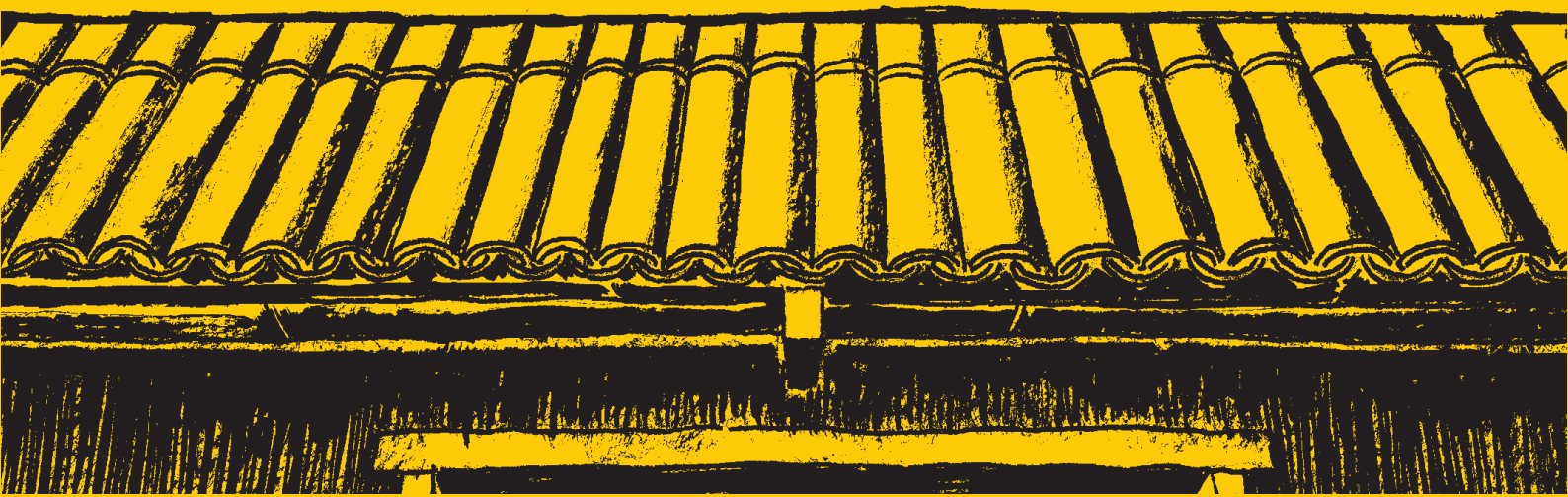


A LEI 11.645/08 NAS ARTES E NA EDUCAÇÃO PERSPECTIVAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS

SUMAYA MATTAR
CLARISSA SUZUKI
MARIA PINHEIRO
(orgs.)





A LEI 11.645/08 NAS ARTES E NA EDUCAÇÃO PERSPECTIVAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS

DOI USP 10.11606/9786588640036

SUMAYA MATTAR, CLARISSA SUZUKI e MARIA PINHEIRO (orgs.)

ilustrações de MARCELO D'SALETE

projeto gráfico de CAIO VINÍCIUS BONIFÁCIO e LUIZA COUCEIRO LATORRE

revisão por CLARISSA SUZUKI, SUMAYA MATTAR e MARIA PINHEIRO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Prof^a. Dr^a. Brasilina Passarelli

COPYRIGHT 2020 POR ECA-USP



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

L525 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.
249 p. : il.

ISBN 978-65-88640-03-6
DOI USP 10.11606/9786588640036

1. Artes – Estudo e ensino. 2. Lei federal 11.645/08. 3. Legislação escolar – Brasil. 4. Cultura indígena – Brasil. 5. Cultura afro-brasileira. 6. Pensamento decolonial. I. Mattar, Sumaya. II. Suzuki, Clarissa. III. Pinheiro, Maria.



SUMÁRIO

- I **Apresentação**
- 1 **Decolonizar é preciso**
Maria Helena Embaixatriz e Waldir Dicá
- 5 **Os caminhos da Cumbara Grande**
Mestre Alcides de Lima Tserewaptu
- 9 **"- Isso é macumba, prô?" - reflexões sobre a valorização dos direitos de aprendizagem étnico-raciais por meio de práticas artísticas na sala de aula**
Ana Lúcia Nascimento
- 19 **Riscando e cantando histórias**
Aryani Marciano
- 27 **Convocando uma experiência: SLAM na escola**
Carolina Cortinove Tardego
- 38 **Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!**
Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu)

- 74 **Entre escavações epistemológicas e práxis descolonizadoras: contribuições para outras pedagogias**
Cláudia Miranda
- 87 **Cultura popular: o potencial educativo da tradição, da resistência e do legado**
Eleni Souza Nobre
- 102 **Capoeira, educação e militância: percurso autobiográfico**
Érica Mariposa
- 117 **Meninas pequenas, negras e pobres: por novas escrituras e experiências com a felicidade nos espaços escolares**
Fátima Santana Santos
- 124 **Conhecimentos de terreiro e a educação além da escola: algumas reflexões sobre a implementação da lei 11.645/08**
Glaucia Helena de Britto
- 131 **Poesias**
Leticia Rendy Yobá Payayá
- Você sabe quem são os brasileiros?**
- Índios na visão dos índios**
- Dia da mentira - a nossa identidade!**
- 138 **Exu na esquina do tempo: sobre o carrego colonial e as formas de rasura**
Luiz Rufino
- 157 **A experiência de construção do projeto político-pedagógico do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME/SP (2013-2016)**
Entrevista com Rafael Silva

- 178 **A lei 11.645: que índio é esse?**
Roberta Villa
- 187 **As experiências em ser mulher indígena, mãe, militante e educadora na cidade de São Paulo**
Silmara de Fatima Cardoso
- 201 **Mitologia dos Orixás: uma escola de resistência**
Susete Rodrigues da Silva
- 225 **A palavra falada no contexto escolar: revitalizando os sentidos da humanização**
Vinícius de Azevedo
- 231 **VOPO - VOZES POÉTICAS**
INDÍGENAS **por Bianca Silva**
Sem título **por Caio Lobato**
CICATRIZES **por Caio Lobato**
SOU MULHER **por Eduarda Primo**
QUERO VOCÊ **por Erick Souza**
INTOLERÂNCIA RELIGIOSA **por Kauã Cardozo**
Sem título **por Karine Lopes**
MULHER NEGRA **por Larissa Ferreira**
DONO DA LUA **por Renan Silva**
- 242 **Ilustrações**
Marcelo D'Saete



Apresentação

Há dezessete anos, a Lei 10.639/03 alterou a LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevendo o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica¹. Em março de 2008, ocorreu uma nova alteração na LDB, com a promulgação da Lei 11.645, que incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A Lei prevê que o conteúdo programático dessa temática seja ministrado no âmbito do currículo escolar, em especial nas áreas de artes, literatura e história brasileiras, abrangendo “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a

1. BRASIL. Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003.

formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”².

O marco das Leis 10.639/03 e 11.645/08 trouxe implicações diretas à formação inicial e continuada de professores(as), em especial de História, Língua Portuguesa e Arte, bem como às pesquisas e políticas públicas na área de educação, reivindicando a obrigatoriedade de currículos e programas de formação que se proponham a discutir e aprofundar práticas educativas com enfoque étnico-racial, que façam frente a modos dominantes de hierarquizar e transmitir conhecimento presentes nos espaços formais de ensino.

A problemática do racismo no Brasil nos impõe a necessidade de análise crítica ao sistema educacional (que abrange, entre outros dispositivos, os currículos, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as políticas de gestão educacional), enquanto domínio de poder forjado a partir de múltiplos processos de aniquilamento - desvalorização, negação ou ocultamento - do legado social, cultural, político e intelectual dos grupos representados pela Lei 11.645/08. As demandas por reparação pelos danos simbólicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, sistematicamente impostos às populações indígenas e afrodescendentes, em virtude das inúmeras políticas de interdição em domínios representativos de poder e de influência na formulação de políticas públicas, estão inseridas no contexto dos marcos legais da 10.639/03 e 11.645/08. Ainda que políticas públicas e programas de formação continuada de professores(as) venham sendo implementados pelas diferentes redes de ensino, as iniciativas carecem de continuidade política e investimento público que possibilitem a sua consolidação e ampliação, apresentando-se como realidade a ser concretizada em todos os níveis e domínios da educação formal (pedagógico, curricular, jurídico, institucional etc.).

2. BRASIL. Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.

No que se refere ao campo específico do ensino de artes, evidencia-se a necessidade de problematizar e ampliar o entendimento acerca das práticas artísticas e pedagógicas a partir de horizontes estéticos e políticos fundamentados em saberes e experiências protagonizados pelos grupos representados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. O desafio decorre, principalmente, da necessidade de se desfazerem equívocos históricos que deturpam e reduzem a complexidade de suas cosmovisões, ao lançarem mão de modos de inteligibilidade incapazes de reconhecer que o seu legado social, artístico e intelectual se apresenta sob múltiplas faces – inapreensíveis a modos de racionalidade que se pretendem únicos – e que, apesar das diferenças que guardam entre si, cruzam-se abrindo infinitas possibilidades de diálogo. Não é difícil reconhecer que ainda hoje persiste entre nós um imaginário pedagógico que privilegia certas narrativas eurocentradas de mundo em detrimento de outras fundamentadas em princípios estéticos, políticos, comunitários, relações espaço-temporais que confrontam a perspectiva ocidentalista e os padrões de representatividade e educação sugeridos pelo cânone.

Neste sentido, outro importante desafio que se apresenta a professores(as), gestores(as) educacionais e pesquisadores(as) é reconhecer o papel dos movimentos sociais e das políticas afirmativas no âmbito da educação e o seu impacto nas práticas educativas desenvolvidas em espaço escolar, a fim de que se possa obter diretrizes para pensar e propor programas de formação politicamente comprometidos com a superação das desigualdades sociais e que se mostrem potencialmente capazes de fazer frente à primazia de representações e produções eurocentradas do conhecimento, amplamente disseminadas em nosso meio social e pedagógico.

Foi com esse propósito que, em 2018, a partir de discussões e do esforço de articulação do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade

de São Paulo, propusemos a realização do I Ciclo de Conferências em Artes e Educação: A Lei 11.645/08 - Perspectivas Indígenas e Afro-brasileiras. Em meio a um conturbado processo de eleições presidenciais, o Ciclo foi realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, entre agosto e dezembro de 2018, com o objetivo de contribuir para a formação de professores(as) de artes e de disciplinas correlatas, bem como de artistas, pesquisadores(as) e estudantes de graduação e de pós-graduação, no que se refere a questões e temáticas pertinentes à abordagem das perspectivas indígenas e afro-brasileiras na educação e na formação inicial e continuada de professores(as).

O evento contou com o apoio do PPGAV - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP, e foi proposto e organizado em parceria com a SME/SP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, via Diretoria Regional de Ensino do Butantã (DRE-BT), sendo aberto à ampla participação do público de forma gratuita, o que garantiu que o Ciclo fosse reconhecido como política pública de formação continuada de professores. No total, foram realizadas dez mesas de conferências, cujos temas representam questões fundamentais para discutir e refletir acerca dos desafios, possibilidades e implicações da Lei 11.645/08 na Educação Básica e no Ensino Superior. As mesas foram compostas por pesquisadores(as), artistas, professores(as) da rede pública de ensino, gestores(as) educacionais, estudantes, mestres(as) de culturas tradicionais e representantes de movimentos sociais e culturais, que expuseram e debateram os temas propostos, a partir de suas pesquisas, reflexões e experiências.

Os textos que integram este livro aprofundam e ampliam as possibilidades de pensar e propor a pesquisa e a ação educativa em diálogo e como desdobramento da Lei 11.645/08. Através deles, os(as) autores(as) apresentam experiências e reflexões plurais no que se refere à abordagem

das perspectivas indígenas e afro-brasileiras na educação e que vão além de narrativas e práticas discursivas dominantes em espaços acadêmicos e escolares, apresentando formatos e linguagens muito diversos, entre ensaios, poesias, relatos de práticas educativas, imagens, vídeos, entrevistas e narrativas autobiográficas.

A educação antirracista em contexto escolar e o currículo étnico-racial são os temas abordados nos textos de Fátima Santana Santos, Ana Lúcia Nascimento e Eleni Souza Nobre. A professora Cláudia Miranda discute a perspectiva latino-americana da decolonialidade e a sua articulação em países como Colômbia, Brasil e Cuba, apresentando desdobramentos e contribuições desse movimento para os campos da educação e das artes.

As arte-educadoras Glauceia Helena de Britto e Susete Rodrigues e o casal Maria Helena Embaixatriz e Waldir Dicá abordam o papel das histórias e culturas afro-brasileiras na construção de práticas educativas antirracistas em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A temática das políticas públicas voltadas para a educação étnico-racial nas aulas de artes é discutida em uma entrevista com Rafael Silva, que apresenta a experiência de construção do projeto político e pedagógico do Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os impactos dessas ações na formação continuada de professores(as) e nas práticas escolares na rede municipal de ensino.

Casé Angatu Xukuru Tupinambá, Silmara de Fatima Cardoso, Letycia Rendy Yobá Payaya e Roberta Villa trazem contribuições para pensar e discutir as perspectivas indígenas nas artes e na educação (histórias, poéticas, conceitos e metodologias) e refletem sobre as implicações da Lei 11.645/08 no âmbito da Educação Básica e da formação de professores(as). Os(as)

autores(as) apresentam experiências pessoais em relação às questões dos povos originários no Brasil, propondo diálogos com a prática educativa. Também abordam o percurso histórico de atuação dos movimentos indígenas na consolidação do marco legal da 11.645/08.

A contramestra Érica Pires do Amaral (Mariposa) e o mestre Alcides de Lima Tserewaptu apresentam narrativas biográficas e experiências educativas fundamentadas em histórias e culturas afro-brasileiras, especialmente, a Capoeira. Luiz Rufino nos traz a perspectiva da Pedagogia das Encruzilhadas, que encarna as potências de Exu como forma de transgressão dos parâmetros da colonialidade nos domínios do ser e do saber. Aryani Marciano “risca e canta histórias” para refletir sobre o seu percurso de formação e produção artística referenciado em teorias e práticas feministas afrocentradas, interseccionando música, poesia, performance e artes visuais.

Carolina Cortinove, Vinicius Azevedo e o coletivo VOPO – Vozes Poéticas - abordam o papel da oralidade na formação de professores e de estudantes da Educação Básica, tecendo interlocuções entre tradições orais afro-brasileiras e manifestações contemporâneas periféricas de poesia, a partir do SLAM, realizadas em escolas públicas e saraus da cidade de São Paulo.

As ilustrações da obra Angola Janga (2017), do ilustrador e quadrinista Marcelo D’Saletе, também compõem este livro. As imagens contam a história da Pequena Angola (Palmares) e dos sujeitos em luta contra a escravatura, um dos crimes que sustentou o empreendimento colonial no Brasil. O trabalho é fruto de mais de onze anos de pesquisa de Marcelo D’Saletе, tempo em que o autor se dedicou a investigações de campo e ao estudo da história da escravidão e dos mocambos brasileiros (em especial, Palmares), com foco nos processos de resistência das populações negras e quilombolas. A obra Angola Janga foi contemplada com diversos prêmios nacionais e internacionais,

entre eles o Prêmio Grampo Ouro 2018, o HQ MIX 2018, o 60º Prêmio Jabuti (categoria quadrinhos) e o Rudolph Dirks Award 2019.

Além dos textos e imagens, a publicação apresenta referências de vídeos e sites que ampliam e aprofundam os temas e questões discutidos pelos(as) autores(as) e que podem ser acessados via QR Code - um código de barras em 2D escaneado por aparelhos celulares com câmera fotográfica. Para acessar os conteúdos digitais, é necessário baixar gratuitamente um aplicativo de leitura.

Desejamos que este livro ofereça reais contribuições para o aprofundamento de referências conceituais e metodológicas, abrindo um horizonte de possibilidades para pensar e propor a pesquisa e a ação educativa, em diálogo e como desdobramento da Lei 11.645/08.

A todos e todas, uma excelente leitura!

As organizadoras

Clarissa Suzuki é arte/educadora, ativista e artista visual. Mestre e doutoranda em Artes Visuais pela USP, com pesquisa voltada para as epistemologias afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica. Foi professora de Arte nas redes de ensino municipal, estadual e privada de São Paulo. Atuou como coordenadora de projetos no Instituto Arte na Escola, coordenando o Prêmio Arte na Escola Cidadã e programas de formação de professores em âmbito nacional. Atualmente é professora da graduação e da pós-graduação no ensino superior. Desde 2010 é pesquisadora do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (CAP/ECA/USP). Possui experiência e pesquisas com os seguintes temas: educação das artes visuais, formação de professores, relações étnico-raciais na escola, educação antirracista, epistemologias decoloniais na arte e educação e caderno de artista.

Email: clarissasuzuki@usp.br



Maria Pinheiro é pedagoga e cavaquinista. É mestre em Educação e doutoranda na linha de pesquisa "Teoria, Ensino e Aprendizagem" pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Entre os anos de 2005 e 2018, atuou como educadora em programas de formação continuada de professores de arte e como arte/educadora em espaços de educação não formal da cidade de São Paulo. Filha de sambista e compositor, possui experiência junto a grupos e núcleos de samba das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e, mais recentemente, Salvador. Tem experiência e interesse de estudo e pesquisa nos seguintes temas e áreas de atuação: arte e educação, relações étnico-raciais na educação, samba e matriarcas do samba.

Email: maria.pinheiro@usp.br



Sumaya Mattar é docente do Departamento de Artes Plásticas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. É coordenadora do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, criado no ano de 2010, e autora, entre outros, do livro *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula* (Ed. Papirus), e uma das organizadoras do livro *A poética de Shoko Suzuki* (Via Imprensa). Desenvolve pesquisas e orientações principalmente em torno dos seguintes temas: ensino e aprendizagem da arte; formação docente; processos de registro e documentação, cartografia e práticas de si, história oral, memória e autobiografia; criação didática e artística; cerâmica e fazer artesanal. Coordena o curso de licenciatura em Artes Visuais e a Comissão Coordenadora dos Cursos de Licenciatura em Artes da ECA/USP.

E-mail: sumayamattar@usp.br





DECOLONIZAR É PRECISO

MARIA HELENA EMBAIXATRIZ

WALDIR DICÁ

Devido à pluralidade étnico-racial e cultural existente no Brasil, torna-se necessário tratar e discutir a importância da Lei 11.645/08 e a sua implementação nas instituições de ensino. Partindo do conceito da decolonização, há de se respeitar a vivência social e cultural que o aluno traz consigo, buscando elevar sua autoestima.

Nos sombrios Navios Negreiros foram trazidos seres humanos para serem escravizados. Arrancados de seus lugares de origem e trazidos a um lugar desconhecido para viverem os tempos mais sombrios da história brasileira, a escravidão... o holocausto da etnia negra. Nos sombrios navios, vieram reis, rainhas, grandes líderes, artesãos, pensadores e toda sorte de intelectuais,

despidos de suas profissões, nomes e tudo que identificassem a sua origem e a sua identidade. Trouxeram em sua consciência toda a sua experiência, arte e cultura, para partilhar com os seus sucessores e, assim, perpetuar a sua existência, pois a oralidade é a marca forte da etnia negra.

Não há como falar ou pensar na construção de nosso País e não lembrar que milhões de negros ajudaram nessa construção, inclusive, muitas dessas construções e criações feitas por eles não eram reveladas, deixando-os no anonimato. As escolas, livros e toda sorte de cultura disseminada através das escolas brasileiras ocultaram a origem desse saber milenar, deixando o saber africano no anonimato. As escolas e os livros não mostram isso, apenas dizem que da África vinham escravos, como se houvesse um lugar onde nascessem escravos para que os escravocratas os trouxessem ao Brasil. Falavam de África como se fosse apenas um lugar e não um continente.

