no potencial das ancestralidades como continuidade da vida, na vida celebrada com todas as suas fases, diversidades e modos de ser. Partimos, em seguida, para as contas das pessoas e saberes que compõem a comunidade de aprendizagem desta Roda.

Nesta conversa sobre as contribuições no currículo, é relevante trazer para o debate os saberes de Mestre Alcides de Lima Tserewaptu, revelando que “a história oral é um fundamento importante que deve ser considerado no currículo e nas práticas educativas ancoradas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08” (LIMA, 2020, p. 07).

A respeito do currículo, como o lugar que entrelaça todas as possibilidades ditas e não ditas, configurado como lugar de disputa (ARROYO, 2013), mas também como documento que produz ou vela as identidades (SILVA, 2021), trago Miguel Arroyo e Tomaz Tadeu da Silva para entrar nestas contas. Olhar para o currículo não é só escolher conteúdos e temas, mas quais relações serão tecidas ou destecidas a partir do conjunto de camadas observadas pelas “escolhas” que fazemos cotidianamente na escola.

Uma das perguntas nas Rodas de Conversa realizadas na escola destaca este problema: Qual a contribuição das culturas tradicionais no processo de alfabetização das crianças das séries iniciais? Trago algumas falas aqui:

Olha, eu acho assim, que nas séries iniciais, quanto mais eles tiverem, melhor né. Então, quanto mais tiver, como que fala, contato, quanto mais tiver contato com o que for diferente, quanto mais for prazeroso. Dançar, eles gostam de dançar. Cantar, eles gostam de cantar. Então, você vai trazendo um histórico, você vai trazendo um contexto, que eu acho que é importante pra ele conseguir ser alfabetizado de uma forma mais, não é ampla, mais holística. Vamos usar palavras bonitas. Então, ele vai ficar completo, né. Por quê? Tem toda a questão do contexto cultural e ele tá no momento de descoberta, ele tá no momento de aprender a ler, de aprender a escrever. Então, acho que quanto mais ele tiver, melhor vai ser para ele. Éh, quase que uma mágica, assim. Eu acho muito que alfabetização é quase uma mágica, né. Que você vai dando, você vai dando, aí, de repente, tshupuuu, surge. Então, se a gente dá mais, maior a probabilidade de surgir, sabe. Mas, enfim, pode ser meio poética demais. (Eu: eu acho lindo demais)

(Nayta Galvão Moreira - Roda 3)

A dimensão cultural da ancestralidade e da identidade, no momento significativo da aprendizagem da leitura e escrita, abre possibilidades. E, nessa reflexão, a fala da professora Érica Amaral complementa:

Eu acho que, pensando assim um pouco como a Nayta. Copiando o que você falou. Eu acho que o letramento também é de corpo inteiro. Então, por exemplo, eu que trabalho um pouco olhando pro corpo, se a gente pensar alfabetização, a gente pensa só em alfabetização da escrita, alfabetização matemática, alfabetização corporal. E acho que, nesse sentido, as culturas de tradição oral, as práticas de cultura popular, elas trazem um repertório grande, assim, inclusive da oralidade, né. Então, se na primeira infância a gente tá olhando pras cantigas de roda infantil, assim, né, e como isso vai repertoriando pra criança se alfabetizar. Imagina então, numa roda de capoeira, o quanto de repertório de cantigas e de movimento do corpo, que vai proporcionar de acervo também, né? Então, acho que eu começo pensando por aí.

(Érica Amaral - Roda 3)

A professora Érica complementa a fala da Nayta, no sentido de que para pensar a alfabetização/letramento agrupamos os códigos de cada linguagem e não levamos em conta a dimensão de que tudo o que aprendemos passa pelo pensamento e pela palavra em movimento. Esse movimento é o resultado do diálogo dos sentidos, às vezes com mais corpos e elementos, às vezes conosco mesmas/os. Como a professora reflete, a roda da capoeira e as culturas tradicionais fundamentam-se no movimento circular da palavra, da cantiga, do corpo posicionado, atento, ouvinte e respondente, por vozes e por gestos que, entre repetição e improvisado, estão no individual e no coletivo. Passa-se pela fala, pelo corpo, e não primeiramente pela escrita. O aprendiz Felipe Brito aprofunda essa relação na sua percepção:

O diferencial que eu via aqui nessa escola é o currículo vivo que como o Mestre Alcides lembra, a fala da Ana Elisa. O Mestre e a Ana falam, né, não é um trecho num livro, não é uma bibliografia que tá lá na biblioteca. É importante ter um livro lá na biblioteca. Mas, o que vai fazer a criança ir buscar lá aquele livro? Então, oh, a alfabetização, ela passa pelas referências que as crianças têm. Como o letramento, a alfabetização passa pelas referências e a gente estando aqui, representando essa cultura. Essa manifestação, né, a capoeira, ela é uma manifestação, mas ela tem uma liturgia, não sei se é essa a palavra certa, mas tem um universo enorme, né, pra falar de história, de geografia, de matemática. Então, acho que o melhor jeito disso tá na escola é vivenciando isso na escola. Nós podemos vivenciar a nossa cultura. Eu venho para cá, eu não penso tô indo pra escola, eu penso, tô indo pra capoeira. Lá, a gente vai ter uma troca dentro desse universo e as crianças estão aqui, estão trocando comigo enquanto capoeiristas também. Eu não sou só o professor. Eu tô aqui enquanto uma pessoa que tá buscando essa questão aí. Buscando entender cada vez mais. Buscando me aprofundar dentro da cultura e nunca isoladamente. Sempre na troca com os pares, né. Então, eu acho que é isso, a maior contribuição são as referências. As referências de pessoas, né. Porque não adianta a gente falar que a cultura africana é uma cultura de respeito aos mais velhos, mas cadê os mais velhos? Se a gente só fala isso, não, a gente tem uma figura aqui que é aquela que dá voz pra tudo que a gente faz. As crianças veem o respeito que a gente trata o Mestre Alcides e os aprendizes. Então, é na vivência que elas vão entendendo esses valores. Não adianta a gente chegar: valores afro-brasileiros 1, 2, 3... Não é assim, né. Então, acho que a maior contribuição é essa. É uma referência viva, construída ali, dia após dia. Essa é a questão.

(Felipe Brito - Roda 1)

Felipe, em sua fala, indica a importância dos valores afroreferenciados, base para o processo de aprendizagem, uma vez que eles, em conjunto, estabelecem a natureza e o cuidado das relações entre as pessoas e o conhecimento. As oficinas de capoeira no primeiro ano trazem do primeiro ao último encontro todos os elementos citados por Felipe. A dinâmica da roda, por exemplo, estende-se ao dispositivo Roda de Conversa praticado pelos anos

seguintes. As histórias e vivências, que vão para além da capoeira, passando pelo samba de roda, a puxada de rede, o maculelê, o coco, iniciam as crianças em uma organicidade coletiva que está nas manifestações da cultura popular e em todos os anos é retomada nas festas culturais da escola, como a festa junina que, na EMEF Des. Amorim Lima, busca contemplar as manifestações de diferentes territórios do Brasil. As histórias vivenciadas nas oficinas de capoeira contam como essas manifestações conseguiram resistir à perseguições, proibições e só chegaram até nós pela resistência dos povos afrodescendentes e indígenas.

A conversa nas rodas foi de troca e, mesmo de longe, mesmo a partir de diferentes olhares, as palavras e reflexões se encontraram em muitos momentos. A estudante já formada, Nicole, traz a sua percepção sobre a importância das culturas e da oralidade em seu processo de aprendizagem e de sua irmã que está ainda na escola:

Você dá um sentido para o aprender. E foi isso que também me estimulou a começar a estudar, estudar mesmo. Porque, antes eu estudei numa escola tradicional. Por que você estuda? Ah, pra passar na prova. Passou na prova, pra que que serve esse conhecimento? Não serve mais. Já passei na prova. Então, para que que eu vou usar? Aqui, quando você vem e traz “opa, não tem prova?”, então, para que que eu vou estudar? Eu vou estudar porque é interessante, porque esse tema me atrai. Vou estudar porque eu vou usar em outras coisas. Eu dou um novo sentido pro saber. E, na alfabetização, traz um sentido, opa. Por que é que eu vou aprender essas palavras? Porque eu quero ler o livro. Porque estão lendo para mim, mas eu quero ler esse livro, eu quero pegar. Por que eu tenho que esperar até chegar a hora que a professora diz que a gente vai ler o livro? Eu quero ler o livro. Entende? Cria esse estímulo. Então, se eu quero ler, o que que eu preciso? Eu preciso aprender as sílabas, precisa aprender as palavras, preciso entender tudo. É um estímulo, né.

(Nicole Souza Caggiano, Roda 2)

Algo que percebo em muitos momentos na escola, nas minhas rodas de conversa com as/os estudantes e conversando com elas/es e com colegas, é a consciência do processo de aprendizagem que as crianças da escola compartilham em suas falas. E as vozes das crianças sobre seus modos de aprendizagem nos revelam novas percepções dos caminhos que estamos percorrendo. Nesse encontro, a fala da Nicole estimulou a reflexão do professor Rodrigo sobre letramento, alfabetização e identidade:

Mas, eu acho que assim, eu penso que o que a Nicole fala, faz muito sentido quando a gente olha na perspectiva do letramento, né. A partir do momento em que a criança se enxerga nesse processo. A criança se enxerga, então aí, a gente volta na questão da diversidade também. Uma criança preta, ela se enxerga por exemplo, nesse processo de alfabetização quando você traz essas histórias. E não é só o “ca que qui co cu ba be bi bo bu”, não. São

outras coisas, né? Isso faz sentido pra ela nesse processo. Então, eu acho que trazer essas histórias, mais do que o processo da escrita em si, super contribui. Mas, eu acho que o processo acontece a partir do momento em que a criança se enxerga naquele processo e isso permite com que ela faça, passe por esse processo de alfabetização. No sentido que faz sentido para ela. Não sei se eu tô sendo... o que eu tô falando faz sentido? Porque não é diretamente assim. Não é pegar uma história em si, agora vai lá, “ba be bi bo bu”, não, não é isso. Eu acho que é um processo de reconhecimento, de se reconhecer nesse processo. É um processo de olhar, puxa, olha, parece comigo, né, olha, poxa. Isso faz com que ela seja um sujeito ativo no processo de alfabetização. E não é só na coisa da escrita em si, mas de se reconhecer nisso. Eu acho que nesse sentido é muito importante e é necessário, é fundamental, é basilar, pra esse processo todo.

(Rodrigo Pereira dos Anjos - Roda 2)

Algo anterior ao ato de decodificar as letras é o de a criança se ver nesse processo. Entendo que essa é uma chave fundamental. É o laço que tenho reforçado junto às meninas e aos meninos não alfabetizados/os ainda na turma do segundo ano, percebendo o quanto suas famílias também não veem elas/eles como “sabidas/os”, únicas/os em suas potencialidades, como “grãos de luz”. Construir essa identidade de uma forma positiva diante do grupo é fundamental. Aqui, conecta-se com os modelos de ação pedagógica grão da roda e da chegança, da afirmação da sua diversidade diante do grupo como mais uma preciosidade do que um número... Isso coaduna com as falas de Felipe, citada acima e da Sassá, na Roda 1:

Esse olhar do mestre de acreditar sempre, de tá abraçando, tá aceitando que é o que eu encontrei aqui no Amorim. Porque, senão, não teria capoeira aqui, né. Se não tivesse essa abertura pra comunidade, para esse olhar de ter a cultura como um pilar fundamental na verdade, né, não como uma coisinha a mais. É isso que eu vejo o diferencial, um diferencial que atrai as pessoas, que transforma, permite transformar a vida.

(Samanta, Sassá - Roda 1)

Algo que sempre ouço do Mestre Alcides é que as leis nascem quando o direito a... já é praticado por um grupo e precisa ser regularizado ou expandido para todos que precisam acessar tal direito. Um problema que sempre impede a implementação de uma lei, também comentado por Mestre Alcides, é o seu texto ser incompleto em algum ponto que vai dificultar a execução do que a própria lei resolveria. Por exemplo, a Lei 10.639 não prevê que todos os campos do currículo e etapas estejam contemplados, apenas enuncia a obrigatoriedade de que sejam aplicados aos ensinos fundamental e médio. Se falamos do autorreconhecimento e da identificação das pessoas envolvidas no processo, como não abarcar a educação infantil e a formação de professoras/es na graduação? Uma falha que poderia, noutro sentido, impulsionar a política de formação continuada para que as/os

professoras/es do ensino básico iniciassem suas pesquisas e aplicação da lei, efetivamente, a partir de uma perspectiva da nossa história que não está nos livros de história. A Lei é bastante econômica nesse sentido. E se entendemos que os saberes afro-brasileiros e indígenas têm uma parte culturalmente relevante na oralidade e na corporeidade de danças e lutas que contam as histórias da resistência e estão vivas nas pessoas presentes nos coletivos de capoeira, nas escolas de samba, nos grupos de moradores das comunidades, fazendo a rede solidária, nos terreiros de umbanda e candomblé e não há políticas públicas que validem e valorizem para que esses saberes estejam dentro da escola, há outra falha.