Por conta dessa relação, ainda nos dias de hoje, há um grande desrespeito de toda sorte com a etnia negra no Brasil, isso reflete no apoderamento e comercialização de seus saberes, da sua arte e de toda a sua cultura ancestral. As escolas brasileiras durante séculos negaram e ainda negam informações importantes da cultura africana, não as inserindo nas grades curriculares. Isso acaba inferindo de forma negativa na formação dos educandos e em sua relação social. Ainda nos dias de hoje, a autoestima das populações negras é violentada por conta do preconceito que é latente em nossa sociedade, fazendo com que tenham que lutar contra todas as formas de preconceito! É seguir resistindo para continuar existindo.

Maria Helena Embaixatriz é Embaixadora e Embaixatriz do samba paulistano e, em 2004, recebeu o título de Cidadã Samba de São Paulo. Presidiu a Embaixada do Samba, órgão que congrega os baluartes do samba paulistano. É fundadora e primeira-dama da Velha Guarda da Escola de Samba Rosas de Ouro de Vila Brasilândia. É pedagoga, contadora de história, realiza palestras culturais e apresentações musicais e é sócia-fundadora do Terreirão Cultural. Participou da 1ª e da 2ª Conferência de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (órgão do Poder Executivo do Brasil), realizada em Brasília, respectivamente, nos anos de 2005 e 2009. Recebeu o prêmio Novos Zumbis pela Câmara Municipal de São Paulo e Mulheres Guerreiras pelo Movimento Negro de São Paulo

E-mail: mbritto334@yahoo.com



Fotografe os códigos ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e assista à websérie “Histórias da Embaixada” com Maria Helena Embaixatriz, no canal Faixa Amarela do Carnaval.

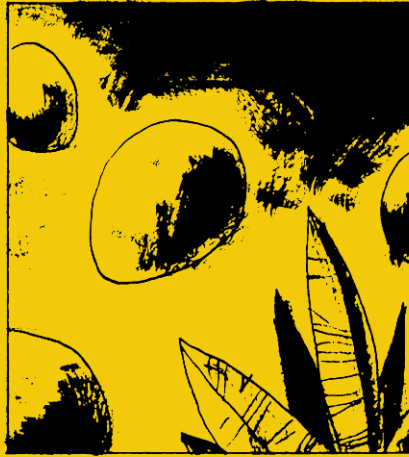


Waldir Dicá é sambista, compositor, cantor, músico e fundador da Velha Guarda da Escola de Samba Sociedade Rosas de Ouro e da Velha Guarda musical de Vila Brasilândia. Em 2004, foi aclamado Cidadão Samba de São Paulo e recebeu em 2005 o título de Embaixador do samba paulistano. Faz palestras culturais, apresentações musicais e é sócio-fundador do Terreirão Cultural. Participou da 1ª e da 2ª Conferência de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (órgão do Poder Executivo do Brasil), realizada em Brasília, respectivamente, nos anos de 2005 e 2009. Em 2004, foi condecorado com o título de Cidadão Samba de São Paulo. Possui graduação em Administração de Empresas. Em 2019, lançou o CD NAVIO NEGREIRO.

E-mail: waldirdica@gmail.com



Fotografe os códigos ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e assista à websérie “Histórias da Embaixada” com Waldir Dicá, no canal Faixa Amarela do Carnaval.



OS CAMINHOS DA CUMBARA GRANDE

MESTRE ALCIDES DE LIMA TSEREWAPTU

Na comunidade onde nasci, Fazenda da Limeira, é muito difícil separar o sagrado do cotidiano. Com a vivência do congado nas escolas, pude trazer para os educandos um pouco dessa prática. Estrela do Sul é uma cidade encravada às margens do Rio Bagagem no Triângulo Mineiro, cidade dos diamantes, que em horas de folga meu pai me levava para faiscar, termo usado quando exercia a garimpagem, esporadicamente e geralmente, sem o conhecimento e consentimento do fazendeiro. Eram nesses momentos que surgiam os cânticos e/ou ladainhas contando e cantando o dia a dia daquele povo, os pontos do Congado “Catupé Cacundê” surgiam automaticamente. Era um vissungo, cântico de trabalho, que contava também as histórias do êxodo rural para as cidades em seu entorno ou cidades grandes, como veremos neste cântico:

*Quando eu vim pra cumbara grande,
Eu passei no injó de jambê,
O inganga estava no altar,
Eu com meu tipunga na mão,
Ô marunga, joelha no chão
Côro: ó marunga joelha no chão,
Quando eu pisei nesse chão,
Eu senti a terra tremer,
Eu pensei que fosse meu peso,
Era o peso de vanvês,
Congadeiro velho eu venho de longe
Eu vim pra te visitar,
Eu vim te pedir a benção
E São Benedito pra te abençoar,
Hoje à noite tô indo embora,
Mas pretendo voltar,
Quero pedir permissão ó meus Deus
Para o povo desse lugar.*

Este ponto está revelando a trajetória do êxodo rural, que diz quando eu vim para cumbara grande (cidade grande), eu passei no injó de jambê (capela na estrada), o n'nganga/inganga (santo de sua devoção) estava no altar, e eu com meu tipunga, chapéu na mão, ô marunga, no caso seria um devoto que ajoelha no chão. No catupé cacundê existe uma dinâmica onde, na dança, em determinado momento, a dupla que está frente a frente faz um gingado como na capoeira, vira-se e bate de costas (cacundê) um com o outro, que simboliza compartilhar tudo entre a comunidade, nos mutirões, na limpeza das roças, na cobertura de seus ranchos, nos remédios caseiros. É uma criação coletiva de toda história cultural da região. Os congados têm um calendário de festas e saudação dos Santos dos pretos: São Benedito, em maio, e N.S. do Rosário, em

outubro. A comunidade vive em função desses rituais sagrados, é uma mistura de rituais de origens africanas e cristianismo, onde alguns representam fortemente a luta dos cristãos e mouros.

Eu tenho levado estas práticas para a escola e ensinado para crianças de 4 anos, da CEI Nossa Senhora da Assunção, e na EMEF Desembargador Amorim Lima, para crianças de 6 e 7 anos do Ensino Fundamental (Ciclo I). 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.

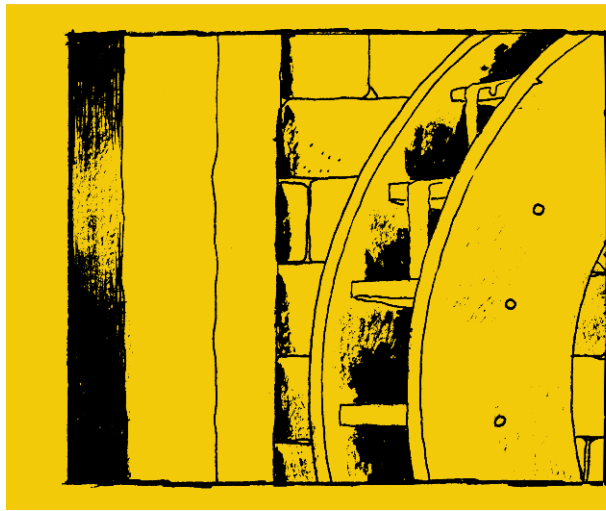
Mestre Alcides de Lima Tserewaptu é um dos Mestres de Capoeira mais atuantes na cidade de São Paulo. É coordenador do Ponto de Cultura Amorim Lima/CEACA, sendo responsável pelo Projeto de Culturas Tradicionais na EMEF Desembargador Amorim Lima/Butantã, no período de 2000 a 2019. É representante nacional da comissão dos Mestres dos Saberes e Fazeres da Tradição Oral. Possui licenciatura plena em Educação Física e especialização em Educação Física Infantil e Ginástica de Manutenção. É também licenciado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Orientação Educacional. Foi funcionário da Universidade de São Paulo, no Instituto Oceanográfico, de 1967 a 2005. Participa como convidado e palestrante de eventos nacionais e internacionais de capoeira, culturas tradicionais e educação, desde 1995. É orientador de campo de pesquisas de mestrado e doutorado e organizador do livro "Capoeira & Educação: Coletânea de Estudos e Práticas" (CEACA, São Paulo, 2015).

E-mail: alcides_ceaca@hotmail.com



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e acesse o blog do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, coordenado pelo Mestre Alcides de Lima Tserewaptu.





"- ISSO É MACUMBA, PRÔ?" - REFLEXÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA SALA DE AULA

ANA LÚCIA NASCIMENTO

Começo este breve relato com o questionamento que ouço cotidianamente nestes onze anos dedicados à educação municipal de São Paulo. Sou recebida com a pergunta “- Isso é macumba, prô?” todas as vezes que apresento um instrumento musical, canto uma canção ou faço um movimento de dança que remeta a elementos da cultura afro-brasileira ou africana.

Apesar de ser uma pergunta emitida de maneira espontânea pelas crianças, a indagação é imbuída de racismo que foi cultivado dentro das paredes das escolas, que está inserido nos livros didáticos sem representatividade étnica e que permeia discursos proferidos por educadores nas salas de aula e nas salas de professores que, muitas vezes, não reconhecem sua negritude.

Atuar como professora na educação municipal é ter temperança para acolher tais questões e construir com os estudantes as múltiplas respostas possíveis, e que estas possam diminuir a lacuna deixada pelo racismo institucionalizado entre os conteúdos curriculares e o conjunto das ações pedagógicas que praticamos todos os dias. Sabemos que as ações afirmativas aparecem citadas nas diversas propostas de orientação curricular publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), mas ainda há muito a avançar para que os desdobramentos destas ações sejam revelados nas práticas dos professores de Arte e nas manifestações artísticas criadas pelos estudantes.

A interrupção existente entre o que nos informa o currículo e nossa ação com os estudantes aponta para a precariedade da formação dos arte-educadores com relação aos conteúdos de caráter étnico-racial e para a ausência de disciplinas que aprofundem a temática das manifestações artísticas indígenas, africanas e afro-brasileiras nos cursos de licenciatura em Arte. É necessário embasamento aos arte-educadores para que suas práticas possam favorecer a construção de saberes mais complexos que contribuam para o fortalecimento da autoestima dos alunos e dos docentes com relação a suas identidades étnico-raciais. Porém, a falta de repertório não pode ser usada como justificativa para o silenciamento dos professores frente às questões raciais, assim aponta Nilma Lino Gomes (2011, p. 107), no artigo *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*:

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do

mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

A escola acaba por oportunizar a perpetuação de práticas racistas transmitindo apenas a epistemologia dominante e desconsiderando as histórias de vida e os saberes dos estudantes. Continuamos a entender como normal que nos capítulos dos livros didáticos (de Arte e História) sobre Arte Africana a imagem utilizada para mediar a temática seja *Les demoiselles d'Avignon* ou *As Meninas de Avignon*, de Pablo Picasso. Este é apenas um dos vários exemplos de como o mito da democracia racial está impregnado na cultura escolar e de como ainda haverá muita luta pela frente, como segue afirmando Gomes (2011, p. 108):

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais neces-

sárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos, não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

O princípio do Axé

Em minhas muitas experiências compartilhando conteúdos e saberes artísticos alicerçados no patrimônio artístico africano e afro-brasileiro, promovo o contato dos estudantes com o princípio do AXÉ, ou a energia vital.

Entendemos que tudo que é vivo e existente tem AXÉ: as pessoas, as plantas, os animais, os fenômenos da natureza e também as artes. São partes fundantes deste conceito: a ancestralidade, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, religiosidade e memória.

Cada uma destas partes contribui de maneira a afirmar nas crianças uma prática artística viva onde protagonizam a realização de seus saberes e os entrelaçam aos novos aprendizados conquistados a partir de experiências nas artes.

Podemos pensar, também, no princípio do axé como uma fonte de influência para a construção de uma escola dialógica, potencializadora de vida, do coletivo, da solidariedade e da ética, uma vez que o trabalho pedagógico carece de discussão e envolvimento por parte dos estudantes. Promover a circularidade das informações e a ludicidade das práticas nutre as ações que transcorrem ao longo dos encontros-aulas.

Muitos são os suportes que podem fazer emergir uma experiência com as temáticas étnico-raciais. O fio condutor pode ser uma canção, um pedaço de tecido, uma receita culinária ou medicinal, um verbete, um conto ou um mapa.

As batidas do Samba no Ritmo da escola

A experiência que relato a seguir foi realizada com estudantes de 4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar, da EMEF Gilmar Taccola, no bairro de Vila Carrão, zona leste de São Paulo. Mas já foi anteriormente aplicada na EMEF Profº João Naoki Sumita e, posteriormente, na EMEF Henrique Mélega, ambas localizadas na zona leste de São Paulo.

O suporte escolhido para as vivências com as crianças foi a Música, nor-teada pelo Samba. Não apenas o aspecto rítmico e musical do Samba, mas a tentativa foi unir as diversas camadas de representação simbólica desta manifestação popular tão presente em nós. Como estratégias de aproximação dos estudantes ao tema foram utilizados alguns recursos pedagógicos e de pesquisa, como: entrevistas, aulas dedicadas a escutar os diversos tipos de samba e suas variações, desde o Lundu até o pagode tocado nas rádios, exposição e práticas com os diversos instrumentos relacionados ao samba (tambores, cho-calhos, reco-recos, ganzás e pandeiros).

Após a primeira fase de aproximação ao tema, tornaram-se necessárias a leitura e a reflexão sobre textos de temas transversais ao projeto como: ra-cismo, intolerância racial e estética e pluralidade étnica e cultural.

Esta necessidade surgiu após os diversos comentários expressados pelos estudantes e também por suas reações, que, muitas vezes, explicitam precon-ceitos naturalizados ao longo do tempo. Foi necessário abrimos um fórum de discussão entre eles para que de maneira franca pudessem expressar suas dú-vidas e medos. Oportunizar o diálogo entre as crianças garantiu o direito que estudantes praticantes de religiões afro-brasileiras pudessem, à sua maneira, narrar suas vivências e ajudar a eliminar do discurso dos colegas posicionamen-

tos racistas, bem como auxiliá-los no reconhecimento de suas negritudes.

Já nesta fase, começamos a perceber grandes mudanças na postura dos alunos e alguns preconceitos foram banidos. Já não escutava mais a frase “- Essa música é de macumba, prô...?” , que tanto fora repetida no início do projeto.

Começamos a ensaiar um repertório de canções escolhidas pelos alunos após as aulas de escuta musical. Neste segundo momento, foi firmada a nossa parceria com a escola de samba do bairro, o G.R.E.S.¹ Acadêmicos do Tatuapé, que visitou a nossa escola, nos apresentou seu pavilhão e alguns de seus músicos participaram da apresentação que encerrou o projeto no final do primeiro bimestre. Nesta fase final do projeto, alguns alunos revelaram suas habilidades para tocar percussão, outros para cantar na roda de samba e alguns ainda dominaram a arte de improvisar versos no Partido-Alto.

As apresentações ocorriam nos dias da *família na escola*, todas as famílias foram informadas de que teríamos uma roda de samba na escola e aqueles que quisessem poderiam levar instrumentos de percussão para colaborar na nossa roda. As crianças tiveram a oportunidade de explicar para as famílias o conceito de roda e a importância desta formação onde todos têm vez e voz.

Conseguimos envolver a comunidade escolar no projeto e nos dias de roda de samba a escola estava lotada. A roda era nutrida pela colaboração de pais, tios, primos ou pelos membros da Ala musical do G.R.E.S Tatuapé.

1. Grêmio Recreativo
Escola de Samba.



Figura 1: Caderno de registro do aluno Raphael Romano - 4º B

realizamos nossas apresentações do dia da Família



Figura 2: Caderno de registro do aluno Gustavo Oliveira - 5º B

Considerações Finais

É necessário que os professores de Arte estejam atentos para as questões étnico-raciais, pois é nossa responsabilidade oferecermos recursos artísticos para oportunizar a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Nós, arte-educadores, temos um papel relevante a cumprir no enfrentamento do racismo escolar e não podemos silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais vividas por meninos e meninas negras diariamente nas salas de aula. Devemos construir práticas pedagógicas para promovermos a igualdade racial e a valorização da produção artística e dos artistas africanos, indígenas e afro-brasileiros. Para que isso aconteça, é fundamental sabermos mais sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, a fim de superarmos opiniões preconceituosas sobre esses povos e para incentivar os estudantes a denunciarem o racismo nas escolas e fora delas.

Creemos que implementar ações artísticas voltadas para os estudantes negros seja criar uma reaproximação da vida do entorno com a vida escolar, garantindo uma qualificação do espaço escolar como espaço de vida, uma roda de conhecimentos e valores onde a vida acontece.

O ensino da Arte torna-se uma das possibilidades para que os estudantes compreendam e aceitem que o espaço da escola pode ser gerador de experiências de pertencimento e de cultura viva.

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.
- _____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.
- _____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.
- _____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- _____. **O movimento negro educador** - Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- _____; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

Ana Lúcia Nascimento é atriz, cantora, pedagoga, psicopedagoga e arte-educadora. Licenciada em Educação Artística e Pedagogia pela UNESP e professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo desde 2008. Em sua carreira na SME/SP, já atuou como professora, coordenadora pedagógica e como colaboradora do Grupo de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-Raciais, na DRE/Itaquera. Atualmente, é Orientadora de Sala de Leitura na EMEF Henrique Mélega, na DRE São Mateus. É professora da disciplina Práticas Antirracistas na Educação Pública no curso de Pós-Graduação História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas na Educação pela Casa Tombada (São Paulo/SP).

E-mail: professoradearte@gmail.com





RISCANDO E CANTANDO HISTÓRIAS

ARYANI MARCIANO

*Tenho desenhado no chão
como se a lousa tivesse caído
como se te pedisse pra pisar devagarinho
baixar o olhar
ver o giz se apagar
como um sona
como uma música
como histórias pretas
que só existem nas cabeças*



Figura 1: Capa do álbum “Un ponto encierra un conto”, *SempreViva*. Foto: Caroline Gracindo, 2019.

Riscar o chão foi para mim um atestado de sobrevivência e de ação sobre o espaço da Universidade de São Paulo. Segundo o professor Tadeu Chiarelli, eu sou a terceira estudante negra em 25 anos do curso de Artes Visuais da USP¹. Partindo da ausência, busquei por referências. Antes de sermos nós, éramos ainda eu. Venho do Morro Doce, uma das periferias de SP e cheguei à universidade por meio de cursinho popular.

Dentro da USP, a cada matéria que cursei, me esforcei para expandir os limites da branquitude que cerceiam nossos conhecimentos acadêmicos. Discuti com a maioria dos meus professores sobre o currículo eurocêntrico excludente e como consequência fui tachada por vezes de racista reversa, monotemática, “culturalista” ou mesmo ignorante. bell hooks nos conta da

1. SANTOS, Thais S. dos. **Mulata e mãe preta do século XXI**: discutindo representações de mulheres negras no Brasil. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499174405_ARQUIVO_ThaisSantosFazendoGenero.pdf>. Acesso em: 07 Nov. 2019.

solidão da estudante e intelectual negra, justamente por ser atravessada pelo racismo e sexismos e, quando engajada a se opor criticamente ao *status quo* acadêmico, esta tem sua capacidade intelectual questionada, sendo invisibilizada, tida como suspeita ou como intrusa.

Como permanecer num espaço que nega a nossa existência e reduz a modismos identitários ou caprichos individualizados qualquer discussão além do eurocentrismo monotemático?

Procurei me agrupar e aquilombar forças. Me juntei a outros estudantes negros da Escola de Comunicações e Artes (ECA), formando assim o Coletivo Opá Negra², assim como aos movimentos “Ocupação Preta” e “Por que a USP não tem cotas?”, construímos uma luta por reservas raciais e sociais

2. Opá significa “Mão” no idioma iorubá. Por Mão Negra, queríamos destacar o ato de fazer de artistas e comunicadores negros



Figura 2: Foto Coletivo Opá Negra na antiga sede do SINTUSP | Semana USPRETA: a mulher negra na música. Convidadas: Nega Duda, Luana Hansen e Xênia França, 2016.

que, após muita luta, foi vitoriosa em garantir um número percentual mínimo de vagas para estudantes negros e/ou em vulnerabilidade social quando equiparados ao restante da sociedade brasileira. O amadurecimento político e artístico que essas vivências me trouxeram influenciaram também a minha postura dentro da sala de aula.

No entanto, eu necessitava de experiências que refletissem sobre a própria prática artística além da mobilização política universitária. Meu mundo se expandiu quando realizei as residências AfroTranscendence e Zona LAMM. A primeira foi nos anos de 2015 e 2016, uma imersão de artistas contemporâneos afrodescendentes do Brasil inteiro, reunidos sobre o eixo das artes como meio de cura à ferida colonial. Presenciei a invasão e aterramento das culturas populares afrodiaspóricas nas artes contemporâneas de forma que a ancestralidade e a espiritualidade negras se apresentaram como possibilidade de ponto de partida para práticas educativas e artísticas. Fui atravessada por uma proposição de mergulhar em si como criar meio de cura ao discurso de quem nos objetifica.

A Residência Zona LAMM, por sua vez, reuniu em Belo Horizonte durante três semanas, cinco mulheres musicistas latino americanas a fim de que compuséssemos músicas inéditas juntas. A experiência prática da música e a convivência em “portunhol” me localizou não só como afrodiaspórica, mas mulher latino-americana e, assim, refleti como nunca a partir do gênero feminino. A música fluiu para nós como portal ancestral para o desbravamento da mulher selvagem e afroameríndia.

A descolonização do pensamento para mim começou a se dar a partir do esforço do encontro entre próximos, o aquilombamento, a troca entre negros, indígenas, latinos e mulheres. Revi nessas experiências tão longe de casa, algo que percebi sempre estar muito perto. Desde criança frequento a Comunidade Cultural Quilombaue³, uma espécie de quilombo urbano do

3. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/quilombaue/>. Acesso em: 07 Nov. 2019.

bairro de Perus, que me apresentou os primeiros saraus, mobilizações políticas independentes e periféricas voltados a negritude, saberes ecológicos e noções territoriais.

Como alternativa ao discurso universalista autoritário que impõe uma narrativa única de mundo e coloca o sujeito branco como neutro, buscamos contraponto na perspectiva da interseccionalidade, ou melhor, na encruzilhada de identidades e saberes. Levei do AfroTranscendence, da Zona LAMM e do Quilombaque a possibilidade de encontro de linguagens e de referências não-eurocêntricas.

Mantive pesquisas individuais instigadas pela licenciatura e, assim, o interesse que começou como antirracista e feminista, mergulhou-se por perspectivas afrocentradas e descolonizadas. Queria muito encontrar algum lugar em que as Artes Visuais se apoiassem na oralidade e pesquisei os *sona*, ideogramas da cultura africana *chkowe*, que quando desenhados na areia,



sintetizam histórias, cantos e personagens. Desde 2017, tenho usado esses símbolos como instrumento de narração de histórias em processos educativos e gráficos, em estágio na Escola de Aplicação da FE/USP, sob a supervisão do professor Marcelo D'Saete e da professora Sumaya Mattar e, posteriormente, como oficina de Artes Integradas no CCA (Centro para Crianças e Adolescentes) - Anhanguera (Morro Doce/SP).



Figura 4: CCA Anhanguera, 2018.

Riscando e cantando histórias pude reencontrar um lugar artístico-pedagógico que tirava os alunos das carteiras enfileiradas e propunha uma relação intimista entre quem conta e quem escuta, um lugar de curiosidade e mistério e que, de alguma forma, acontecia com muita naturalidade.

A partir dessa prática, desenvolvi um símbolo que, combinado com algumas composições autorais de rap e samba de coco, culminaram na performance realizada na própria Escola de Comunicações e Artes da USP durante a conferência “Performances afro-ameríndias e a pedagogia da encruzilhada”

(outubro/2018). O mesmo símbolo também virou a capa do álbum *Sempre Viva*, fruto da Residência Zona Lamm.

Penso na ocupação dos espaços acadêmicos e vejo que a educação tem sido pauta principal desde o Movimento Negro Unificado no Brasil, assim como um dos pilares da carta dos Panteras Negras era “por uma educação que conte nossa história”. No nosso contexto brasileiro, a luta mostra frutos dos anos de governo do Partido dos Trabalhadores - PT, com políticas de cotas, FIES e PROUNI⁴, formando um momento inédito de universitários negros, passo semelhante aos dos nossos outros *hermanos* latino-americanos.

4. FIES - Fundo de Financiamento Estudantil e PROUNI – Programa Universidade Para Todos.

Contra o apagamento histórico, evoco a presença viva! A invisibilização é uma das mortes que o povo negro e indígena é até hoje submetido e eu acredito na potência das artes como manutenção das nossas condições humanas: existência, elocução, contestamento e possibilidade de deslocamento. As manifestações artísticas são uma das produções que nos colocam no mapa e que permanecem existindo independente da perversidade colonial.



Figura 5: Abertura da conferência “Performances afro-ameríndias e a pedagogia da encruzilhada” / I Ciclo de Conferências em Artes e Educação: a Lei 11.645/08 – Perspectivas Indígenas e Afro-brasileiras. ECA/USP, 2018.

Aryani Marciano é uma das artistas do Morro Doce, periferia de São Paulo. Estudou Licenciatura em Artes Visuais na Universidade de São Paulo, onde compôs o coletivo Opá Negra e se somou à luta por cotas raciais e sociais na universidade. Atuou como produtora, oficinaira e poeta na Coletiva Maria Sem Vergonha e musicista nos grupos Pariá e SempreViva, além de cantar seu projeto solo. Foi residente na Imersão AfroTranscendence e na Residência Zona Lamm.

E-mail: aryanimarciano@gmail.com





CONVOCANDO UMA EXPERIÊNCIA: *SLAM NA ESCOLA*

CAROLINA CORTINOVE TARDEGO

*"Quando o respeito for muito maior que o preconceito
Vc terá aprendido o que é viver sem essa dor no peito"*

Lívia (7º ano)

Pedra ou seu lugar no mundo (Eu só quero é ser feliz)

Por Nina Cortinove

*Eu só quero é ser feliz
Viver tranquilamente na profissão que eu escolhi
E poder me orgulhar
De cada estudante que escolheu o seu lugar*

*Eu só quero ser feliz, desejo pra você também
Mas, às vezes, fica difícil, levantar e mandar bem
Pois conheço estudante que acha chato e tem preguiça
De horário, de escola, mas também de ir além*

*O que é não ir além? É ficar muito parado
Tipo pedra ou parede ou algo muito amarrado
Pedra pensa e conversa? Eu acredito que não
Por isso eu gasto horas, preparando a aula então*

*Mas chega no outro dia, a sala tá agitada
É conversa, algumas brigas e também muita risada
E aquilo que preparo, vai tudo por água abaixo
Não consigo ser feliz, pois pedra, virou pedrada*

*A pedrada me incomoda e começo a pensar
Aluno que é pedra começa a se esvaziar
Bom mesmo só pra aqueles que se dizem governantes
Pois continuam a roubar todos os ignorantes*

*Vai continuar como é que tá? Vai ficar aí parado?
Vou poder me orgulhar? Ou será pedra transformado?
E no mundo o seu lugar, não vai nunca mais buscar?
E se escola não tá boa o que precisamos mudar?*

*Eu só quero é ser feliz
Viver tranquilamente na profissão que eu escolhi
E poder me orgulhar
De cada estudante que escolheu o seu lugar*

O encontro com poesia e o *slam*

Entre 2014 e 2018, fiquei à frente de uma sala de leitura. As coisas aconteciam, no início, por tentativa e erro. Queria, na medida do “impossível viável”, que a leitura acontecesse para além do livro e das palavras impressas, que tomassem nossa voz, nossa pele e nosso gesto, impregnando-nos daquilo que nos faz sentido. Queria pegá-los pelo estômago, queria ouvir o que aqueles estudantes tinham pra dizer.

Isso se fez urgente quando um estudante do 9º ano um dia me perguntou: “- Mas professora, há mesmo negros importantes?”. Tal questão mexeu muito comigo e revelou que nossa escola estava contribuindo pouquíssimo à construção das identidades diversas e também para a expressão da voz e autoria dos estudantes.

Ele era um estudante negro. Eu uma professora branca, cujo repertório, formado em parte nesta universidade (USP), era de referências europeias, masculinas e brancas. As leis 10.639/03 e 11.645/08 já existiam na época da minha formação! Quase tudo que conheci das contribuições afro-brasileiras e indígenas veio depois.

Fui à procura de textos poéticos, entrevistas, relatos de pessoas negras sobre seu trabalho e sua trajetória, relatos de situações de racismo e formas de resistência e empoderamento. Fiz cursos, da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sobre a presença do negro na literatura e nas artes. Nesse processo, conheci poetas e escritoras potentes, que se tornaram companheiras e companheiros nessa jornada: Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Joel Rufino, Emicida, Suely Carneiro, Solano Trindade, entre outros.

Lemos muita coisa juntos e organizamos saraus. O corpo passou a ser mais presente e a poesia e as práticas de leitura em voz alta eram prioridade (nos exercícios de entonação de voz, nas leituras dramatizadas, nos jogos teatrais). Porém ainda líamos apenas textos dos outros, dando sim sua identidade no modo de ler, mas ainda não eram as palavras e a voz dos estudantes.

Por que a poesia?

Se admitimos que há, grosso modo, duas espécies de práticas discursivas, uma que chamaremos, para simplificar de 'poética', e uma outra, a diferença entre elas consiste em que o poético tem de profundo, fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar efeitos, da presença ativa de um corpo (...). Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos, isto é, para nos dar prazer. Quando não há prazer – ou ele cessa- o texto muda de natureza

Zumthor (2007, P. 35)

Um dia, meu irmão me mostrou uns vídeos de poesia *slam*. Apesar de hoje ser leitora quase assídua de poesia, antes de conhecer o *slam* e a poesia produzida nas periferias, não tinha muito apreço pelo gênero. Isso porque devo ter sido apresentada aos poemas errados ou porque achava que poesia era coisa gente fina e culta, de acadêmicos. Enfim, a ligação com o *slam* foi visceral, pois me vi representada, contemplada pelas falas, rimas e performances das poetas. Os poetas eram pessoas como eu, como os estudantes que conheço: viemos de lugares sem opções de cultura, sem familiares escritores, sem pessoas com livros publicados.

O processo de me apropriar e de compartilhar o conhecimento com os estudantes aconteceu quase que ao mesmo tempo. Parece estranho uma professora compartilhar aquilo que quase não sabe, porém foi um processo de descoberta juntos, sem hierarquia, pois em tempos de rede social, muito já circulava nas redes sobre o *slam*, então, muitas vezes, eram os estudantes que traziam sugestões de vídeos e textos.

Por que a poesia? Porque ela convoca nosso corpo, nos compromete, marca nossa experiência.

O que é o *slam* e o desenvolvimento do projeto *Slam* na escola

O *slam* é um encontro de “spoken word” (“poesia falada”), isto é, uma performance na qual as pessoas recitam textos autorais. Criado por Marc Smith em Chicago, nos anos 80, o *Slam* trouxe uma renovação para a poesia oral e valorizou a arte da performance poética, crescendo rapidamente e se propagando por todo o mundo. O *slam* tem algumas regras: os poemas devem ser autorais, declamados em até três minutos, sem acompanhamento musical ou adereços. O foco é a palavra, a oralidade.

Com o *slam*, a poesia deixa de circular em grupos restritos e vai para a rua e espaços públicos. Como está escrito no site do ZAP SLAM (1º slam do Brasil): “A ideia do Slam é democratizar a poesia e devolvê-la novamente às pessoas”.

Mesmo sem conhecer de forma profunda o *slam*, queria muito que os estudantes conhecessem. Comecei apresentando vídeos de *slams* em São Paulo (Slam Resistência, Slam da Guilhermina e ZAP Slam). O resultado eram palmas ao fim de cada vídeo e olhares atentos e empolgados.

Lemos entrevistas e poemas de *slammers*, como Estrela D’alva, Mel Duarte, Cleyton Mendes, além de poetas periféricos (como Sérgio Vaz, Inquérito) e também alguns rappers (Emicida e Criolo.) O *slam* convocou a presença dos corpos, senti que estavam mais participativos, pois comentavam os textos, relacionavam com sua vivência.

O maior desafio foi a produção autoral. Eles se identificavam com os textos lidos, mas ainda não se viam como autores. Para começarem a escrever, era preciso parcerias.

No primeiro ano do projeto, a gestão da escola abriu espaço durante a JEIF (horário de formação) para eu apresentar aos demais professores o projeto de organizar um *slam* na escola, as regras, o cronograma, lemos poemas e assistimos vídeos. Os professores foram receptivos, mesmo aqueles mais conservadores quanto à norma culta, e entenderam que o *slam* tem uma linguagem própria, mais próxima à língua falada, informal.

Uma das professoras de português ficou muito empolgada com a ideia e por meio de sua performance e a declamação de alguns textos seus e de brincadeiras de criação conseguia encantar os estudantes e iniciar os primeiros textos. No segundo ano do projeto, também me coloquei na tarefa de

escrever um *slam*, para passar pela experiência e conseguir dialogar sobre as delícias e os percalços de escrever poesia e poder sentir aquilo que eles sentiriam ao se deparar com o papel e a caneta na mão. Fui também a alguns *slams* para entender as regras e dinâmica, conversei com alguns *slammers*.



Mas, nos anos seguintes, essa parceria foi ficando escassa, essa professora se aposentou. Muitas mudanças de gestão, porém nunca nenhuma diretora se opôs. Tivemos também falta de professores de português. Fui caminhando meio que sem parcerias, mas as coisas aconteciam um pouco mais, pois foi se desenhando uma cultura de poesia autoral. Fui em busca de parceiros externos para continuar a presença da poesia na escola: o coletivo VOPO, em 2017, o Slam da Norte e os Poetas do Tietê, em 2018.

A temática do *slam* é livre, porém levantamos algumas preocupações comuns dos estudantes para auxiliar o início do processo de criação: preconceito racial, assédio sexual, desigualdade, violência. Muitos textos abordavam esses problemas.

Enquanto a escrita tomava forma, na Sala de Leitura o microfone passou a fazer parte das aulas, os exercícios de entonação, os poemas sinestésicos para acordar os corpos, as respirações, os ritmos variados de leitura, a empolgação e o sorriso, a leitura que emociona, a vontade de expor lá na frente poemas de outros e poemas próprios, as opiniões diversas, as batalhas entre os colegas.

Depois dessa etapa, iniciavam os *slams* internos, em cada sala. A inscrição para participar sempre foi espontânea. Dessa batalha interna, eram escolhidos os representantes. Na sequência, organizávamos o *slam* envolvendo toda a escola. Os jurados eram escolhidos na hora, levando em conta todos os segmentos: estudantes, funcionários e professores. A escola passou a ter uma movimentação diferente, a sala de leitura extrapolou suas paredes, envolvia todos.

1. Centro Cultural São Paulo (São Paulo/SP).

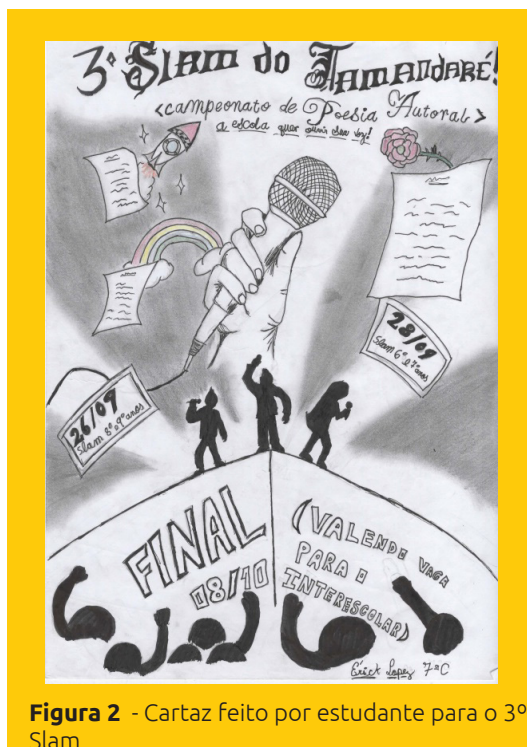


Figura 2 - Cartaz feito por estudante para o 3º Slam

No mesmo ano que iniciamos o projeto na escola, descobri que havia um slam voltado para escolas, o Interescolar, organizado pelo coletivo Slam da Guilhermina, e mesmo um pouco em dúvida, resolvi inscrever a escola. Não me arrependo, pois foi uma das coisas mais bonitas que vi, jovens de todo lugar de São Paulo, preenchendo o espaço do CCSP¹ de vozes diversas, múltiplas, críticas. No ano seguinte, em 2017, participamos novamente, e, em 2018, participamos em novembro no SESC 24 de maio.

Desafios e as mudanças percebidas no percurso de realização desse trabalho considerando a comunidade escolar

Percebo que aos poucos criamos uma cultura de poesia autoral e *slam* na escola. Os estudantes, desde o início do ano, já falam que estão escrevendo umas ideias e perguntam quando será o *slam* naquele ano.



Figura 3 - Poeta Larissa, ganhadora em 2017

Houve uma melhora da escuta e no respeito entre os poetas e ouvintes. Nos primeiros campeonatos, a maioria não tinha paciência para escutar, A conversa dominava a maior parte do evento, inclusive no momento do poeta declamar. Aos poucos, isso foi deixando de existir. Hoje, após o grito de guerra, o silêncio se faz e a poesia reina entre nós.

Apesar do *slam* ser uma competição, o clima entre os poetas não é de competitividade. Eles torcem uns pelos outros, falam palavras de incentivo antes de subirem ao palco, se abraçam ao final e elogiam os textos dos oponentes. Como disse Estrela D'Alva uma vez: "quem vence sempre é a poesia".

O projeto foi crescendo e se expandindo. Tivemos oficina de poesia em 2018 com um poeta da zona norte, Paulo D' Auria. Fomos ao lançamento do livro dele e participamos de um bate-papo sobre o seu processo criativo. Fomos convidados para fazer um *slam* no CEU Jaçanã aberto ao público. Organizamos *slams*, em um CIEJA da região, por dois anos consecutivos.

Tudo isso, renovou e renova minha crença na potência da educação pela arte! Vida longa ao *slam*!

Referências bibliográficas:

ZHUMTOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo, Cosac Naify, 2007.

Mas que raios é slam? Disponível em: <<http://zapslam.blogspot.com/2009/05/mas-que-raios-e-slam.html>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

Carolina Cortinove Tardego é formada em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo. De 2014 a 2018 atuou como Professora Orientadora de Sala de Leitura na rede de ensino municipal de São Paulo. A poesia chegou na sala de aula pela vertente da poesia periférica e o slam poetry (poesia falada) provocando a relação entre o corpo, expressão e a autoria. Participou junto aos estudantes de 3 edições do Slam Interescolar (2016 a 2018). Em 2019, volta às atividades como professora de Arte dando continuidade ao trabalho com corpo e poesia na EMEF Infante D. Henrique - DRE Penha (futuro Espaço de Bitita) e os estudos sobre educação, arte e performance no Grupo de Pesquisa em Arte e Educação (IA-U-NESP).