Outra questão que trago para a reflexão é sobre a natureza do que se considera processos de aprendizagem e de que projeto de sociedade está sendo gerado pelas escolhas curriculares e metodológicas feitas pelos documentos oficiais. A lógica de pensar eurocêntrica, que separa o conhecimento do corpo, a palavra escrita da oralidade, a ciência do saber cotidiano, as artes do fazer cotidiano, permanece continuamente. Não é mais possível que se mantenham em gavetas disciplinares, classificatórias e deterministas os conjuntos de signos que podem se comunicar interdisciplinarmente.

3.3 Conta-Ações na prática curricular: roda de saberes e saberes da roda

O currículo em uma escola não é tudo, mas deve ter a ver com tudo e com todos. Como construir uma prática que desconhece o lugar de onde se fala? Que desconhece para quem se fala? O currículo deve considerar a história, a cultura, as possibilidades e itinerância do outro e a sua própria. Sendo assim, o planejamento deverá contemplar aspectos que expressem, traduzam, compreendam a forma de ser do lugar e das pessoas para quem foi construído, para quem é e para onde foi pensado.

Vanda Machado, *Prosa de Nagô*

O currículo, os componentes curriculares, os conhecimentos, os saberes podem ser contas que compõem uma roda ou um rosário. Essas contas serão rezadas pelas crianças, professoras/es, famílias e parceiras/os que vivenciam o dia a dia do currículo, da rotina escolar. Em conversa com a professora Érica Amaral, sobre nossas práticas pedagógicas, observamos a importância de que os relatos cotidianos sejam nossas pesquisas e reflexões constantes. A partir dessa conversa, emergiu esse nome: Roda de Saberes e Saberes da Roda.

3.3.1 Capoeira

No primeiro ano, os estudantes têm aulas de capoeira pelo Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, o CEACA. Temos assim a possibilidade de incluir outros saberes nos primeiros passos para a construção do conhecimento. Buscando esse sentido dos saberes tradicionais onde corpo, pensamento, habilidades e espiritualidade ocupam valores horizontais na aprendizagem.

(Relatório para as famílias, Lia Aleixo e Lia Granado, julho/2020)

Nas oficinas de capoeira são introduzidas outras manifestações culturais brasileiras, como o maculelê, o samba de roda, o toré, a puxada de rede. A roda, as histórias, a música, o corpo em dança e movimento constituíram-se como espaços de interação e aprendizagem importantes para as turmas do primeiro ano em 2022. Os temas trazidos pela capoeira integraram os conteúdos trabalhados na sala de aula e fizeram parte das apresentações culturais da escola, Festa Junina e Kizomba.

Os elementos da roda ensinados nas culturas tradicionais, como a fala e a escuta; o *axé* que circula, a roda alimentada pelas/os participantes, seja pelo silêncio, pelas palmas, pelo cantar, pelo brincar, pelo dançar, pelo jogar, pelo respeito às/aos mais velhas/os e mais novas/os, equilibram o SER de cada um que faz parte desse SER de cada um que faz parte desse momento. Esse aprendizado é vivenciado e reverbera nos outros momentos de interação na escola. Assim, trago algumas imagens das aulas de capoeira do primeiro ano:



Figuras 21 e 22: Oficinas de Capoeira no currículo do primeiro ano: Mestre Alcides de Lima e professor Felipe Brito no centro da roda. Arquivo pessoal.



Figura 23: Oficinas de Capoeira no currículo do primeiro ano: Benjamim e professor Felipe no centro da roda. Arquivo pessoal.

3.3.2 Samba de Roda

Este relato conta sobre o Samba de Roda, buscando diálogos com as famílias, as oficinas de educação física e as oficinas de capoeira com a turma do primeiro ano, em 2022. Começamos a pensar a partir das culturas de tradição oral em um percurso de construção que tem como meio (e não fim) os festejos juninos de nossa escola: Como trazer os saberes da comunidade para dialogar com um projeto envolvendo cultura tradicional, por meio do Samba de Roda, valorizando mestras e mestres da comunidade local? Tivemos como objetivo valorizar os saberes das/os mestras e mestres; romper preconceitos e estereótipos racistas ligados às práticas afro-brasileiras; integrar famílias, professoras/es e mestras/es da comunidade escolar para a construção coletiva de um projeto que amplie a concepção de letramento através do corpo e facilite a integração das crianças.

Diante da importância das oralidades nos saberes e fazeres de nosso cotidiano, recorreremos às/aos mestras/es como principais referências, na interlocução com seus cantos e saberes, que trazem o contexto histórico e cultural do Samba de Roda, com origens no

Recôncavo Baiano e expansão via Rodas de Capoeira. Com as turmas de 1º ano do ensino fundamental, propusemos pesquisa com as famílias, mapeando os saberes relacionados às culturas de tradição oral; enlace dos componentes curriculares que integram possibilidades desses saberes, como a Educação Física, a Capoeira, os projetos integrados em sala de aula, as Rodas de Conversa; vivências com as famílias, contando com a participação de uma mãe dançarina afro e de um pai percussionista e estudioso das culturas afro-brasileiras; e a legitimação de dois mestres da Comunidade como referências de nosso Samba de Roda, sendo um o avô de estudante da turma e, o outro, o mestre da Capoeira e Griô. O projeto iniciou-se no primeiro semestre de 2022, tendo a apresentação da Festa Junina como ponto alto, mas não como ponto final, e trouxe oportunidades para ampliar as buscas e diálogos para a compreensão do Samba de Roda e as relações com o território. Pudemos assim aproximar as crianças do saber vivo, cultivado nas culturas tradicionais por mestras e mestres que estão por todo o Brasil.



Figura 24: Oficina sobre Samba de Roda, 2022. Arquivo pessoal.



Figura 25: Oficina de Educação Física, com a professora e educadora grão Érica Amaral (Mestra Mariposa) 2022. Arquivo Pessoal.

Figura 26: Oficina de Samba de Roda com Carol Rocha, mãe do Amon Rá, 2022. Arquivo Pessoal.

Figura 27: Apresentação da turma na Festa Junina, Mestre Alcides e João Nascimento, pai do Akins, nos atabaques; professora Érica Amaral no microfone e pandeiro, 2022. Arquivo Pessoal.

3.3.3 Roda de Saberes



Figura 28: Fôlderes de divulgação das atividades com as famílias, 2020. Arquivo Pessoal.