E-mail: carolcortinove@gmail.com





DECOLONIZAR O CONHECIMENTO E O ENSINO PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS NA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008: POR UMA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA DECOLONIAL!¹

PROF. DR. CARLOS JOSÉ FERREIRA DOS SANTOS
(CASÉ ANGATU)

I - À guisa de uma Apresentação Indígena: “Todo Índio tem ciência. No tronco do Jurema”²

Eu sou índio, porque meu tronco, minha avó, meu avô, minha mãe, meu pai, são todos nascidos aqui em Olivença, estão todos sepultados ali, naquele cemitério daquela terra sagrada de Olivença, dessa aldeia!

Dionísio Tupinambá (2007, p. 51)

1. Este texto é uma reedição alterada e acrescentada do Artigo: SANTOS, Carlos José F. “História e Culturas Indígenas - Alguns Desafios no Ensino e na Aplicação da Lei 11.645/2008: De Qual História e Cultura Indígena Estamos Falando?”. In: **Revista História & Perspectiva do Núcleo de Pes-**

Nossa história é de muitos anos passados. Nós somos brasileiros legítimos e os que mais sofreram nas garras dos governos e dos latifundiários. Nós só fazemos uma retomada porque nós temos conhecimento de nosso território e os fazendeiros também têm, só que negam.

Juracy Pataxó Hã-Hã-Hãe (2007, p. s/n)

Índio Dionísio, 72 anos, morador do Acuípe do Meio (uma das áreas do Território Indígena Tupinambá de Olivença – Ilhéus/Bahia) e Índio Juracy, 64 anos, morador do Território Indígena Caramuru-Paraguassu (Território Indígena Pataxó Hã-Hã-Hãe - Itaju do Colônia, Camacã e Pau Brasil/Bahia), expressam bem a importância da oralidade para a (re)existência e fortalecimento das memórias, etnicidades e fazeres das histórias dos diferentes Povos Indígenas. Oralidade essencial porque constitui um dos principais caminhos para inquirirmos um pouco do passado, presente e futuro dos Povos Originários, bem como suas relações ou não com as histórias escritas pelos não índios.³

Ailton Krenak (1992, p. 202) nos inspira quando observa:

Os intelectuais da cultura ocidental escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades. Um intelectual, na tradição indígena, não tem tantas responsabilidades institucionais, assim tão diversas, mas ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural.

quisa e Estudos em História, Cidade e Trabalho do Curso de Graduação e Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

Uberlândia: UFU, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32772>>.

2. Trecho de uma das canções rituais cantada durante o Porancy (ritual) do Povo Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia).
3. Estamos utilizando o termo Povos Originários como também relativo a Povos Indígenas e/ou Índios. Ou seja, Povos Originários são aqueles que habitavam originalmente o atual território brasileiro antes da chegada dos europeus. Esta denominação é também utilizada por parte do movimento indígena como forma de garantir o direito originário à terra, possuindo definição jurídica

Sentimos e pensamos que as narrativas assinaladas por Krenak estão presentes em diferentes linguagens indígenas que não se restringem à escrita através da gramática formal.⁴ Expressões que aparecem nos cantos, modos de falar, olhares, gestos, moradas, maneiras de alimentar o corpo/alma, pinturas corporais, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas.

São linguagens diferenciadas e portadoras de memórias ancestrais, que, na nossa compreensão, possibilitam (re)formulações de diferentes versões historiográficas, antropológicas, etnológicas e socioculturais acerca dos Povos Originários.⁵ No entanto, indagamos se estas expressões indígenas fazem-se presentes quando pensamos e tratamos da “História e Cultura” dos Povos Originários somente no singular e à luz de interpretações baseadas em leituras carentes de um olhar crítico sobre as fontes produzidas por não índios. Geralmente, são documentos escritos que, por vezes, não consideram as vivências e protagonismos dos Povos Indígenas e seus sujeitos.

Sempre é bom lembrar que a própria palavra índio é fruto deste olhar externo, colonizador e classificador, bem como as denominações oferecidas aos diferentes Povos Originários e seus territórios. Manuela Carneiro da Cunha, uma das maiores estudiosas das Histórias e Culturas Indígenas, ao analisar as considerações de Tzvetan *Todorov* (1983), *faz a seguinte ponderação*:

Ao chegarem às costas brasileiras, os navegadores pensaram que haviam atingido o paraíso terreal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em perpétua inocência. Deste paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão. A cada lugar conferiram um nome — atividade propriamente adâmica — e a sucessão de nomes era também a crônica de uma gênese que se confundia com a mesma viagem. A cada lugar, o nome do santo do

e constitucional. De acordo com a Constituição de 1988: “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988).

4. Empregamos as palavras “sentimos e pensamos” porque somos indígena e possuímos formação acadêmica como historiador. Na nossa trajetória sociocultural, os universos de conhecimentos acadêmicos e saberes ancestrais indígenas relacionam-se o tempo todo, convergindo e divergindo dialeticamente de forma dinâmica. Neste sentido, fazemos nossas

dia: Todos os Santos, São Sebastião, Monte Pascoal. Antes de se batizarem os gentios, batizou-se a terra encontrada. De certa maneira, dessa forma, o Brasil foi simbolicamente criado. Assim, apenas nomeando-o, se tomou posse dele, como se fora virgem. Assim também a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo “descobrimento”. São os “descobridores” que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História. (Cunha, 1992, p. 09)

Questionamos se os estudos que partem somente das interpretações assinalando a presença das populações originárias a partir da chegada dos europeus continuam sendo predominantes ou não, especialmente na forma de lecionar sobre as vivências passadas e atuais dos Povos Originários.

Vale salientar que os trabalhos sobre os Povos Indígenas deveriam considerar o direito internacional a autodeterminação garantida pela *Constituição de 1988* e pela *Convenção N° 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 07/06/1989*. Tratado adotado em Genebra em 1989 e aprovado internacionalmente em 1991. O Brasil, por meio do Decreto n° 143 de 25 de julho de 2002, ratificou a Convenção 169 da OIT tornando-se consignatário. Esta Convenção é uma importante conquista política dos Povos Indígenas no que se refere ao direito à autodeterminação.

A auto identificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção (OIT - Organização Internacional do Trabalho. *Convenção N° 169* da Organização Internacional do Trabalho – OIT, 07/06/1989).

Não estamos afirmando que as Histórias Indígenas devem utilizar somente as narrativas indígenas. Da mesma forma, não afirmamos que as His-

as palavras da União das Nações Indígenas - UNIND: “posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!” (Comissão Pró-Índio/SP. **Índios: Direitos Históricos.** Cadernos da Comissão Pró-Índio N. III. São Paulo: Comissão Pró-Índio, 1982). Por isto também optamos em redigir o presente texto na primeira pessoa do plural por ser fruto das vivências e pensamentos coletivos experimentados ao longo desse nosso percurso.

5. Neste texto, daremos atenção às narrativas existentes no sul e extremo sul da Bahia para a releitura da “história” da região, especialmente em relação ao Povo Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia) com o qual vivemos e lutamos pelo direito ao Território Ancestral.

tórias dos Povos Originários deveriam ser escritas exclusivamente por índios. Até porque acreditamos que todas as fontes historiográficas, indígenas ou não, bem como o próprio texto historiográfico produzido por indígenas ou não, necessitam de leituras (escovadas) “a contrapelo”, como nos ensina Walter Benjamin (1994, p. 225), em uma de suas teses sobre o conceito de história.

Para o autor, esta área do saber é “objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”. Pensamos que a busca pelo conhecimento sobre os Povos Indígenas também não ocorre imersa num “tempo homogêneo e vazio” (p. 223).

Assim, o que estamos ponderando e indagando é: será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre estes povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas através da história? Vivemos ainda o reino das visões colonizadas que produzem um epistemicídio ou racismo epistêmico sobre diferentes saberes, entre eles os indígenas?⁶

Aqui vale algumas ponderações sobre o que seriam estes pensamentos e práticas epistêmicas coloniais. Segundo os autores que estudam a colonialidade, mesmo com o fim do sistema colonial, alguns países como o nosso permaneceram, apesar de algumas alterações, com mentalidades e práticas colonizadas (colonialidade), impossibilitando a percepção de universos epistêmicos diferenciados, tais como: os saberes, protagonismos e narrativas diferenciadas.⁷

Sabemos da produção de diferentes autores (indígenas ou não) que percorrem outros caminhos. Alguns destes estudos serão abordados na sequência deste texto. Porém, observamos que não procuramos aqui apresentar um levantamento completo dos trabalhos sobre os Povos Originários, mas oferecer ponderações no sentido de auxiliar no enfrentamento dos desafios

6. O conceito de epistemicídio é utilizado por diferentes autores. Porém, ganhou destaque através das obras de Boaventura de Sousa (1997 e 2010). O termo racismo epistêmico aparece em: Ramón Grosfoguel (2016).

7. Existem autores importantes ligados ao Grupo de Estudos Subalternos e ao Grupo Modernidade/Colonialidade, produzidos em países fora do eixo da Europa Ocidental e dos EUA. Ambos os grupos nos inspiram para tratarmos da colonialidade e decolonialidade. Alguns destes autores aparecem na bibliografia citada no final deste texto. Assinalamos:

oferecidos para a implementação da Lei 11.645, de 10 Março de 2008, que tornou “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados”.

Por isso, ponderamos sobre o inquietante questionamento feito por Gayatri Chakravorty Spivak (2010), no livro “Pode o Subalterno Falar?”. Acreditamos que, em se tratando dos Povos Indígenas, não só podem falar como também são sujeitos e autores de suas próprias histórias e narrativas, apesar destas falas, por vezes, não serem consideradas.⁸

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo decolonial entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como a produção dos conhecimentos acadêmicos, e os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Um diálogo para enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para aplicação da Lei 11.645/2008.

Ou será que falas como a dos Índios Dionísio Tupinambá e Juracy Pataxó Hã-Hã-Hãe não possuem relevância? Dependendo de sua resposta, fazemos nossas as palavras de Ailton Krenak (1992, p. 205):

Existem milhões de toneladas de livros, arquivos, acervos, museus guardando uma chamada memória da humanidade. E que humanidade é essa que precisa depositar sua memória nos museus, nos caixotes? Ela não sabe sonhar mais. Então ela precisa guardar depressa as anotações dessa memória. (...) E, entre a história e a memória, eu quero ficar com a memória.

Aníbal Quijano (2002), Catherine Walsh (2009); Edgardo Lander (2005); Frantz Fanon (2010); Gayatri Chakravorty Spivak (2010); Homi Bhabha (2003); Ramón Grosfoguel (2016) e Walter Mignolo (2005).

8. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

II – “Quebrando a Cabaça e Espalhando Sementes”⁹

John Monteiro (1995 e 2001), um dos principais autores que consideramos ter renovado as leituras sobre as Histórias e Culturas Indígenas, tratando das representações convencionais sobre o “índio”, assinala que foram consagradas duas noções: uma postura que não considera os indígenas como sujeitos históricos e/ou os considera sem história por serem ágrafos, e uma outra que representa os Povos Originários como populações em extinção.

Para Monteiro, preponderaram na historiografia sobre os Povos Indígenas até a década de 1980 as narrativas de seu extermínio, isolamento, integração e conseqüente desaparecimento, congelando a imagem destes povos no período colonial e de forma pitoresca.

Ainda conforme John Monteiro, esse quadro começou a ser modificado ao findar dos anos de 1970, também, para acolher as ações do Movimento Indígena que então se fortaleciam. Colaboram com esta análise João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006, p. 187):

A crença fundamental é de que, ao invés de aguardarem ou solicitarem a intervenção protetora de um ‘patrono’ para terem seus direitos reconhecidos pelo Estado, os índios precisavam realizar uma mobilização política própria [...]. As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena.

Mencionamos este processo porque entendemos que a Lei 11.645/2008 é, em grande parte, resultado destas experiências que deveriam ser consideradas como conteúdos em sua aplicação. Ou seja, a própria trajetória contemporânea do Movimento Indígena indica caminhos para abordarmos as Histórias e Culturas Indígenas no ensino.

9. Trecho de uma das canções rituais cantadas durante o Porancy (ritual) Tupinambá de Olivença.

Neste sentido, Eduardo Viveiros de Castro (2006, p. 3) esclarece:

A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a 'ser' índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la.

Acreditamos que os avanços notados na Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro. Indígenas que, por vezes, pagaram até mesmo com a vida ao lutarem por seus direitos, a exemplo do Cacique Xicão Xukuru (morto no dia 20 de maio de 1998 a mando de fazendeiros descontentes com a sua luta para a demarcação do território de seu povo) e Galdino Pataxó Hã-Hã-Hãe (queimado vivo em abril de 1997 quando estava em Brasília lutando pela nulidade de títulos emitidos em terras Pataxó a favor de não indígenas), entre outros indígenas que ainda continuam sendo mortos.

Segundo o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, entre os anos de 2003-2014 ocorreram 754 assassinatos de índios no Brasil. Estes números de mortos representam uma média de 68 indígenas mortos por ano (CIMI, 2015, p. 76).

Realçamos, na nossa compreensão, que esta trajetória pela manutenção de suas culturas vinculadas à conservação dos territórios tradicionais deveria

ser um dos eixos principais a serem tratados na aplicação da Lei 11.645/2008. Estas experiências envolvem conceitos e percepções históricas dos Povos Indígenas no Brasil. Até porque, como já assinalamos, a conquista desta lei faz parte da luta dos Povos Originários por seu reconhecimento étnico, alteridade e direito ancestral à terra, garantido internacionalmente pela *Convenção N° 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho – OIT* de 07/06/1989 e pela *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social / Capítulo VIII – Dos Índios - Artigo 231 e Artigo 232:

Art. 231. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988).

Deste modo, como desvincular este processo da aplicação da Lei 11.645/2008 se a mesma resulta destas experiências do Movimento Indígena? Pensamos que, consciente e/ou inconscientemente, ao congelarmos a imagem dos Povos Indígenas nos séculos XVI e XVII, evitamos reflexões atuais relativas aos seus direitos originários à terra. Nesta direção, concordamos que é fundamental para compreender as Histórias e Culturas Indígenas a profunda relação com a ideia de território compreendido como:

[...] o lócus de vivências emocionais, é depositário de memórias, de tradições, torna-se, assim, testemunha da história. Sua configuração, percebida como ímpar, é capaz de suscitar lembranças, provocando ou transmitindo sentimentos pessoais e coletivos, gerando e sustentando a identidade de indivíduos e grupos” (Szmrecsányi, 2006, p. 13).

Como esclarece o Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2015, p. 6, 7, 10 e 11):

Para os povos indígenas, a terra é muito mais do que um bem material, ela é fundamental na construção das identidades, do modo de ser, pensar, conviver, construir experiências de vida. [...]. A experiência da coletividade e a manutenção dos vínculos ancestrais, características dos povos indígenas, somente são possíveis em suas terras tradicionais, porque é nelas que podem construir um modelo de Bem Viver.

Análises que ganham expressão na fala da Anciã Tupinambá Amotara - Nivalda Amaral de Jesus, moradora no Território Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia), que vivencia a luta pela demarcação territorial:

Acho que depois das terras demarcadas, Olivença não precisa ter suas casas de palha e taipa novamente. As casas que forem indenizadas, a gente deve derrubar para começar tudo de novo, do jeito que a gente quiser. Podem ser casas humildes, mas eu espero que todo mundo viva unido (Amotara, 2011).¹⁰

Reafirmamos que, em nossa compreensão, o Movimento Indígena foi o principal elemento para as conquistas presentes na Constituição de 1988 e outras vitórias como as alterações na forma de realizar o censo feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a Lei 11.645/2008 e, na análise de John Monteiro, para parte da revisão historiográfica sobre as Histórias dos Povos Indígenas. Como explica o estudioso e indígena, etnia Baniwa, Gersem dos Santos (Luciano, 2006, p. 130), a “estratégia encontrada pelos Povos Originários para garantir a existência física e sociocultural”, bem como sua memória e história, foi a “articulação nacional pautada, inicialmente, na luta por direitos comuns”. Num segundo momento, a luta voltou-se para “reivindicações particularizadas” das diferentes etnias existentes.

10. A fala da anciã Amotara - Nivalda Amaral de Jesus - foi registrada em áudio no dia 14/12/2011, durante o III Seminário de Histórias e Culturas Indígenas Caboclo Marcelino, realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Ilhéus/Bahia), com divulgação autorizada. O Reconhecimento Étnico do Povo Tupinambá ocorreu em 2002 (FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Nota Técnica nº. 01/CGEP/02. Brasília: FUNAI, 13/05/2002). O Território Indígena Tupinambá de Olivença foi demarcado pelo Relatório da FUNAI em 20/04/2009 (FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. In: Diário Oficial da União – Seção 1, n.74. Brasília: DOU, 20/04/2009, p. 52-57).

A partir de então, cada etnia desenvolveu suas ações. Porém, ainda conforme Gersen dos Santos Luciano (2006), a “articulação entre elas é o que tornou o movimento único”, sendo as “particularidades” socioculturais e territoriais dos povos respeitadas na consolidação de direitos comuns como: terra, educação, saúde.

Assim, ao contrário das perspectivas assimilacionistas e de extinção dos Povos Originários, ocorreu um aumento significativo da população indígena, que vem reivindicando suas identidades étnicas e o reconhecimento de direitos perante o Estado brasileiro, especialmente ao território. A previsão era de desaparecimento gradual dos Povos Indígenas, como explica o caderno de *Capacitação de Conselheiros de Assistência Social: Guia de Estudos*, feito pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, em 2009:

Durante séculos os índios foram considerados como uma categoria transitória destinada a desaparecer com o tempo após um processo de assimilação e diluição na sociedade brasileira. Sob regime de tutela e considerados relativamente incapazes, deveriam ser ‘integrados à comunhão nacional’, segundo o texto do Estatuto do Índio estabelecido em 1967 e ainda vigente (MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009, p. 09).

No entanto, aconteceu o contrário das análises que indicavam o desaparecimento dos Povos Originários. De acordo com os últimos dados do *Censo Demográfico-2010* levantados pelo IBGE, na parte denominada *Características Gerais dos Indígenas*, a população autodeclarada indígena vem até crescendo no Brasil. A população indígena que era de 294 mil em 1991, passou para 734 mil indígenas em 2000.

Em 2010, o número de pessoas que se declararam indígenas chegou a cerca de 817 mil (IBGE, 2012). Segundo os dados censitários do IBGE, entre os

anos de 1991, 2000 e 2010, a população autodeclarada indígena cresceu 178% nestas três décadas. Um aspecto importante sobre os últimos censos é que o aumento significativo da população indígena não resultou apenas do crescimento vegetativo (por nascimento), mas da mudança na auto identificação étnica. Ou seja, houve um processo de fortalecimento da etnicidade indígena, colocando em questionamento as concepções que assinalavam para o desaparecimento dos Povos Originários por assimilação e/ou extinção física.

Manuela Carneiro da Cunha (2013) fornece mais elementos para compreendermos os significados dos números do IBGE sobre a população indígena:

O grande aumento da população indígena se deu no período de 1991 a 2000. Entre 2000 e 2010, o aumento foi proporcionalmente menor do que na população em geral. Só uma parcela desse crescimento pode ser atribuída a uma melhora na mortalidade infantil e na fertilidade. O que realmente mudou é que ser índio deixou de ser uma identidade da qual se tem vergonha. Índios que moram nas cidades, em Manaus por exemplo, passaram a se declarar como tais. E comunidades indígenas, sobretudo no Nordeste, reemergiram.