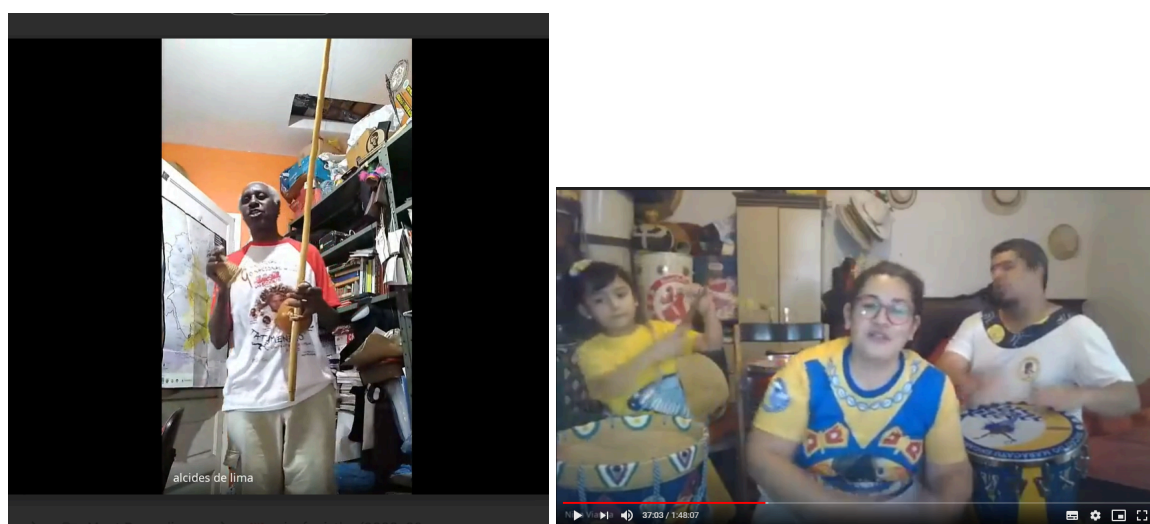


Figura 29: Mestre Alcides na Roda de Saberes, 2020. Arquivo Pessoal.

Figura 30: Nina, Roberta e Jota na Roda de Saberes, 2020. Arquivo Pessoal.

Apresento, ainda, um breve relato de um projeto que aconteceu com a turma do primeiro ano chamado Roda de Saberes. Nesse período relatado, foram realizadas rodas virtuais, devido à pandemia de Covid-19, com encontros realizados quinzenalmente. Os agendamentos foram intercalados entre famílias, educadoras/es, as/os aprendizes, o Mestre Alcides, a diretora Ana Elisa e as crianças.

Em algumas sextas-feiras dos meses de maio e junho deste ano de 2020 reunimo-nos com as famílias virtualmente para uma roda de troca de saberes. No primeiro encontro tivemos o privilégio de ouvir a música de

Marina Bastos, mãe da Cecília. A Marina nos apresentou a família das flautas transversais e as crianças apreciaram “Carinhoso”, de Pixinguinha e “Nós”, de Tião Carvalho, entre outras canções seguidas, de um bate papo sobre as flautas. Na segunda roda, o presente foi a presença do mestre e griô Alcides de Lima, responsável pelo CEACA. Mestre Alcides nos encantou contando histórias que mostram a importância da oralidade como elo de nossas relações uns com os outros e com a vida. O terceiro encontro formou uma roda de tambores animada pela família da Nina, Roberta e Jota que contaram suas histórias e magias. E no final dessa primeira jornada de rodas marcamos um sarau especial que queria dar voz às crianças, com suas palavras de brincar.

(Trecho do relatório para as famílias, Lia Aleixo e Lia Granado, julho/2020)

Vejo esse fazer como uma forma de valorizar e abrir espaço no processo de construção do conhecimento das pessoas que compõem a comunidade inaugurada com a formação dessa nova turma de primeiro ano. A ancestralidade é o fio que integra os saberes das famílias com os saberes tradicionais que fazem parte do território escolar e do PPP da Amorim.

Nesse ano, eu e a Lia Granado, professora que dividia o salão do primeiro ano comigo, cada uma com a sua turma, juntas planejamos as atividades a fim de contemplar as duas turmas. Um estudante chamava nossa atenção, por observarmos situações em que as/os colegas o diferenciavam por ele ser negro e ter o sotaque baiano. Como sabíamos que sua mãe é cozinheira, e o tema da próxima roda, já trabalhado anteriormente, envolvia a culinária, ela tinha prioridade na participação. Essa família esteve conosco na semana próxima ao dia de Cosme e Damião, 27 de setembro, e ensinou a turma a fazer vatapá. Para essa aula, olhamos no mapa a cidade da Bahia de onde eles vieram e contamos a história “Os *ibejis* que espantaram a morte⁵⁶”. Nesse dia, colocamos o menino e sua família no centro da roda, compartilhando sua história e sua ancestralidade.

Ao reunir as famílias em uma grande roda, ampliamos o exercício de partilha dos saberes. Cuidamos para que seja um momento de unir a escuta entre as/os mais velhas/os com as/os mais novas/os e, assim, com as licenças e as bênçãos de todos nós, abrir para a escuta e a vivência de um aprendizado guardado e cuidado por quem está no centro dessa partilha.

É inquestionável que os saberes tradicionais, os ofícios, as cantigas, as histórias e outros saberes mais, para cada uma/um de nós, é anterior ao processo de escolarização, constituindo, portanto, nossas histórias como pessoas. Ter esse espaço para partilhar os saberes é abrir possibilidades vivas de conhecimento, de reconhecer-se nas histórias do outro e despertar para procurar em si suas próprias histórias. Sendo assim, é importante estar em prática esse projeto que é um exercício de troca de saberes vivos. Uma vez que a palavra que

⁵⁶ Conto adaptado da obra de Reginaldo Prandi, *Mitologia dos Orixás*.

circula na roda é o conhecimento vivo, em nossas falas e em nossos corpos, é ela que traz as vivências que marcam nossas vidas. Nesses momentos, ao compartilhar nossos saberes e histórias, partilhamos nossas lutas e assuntos sociais urgentes, como o racismo, sexismo e a valorização dos saberes tradicionais.

Foram tão ricas nossas rodas. O anúncio da visita já vinha durante a semana com conversas e atividades que direcionassem ao tema do encontro. O convite, o preparo de todes antes de chegar diante da tela para acompanhar, com seus ouvidos, com suas falas, com seus tambores.

(Relatório de Semestre para as famílias, ago. 2020 - Professoras Lia Aleixo e Lia Granada. Acervo pessoal.)

Os saberes ancestrais e a educação antirracista estão presentes na prática e nos currículos. Precisamos trazê-los para as palavras que alinhem nossos fazeres com as disputas estabelecidas dentro da sociedade pelos movimentos sociais. As palavras têm força e, silenciadas, elas não circulam e não efetivam uma educação para as relações étnico-raciais positivas e para a valorização e celebração da vida, pois, sabemos que toda narrativa é coletiva de ações.

3.3.4 Congadas e Moçambique

Como o tempo aqui é circular, fecho com algumas conta-ações de uma turma que acompanhei do primeiro ano, em 2018, ao segundo ano, em 2019.



Figura 31: Apresentação da Congada na festa junina, 2018. Acervo pessoal



Figura 32: Rodas de Mediação com a professora Érica Amaral, preparando para a chegada do Mestre Alcides, 2018. Acervo pessoal



Figura 33: Vivência de Congada com o Mestre Alcides, 2018. Acervo pessoal.

Assim como no Samba de Roda, essa atividade contou com a participação das famílias, em especial, o Rico Marcondes, pai do Rudá, tamborzeiro e aprendiz congadeiro do Mestre Silvio, e do Leo Nascimento, pai da Flora, que vinha prontamente com sua voz e viola, mineiro apaixonado pelas congadas.

*Oh, marinheiro é hora, é hora de trabalhar;
Oh, marinheiro é hora, é hora de trabalhar;
é o céu, é a terra, é o mar;
oh, marinheiro, olha o balanço do mar
é o céu, é a terra, é o mar;
oh, marinheiro, olha o balanço do mar⁵⁷*

Desenhamos os símbolos do Divino, confeccionamos bandeiras, adereços e esgrimas. A apresentação foi na festa junina. Depois, fomos coroados com a visita de Mestre Alcides para uma vivência, junto com as crianças e a sua Congada Catupé-Cacondê.

⁵⁷ Cantiga de Entrada da Congada, ensinada pelo Rico Marcondes, pai do Ruda.



Figura 34: Vivência de Congada Catupé-Cacondê com o Mestre Alcides, 2018. Acervo pessoal.

Esse envolvimento se estendeu às/aos aprendizes e professoras/es de capoeira. Assim, a próxima ação foi trazer também o Mestre Durval do Coco para uma vivência com as crianças. Esse encontro foi lindo. Aconteceu na praça do Jardim Rizzo, próxima à escola, com piquenique, brincadeiras e amendoim para virar paçoca no pilão, levados por Bia, mãe do Estevão. Uma das brincadeiras foi uma grande Roda de Coco.

Em 2019, já em parceria com a professora Cica Rodrigues, a escolha das crianças, nossa e das famílias foi continuar estudando as danças próximas à congada e escolhemos o moçambique. As histórias de reis e rainhas africanos e de personalidades negras, como Nelson Mandela, o presidente de todas as cores, e Marielle Franco, abriram muitas rodas de leituras e de conversas. Nossas bandeiras e faixas levaram os nomes de reis, rainhas e das personalidades negras que as crianças queriam homenagear.



Figura 35: Vivência de Roda de Coco com o Mestre Durval do Coco, 2018. Acervo Pessoal.



Figura 36: Moçambique na Festa da Kizomba, 2019. Acervo Pessoal.

Essas podem ser as últimas contas, mas não são as rezas finais. Eu mesma passarei por elas outras vezes em visitas rápidas e mais demoradas, para inspirar e ressignificar novas voltas. As ondas do mar, as presenças das mais velhas e dos mais velhos, das famílias, as vozes e a alegria contagiante das crianças, a imaginação enredando corporeidades, oralidades, músicas e brincadeiras podem compor um currículo dialogado, inclusivo, multicultural, multiétnico e interdisciplinar.

Adeus, adeus que eu já vou embora
adeus, adeus que eu já vou embora
meu coração fica e meus olhos choram
meu coração fica e meus olhos choram⁵⁸

⁵⁸ Cantiga de despedida de Moçambique, ensinada por Rico Marcondes.

PALAVRAS E REZAS PARA FECHAR (GIRAR) ESSA RODA

*Essa ciranda não é minha só
Ela é de todos nós,
ela é do todos nós*

Lia de Itamaracá

A pesquisa objetivou tecer e costurar uma teia, com vistas a conectar os processos de ensino-aprendizagem das culturas tradicionais, com seu modo holístico de considerar a/o aprendiz, na escola. As pedagogias emancipadoras, decoloniais e afroreferenciadas são importantes para realizar essa conexão. Na concepção de um projeto de mundo LIVRE das relações entre sujeitos super e sub-humanizados, estabelecidas para sustentar o sistema capitalista/colonial/patriarcal/racista, outra escola pode emergir.

O desenho do tempo e a escolha do currículo na escola da primeira infância até a universidade é determinado por leis e por políticas públicas que garantem (ou não) que pessoas estejam na práxis articulando para que esse atendimento à população seja efetivo e contemple os direitos dos grupos silenciados que, com muita luta, vão aprovando suas pautas como conquistas legais. Porém, só lei não basta! Ela é uma importante conquista e precisa de outros passos para efetivar os direitos. A formação de professoras/es é fator muito importante para que os saberes e conhecimentos referidos pelas leis sejam efetivados, bem como a formação continuada, a reflexão e a pesquisa valorizada no chão da escola e na carreira docente, e, ainda a promoção de trocas de experiências sobre as atuações cotidianas dentro da escola. Uma educação antirracista carece de estudos, pesquisas, projetos, celebrações de personalidades e momentos históricos/culturais, mas também está na prática cotidiana, nos diálogos desde a entrada de todas as pessoas na escola: professoras/es, estudantes, funcionárias/os, gestoras/es, visitantes em suas relações cotidianas. Afinal, esses espaços precisam considerar e ampliar o valor dessas vozes, tanto em relação às/aos professoras/es quanto às crianças e jovens.

Não é só conteúdo: é sobre a forma de pensar.

Eu ousou dizer que a EMEF Desembargador Amorim Lima é inspirada nas culturas tradicionais brasileiras que encantam e proporcionam novos fazeres e jeitos de ser escola, abrindo processos que precisavam de novos tempos e espaços para acontecer. E, como nada é por acaso, o projeto da Escola da Ponte pode inspirar a comunidade a refazer as relações de aprendizagem coletivas e colaborativas também nos salões, do turno das aulas, estando assim

acolhidas oficinas de cultura no currículo escolar.

Acredito que os anos iniciais do ensino fundamental são a base para a leitura de mundo, assim como para a afirmação das identidades e para os letramentos que a diversidade cultural, histórica e científica trazem como legado da humanidade, nos quais estão pautados direitos e modos de ser, que contam nossa existência e a continuidade dela. Essa é uma das funções da escola. Educação e cultura são indissociáveis. Assim como acredito nas tradicionais formas de relação entre a terra e seus povos, cultivando ancestralmente os códigos do tempo, das ervas, da terra, da lua, das rezas, das plantações, cultivos, colheitas e celebrações da vida.