Ao lermos as análises de Manuela Carneiro da Cunha ponderamos que a alteração no quadro populacional indígena brasileiro decorreu de um universo de reelaborações e (re)existências dos Povos Originários frente às imposições de longa duração feitas pelo Estado brasileiro. Esta trajetória em si assinala para a necessidade de apresentarmos, na aplicação da Lei 11.645/2008, os Povos Indígenas como também protagonistas da própria história, além de vítimas de massacres físicos (genocídio) e étnico (etnocídio).

Em outras palavras, muitos dos Povos Indígenas criaram ao longo de suas histórias mecanismos de vivências envolvendo adaptações, reelabora-

ções e resistências. Um processo que forçou a revisão das histórias de diferentes Povos e regiões. Um exemplo neste sentido é o Povo Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia), que para muitos estudiosos foram exterminados entre os séculos XVI–XVIII.

Não foi à toa que, com certo ar de espanto, o jornal Folha de São Paulo, em 01 de junho de 2000, publicou a matéria intitulada “Índios de Ilhéus dizem pertencer à etnia considerada extinta e reivindicam peça do século 17”.¹¹ Diz o texto jornalístico:

Toda documentação dos séculos 16, 17 e 18 sobre os índios de Ilhéus identifica-os como tupiniquins’, afirma o antropólogo José Augusto Laranjeiras Sampaio, professor da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). ‘Mas isso não impede que os moradores de Olivença julguem-se tupinambás. Eles se apoiam em relatos orais de seus avós e bisavós, enquanto os documentos disponíveis baseiam-se nas observações de colonizadores e viajantes brancos. ‘Assim, as relações entre os índios e o Estado brasileiro não ocorreram somente de modo passivo por parte dos Povos Indígenas. (Folha de São Paulo, 01 de junho de 2000)

História como esta dos Tupinambá de Olivença não é única. Como percebemos pelos dados do IBGE, o número de pessoas que se autodeclararam como indígenas tem crescido, o que representa revisões de versões históricas já consagradas, como a do desaparecimento de determinados Povos. Este contexto faz pensar nas análises de Michel de Certeau quando analisa que a “presença e a circulação de uma imposição não indica o que ela é para seus usuários”. É ainda necessário considerar a sua “manipulação pelos praticantes que não a fabricaram” para poder apreciar: “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização” (Certeau, 1994, p. 40).

11. A peça em questão era um dos Mantos Sagrados Tupinambá exposto na Mostra do Redescobrimto no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo/SP, durante o ano (2000) em que muitos comemoravam os quinhentos anos do chamado “descobrimto” português do Brasil. Na ocasião, o Manto integrava o acervo do Nationalmuseet, em Copenhague (Dinamarca).

Certeau nos ajuda a compreender, como baliza teórica, que “a construção de frases próprias com um vocabulário é uma sintaxe”. O autor supõe que, pelas maneiras de usar as imposições, pelas invenções cotidianas, pelos modos de fazer, ocorre com os “usuários”, a exemplo do que aconteceu com os Povos Indígenas, uma “bricolagem” (Certeau, 1994, p. 40).

Entendemos que nas análises de Certeau o conceito de “bricolagem” é composto por um universo de reelaborações, resistências e aceitações. Em relação aos Povos Indígenas, este conceito nos serve porque possibilita compreendê-los, ao lado da história brasileira, fora da postura consagrada que os colocam numa situação passiva em relação às imposições assimilacionista e tutelares. Em outras palavras, este conceito nos permite ponderar que muitos dos Povos Indígenas brasileiros interagiram com as imposições e como, após mais de 500 anos de determinações, existem ainda centenas de índios que (re) afirmam suas identidades culturais diferenciadas.

Nessa perspectiva, Maria Regina Celestino de Almeida destaca os desafios metodológicos que envolvem a tarefa de repensar as Histórias Indígenas numa ótica interdisciplinar, apresentando novas abordagens sobre o processo de transformações dos grupos étnicos indígenas. Esta análise nos leva à uma postura diferente do consagrado “dualismo simplista” que classifica e divide os índios como “aculturados” e “índios puros” (Almeida, 2003 e 2010). Do mesmo modo, diferencia-se das duas noções sobre os Povos Originários, assinaladas criticamente por John Monteiro: de um lado, a posição que não considera os indígenas como sujeitos históricos e/ou os considera sem história, de outro, a ideia de analisar os Povos Originários como populações em extinção, congelados nos séculos XVI-XVII.

Através destas análises, podemos compreender porque atualmente, após mais de quinhentos anos de imposições, existem índios pertencentes a Povos e Culturas descritas como extintas e/ou em extinção que (re)afirmam

suas identidades culturais diferenciadas. Indígenas que buscam o direito à alteridade e ao território ancestral, através do reconhecimento étnico e demarcação territorial.

Um processo denominado de diferentes formas: etnogênese, etnicização, reetnização e (re)emergência étnica. Preferimos denominar e entender como indianização no sentido da (re)existência indígena por partimos do campo conceitual relativo à interculturalidade crítica, decolonialização e (re)existência. Como explica Catherine Walsh (2009, p. 13), a tentativa é de acompanhar:

(...) como pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo firmar na perspectiva da construção de sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes, em confronto com racismos solapados e estratégias – cada vez mais sofisticadas – que se opõem e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação.

Ressaltamos, novamente, no nosso entender, esta é uma percepção fundamental para lecionar as Histórias e Culturas Indígenas, enfrentando os desafios para a aplicação da Lei 11.645/2008. Isto é, pensarmos os Povos Originários a partir das suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas a partir da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas.

Então indagamos: por que não começar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários abordando este atual momento de (re)existência étnica e territorial indígena? Talvez descubramos entre os próprios alunos e educadores descendências e reminiscências ancestrais relativas aos primeiros habitantes da *Terra Brasilis*. Assim, também atuaremos na direção da decolonização das diferentes subjetividades, como analisa Frantz Fanon (2010), relacionadas às estruturas políticas, econômicas e socioculturais de imposição de poder.

III – Descompassos entre Ensino, Produção do Conhecimento e Saberes Indígenas

No entanto, constantemente quando palestramos e/ou lecionamos sobre as Histórias e Culturas Indígenas, ficamos com a impressão de que perdura a concepção assinalando os indígenas como populações em extinção por causa do extermínio e da “aculturação”, restando alguns “índios puros”. Quando não aparece a noção de que só é possível pensar em índios no período colonial e mesmo assim sem relevância para o estudo da história. Em muitos casos, vale a provocativa análise de John Monteiro publicada em 1995:

(...) parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850: para os índios, “não há história, há apenas etnografia. (Monteiro, 1995, p. 221)

Em seu texto intitulado *O Desafio da História Indígena no Brasil* (1995) e em sua Tese de Livre Docência denominada *Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo* (2001), o autor questiona as noções consagradas sobre os Povos Originários. Porém, cabe destacar que a Tese de Monteiro foi apresentada há 14 anos, em 2001. Já o texto foi publicado há 20 anos, em 1995, em conjunto com outros qualificados autores que, com propriedade, subsidiaram de forma crítica os educadores para a implementação da *Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º. Graus* (Silva e Grupioni, 1995). Ou seja, duas publicações anteriores mesmo à Lei 11.645/2008.

Não obstante, apesar destas publicações, em muitos casos, ainda ficamos com a impressão da continuidade das leituras tradicionais sobre os Povos Indígenas. Esta impressão é da mesma forma observada por outros estudiosos desta temática como o historiador Edson Silva.

Analisando algumas publicações relativas ao famigerado e questionado “dia do Índio”, Silva (2012) indaga:

‘Somos todos índios’. Com esse título o Jornal do Commercio (Recife) publicou no sábado 12/04/2012 uma matéria no encarte Galerajc, que é destinado ao público infanto-juvenil. O conteúdo da referida matéria expressa, salvo raríssimas exceções, como a imprensa (e não somente a escrita!) trata a temática indígena, mais enfaticamente nas proximidades ou no Dia do Índio: com desinformações, equívocos e preconceitos. Até mesmo reconhecidos e prestigiados periódicos, como a revista Ciência Hoje das crianças, publicada pela SBPC, em sua edição nº 25 de abril/2012, traz na capa e no seu interior ao abordar as línguas indígenas faladas no Brasil, caricaturas grotescas que reproduzem e reafirmam estereótipos sobre e contra os índios. Como realizar discussões sobre a temática indígena com a seriedade necessária? Ao abordar o assunto, como fugir do exótico e apresentar, discutir informações críticas?

Mesmo quando busca-se denunciar o massacre contra os Povos Indígenas e criticar o “ensino da história tradicional”, oferecendo protagonismo aos índios, é possível acompanhar a permanência das visões que assinalam a presença ou ausência das populações originárias na história brasileira como resultante da atuação dos não indígenas. Do mesmo modo que Edson Silva, as permanências das visões tradicionais é observada por outros estudiosos.

A *Revista Escola Pública* publicou uma matéria sobre o assunto cujo título diz muito de seu conteúdo: “Lei que determina o ensino de cultura afro-brasileira e indígena esbarra em formação de professores e falta de institucionalização”. Lendo o texto da matéria, entre outros entrevistados, aparecem as

análises dos componentes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Dentro das escolas, porém, a aplicação da lei [10.639/2003 e 11.645/2008] ainda está longe do ideal. Para [Douglas] Verran-gia, a lei fomentou o aumento da discussão nas salas de aula e a mudança nos materiais didáticos, mas o ensino ainda se restringe a ações pontuais. ‘Há escolas e redes com trabalhos bem avançados, mas a maior parte ainda encara a educação para as relações étnico-raciais como uma questão a ser trabalhada somente nas comemorações do Dia da Consciência Negra ou no Dia do Índio’, aponta. (Revista Escola Pública, Abril/Maio 2015)

A própria denominação do longo processo batizado como colonização e/ou sistema colonial, tendo os aldeamentos jesuíticos como um de seus pilares, é questionável porque parte quase semderam sua cultura.

Por isto a história dos Tupinambás de Olivença (Ilhéus/Bahia) é emblemática. Estes índios reafirmaram-se como tais e permitiram ponderar que, a despeito do massacre físico e étnico, (re)existiram de formas variadas. Isto é, não desapareceram e, como publicou o jornal *Folha de São Paulo* em 01/06/2000, buscaram “mudar a história oficial do Brasil” ao dizerem-se pertencentes a uma “etnia considerada extinta”:

Uma modesta comunidade em Olivença (distrito de Ilhéus, no litoral sul da Bahia) está tentando mudar a história oficial do Brasil. São aproximadamente mil pessoas, a maioria lavradores, que não querem mais receber o tratamento de “caboclos” ou “pardos”, como ocorre há pelo menos seis décadas. Dizem-se índios tupinambás - etnia que a literatura especializada julga extinta desde o século 17 - e exigem, agora, que o governo

os reconheça assim. Nos últimos 18 anos, discutiram a questão de identidade sem estardalhaço, quase às escondidas. Em janeiro, porém, sentiram-se maduros para torná-la pública e lançaram uma carta “à sociedade nacional”, explicando o que desejam. (Folha de São Paulo, 01 de junho de 2000)

Não obstante, voltando às dificuldades enunciadas para o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, após cerca de onze anos da Lei 11.645/2008, pensamos que é importante ponderarmos sobre algumas das razões possíveis para estes obstáculos. Reafirmamos que, na nossa análise, um dos principais motivos das dificuldades da aplicação da Lei 11.645/2008 é porque ainda existe um descompasso entre os avanços das discussões conceituais e metodológicas envolvendo os Povos Indígenas e a sua aplicação no ensino, considerando também os saberes indígenas e as experiências do Movimento dos Povos Originários.

Como refletimos até aqui, no plano da discussão teórica e metodológica já existem produções que permitem revisitar a história brasileira tendo como perspectiva a presença dos Povos Originários e seus saberes, fruto também das experiências dos Movimentos Indígenas. No entanto, ainda não se incorporou ao ensino muito destas ponderações.

Este cenário, em nossa compreensão, resulta de algumas situações, entre elas destacamos que a própria data da publicação da lei (10 de março de 2008) oferece pistas das barreiras em incluir no currículo escolar conteúdos relativos aos Povos Originários. Pensamos que nem sempre o adágio popular de que a “lei tarda, mas não falha” deve ser considerado. Em alguns casos, como este em questão, a “lei tardando já está falhando” no sentido de pressionar as instituições de ensino a desenvolver estratégias para aplicá-la.

É comum ouvirmos entre as objeções apresentadas pelos educadores para a implementação do estudo das Histórias e Culturas Indígenas a argumentação de que: “não existe material didático relativo à temática indígena”.¹²

12. Vale observar que esta argumentação e as que seguem partem de um levantamento empírico e não sistematizado, carecendo de rigor metodológico. Estamos utilizando as mesmas aqui como exemplificações no sentido de provocar inquietações para a realização de futuras pesquisas. De forma alguma as frases são comprovações de teses apresentadas a priori. As argumentações listadas advêm das palestras que realizamos sobre a temática indígena em diferentes instituições e espaços de ensino ou não. Surgem também da nossa trajetória como docente em história, do Curso de Extensão que organizamos e

Outros profissionais da área de ensino apontam que “os índios só aparecem nos dois primeiros capítulos dos livros didáticos como antes e depois do ‘descobrimento’ e em seguida submergem”.

Existem educadores que assinalam a permanência do imaginário apontando “os indígenas apenas como vítimas, sendo exterminados e/ou integrados à sociedade nacional”. Deste olhar decorre a idealização dos “índios como os bons selvagens do século XVI”. Deriva também a leitura de que os mesmos não “adaptaram-se à sociedade, sendo substituídos pela ‘mão-de-obra’ escrava negra e, posteriormente, pelos imigrantes europeus, existindo índios somente na floresta amazônica”. Por fim, aparece a constatação da falta de formação acadêmica durante a graduação sobre Histórias e Culturas Indígenas levando muitos a indagarem: “o que devo mesmo lecionar sobre os Povos Indígenas?”

Como analisamos antes, a inclusão do estudo das Histórias e Culturas Indígenas é, em grande parte, fruto da luta e reivindicações do Movimento Indígena. Por isto pensamos que o aspecto tardio da Lei 11.645/2008 não foi fruto somente de um descuido conceitual. Como analisam os autores, a colonialidade que produz o espitemicídio ou o racismo epistêmico não é fruto do acaso e tem profundas relações com as estruturas políticas, econômicas e socioculturais.

Aventamos: só tardiamente observou-se que faltava uma especificação sobre este conteúdo na formação escolar brasileira por tratar-se de uma discussão que também envolve o direito originário indígena à terra. Este direito dos Povos Originários, por sua vez, tem gerado conflitos em diferentes regiões brasileiras e a morte de indígenas, como observamos anteriormente pelos dados do Conselho Indigenista Missionário - CIMI (2015). Acreditamos que este é um dos componentes fundamentais que constituem os motivos relativos às dificuldades para a implantação da Lei 11.645/2008.

administramos denominado “Histórias, Culturas Indígenas - Saberes, Abordagens, Pesquisas e Possibilidades de Ensino (Lei 11.645/2008)” e da experiência que possuímos como ex-coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES junto ao Curso de História da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e à Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – EEI-TO, entre os anos de 2011-2014.

Nesta direção, acreditamos que as análises de Larissa Viana no texto *Democracia Racial e Cultura Popular - debates em torno da pluralidade cultural*, ao discutir criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs , também são válidas para a Lei 11.645/2008:

(...) fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico [como] condição básica para o fortalecimento da igualdade e da democracia. À perspectiva adotada pelos PCNs, podemos acrescentar uma advertência importante, sugerida por E.P. Thompson, para quem o termo cultura não deve distrair nossa atenção dos conflitos e contradições sociais e culturais existentes no interior da sociedade. A pluralidade cultural tem muito a contribuir se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais (...), e valorizarmos também as situações de ensino e aprendizagem que contemplam a possibilidade de pensar sobre as situações de desigualdade e a necessidade de mudanças sociais. (Abreu, 2003, p. 113)

Outro motivo que, na nossa análise, tem dificultado a viabilização da Lei 11.645/2008 é: a lei não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, em efetivar “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores? Pensando nos cursos de licenciatura em história: será que os mesmos só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América?

Assim, concordamos com as análises de Dennis de Oliveira ao realizar criticamente, em 2013, um balanço dos dez anos da Lei 10.639/2003 e dos então cinco anos da Lei 11.645/2008.¹³ Segundo Oliveira, o panorama não

13. A Lei 10.639/2003 “alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASILIA, Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, de 9 de janeiro de 2003). A Lei 11.645/2008 acrescentou à Lei 10.639/2003 a necessidade também do estudo da “História e Cultura Indígena” (BRASILIA, Presidência da República. Lei 11.645, de 10 Março de 2008. Brasília: Presidência da República, 10 Março de 2008).

era animador dois anos atrás e, mesmo considerando alguns avanços, ainda continua desanimador.

De acordo com Oliveira (2013), nos cursos superiores existe “resistência em implantar esses conteúdos nos seus currículos”. Como consequência são poucos os educadores “formados para dar conta das exigências da legislação e também” para “criar uma massa intelectual crítica” para a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Soma-se a este aspecto dois outros, segundo o autor:

- O sucateamento do ensino público no qual se concentra a maior parte do corpo docente mais engajado politicamente coloca, muitas vezes, essa discussão fora das prioridades da agenda política do movimento (...).

- (...) O atendimento a uma demanda garantida em lei fica na dependência de iniciativas e do voluntarismo de militantes, desobrigando o poder público. Sintomático que em vários planos de Educação em nível municipal e estadual – e até mesmo a primeira versão do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), que distribuiu verbas federais para municípios melhorarem suas estruturas educacionais – não se colocam ações necessárias dos poderes públicos para a aplicação da lei.

Incluimos a estes itens a própria configuração do enunciado da Lei 11.645/2008, que estabeleceu “as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”. Este grifo em itálico no texto da Lei é nosso. Consideramos estas palavras reveladoras da maneira generalizadora como são apresentadas as Histórias e Culturas Indígenas, Afro-Brasileiras e de outras parcelas da população.

Num texto publicado em 2003, cerca de cinco anos após os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Rebeca Contijo (2003, p. 65) salienta que:

Um aspecto que precisa ser mencionado diz respeito à ausência, nos PCNs, da noção de ambigüidade cultural, da noção de que não existe absoluto em termos culturais. Algo como o indígena, o africano, o europeu, o asiático etc., como aparece nos PCNs, evidencia muitos problemas.

Pensamos que a mesma crítica vale para o enunciado da Lei 11.645/2008, que pode conduzir os educadores a procurar uma visão generalizante das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, partindo de idealizações e/ou concepções padronizadas sobre quem foram e são os índios brasileiros. Quando tratamos de indígenas precisaríamos da percepção de que são Povos que possuem alguns traços culturais e histórias em comum, mas também diferenciações

Para dimensionarmos um pouco desta necessidade conceitual de percebemos a diversidade dos Povos, vejamos o que escreve Darcy Ribeiro tratando da frente atlântica do território brasileiro quando da chegada dos portugueses em 1500:

Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de tronco tupi que, havendo se instalado uns séculos antes, ainda estavam desalojando antigos ocupantes oriundos de outras matrizes culturais. Somavam, talvez, 1 milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais, cada um deles compreendendo um conglomerado de várias aldeias de trezentos a 2 mil habitantes (Fernandes 1949). Não era pouca gente, porque Portugal àquela época teria a mesma população ou pouco mais. (Ribeiro, 1995, p. 31)

Esta diversidade étnica na atualidade, conforme os dados censitários do IBGE de 2010, continua expressiva. Novamente como assinalam os números, são, aproximadamente, 305 etnias indígenas no Brasil, falando cerca de 274 línguas.

Manuela Carneiro da Cunha (2013) analisa da seguinte forma estes dados:

O Brasil não é só megadiverso pela sua grande diversidade de espécies, ele também é megadiverso pelas sociedades distintas que abriga. (...) Esse sócio diversidade é, segundo Lévi-Strauss, um capital inestimável de imaginação sociológica e uma fonte de conhecimento. Um mundo sem diversidade é um mundo morto.

Pensamos que para o estudo das Histórias e Culturas Indígenas é necessária a percepção de sua pluralidade e os limites das interpretações presentes na historiografia, antropologia, literatura, linguística e em outras áreas do conhecimento. No entanto, lendo a Lei 11.645/2008 percebe-se que a mesma possibilita uma noção de história e cultura indígena num sentido absoluto, unificador e genérico.

Ou seja, acreditamos que não existe somente uma História e Cultura Indígena possível, mas várias Histórias e Culturas Indígenas admissíveis. Da mesma forma, são variadas as possibilidades de recortes temáticos, socioespaciais, fontes, metodologias e orientações teóricas. Não estamos negando a possibilidade da existência de dimensões históricas e culturais comuns nas trajetórias dos Povos Indígenas, mas ressaltando a necessidade da percepção da diversidade e dos limites dos estudos realizados, sendo eles indígenas ou não.

A título de exemplificação, os próprios colonizadores, incluindo as ordens religiosas, utilizaram-se da diversidade e divergências existentes entre os Povos Indígenas para estabelecerem sua “ocupação” ou “invasão” territorial. Elaboravam e reelaboravam suas atuações dependendo das diferenciadas dinâmicas das populações indígenas.

Considerações Finais

*Eu vi gemer lá na mata, ê / Eu vi gemer lá na mata, á
Tupinambá é índio guerreiro que Tupã deixou na Terra
para lutar pelo ideal*

Eu vim de muito longe pegar o que me pertence

Viva nosso pai Tupã que ama muita gente

Canção Ritual do Povo Tupinambá de Olivença -
Ilhéus/Bahia

Pensamos que as contribuições para o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, como em relação a outros conteúdos, precisam de um constante processo de discussão e ponderação que acompanhe a dinâmica da sociedade. É fundamental oferecer prioridade à formação de professores nos cursos de graduação em história relacionando o ensino com as vivências, memórias e sabedorias populares, incluindo a indígena.

No caso específico da aplicação da Lei 11.645/2008, na nossa compreensão, é imperativo enfrentar os descompassos entre ensino, produção do conhecimento e saberes/vivências indígenas. Ao enfrentarmos este desafio é necessário refletir acerca dos compromissos socioculturais daqueles envolvidos no processo educacional e na produção do conhecimento. Compromissos advindos da necessidade de um diálogo decolonial entre o ensino das Histórias e Culturas dos Povos Originários, a produção dos conhecimentos acadêmicos e os saberes/vivências indígenas.

A aplicação de uma proposta curricular, ou uma Lei como a 11.645/2008 e até mesmo os PCNs, parte da opção por determinados referenciais teóri-

cos que são, ao mesmo tempo, socioculturalmente decoloniais. Como analisa Marco Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007, p. 44): “assim como a história, o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados”.

Deste modo, pensamos que uma das principais contribuições da universidade seria fornecer instrumentais teóricos e metodológicos para possibilitar aos professores, no contexto escolar, a construção do conhecimento histórico crítico e decolonial com seus alunos. Uma postura já apresentada por Heloisa Faria Cruz em texto publicado na década de 1980, criticando a separação entre produção e reprodução do conhecimento histórico: “(n)este ponto está a questão que entendemos como possibilidade de produção do saber histórico na escola” (Silva, 1986, p. 28).

Seria uma espécie de descentralização e decolonização da produção de saberes. Compreendemos que aqui reside um dos mais fundamentais diálogos em se tratando do ensino das Histórias e Culturas Indígenas.

O conhecimento histórico, incluindo sobre os Povos Indígenas, é marcado pela construção teórica das análises que destacam ou silenciam acerca de certas dimensões relativas ao passado – algo presente na própria escolha das fontes. Hans-Georg Gadamer (1998) assinala que a “compreensão histórica” (o que pensamos ser parte do “conhecimento histórico”) é realizada a partir de concepções do historiador e interação no estudo do passado.

Por isso, como Gadamer, acredito que a “consciência histórica” seria a “noção que o homem moderno tem de sua historicidade”, o que possibilita leituras diversas segundo a perspectiva histórica (ou “horizonte hermenêutico”) adotado. Deste modo, concordo com Gadamer, ao ressaltar a importância de termos “consciência” da essência da tradição na qual atuamos ao estudarmos o passado: a chamada “consciência histórica” na construção do conhecimento

histórico, possuindo ao mesmo tempo a capacidade de criticá-lo. Conhecimento histórico (direta ou indiretamente) relacionado às concepções mais amplas de homem, tempo e sociedade.

No foi à toa que no ano 2000, quando o governo brasileiro e outros setores da sociedade comemoravam os 500 anos do “descobrimento do Brasil” através de um grande evento festivo em Porto Seguro, os Povos Indígenas organizaram o movimento “Brasil: Outros 500”. Este movimento, em conjunto com outros grupos sociais, realizou uma “grande marcha” e conferência no dia 22 de abril daquele mesmo ano também em Porto Seguro, envolvendo “mais de 2.000 índios” representando diferentes etnias (Folha de São Paulo. *Índios realizam marcha inédita para contestar o Descobrimento*, 10 de abril de 2000). Os indígenas na ocasião questionaram as versões históricas tradicionais da chegada europeia e o desaparecimento de diferentes etnias.

Na mesma ocasião, os Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia) endereçaram uma Carta “à sociedade brasileira”, em 31 de janeiro de 2000, com os seguintes dizeres, entre outros:

Nós, representantes legítimos da comunidade indígena Tupinambá de Olivença, queremos falar, cantar, dançar, celebrar a vida em memória dos nossos antepassados. Estamos vivendo graças à sabedoria e à coragem de nossos pais, que, para garantir a sobrevivência, foram entrando mata adentro e negaram-se a si mesmos (...). Exigimos o direito de resgate da nossa cultura e o reconhecimento étnico e geográfico. (Folha de São Paulo, 01 de junho de 2000)

Novamente ponderamos: porque não iniciar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários considerando este contexto de (re)existência étnica e territorial indígena? Considerando as origens dos próprios alunos

que, por vezes, remontam à uma ancestralidade indígena. Como assinalamos anteriormente, quem sabe revelem-se entre os alunos e educadores ascendências e reminiscências indígenas.

Por isto concordamos com John Monteiro (1995, p. 228):

A extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver aos mais hediondos atentados contra sua existência. Recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização europeia, processos esses que vão muito além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios, apresenta-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isto, páginas inteiras da história do país serão re-escritas; e ao futuro dos índios, reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista .

Na nossa compreensão, estes são os principais desafios a serem enfrentados para a implementação da Lei 11.645/2008. São muito mais inquietações do que perguntas e respostas definitivas. A intenção foi compartilhar, à moda indígena, indagações que carecem da fluidez da prosa na direção de decolonizar o conhecimento e o ensino para termos uma História e Cultura Indígena Decolonial!

Como diria o mestre Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas

pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 2005, p. 31)

“Quem melhor do que os oprimidos” para saber narrar suas histórias e, por isto, cantamos em nossos rituais aqui no Território Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia):

Todo Índio tem ciência

Todo Índio tem ciência

Oh Tupã por que será?

Oh Tupã por que será?

Tem a ciência divina

Tem a ciência divina

No tronco da Jurema

No tronco da Jurema

Awêrê Aiêntên !

Referências bibliográficas

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

_____. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias Ancoradas em Corpos Negros**. São Paulo: EDUC–PUC, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**. Nº 11. Brasília: UnB, maio - agosto de 2013, p. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas Vol. 1** – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. O Ensino de História para Populações Indígenas. In: INEP. **Em Aberto** - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Ano 14, n.63. Brasília: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), jul./set. 1994. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2289/2028/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é - Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro

“Povos Indígenas no Brasil, 2001/2005”. In: **ISA - Instituto Sócio Ambiental**. São Paulo. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. In: **Prisma Jurídico**. v. 10, n. 2. São Paulo: Prisma Jurídico, jul./dez. 2011, p. 257-268.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2014. Brasília: CIMI – Conselho Indigenista Missionário, 2015.

CONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003, p. 53-79.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

_____. **Cultura com aspas, e outros ensaios**. São Paulo: Cossac Naif, 2009.

_____. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. O futuro dos índios: entrevista com Manuela Carneiro da Cunha. In: **O Globo**. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/o-futuro-dos-indios-entrevista-com-manuela-carneiro-da-cunha-486492.html>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

- DIONÍSIO TUPINAMBÁ. Entrevista em junho de 2001. In: PROFESSORES TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA. **Memória Viva dos Tupinambá de Olivença**: lembrar é reviver, é afirmar-se *ser*. Salvador: ANAI/CESE/MEC, 2007, p. 51.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora Ufjf, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n.1. Brasília: UnB - Instituto de Ciências Sociais - Campus Universitário Darcy Ribeiro, Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100025&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 mai. 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- JURACY PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE. Entrevista em agosto de 2004. In: POVO PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE. **Índios na Visão dos Índios** - Pataxó Hã-Hã-Hãe. Salvador: Thydewa/MEC, 2007, p. s/n.
- KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 202–205.
- LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. In: MEC – Ministério da Educação. **Coleção Educação Para Todos**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. 2001. Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência (Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo – Antropologia) - UNICAMP, Campinas.

_____. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRU-PIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus**. Brasília: UNESCO, 1995, p. 221-228.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Dennis. Um breve balanço dos dez anos da lei 10.639/03. In: **Revista Fórum** (online). São Paulo. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/ok-um-breve-balanço-dos-dez-anos-da-lei-10-63903/>. Acesso em: 28 out. 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2004.

_____; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. In: MEC. **Coleção Educação Para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: **Revista Novos Rumos**, ano 17, nº 37. São Paulo: Revista Novos Rumos, 2002, p. 1–25. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF> 2002: Acesso em: 20 jun. 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.

_____. **Pela Mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Aracy Lopes. **A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Brasiliense, 1987.**

_____; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **A Temática Indígena na Escola** – Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus. Brasília: UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. Somos Todos Índios?! Críticas a um Discurso Equivocado. In: ANPUH-REGIONAL PERNAMBUCO. **Informativo Eletrônico da ANPUH** – Regional Pernambuco. Recife: ANPUH – Regional Pernambuco. Disponível em: <http://www.pe.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=2865>. Acesso em: 19 abr. 2012.

SILVA, Marcos A. da (Org.) **Repensando a História**. 2ª edição. São Paulo: Marco Zero, 1986.

_____; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SZMRECSÁNYI, Maria Irene. Apresentação. In: SANTOS, Carlos José F. **Identidade Urbana e Globalização** - A formação dos múltiplos territórios em Guarulhos/SP. São Paulo: Annablume/SINPRO, 2006.

TODOROV, T. **A Conquista da América** – A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Casé Angatu Xukuru Tupinambá (Prof. Dr. Carlos José F. Santos) é Indígena e Morador no Território Tupinambá em Olivença (Ilhéus/BA); Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia - Campus Jorge Amado (Itabuna/BA); Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/BA); Doutor pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo; Mestre pela PUC/SP; e Historiador pela UNESP. Autor do livro “Nem Tudo Era Italiano – São Paulo e Pobreza na Virada do Século XIX-XX” (Annablume, 2018 – 4ª. Edição) e um dos autores do livro “Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte” (LEER/USP, 2018).

E-mail: carlos.josee@uol.com.br





ENTRE ESCAVAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PRÁTIS DESCOLONIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA OUTRAS PEDAGOGIAS

CLÁUDIA MIRANDA

A segunda década do século XX está marcada por ondas sucessivas de golpes antidemocráticos inspirados em modelos já conhecidos e que beiram o fascismo. A imposição de um tipo de convivência que acirra o fosso da desigualdade passa a ser um ideário. No Brasil, o que se vê, são grupos que financiam esses modelos e que impulsionam um ritmo frenético de enlouquecimento e fanatismo. Não obstante, os levantes dos movimentos sociais dão respostas já esperadas, e também conhecidas, pelas lutas. No chamado Terceiro Mundo, os processos comunitários, valorizados por observadores/as como Nelson Mandela (África do Sul), Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), Orlando Fals Borda (Colômbia), Beatriz Nascimento (Brasil), Abdias Nascimento (Bra-

sil), Vandana Shiva (Índia) e Paulo Freire (Brasil), são, também, os mesmos que nos influenciam a rever o escopo epistemológico, legitimado socialmente.

Como a Diáspora Africana é partícipe da luta pela libertação do continente africano? Quais foram as motivações para o desenvolvimento da investigação-ação participativa na Colômbia de Manuel Zapata Olivella? Fals Borda e um grupo importante de observadores sociais viram como diferentes comunidades construíram processos educacionais e de socialização respeitosos com a natureza, com a água, o ar, a selva e os outros seres. Porque para elas foi mais fácil entender que o ser humano não é superior à natureza. Não participaram de um antropocentrismo - chave da razão eurocêntrica moderna. Essas comunidades entenderam ancestralmente que suas próprias vidas dependiam da vida do meio ambiente. Sendo assim, é importante indagarmos sobre o que é assumir um tipo de intervenção quilombola, no Brasil, mesmo nos anos de maior desafio para as populações negras e indígenas? Sob essas outras brechas oxigenantes é que nasce a necessidade de romper com perspectivas assimétricas de relação Sul-Norte. Das nossas interlocuções com os países do entorno, chama atenção os achados de Silvia Rivera Cusicanqui (Bolívia), mas sobretudo em *Sociología de la imagen* (2015, p. 14):

Sin abandonar la enseñanza universitaria, y cada vez más descreyente de la retórica multicultural, la sociología de la imagen se convirtió para mí en una especie de invernadero de experimentación pedagógica que me ayudó a desarrollar algunas de las ricas experiencias formativas del THOA, pero orientando su uso hacia inquietudes más diversas y marginales, no siempre constreñidas a la politización de las identidades o al reclamo por las penurias del pasado.

Com esses aportes, visa-se romper com os cânones que interrompem a existência dos povos originários e da Diáspora Africana. As influências ayma-

ras, em sua trajetória, e a dedicação epistêmica, apoiam-nos na busca por novas pistas, sobre *práxis* descolonizadoras.

Destaca-se que a decolonialidade é uma crítica que fazemos a partir da América Latina, um espaço geopolítico do qual somos partícipes. Esse exercício depende da compreensão de percursos das lutas coletivas, sobretudo, de segmentos racializados, inventados como “subalternos”, “quilombolas” e “indígenas”. Mas essas demandas, pouco trabalhadas no Brasil, têm vinculação com processos populares. Emergiram em áreas importantes, que, por sua vez, influenciaram as análises, teorizações e novas conformações intersetoriais. Em outros termos, entender o percurso do pensamento decolonial, depende de entender as histórias de intervenção das comunidades, como bem apontou Fals Borda, a partir de suas andanças na região. Para Victor Manuel Moncayo (2015), o autor e humanista colombiano é responsável por uma “sociologia sentipensante” para a América Latina.

Ignácio Martín-Baró (Espanha e El Salvador) foi um crítico de concepções de Psicologia, ancoradas na assepsia cientificista, tornando-se proponente de uma Psicologia Social crítica, dedicou-se aos problemas da “Psicologia da Libertação” e esteve comprometido, até o seu assassinato, com as formas de organização efetiva dos estratos mais empobrecidos. Sabemos que a sua *práxis* passou a ser referência por articular as lutas populares e a Psicologia. Para Martín-Baró (2017, p. 27), “o psicólogo, como qualquer outro profissional, deve, a partir do seu papel específico, contribuir com essa nova ordem social”. Fez menção ao quadro social de El Salvador e dois dos objetivos destacados foram “promover uma nova mentalidade em todos os níveis da sociedade; mentalidade fundada nos valores de solidariedade, responsabilidade social e espírito comunitário” e “buscar uma personalidade social e cultural autenticamente nacional, popular e revolucionária” (Idem).

A condição colonial que atravessou (e atravessa) a região, é o desafio central para grupos ativistas e de estudiosos/as, que participam de movimentos insurgentes. Africanos/as sequestrados/as, e tratados/as como mercadorias, localizam-se em diferentes países e formam a Diáspora Africana. Como tal, tiveram que reconstruir suas famílias nesse contexto de violência extrema e desapropriação de suas terras. Seus desafios incluíram se tornarem suficientes neste território. Ao pensarmos com Santiago Arboleda Quiñonez (2016), a noção de suficiência, assim como a noção de resistência, é uma crítica a partir daqui, da Diáspora Africana, a partir da nossa própria experiência de deslocamento forçado.

Quando nos apoiamos no constructo da “colonialidade do poder”, desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), potencializamos os achados sobre desterritorialização, trabalhado, amplamente, por Quiñonez. O segundo autor assumiu posturas epistêmicas de grande importância e introduz a “clandestinização do pensamento afrocolombiano” como parte de sua crítica:

Dado que existe un vacío de conocimiento en las ciencias sociales del país sobre nuestro tópico de interés, se busca develar explicativamente la política histórica de invisibilización de los aportes del pensamiento afrocolombiano a la construcción de la nación y de vertientes de pensamiento emancipatorios. E indicar el complicado entramado que ha impedido visibilizar esta tradición intelectual, negada por la colonialidad de la cual no se ha ocupado la historia intelectual, ni la historia de las ideas, ni la filosofía y menos las ciencias políticas. (QUIÑONEZ, 2016, p. 4)

Em torno do quadro da Colonialidade do poder, podemos reivindicar visibilidade para saberes ditos “periféricos”, produzidos em contextos diversos e “clandestinizados”¹.

1. Ver Quiñonez (2016).

No argumento de Rita Laura Segato (2013, p. 35), Quijano provocou uma mudança na história do pensamento crítico latino-americano e mundial, tendo em vista que a perspectiva crítica da colonialidade do poder, busca uma outra narrativa da história e oferece um modelo explicativo. Para a autora, a perspectiva da colonialidade do poder faz parte de uma pauta teórica onde a Teologia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido e a Teoria da Marginalidade são referências. Em seus termos, considera que representa uma quebra nas Ciências Sociais e, o mais importante - a nosso ver -, é uma inspiração evidente para a construção das linguagens críticas e das metas políticas que orientam várias formas de luta.

Essas, por sua vez, desvelam realidades multiculturais, socioeconômicas e ambientais diversas e, mesmo assim, com toda essa pluralidade de saberes e conhecimentos ancestrais, são ignoradas como tal, pelos cânones inventados como a única “referência” de conhecimento. As lutas pela vida e pelas expressões dissonantes de inúmeros países, herdeiros de civilizações esquecidas, converteram-se em um portal prioritário para outras aprendizagens.

Dito de outra forma, esses diferentes caminhos de resistência formam um legado do qual poderíamos partir, reconhecendo que, cada percurso, representa um esforço para reconstruir pensamentos e formas de vida próprios. Também dependem de práticas dialógicas, e os estratos mais empobrecidos, que aparecem das comunidades excluídos/as e marginalizados/as, perpassam todas as teias áridas arregimentadas nesses itinerários. Os segmentos desenvolveram uma estratégia de construção de conhecimento para a sua libertação e esse fenômeno traduz as suas formas de insurgir. Podemos afirmar que a crítica decolonial apresenta um modo outro de insurgir e de desmascarar o estabelecido, o *status quo*, como opção violenta.