Penso que a circularidade dos saberes passa pelo fio ancestral que une as conta-ações uma a uma. Que a diversidade das contas faz um rosário tão lindo e a reza mais forte. Acompanhando essa imagem, na escola, pessoas e projetos podem se colocar como contas circulando pelo fio de um currículo que assuma politicamente as melhores intenções e intencionalidades para a valorização e celebração da diversidade que ali se encontra.

Então, reforço que minha intenção para fechar essa reza é um convite urgente para que se viabilize uma revisão dos diálogos entre os documentos legais, pautando, no “papel” e na prática, a circularidade entre os saberes - dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas à Constituição -, por parte do Ministério da Educação, assim como a ampliação dos diálogos e ações necessárias provenientes do Ministério da Cultura, dos Direitos Humanos, da Igualdade Racial, dos Povos Indígenas, da Saúde, do Esporte, da Agricultura, todos que precisarem ser envolvidos nas políticas públicas que abrirão caminhos para cada criança poder afirmar sua identidade, seus saberes, seus sonhos, podendo ter como referências suas famílias, suas professoras e seus professores e as mestras e mestres de sua comunidade.

Dois momentos que eu identifiquei como fundamentais para a minha formação, considerando esta pesquisa como essencial para a escola, precisam ser registrados, esperançosa em um tempo não distante, em que esses caminhos já tenham sido abertos. O primeiro é o de considerar, no início desta pesquisa, que Mestre Alcides pudesse ser oficialmente coorientador, com o professor orientador Diego dos Santos Reis. A longa trajetória do Mestre, contada com a oralidade e o corpo, mesmo que tantas vezes ao lado de professoras/es de alguns departamentos da USP, dividindo aulas, entrevistas, programas de curso, não são o suficiente para que seu saber seja institucionalizado, diante de regulamentos que exigem títulos e diplomas.

O outro momento é, nas possibilidades de formação de professoras/es na escola onde está o Ponto de Cultura Amorim Rima/ CEACA, há mais de vinte anos, ainda não houve uma

formação de professoras/es sistematizada com as/es aprendizes do CEACA e Mestre Alcides. Trocas, momentos em que todas/os/es pudessem perguntar e aprender, em seus estudos de JEIF junto ao CEACA, aprendendo cantigas, tocar pandeiro, ouvindo histórias e se contagiando com a roda, o *axé*, a prática das relações étnico-raciais positivas.

O diálogo precisa de palavras certas: ou são flechas ou são histórias-*pra-boi-dormir*.

Aqui, realizei as análises das Rodas de Conversa à luz do PPP vivido da EMEF. Des. Amorim Lima, tecendo alinhamentos com o currículo das séries iniciais do ensino fundamental e as ações do CEACA na atuação com as crianças e na formação de educadoras/es. Entendo que as práticas do CEACA, orientadas pelo Mestre Alcides, caminham no sentido apontado por Nilma Lino Gomes (2017) sobre o Movimento Negro Educador. Isto é, um coletivo que exerce sua prática e formação educativa através da oralidade das culturas tradicionais, em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, com a consciência de que é preciso fazer valer as Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como a Política Nacional Guri, instituída pelo PL 1786/2011, que reconhece a importância das mestras e mestres das tradições orais dentro das escolas.

*

Num processo de formação e autoformação, na escola onde atuo, observando, ouvindo, intervindo e interagindo com o coletivo de professoras/es, parceiras/os, crianças e comunidade, digo que passamos por uma “iniciação” ao movimento cotidiano que coloca em prática o PPP da escola. Entender as relações políticas, os dispositivos pedagógicos, as conquistas e manutenções das parcerias culturais com o território leva tempo, passa por identificação e troca de saberes. E o conhecimento não está apenas nos salões de pesquisa. Momentos com a comunidade para discussões em instâncias de participação democrática, como conselhos de escola, assembleias de família e comissões de trabalho em torno de um projeto comum entre comunidade e escola; aulas de capoeira e maracatu no contraturno, enfim, o processo de ensino-aprendizagem está em todo esse arranjo comunitário. Quem chegou antes passa adiante como funciona, como atua, para que todas as dimensões estejam operando, como na “comunidade de aprendizagem”, tão bem descrita por bell hooks. Nesse constante processo de ação e reflexão, percebo, em observação e conversas com colegas, ou relatos de famílias, o quanto as crianças são reflexivas sobre seus processos de aprendizagem e de funcionamento das metodologias que os dispositivos do projeto oferecem.

Penso que temos antigos problemas e, repetindo antigas fórmulas, precisamos rever os documentos sob outras perspectivas além de nossas atuações, iluminadas pelas culturas

tradicionais, pela vida em movimentos e pela troca de vivências com as diversidades, colocando no centro das intenções as filosofias e políticas de outros modos de ser: *Ubuntu*, *Tekó porã*, *Axé*, *Aú*, *Ginga*. É preciso desaprender um extenso “blá, blá, blá” para aprender com o corpo, com o afeto, com a palavra...

Vejo na circularidade a sequência de ações que não podem ser interrompidas por manterem vivas a cultura, o conhecimento, os legados e os sonhos para a manutenção da vida. Valorizar os saberes nos leva a zelar pelas/os mais velhas/os e pelas crianças. Valorizar as mais velhas e os mais velhos é reconhecê-las/os como nossas mestras e mestres, griottes e griôs. A circularidade do saber oral guardado por essas pessoas não está nos livros, está em suas memórias, em seu fazer e se mantém vivo quando é vivenciado. Para que o saber, a oralidade, a tradição oral estejam recriados na escola e cultivados para não morrerem, a figura da/o aprendiz que acompanha e prepara a recepção das/os mestras/es é de suma importância. As/os professoras/es terem essa consciência também é importante. Essa ponte é possível no dia a dia e também é uma ponte entre as Leis 10.639 e 11.645 e a continuidade da Ação Griô, através da Lei de Mestres e Mestras.

Eu ainda não me vejo exercitando cotidianamente as práticas das culturas tradicionais como centro do processo pedagógico. É preciso desaprender, para que esse processo mais orgânico coloque no centro da roda a pessoa e a aprendizagem sem julgamentos, considerando o erro e os avanços. Processo em que a repetição seja considerada para o aprimoramento... Ainda estou cheia e quero esvaziar o *modus operandi* que julga e moraliza, como reação ao jogo do outro. Jogar é observar, responder, lembrar a regra e o movimento para que todos avancem um passinho, nesta ou na próxima jogada.