Sobre narrativas clandestinizadas

Confrontar-se com a realidade de contextos marcados pelo ranço da colonização, é um passo indispensável para os/as sujeitos/as e coletivos implicados em iniciativas emancipatórias, de formação e de luta pela vida. O campo da Educação é estratégico para a revisão das narrativas hegemônicas que forjam identidades afetadas pelas formas de subalternização engendradas na seleção de saberes a serem ensinados (no currículo). Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 126) admitiu a importância de um currículo que nasce no “pós-crítico” e vê, nesse conjunto de teses, “um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado ‘cânone ocidental’ das grandes obras literárias e artística”. As narrativas decoloniais estão ancoradas numa pedagogia que vai além dos modos escolares de transposição cultural. Se apoiam numa reorientação político-epistêmica capaz de favorecer a ampliação de interseções (trabalho de colaboração entre esferas da sociedade).

As linguagens - e multilinguagens - artísticas podem ser entendidas como “espaços de confrontação” tendo em vista as possibilidades de acionarem dimensões do cotidiano e micro realidades. Em outros termos, o campo das práticas artísticas e visuais se converte em um território propício para a configuração de novas representações que dinamizam outras experiências político-artísticas. Alinho-me aos pressupostos dos pesquisadores Silvia Cusicanqui (Bolívia) e Adolfo Albán Achinte (Colômbia) para pensar, por exemplo, outras sociologias (sociologia das imagens). Sugerem “rastreamento da memória” e daí a denúncia do racismo e todas as formas de discriminação insurgem. Favorecem o reconhecimento do território, a partir das próprias práticas culturais da vida cotidiana. Vejamos com Adolfo Albán Achinte, alguns importantes atravessamentos acerca dos efeitos da colonialidade, no sentido trabalhado por Aníbal Quijano (2005). Sua penetração nos estudos culturais

latino-americanos nos favoreceu pela profunda, extensa e coerente reinterpretação de outras formas de narrativas de si e de comunidades transformadas em “o outro da colonização”. Achinte (2013, p. 449) tensiona alguns importantes efeitos das narrativas oficiais de educação:

La colonialidad de nuestras existencias nos entrapa en la confrontación entre llevar una vida sin sobresaltos y una realidad sobresaltada por las contingencias que merodean nuestras sociedades inestables y sin garantías. La narrativa se impone a fuerza de dispositivos familiares, escolares y sociales presionándonos a cumplir con preceptos que dibujan el horizonte de posibilidad de realización plena, creando la ilusión de un mundo feliz exento de contradicciones o en el mejor de los casos, despojado de lo incierto y en ese sentido, extraordinariamente previsible.

A previsibilidade, então, pode ser vista como um traço da falsa acomodação no mundo. Da mesma forma, os discursos construídos em nosso entorno, sobretudo pelo núcleo familiar.

Com essa compreensão de pedagogias decoloniais, provocamos deslocamentos epistêmicos pela crítica nelas contidas. A decolonialidade ocorre quando se considera práticas pluriversais e diferentes processos, que saem de contextos diversos, e quando indicam fluidez. Ocorre quando se facilita a entrada, no debate sobre outras fronteiras epistemológicas, alternativas de ruptura com o instituído além de novas disputas territoriais, retóricas e enunciativas. É quando auxiliamos estudos sobre o lugar de importância da região aglutinada como Periferia do mundo, como Terceiro Mundo, e as circunstâncias que facilitaram a domesticação e interrupção da autonomia dos grupos populacionais nele dizimados pela aventura colonial da chamada “Europa”.

Sobre as formas de re-existir, o autor destacou a música afrocolombiana:

Quizá, una de las manifestaciones que ha tenido más difusión de la cultura afrocolombiana sea la música. La riqueza de estas expresiones a lo largo y ancho del territorio nacional da cuenta de la basta producción de músicos que desde los ríos del Pacífico, los valles interandinos, las sabanas y las costas cubren de sonoridad el espectro musical de la nación. (ACHINTE, 2013, p. 464)

Em sentido mais restrito, esse seria um caminho percorrido pelas comunidades afetadas com as tecnologias de desumanização de sua existência. As pedagogias decoloniais são aquelas que tendem a provocar deslocamentos epistêmicos pela crítica que promove. E a educação antirracista é o resultado dessa dinâmica comunitária.

Os segmentos afetados pela perspectiva colonizadora são, estrategicamente, “racializados”, são os que figuraram, nas narrativas coloniais, como “os diferentes” e, logo em seguida, como os inferiores. Em outro lugar, evidencia-se a inclinação do autor para ajudar na reorientação das concepções sobre produção do conhecimento. No seu texto “Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores”, Achinte (2006, p. 63) defende a centralidade das outras formas de produção de conhecimento. O conhecimento local *versus* o conhecimento produzido no mundo globalizado estão nessas fronteiras mapeadas pelo autor:

La tarea entonces se anuncia como la necesidad de construir, y yo diría visibilizar, epistemologías que den cuenta de nuestras realidades ancestrales, para salirle al paso al aplastante predominio de una racionalidad eurocéntrica que históricamente ha negado para reafirmarse, la presencia de pueblos y comunidades indígenas y afros como formas no-occidentales de estar en el mundo.

Em outro lugar, fizemos a seguinte análise sobre as formas de recompor as epistemologias negras da Diáspora Africana:

Los colectivos organizados del MN son responsables por denunciar el silencio como ritual a favor de la discriminación racial en la escuela, como así también responsables por apuntar cuáles son las consecuencias de los estereotipos en los materiales didácticos. Han promovido la alteración de la Ley General de Educación para la inclusión de la enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afro brasileña, que aportó como consecuencia la creación de las Directrices Curriculares para la Educación de las relaciones raciales. En resumen, esta es “una perspectiva negra de aprendizajes” y refleja una formulación de conocimiento que no sale solamente de un único lugar, sino de ambientes plurales, propios de comunidades urbanas y campesinas, de sectores conectados por africanías. (MIRANDA, 2017, p. 174)

Sob influência de Quiñonez, podemos afirmar que, também no Brasil, os conhecimentos e saberes dos segmentos da Diáspora Africana “no son conocimientos válidos y menos sostenibles como para tenerse en cuenta dentro del registro científico” (QUIÑONEZ, 2016, p. 4). Não obstante, as formas de aniquilamento humano, em curso, nos obrigam a admitir novas provocações acerca dos saberes e conhecimentos clandestinizados. As experiências em destaque nos estudos de Cusicanqui, revelou-nos um profundo desconhecimento da luta da Bolívia e, podemos afirmar, que são também conhecimentos clandestinizados para as pesquisas desenvolvidas no Brasil.

À guisa de conclusão

Diante de toda essa pluralidade de maneiras de estar no mundo, como seguirmos com as mesmas perspectivas unívocas de educação? Como as experiências acima descritas, a partir das elaborações das pesquisadoras e pesquisadores dos países do entorno do Brasil, vão catapultar as nossas? Como realocamos nosso ir e vir com os povos originários e quilombolas?

São múltiplas as formas de resistência e essas nos orientam a insistir, apostando em uma multiplicidade de linguagens para os currículos (em espaços diversos), indo além das esferas do sistema educacional, e incluindo o ensino superior. Podemos examinar a mobilização de comunidades indígenas e quilombolas que ocorrem em toda a América Latina, e nos alinharmos para garantir novos diálogos e experimentar maior apoio, maior inclinação para descortinarmos o que ficou no ponto cego para o Brasil - um contexto em luta também, identitária. Trouxemos alguns exemplos de alternativas epistemológicas, para participarmos do debate sobre as potencialidades invisibilizadas. O tema guarda-chuva desse debate, ajuda-nos a reinterpretar nossas vinculações com o mundo desconhecido dos povos quilombolas e originários. Nos implicam nas lutas por outras epistemologias e nos convocam a assumir outras mídias, paralelas ao livro, e que já contribuem e estão se impondo na contemporaneidade. A produção visual é um importante exemplo para quem deseja entender as práxis decoloniais.

Referências bibliográficas

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogias de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **Textiendo textos y saberes**: cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad. Cauca: Editorial Universidad del Cauca, 2006.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen**: miradas ch'ixi desde la historia andina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

_____. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

_____. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. In: ROSILLO MARTINEZ, Alejandro. (Org.). **Teoria crítica dos Direitos Humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 154-175, 2008.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. **Crítica e Libertação na Psicologia**. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2017.

MIRANDA, Claudia. Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionario e insurgencia en Afroamérica. In: SEPTIEN, Rosa. C.; BIDA-SECA, Karina. (Org.). **Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes**. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2017, v. 1, p. 173-184.

_____. Apresentação. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniais**: prácti-

cas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MONCAYO, Victor Manuel. **Orlando Fals Borda**: Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estud. av., Dez 2005, vol.19, no.55, p.9-31.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. **Le han florecido nuevas estrellas al cielo**: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano. Cali: Poemia sua casa editorial, 2016.

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ochos ensayos**. Y una antropología por demanda. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STRECK, Danilo. **Fontes da Pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

Cláudia Miranda é docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO. Coordena os projetos de pesquisa “Intercâmbio Colômbia-Brasil: experimentos afrolatinos e diálogos interculturais na produção do conhecimento refletida nas políticas curriculares” e o projeto “Como a Educação Intercultural impacta as políticas e as práticas curriculares no Brasil e na Colômbia: um estudo comparado sobre a participação dos movimentos pedagógicos e as perspectivas de gestores/as e etnoeducadores/as”. É membro do Grupo de Trabalho da CLACSO Afrodescendência e pensamento crítico (2016-2019). Faz parte da “Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse”, na Colômbia, e da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras. É graduada em Letras (português-espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Educação (UFRJ) e Doutora em Educação (PROPEd/UERJ).

E-mail: mirandaunirio@gmail.com





CULTURA POPULAR: O POTENCIAL EDUCATIVO DA TRADIÇÃO, DA RESISTÊNCIA E DO LEGADO

ELENI SOUZA NOBRE

Como pensar trabalhos educativos a partir da lei 11.645/08 sem esbarrar na superficialidade? Como mensurar o que é significativo para os estudantes em questões como identidade e alteridade? Como o ensino multicultural em arte corrobora para o desenvolvimento de uma formação histórico-crítica para além de obras, imagens e artistas norte-americanos ou europeus?

Tais questões foram maturadas ao elaborar este escrito sob a perspectiva da cultura popular, sobretudo, quanto ao ponto de vista da ancestralidade para o povo africano, como manifestação viva de memória transmitida de geração em geração e no reconhecimento da trajetória histórica do negro no Brasil e no mundo, no intuito de ressignificar a difusão dos saberes culturais

indígenas e africanos que devem ser vistos sob a perspectiva da cosmovisão desses povos: suas atitudes, valores, maneiras de ser e sentir, suas culturas, manifestações artísticas e suas estéticas, e não apenas sob um único viés.

Do mesmo modo, pensar em um ensino artístico/histórico afro-brasileiro não corresponde destiná-lo à semana do dia 20 de novembro, mas entristece notar que, após quinze anos da antiga lei 10.639/03, ainda ocorrem iniciativas isoladas porque determinado educador aprecia ou se identifica com o tema, uma vez que, em grande parte das escolas, a legislação não está efetivamente incluída nos PPP - Programas Políticos Pedagógicos.

Para Marco Luz (2011), em sistemas educacionais de países ex-colonizados considerados de terceiro mundo, heranças colonialistas que se constituíram em aparelhos de regulação ideológica estatal têm como fim reproduzir e divulgar os valores evolucionistas, etnocêntricos e eurocêntricos, e um destes aparelhos deles é a escola que, ao privilegiá-los, colaborou para a despersonalização das culturas africana e indígena, e, conseqüentemente, para a (des) identidade nacional.

Há, evidentemente, diferença entre os conteúdos que formam a visão de mundo do povo negro e a projeção ideológica neocolonialista da escola oficial ao eleger como universal o processo civilizatório europeu. Eis aí a equação entre a realidade nacional (de maioria negra) e a representada como uma nação caracteristicamente europeia pela supremacia dos valores estéticos, éticos e científicos do Ocidente. De acordo com Luz, esta equação “[...] é a grande responsável pela evasão escolar, pois a criança não se vê contemplada nesse contexto, nem a sua família, sua religião, sua comunidade, nem sua sociedade” (2011, p. 101), como resultado do viés de colonizadores que quase sempre conferiram um aspecto de inferioridade aos povos do continente africano.

Como colocou Frantz Fanon¹, psiquiatra negro, ao investigar os impactos psicológicos do processo de dominação europeia na África: “O negro nunca foi tão negro quanto a partir do momento em que foi dominado pelos brancos.” (1983, p. 212). Então, não é de estranhar que até mesmo estudantes negros reproduzam o senso comum de que o continente africano ficou marcado pela miséria, por guerras étnicas, AIDS, fome... Por aqui, não diferente, desde o século XVI, a cultura se gestou em meio a um povo pobre e dominado. Como diz Chimamanda Adichie², em potente e provocador discurso na Conferência anual – TED GLOBAL de julho de 2009, eis aí “o perigo de uma história única”.

Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke, que navegou até o oeste da África em 1561 e manteve um fascinante relato de sua viagem. Após referir-se aos negros africanos como ‘bestas que não tem casas’, ele escreve: ‘Eles também são pessoas sem cabeças, que têm sua boca e olhos em seus seios’. Eu rio toda vez que leio isso, e deve-se admirar a imaginação de John Locke. Mas o que é importante sobre sua escrita é que ela representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente. Uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta, Rudyard Kipling, são ‘metade demônio, metade criança’. (Informação verbal)

Qual é o lugar da cultura popular na arte educação?

Façamos uma ponte entre as palavras da escritora e o ensino nacional: até que ponto podemos garantir que seus usuários não são superlotados de histórias únicas embasadas na hegemonia europeia e norte-americana? Ao

1. Frantz Fanon é um nome central nos Estudos Culturais, pós-coloniais, africano-americanos nos Estados Unidos, na África e na Europa.
2. Chimamanda nasceu em Abba, estado de Anambra, mas cresceu na cidade universitária de Nsukka, no sudeste da Nigéria, em cuja universidade seu pai era professor de Estatística, enquanto sua mãe trabalhava como secretária no mesmo local. Aos dezenove anos deixou a Nigéria e se mudou para os Estados Unidos da América, a fim de estudar na Universidade Drexel, na Filadélfia, mas se transferiu para a Universidade de Connecticut, onde estudou escrita criativa na Universidade John Hopkins, em Baltimore. Fez mestrado de estudos africanos na Universidade Yale. Seu discurso pode ser conferido

pensarmos o ensino de arte, qual o espaço dado à valorização da cultura popular e de suas mais variadas manifestações? Como a cultura popular - a escola do povo - ensina e como ensina a escola formal? Como os mestres/as de manifestações culturais aprendem e repassam os seus ensinamentos? Como essas tradições perpassam séculos, resistem e se reinventam? Teriam espaços os seus ensinamentos orais quando adentram os portões escolares? Como o conceito de cultura popular e estudos sobre este tema perpassam a formação do arte educador?

em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 28 set. 2019.

Em um país miscigenado por várias etnias como o Brasil, a mestiçagem se deu em todos os campos da vida: nas comidas, nos cantos, nas danças, rezas, crenças, ditados populares..., mas ainda permanece periférica nas escolas, cuja riqueza das manifestações populares brasileiras é subjugada como Folclore. No entanto, cabe esclarecer que cultura popular não é Folclore – pois há nela, dentre outros aspectos, como ressalta Stuart Hall, em *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*, sempre um sentido de luta e resistência cultural.

O movimento romântico e a identidade nacional

Após a independência formal, em 1822, coube à intelectualidade e à chamada “geração romântica” brasileiras inventarem as tradições nacionais, buscando no folclore e na cultura popular a essência da nação e da nacionalidade, durante o período que se convencionou chamar de *Belle Époque* (1870-1914). O mundo ocidental estava sob a égide de teorias científicas europeias, do positivismo no campo teórico, enquanto a cultura era fortemente influenciada pelas ideias de civilização e progresso.

[...] O romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar se preocupa mais em fabricar um modelo de índio civilizado, des-

pido de suas características reais, do que apreendê-lo em sua concretude. Por outro lado, nada se tem a respeito das populações africanas: o período escravocrata é um longo silêncio sobre as etnias negras que povoam o Brasil. Em sua “bricolagem” de uma identidade nacional, o romantismo pode ignorar completamente a presença do negro [...]. (ORTIZ, 2006, p. 19)

O Folclore, tanto no Brasil como na América Latina, segue os caminhos da Europa. Um dos sentidos fundamentais do termo pode ser identificado como “ser do povo”, o que não deixa de trazer subtendida a dicotomia popular/elite, sobre a qual Peter Burke (1978) alerta para os riscos implícitos na noção de homogeneidade fortalecida na subdivisão cultura popular e cultura erudita.

A cultura popular é reduzida a comidas típicas, provérbios, parlendas, laras e Sacis Pererês. Assim, embasada em muitos estudiosos como Thompson, Peter Burke, Michel de Certeau, Stuart Hall, Renato Ortiz, para citar alguns, meus critérios recaem no fato de que estudos sobre o Folclore não se preocuparam em conhecer os problemas e a real situação das classes populares, e a entrada do conceito nos ambientes escolares brasileiro foi o suficiente para persistirem até hoje as comemorações do “Mês do Folclore” com temas insuficientes para abarcar a pluralidade nacional.

A crítica de Gramsci ao lançar o conceito de hegemonia cultural se expressa na imposição de um certo conjunto de valores ideológicos por uma classe social em relação a outra (burguesia sobre o proletariado), gerando enfrentamentos sociais. Do mesmo modo, afasta-se da ideia de uma cultura popular como essência ou como um todo coerente e homogêneo, já que para ser compreendida precisa sempre ser contextualizada, percepção que o leva a estudar os costumes dos homens e mulheres do povo na Inglaterra do século XVIII.

Michel de Certeau, em seu livro *A Cultura no Plural* (2012), afirma que foi preciso a cultura popular ser censurada para ser estudada, tornando-se um objeto de interesse sem denotar perigo. No capítulo, *A Beleza do morto*, a metáfora é a de que, sendo o passado um falecido, o papel da história é o de escrever sobre cadáveres como forma de desmontar a visão única de cultura ao defendê-la no plural. Para ele, promover cultura é também financiar outros grupos produtores dela, como os das variadas classes populares.

A construção do século XIX que estabelece hierarquias e relações de poder destituiu da cultura popular o seu valor, por isso Certeau defende o conceito de práticas ordinárias de cultura, vez que a cultura é múltipla e está enraizada em cada um dos sujeitos. Essas práticas ordinárias seriam as maneiras pelas quais cada um de nós interpreta e lida com a cultura, não como meros receptores passivos, mas como produtores ativos do conhecimento.

Noções e visões de cultura: o contexto das rodas de Coco de Dona Selma

Há sempre em uma manifestação popular vestígios de onde ela veio, como se iniciou, dentre outros aspectos. Em nosso caso, ao pensarmos em territórios, tanto metafórica como geograficamente, a ideia de quintais e/ou terreiros percorrem nosso imaginário. Temos profundas relações com eles como espaços sagrados das brincadeiras e dos saberes populares.

Quintal, embora proceda de *quinta*, em nossa constituição nunca teve a conotação de pagamento, mas de lugar de encontros. Foi e é nos quintais e terreiros que se formaram/formam o conjunto de saberes do brincar brasileiro, principalmente os folguedos, dos quais os Cocos de Roda fazem parte. Entretanto, há certo preconceito quanto à palavra “terreiro” por ser corre-

lacionada aos lugares de cultos afro-brasileiros, pejorativamente subjugados pelo senso comum como lugares de “sessões de macumba”.