Não pude deixar de refletir, nessas considerações finais, sobre a formação de professoras/es. Trilhei aqui um caminho como pesquisadora de metodologias a que tive acesso dentro e fora da escola, mas que são (ou não) de outros arranjos para as rodas que se debruçam sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a formação de uma pessoa e a construção de um mundo internacionalmente mais equilibrado. Assim, vejo neste momento que as diretrizes curriculares e os currículos, divididos em cadernos por componentes curriculares, seguem descrevendo eixos, objetivos, habilidades e competências a serem trabalhadas nas salas de aula pelo Brasil, não especificando os conteúdos que podem ser diversos. Toda a trajetória de leis, com reivindicações dos movimentos populares para saírem da invisibilidade, está citada aí. Mas a decisão e aplicação na sala de aula de como alinhar tudo isso nos 200 dias letivos de um ano dependem da experiência pessoal de formação pela qual cada

professora e professor passou e pelo compromisso das instituições. Depende de como cada escola escreve e pratica suas escolhas políticas em seus projetos político-pedagógicos. E o quanto essa escolha leva em consideração a comunidade e o território onde ela se encontra?

Em seus textos - e essa observação eu escuto sempre que Mestre Alcides se refere às leis 10.639 e 11.645 -, não estão previstos comprometimento governamental com as verbas destinadas à implementação, como formação de professoras/es, políticas públicas que valorizem o saber afro-brasileiro e indígena dentro da escola, a partir de seus protagonistas, mediados pelas/os professoras/es que estejam também comprometidas/os com a equidade e a coletividade em uma educação de qualidade e redução das desigualdades, como estão colocadas as ODS 4 e 10, estabelecidas pela Unesco.

Quando falamos em educação básica, especificamente em ensino fundamental, não temos como deixar de fora a amplitude do texto, que deveria assegurar o tratamento como conhecimento das culturas, história e ciências africanas, afro-brasileiras e indígenas do Brasil, da educação infantil até a pós-graduação, em todas, os cursos deveriam ser amplamente debatidos. E não só nas áreas voltadas para as licenciaturas, mas também em pesquisas e produções científicas, artísticas e filosóficas. É todo um pensamento que precisa ser ampliado para que o racismo direcionado às matrizes africanas e indígenas seja superado e as lutas por permanência em seus territórios e manutenção de suas ciências e manifestações culturais alcancem seus objetivos. A re-existência quilombola e das aldeias indígenas precisa ser respeitada em seus territórios e nos corpos territórios que se fazem presentes todas as vezes que trazem suas Vozes e suas Conta-Ações, para serem vividas em espaços de partilha do conhecimento e de luta.

As pedagogias afrorreferenciadas colocam para nós os valores e o modo de ser e exercer a manutenção da vida nos territórios em que a resistência se fez através das tecnologias africanas em quilombos, rurais e urbanos, e aldeias. Povos que se acolheram e inventaram espaços comuns para manifestarem cultura e espiritualidade, constituindo, como muito bem pesquisou e nomeou Beatriz Nascimento, suas “terras, terreiros e territorialidades”. A luta pela liberdade dos movimentos negros e indígenas também aperfeiçoa suas armas/palavras/poéticas que devem ser usadas na sala de aula para desestruturar o racismo e o pensamento eurocentrado de que o ser humano branco é superior e, portanto, dono e dominador de toda a natureza, a nossa mãe natureza.

Assim como o real comprometimento com as leis tensiona e redireciona o currículo eurocêntrico, as relações étnico-raciais ampliam nos termos da representatividade os diferentes modos de vida e de biodiversidade do planeta. Todas essas são condições

emergenciais para a continuidade da existência humana. E fundamentais para as contas-ações da vida e da escola que acreditamos.

REFERÊNCIAS

Colaborador

LIMA, Alcides. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliene de Oliveira Aleixo e Érica Pires do Amaral para compor o artigo para a disciplina HDL5033 – Necropolítica e desigualdades em tempos de pandemia em 26 de julho de 2021.

Bibliográficas

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

BÁ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BATTISTELLA, Roberta Navas. **O saber espiralado: a história de Mestre Alcides de Lima Tserewaptu e a proposta por uma Produção Partilhada do Conhecimento**. 2018. 264 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.645/08**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer no. 03 de 10 de março de 2004. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Ministério da Educação**. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRENHO, Natali Seleguim. **A reinvenção da roda: modos de conhecer e aprender de mestras e professoras na prática de pedagogias decoloniais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2023. [Dissertação_Natali_Seleguim_Carrenho.pdf \(ufscar.br\)](#)

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga**: uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

GARCIA, Cecília. Historiador Célio Turino lança livro sobre pontos de cultura da América Latina. Publicado dia 22 de abril de 2021. Disponível em: <<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/historiador-celio-turino-lanca-livro-sobre-pontos-de-cultura-da-america-latina/>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia, raça: o trato do pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino; FERREIRA, Amauri Carlos. Educação e Diversidade: a ignorância religiosa no caminho do preconceito? *In*: NETO, Janaína Figueiredo (Org.). **Nkisi na Diáspora**: raízes Bantu no Brasil. São Paulo: Acubalin - Associação de cultura Bantu do litoral norte, 2013.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.) **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 49-64.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 75-93.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 1995.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAZANEO, Caio de Salvi; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sergio. Fundamentos da produção partilhada do conhecimento e saber do Mestre Griô. **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 246-265, 2015. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/0027_04894.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

LIMA, Alcides. Eu e minha ancestralidade: o encontro de saberes. In **Revista Observatório Itaú Cultural** - N. 22 (maio/nov. 2007). P. 153-162 - São Paulo : Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <https://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/08/OBS22_BOOK_ISSU_U.pdf> Acesso em: 23 ago. 2023.

LIMA, Alcides (Org.). Luta, Jogo e Brincadeira no caminho da educação. In: **Capoeira e educação: coletânea de estudos e práticas**. São Paulo: Ceaca, 2013.

LIMA, Alcides de Lima Tserewaptu. Os caminhos da Cumbara Grande. In: **A lei 11.645/08 nas artes e na educação** [recurso eletrônico] : perspectivas indígenas e afro-brasileiras / organização Sumaya Mattar, Clarissa Suzuki, Maria Pinheiro. São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/45068241/A_LEI_11_645_08_NAS_ARTES_E_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_PERSPECTIVAS_IND%C3%8DGENAS_E_AFRO_BRASILEIRAS>. Acesso em: 15 set. 2023.

LIMA, Alcides de Lima Tserewaptu; COSTA, Ana Carolina Francischette da. **Capoeira, tradição oral e cultura escolar**. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/expressse-se-com-consciencia-faca-capoeira>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LIMA, Heloísa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. **Toques do griô, memórias sobre contadores de histórias africanos**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16155/1/Ancestralidade%20e%20Encantamento%20como%20inspira%C3%A7%C3%B5es%20formativas%20-%20filosofia%20africana%20mediando%20a%20HCAA.%20Adilb%C3%AaniaMachado%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Saberes Ancestrais Femininos na Filosofia Africana: Poéticas de Encantamento para Metodologias e Currículos Afrorreferenciados**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana: Ética de Cuidado e de Pertencimento ou uma Poética de Encantamento. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 10, n. 2, 2019b.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô: educando pela cultura**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2021.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Revista Letras (UFSM)**, n° 26, jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon. (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MATTGE, Katiane. **Capoeira para ouvir: práticas e oralidades**. Material de apoio ao ensino da educação física: + (Audiobook). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N4UPPO7cz1w&t=4s>>. Acesso em: 22 jul. 2023. Presidente Prudente, 2020, 231 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Acesso em: [mattge_k_me_prud.pdf \(unesp.br\)](#)

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

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Mariana Galvão. **Diversidade de culturas na escola: reflexão sobre uma experiência**. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23022010-150127/publico/Mariana_Galvao_Nascimento.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Pedagogia da Ancestralidade**. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE>. Acesso em: 07 mar. 2020.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa; SILVA, Eva Aparecida da. BNCC, Ensino Fundamental e Educação Étnico-racial. In: **Educação das relações étnico-raciais: histórias, culturas afro-brasileiras e africana**. Leocardia Cristina Reginaldo da Cruz (Org.) 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

PACHECO, Lillian. Dossiê Pedagogia Griô: Escritas Griô. **Revista Diversitas**, ano 2, n. 3. set. 2014/mar. 2015, p. 22-99. São Paulo: DIVERSITAS/FFLCH/USP, 2015. Disponível em <<https://pedagogiagri.com/artigos-e-revistas/>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

PACHECO, Lillian. **Rituais de vínculo e aprendizagem: aula espetáculo e Trilha Griô**. Apostila. 2017.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral** Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, Maria; SUZUKI, Clarissa. **A lei 11.645/08 nas artes e na educação: manifestações culturais indígenas e afrobrasileiras**. Anais do I CNERA. Congresso Nacional de Educação, Religião e Artes da UFPB. João Pessoa: Editora UFPB, 2019, p. 101-110. Disponível em: <<https://cneraufpb.wixsite.com/cnera/copia-certificacao>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica, sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Imprensa Oficial. São Paulo, 2006.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educ. Soc.** v. 43, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>

REIS, Diego dos Santos. Corpo-documento: um ensaio para descolonizar memórias. **Interritórios**, Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v. 8, n. 16, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.253338>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

REIS, Diego dos Santos; CALADO, Maria da Glória. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul.-dez. 2020.. ISSN 2595-4377 (online). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

ROSA, Allan da. **Pedagogingia: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Polén, 2019.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTANA, Bianca. Mulheres Negras e as incertezas do trabalho: um convite ancestral ao Bem Viver. In: SEMINÁRIO FESPSP 2017. Incertezas do trabalho, 2017. SEMINÁRIO FESPSP 2017 – Incertezas do trabalho, 2017. Disponível em: <http://www.fesp.org.br/seminarios/anaisVI/GT_16/Bianca_Santana_GT16.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018.

SANTOS, Edison Luís dos. **Veredas da informação em culturas de tradição oral: a esfera encantada das bibliotecas vivas.** Tese de Doutorado. – São Paulo: ECA-USP, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Regional de Educação Butantã. EMEF Desembargador Amorim Lima. **Projeto Político Pedagógico 2015.** São Paulo, SME/DRE-Butantã, 2015. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/acesse-aqui-os-projetos-politicos-pedagogicos-das-unidades-escolares-da-sme-1/>> Acesso em: 24 mar. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: ensino fundamental: componente curricular: educação física.** São Paulo, SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros.** São Paulo, SME/COPED, 2022.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros.** 2020. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SOUZA, Fernanda Sanjuan de. **Trajetórias formativas e histórias: aprendizagens que vovó Cici deixou cair no meu ouvido.** SIBI/UFBA/Faculdade de Educação. Biblioteca Anísio Teixeira, 2018.

SOUZA, Nancy de. **Ouçá os ancestrais.** Sabedoria da Ebomi Cici. Transcrição e edição por Camellia D. Lee. Ebook Kindle. 2020, p. 88.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes.** 2022. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.27.2022.tde-10012023-101813 Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10012023-101813/publico/ClarissaLopesSuzukiVC.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2023.

TAKUÁ, Cristine. *Seres criativos da floresta.* Transcrito por Camila Vaz. Rio de Janeiro. **Cadernos Selvagens**, 13 de novembro de 2019. Disponível em: <http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_4_TAKUA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores e referências afro-brasileiras. Saberes e fazeres. V.3

modos de interagir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura**: o Brasil de baixo para cima. 2. ed. São Paulo. Anita Garibaldi, 2010.

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. In: ZERBO, J-KI. História Geral da África. Brasília: UNESCO, 2010, p. 193-220. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042767_por> Acesso em 31 ago. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Cidade: Editora, 2009. Disponível em: <<https://document.onl/download/link/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009. Acesso em: 19 abr. 2019.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo. Polén, 2019.

Audiovisuais

ALELUIA, Mateus. **Fogueira Doce**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mateus-aleluia/fogueira-doce/>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ALBUQUERQUE, Cristiane. *Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prende*. **Brasil de Fato**. Recife (PE), 20 de Março de 2018 às 12:42. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/03/20/opiniao-or-quem-nao-se-movimenta-nao-sente-as-correntes-que-o-prende>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

A COR DA CULTURA. Disponível em: <<https://frm.org.br/acoes/a-cor-da-cultura/>>. Acesso em: 15 set. 2023.

CEACA. Disponível em: <<https://capoeiraceaca.wordpress.com/>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

YOUTUBE. **Afrofuturismo** - Griô Urbano. Disponível em: <<https://youtu.be/nWvqnCyKFco?si=aAoXZCD13ri3lnI5>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

YOUTUBE. **Afrofuturismo** - Olho do Berimbau. Disponível em: <<https://youtu.be/054g5FO7SfM?si=Po3jtbHTYfl8WZMO>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

YOUTUBE. **A Universidade e a Pedagogia Griô** - Matéria PGM. Disponível em: <2015https://www.youtube.com/watch?v=TCSiE_FH5Jo>. Acesso em: 08 mar. 2020.

YOUTUBE. **Tradição Oral.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eV>>
Acesso em: 25 set. 2022.