Também o são, mas, em muitos lugares do Brasil, como no Nordeste, por exemplo, quintal e terreiro são sinônimos de um mesmo espaço de partilhas, cultivos, coletividade e festejos para além das religiosidades, daí os perigos da visão única de cultura em um país pluricultural. Na História e Cultura brasileiras, a perseguição às manifestações religiosas afro-indígenas acontece de longa data. Colonizadores e igreja sempre ocuparam um papel de salvadores de uma “pátria selvagem e marginal”. Essa “pátria” que dançava e dança o Coco.

Pode-se afirmar que a brincadeira do coco é dança de minorias discriminadas, por diversas condições: pela etnia (negros, índios e seus descendentes), pela situação econômica (pobreza, às vezes extrema), pela escolaridade (iletrados ou semialfabetizados), pelas profissões que exercem na sociedade (agricultores com pequenas propriedades ou sem-terra, assentados rurais, pescadores, pedreiros, domésticas, copeiras de escolas). A dança passa por diferentes formas de interferência, qualquer que seja seu contexto, porque é difícil qualquer autonomia cultural em região de forte controle político como o Nordeste, onde se aguçam as formas de dependência devido à pobreza extrema da população. Aqui, o pobre, costumeiramente, é submetido a alguém ou a algum grupo de poder, salvo raríssimas situações. (AYALA e Ayala, 2015, p. 57).

Como as aldeias indígenas e os quilombos eram locais sagrados e de difícil acesso, a divisão da mata e a coação branca possibilitaram o hibridismo presentes na música, na dança e na religiosidade. A Igreja dizia que o negro não tinha alma e que o candomblé sempre fora ligado à feitiçaria. Logo, existia a obrigatoriedade religiosa por parte dos senhores de engenho que lhes impunha o catolicismo.

Mesmo após a abolição, o preconceito gerado pelo racismo e políticas de branqueamento atingiu a população negra e condenou a capoeira, o samba, dentre outras manifestações culturais, porque, no Brasil, uma cultura dominante com pretensões à *branquitude* veste, desde o descobrimento, as culturas indígenas e africanas. Foi por motivos como esses que a Missão de Pesquisas Folclóricas de Mário de Andrade saiu em busca de preservá-las. Dentre tais manifestações, os Cocos, como danças de trabalho, resistência, tradição e coletividade, que constituem as maiores presenças trazidas em suas bagagens.

Antes de mais nada convém notar que como todas as nossas formas populares de conjunto das artes do tempo, isto é, cantos orquêstricos em que a música, a poesia e a dança vivem intimamente ligadas, o coco anda por aí dando nome pra muita coisa distinta. Pelo emprego popular da palavra é meio difícil a gente saber o que é coco bem. O mesmo se dá com 'moda', 'samba', 'maxixe', 'tango', 'catira' ou 'cateretê', 'martelo', 'embolada' e outras [...]. Coco também é uma palavra vaga assim, e mais ou menos chega a se confundir com toada e moda, isto é, designa um canto de caráter extra urbano. Pelo menos me afirmou um dos meus colaboradores que muita toada é chamada de coco (ANDRADE, 1984, 347).

Outras referências significativas de Mário de Andrade para a composição desses estudos são as Danças Dramáticas do Brasil, registradas em três volumes como resultado de sua preocupação de que tais manifestações “desaparecessem”, devido ao movimento político da época. Na ascensão de Getúlio Vargas, em 1938, o Estado Novo reprimiu os rituais fetichistas, apoiado pela constituição de 1934 que decretava a religião católica como oficial no Brasil. Ocorre o fortalecimento dos poderes da igreja e maior repressão às religiões afro-brasileiras.

Mário de Andrade ouviu Cocos por toda a parte, no Nordeste. Mais de uma vez em as “Notas de Viagem” e o “Turista” mostra um quase espanto de quem, vindo de uma terra pouco cantadeira, cai no meio de uma gente que vivia levando o peito numa cantoria que acompanhava tudo, trabalho e diversão. O hábito intensivo e generalizado de cantar e dançar Coco é anotado várias vezes [...]. (ALVARENGA, 1984, p.28-29)

Ao propormos diálogos sobre as formas de aprendizagem próprias da cultura popular, recorreremos à historiografia para a compreensão e análise dos contextos estudados, neste caso, as rodas de coco, folguedo junino bastante dançado no nordeste do Brasil, apoiados na figura de D. Selma do Coco, reconhecida internacionalmente como compositora e cantora popular, criando variações para essa prática artística-cultural como o samba de coco.

Percebemos particularidades culturais que foram sendo modificadas ao longo dos anos, o que reforça a perspectiva baseada em Certeau (2013) e Thompson (2008), quanto à fluidez da cultura por suas reinvenções. No Coco, tradicionalmente, apenas os homens assumiam o papel de mestres. Não há muito tempo, por resistência, as mulheres puderam cantar e puxar Coco de Roda.

Contextos de políticas públicas de educação e cultura e mudanças nas condições da mulher na sociedade entre as décadas de 1970 e 1980 possibilitaram a apropriação cultural pelas mulheres como mestras de Rodas de Coco, como vemos na figura política de D. Selma, reconhecida pela potência de sua voz e seu temperamento e ritmos envolventes. Cantava na Sé, no Carmo, e na frente da própria casa aos domingos em Olinda, Pernambuco. Foco de minha pesquisa de doutorado, ao voltarmos-nos à personagem da história, notamos a subversão inscrita em sua criatividade e no domínio da tradição que mantém viva a sua ancestralidade.

Como analfabeta, negra e umbandista, com os seus repertórios regionais, alcança reconhecimento internacional com três coletâneas gravadas: duas na Alemanha e uma na Bélgica. Cantou no Lincoln Center Festival, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, e em muitos outros países como França, Espanha, Suíça, Portugal, além de shows Brasil afora, e subiu em palcos nos quais muitos eruditos nunca pisaram. Dona Selma fez história em sua simplicidade e desejo de propagar sua cultura.

Toda comunidade tem uma lógica interna em que seus códigos e registros de sobrevivência são transferidos. Foi o que fez D. Selma, ao mostrar ao povo pernambucano a potência de suas tradições, ao compartilhar o Coco com o mundo. Muitos grupos de Coco se formaram. Encontro entre gerações como o que se deu com integrantes do movimento *manguebeat*, dentre eles Chico Science, certamente contribuíram para a consolidação de sua carreira internacional aos sessenta e um anos de idade.

A ancestralidade rege todo o contexto da “comunialidade”³ afrodescendente e indígena, pois segredos e conhecimentos estão nas mãos daqueles que já viveram mais, portanto, passaram por períodos de existência e experiências que se consumam pela oralidade e capacidade que os mestres/as da cultura popular têm de manter vivas as tradições de educar para além das palavras escritas, mas em atos que se assentam em coletividades. Bosi (2002), ao falar de cultura popular, enfatiza esses traços e evidencia a “aculturação” escolar brasileira que há muito subleva a cultura eurocêntrica em detrimento à tamanha pluralidade nacional.

O positivismo e a relação de ensino aprendizagem calcados em mediações textuais têm desclassificado os saberes orais e qualificado os ditos universais como únicos e fundamentais. Diante de tais disparidades, ao olhar atentamente, percebemos as relações de poder que envolvem a escolarização

da sociedade, longe da forma orgânica de ensinar dos mestres/as de Coco e a de aprender dos coquistas ou de qualquer outra manifestação popular.

Conseqüentemente, uma maneira de buscar compreender o dualismo de poder e resistência culturais, é partir de questionamentos e críticas à educação nacional que prioriza o que vem de fora, enquanto perdemos, em essência, a riqueza de sermos pluriculturais. Prova disso é que apesar dos esforços repressivos e genocidas, as tentativas colonialistas e jesuíticas de desaculturação e aculturação não surtiram o efeito desejado. A nação brasileira caracteriza-se pela diversidade étnica e cultural de formação oral e participativa, cuja transmissão se distingue pela comunicação associada à experiência vivida.

Enquanto na cultura europeia a mediação textual rege a transmissão do saber, na indígena e na africana é o “aqui e agora” dos rituais em que se particulariza a difusão e o compartilhamento de conhecimentos. Pensando assim, será que materiais didáticos e currículos produzidos e práticas pedagógicas podem contribuir para a aprendizagem das crianças brasileiras, em sua maioria mestiças e negras?

É evidente que há muita diferença entre os conteúdos que formam a visão de mundo negra e a projeção ideológica neocolonialista da escola oficial, caracterizada especificamente pelo recalçamento da presença dos processos civilizatórios constituintes da nação, elegendo como universal o processo civilizatório europeu [...]. (LUZ, 2011, p. 101)

Na cultura popular, o corpo sempre foi partitura e movimento, mesmo tendo o tradicionalismo cristão insistido em vinculá-lo ao pecado, cujo senso comum se ampliou com a escrita quando a Igreja, ao perder o monopólio do letramento, arranhou uma outra forma simbólica de exercer o seu poder. Então, passa a ser combatido por perseguições religiosas: contra as sequelas

3. Ver LUZ, Marco Aurélio. Cultura Negra – a ideologia do recalque. Rio de Janeiro, 2011.

pagãs e as práticas culturais dos negros como a capoeira, a música e a dança consideradas fetichistas e tachadas como diabólicas.

Todavia, ainda que a cultura letrada tenha imposto de variadas formas em uma sociedade que cria o “idêntico” e traz à escola sujeitos diversos para aprender padrões normatizados e homogêneos, empobrecendo experiências, ela não apagou por completo a cultura popular que sobrevive no processo de hibridização cultural brasileiro.

Percebemos que a formação escolar moderna não foi feita para lidar com as diferenças, mas sim para mantê-las do lado de fora, na medida em que existe para o controle do sujeito em uma sociedade que produz discursos e regula comportamentos. E como a escola é pensada para nos regular? Como diria Chimamanda Adichie, isso já seria tema para outras histórias.

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda (palestra). **O perigo de uma história única**. Conferência anual – TED GLOBAL de julho de 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 28 set. 2019.

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003.

ANDRADE, Mário de. **Os cocos**. Prep., introd. e notas de Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas Cidades; Brasília. INL/Fundação Pró-Memória, 1984.

- AYALA, Maria Inês Novais. II. Ayala, Marcos. **Cocos: alegria e devoção**. Crato: Edson Soares Martins, 2015.
- BÂ, Amadou Hampâte. A educação tradicional na África. In: **Aspects de la Civilization Africaine**. Paris: Ed. Presence Africaine, 1972.
- BURKE, Peter. Problemas da história cultural. In: _____. **O que é história cultural**. Trad. Sérgio Góes de Paula. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Ed. Moderna, 1980.
- DE CERTEAU, Michel. A beleza do morto. In: **A cultura no plural**. Capinas: Papyrus, 2013.
- FARIAS, Camila Mota. **As mulheres entram na dança: (re)inventando uma tradição**. Crato, Juazeiro do Norte, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/2encontrointernacional/anais/trabalhos_completos/138-7226-10112014-232410.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Festas e danças brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.
- LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra – a ideologia do recalque**. 3. ed. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

_____. **Cultura negra em tempos pós-modernos**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. **Dança popular**: espetáculo e devoção. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2011.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Katthryn Woodward. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

THOMPSON, E. P. Introdução: costume e cultura. In: _____. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: de Coleridge a Orwell. Petrópolis: Vozes, 2011.

Eleni Souza Nobre é doutoranda em Educação na área de Cultura, Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Ensino e Pesquisa em História da Educação na mesma instituição. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Tutora EaD do curso Arte na Escola Contemporânea (Instituto Arte na Escola). Professora efetiva de Arte da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Professora substituta de Arte no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - campus Itapetininga. Tem experiência na área de Artes Visuais e Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: arte e educação; dança e educação; jogos corporais; danças populares brasileiras; cultura popular; performance; tecnologia e educação e projetos em arte.

E-mail: profartenega@gmail.com



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e assista a um vídeo do Grupo Corpos Brincantes, coordenado pela artista e professora Eleni Souza Nobre.





CAPOEIRA, EDUCAÇÃO E MILITÂNCIA: PERCURSO AUTOBIOGRÁFICO

ÉRICA MARIPOSA

Meu nome é Érica Pires do Amaral, também conhecida por Mariposa. Nasci em 1976, na Vila Gomes, periferia de São Paulo. Sou professora de Educação Física e contramestra de Capoeira, mas não necessariamente nesta ordem. A Capoeira chegou primeiro. E deu uma determinada nos rumos da minha vida.

Aqui deixarei um pouco do que me recordo de meu trajeto enquanto estudante, capoeirista e educadora, e que venho percebendo agora como cíclico ou espiralado, ou como tudo misturado.

Ele inicia numa escola pública em frente a uma praça, a Elis Regina. É do outro lado dela que me encontro agora atuando como professora de escola pública. E estou, neste momento, enxergando através dela, do outro lado do espaço e do tempo, minhas pequenas memórias.

Eu estudante

Os primeiros anos de escolarização foram traumáticos. Eu era uma menina extremamente tímida, introvertida. Estar no meio de desconhecidos costumava ser muito desconfortável. Não conseguia me expressar verbalmente em público. Só observava. Quando precisava falar algo para alguém, vinha um choro baixinho e inevitável. Chorava nas despedidas no portão, mas nunca fui de fazer escândalo.

Tenho lembranças de professoras nada empáticas na minha Educação Infantil. Cenas de impaciência, como a que me recordo de uma professora que me imitava fazendo careta, quando eu respondia a chamada com muita dificuldade, bem baixinho. Isso aconteceu numa EMEI¹ na Vila Gomes, onde inicio minha vida social fora de minha numerosa família. Tenho poucas lembranças de momentos bons. Os melhores aconteceram no tanque de areia, quando podia encontrar minha irmã e primos de salas diferentes.

Destes meus primeiros anos na escola, lembro muito da sensação de frio na barriga, angústia, ansiedade. Até hoje me identifico muito com as crianças tímidas que demonstram sofrimento em estar na escola. Por isso, tenho o maior carinho e cuidado com os pequenos que parecem desejar ser invisíveis, respeitando o tempo de cada um, sorrindo-lhes discretamente sem esperar retorno.

1. Escola Municipal de Educação Infantil.

Do início do Ensino Primário, lembro-me das filas do hino nacional e das aulas de Educação Física, que me eram muito estranhas. Eu utilizava saia pregada, branca, por cima de um short de elástico na perna, para fazer exercícios. Nunca compreendi direito o uso das saias brancas e com pregas, para realizar atividade física.

Da 5ª a 8ª séries, tive algumas professoras (todas mulheres!) que foram marcantes, entre elas, destaco a Dulce, de Educação Física, que todos os anos fazia a gente vivenciar voleibol e handebol, separando sempre meninos e meninas.

Interessante lembrar que nunca tive nenhuma identificação com estas aulas de Educação Física e nem de outros períodos escolares, entretanto, mais tarde, esta seria uma escolha para meu caminho profissional.

Quando estava concluindo a 8ª série, pedi ao meu pai que me matriculasse no magistério no CEFAM². Entretanto, ele não gostou muito da ideia, sugerindo que eu pensasse melhor sobre o que eu poderia ser, que haveria mais tempo para decidir, e me disse que gostaria que eu fizesse um colegial mais “reforçado”, que me permitisse ingressar numa faculdade pública.

Pois bem, fui para um colégio particular, com essa finalidade. E lá mudei de ideia completamente sobre a minha formação. Já não queria mais ser professora. Quem sabe, psicóloga?

Nesses três anos, tive professores maravilhosos, que nos ensinavam conteúdos, mas, principalmente, nos preparavam para a vida. Professores críticos, politizados e muito próximos afetivamente dos alunos. Alguns, meus colegas de trabalho atualmente.

2. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Eu capoeirista

Foi nesta época que me aproximei de uma prática corporal que mudou os rumos de minha história: a Capoeira. Já me encantava com o som do berimbau e com a magia do jogo desde a infância, por ter uma tia praticante.

Não tenho dúvidas de que a Capoeira contribuiu com minha formação sociocultural de forma muito mais intensa, como a escola jamais conseguiu. Ela me propiciou episódios de sucesso. Naquele espaço me sentia segura para brincar, sorrir, cantar. Nunca antes, a exposição pública tinha sido boa, como era então na roda da Capoeira. Lá, meu corpo falava, como se tivesse me indenizando pelo silêncio de todos esses anos.

Minha prática iniciou-se com o Mestre Pato no Rio Pequeno. Treinava com as crianças e adolescentes da comunidade local. Mestre Pato não era letrado e nem falava bem, mas me ensinou a aprender. Me ensinou sobre este grande universo que é a Capoeira. Me ensinou sobre o que os livros de história jamais haviam ensinado. Me ensinou sobre Zumbi, Besouro, Mestre Bimba, Mestre Pastinha. Sobre o berimbau e suas cantigas. Meu corpo aprendeu, com os gestos, com o ritmo, com o batuque, que fazia parte daquele universo. Me compreendi enquanto gente, enquanto cidadã, enquanto parte de algo maior.

Mestre Pato também me ensinou, sem saber que me ensinava, e eu sem saber que aprendia, coisas que ainda não me haviam sido apresentadas. Por exemplo, a existência do Racismo. Algo que eu já tinha ouvido falar, mas que não sabia do que se tratava, até ter contato diário com um mestre de Capoeira, taxista, negro, com dreads no cabelo.

Não foram poucas as vezes que Mestre Pato se atrasava por ter sido parado em seu táxi pela polícia. Muitas vezes de forma violenta. Eu, como adoles-

cente, não compreendia e nem acreditava que isso era possível acontecer por causa da cor da pele. Assim, a Capoeira também foi ensinando a indignar-me.

E, naquele espaço, fui adquirindo gosto e vontade de ensinar o que eu já sabia para os que chegavam. Naquele espaço, fui me tornando professora.

Eu educadora

Chegou o dia de preencher o manual da FUVEST³. E, naquele momento, com a caneta na mão, mudei de ideia, uma ideia que vinha construindo ao longo da minha jornada colegial de ser psicóloga. Naquele momento, marquei um “x” na opção Educação Física. A razão? A Capoeira. Eu vislumbrava a possibilidade de viver fazendo aquilo que despertava minha paixão.

3. Fundação Universitária para o Vestibular.

Entrei na USP⁴ no curso de Bacharelado em Educação Física. Descobri que o curso não atendia minhas expectativas. Era extremamente biológico, com disciplinas que eu não tinha nenhuma afinidade, como Bioquímica, Citologia, Fisiologia, Anatomia... Nos meus longos anos naquela faculdade me senti muitas vezes um peixe fora d’água. Não me vestia como meus pares, não pensava muito como eles, mas comecei a trabalhar com Capoeira. E não tenho dúvidas que aquela universidade me abria portas por onde eu passava.

4. Universidade de São Paulo.

Adentrei às escolas. Era uma educadora. Peguei aulas de Capoeira numa escola fundada por meus antigos professores, o Colégio Giordano Bruno.

Durante os muitos anos que fiquei na Universidade (sim, foi um curso que fiz lentamente), tive outras experiências que mudaram minha vida. Quando entrei na USP em 1996, era solteira, dependente economicamente e bem jovem. Quando saí, era casada, mãe e trabalhadora. O curso era integral, minha dedicação era parcial. Trabalhava para continuar estudando, como a maio-

ria dos brasileiros, mas não como a maioria de meus colegas da graduação.

Depois que terminei o bacharelado, iniciei a Licenciatura e fiz uma especialização em Educação Física Escolar.

As coisas começaram a fazer sentido. Parece que a Licenciatura e a Pós conseguiram ligar em mim pontos que estavam soltos. Eu já trabalhava em escolas com Capoeira, bem como em academias e ONGs⁵, e, apesar de já me considerar Educadora, consegui ver sentido em minha prática e enxergar a Educação Física com um novo olhar. Aquele que sempre busquei, mas nunca encontrei na graduação. Uma Educação Física com uma abordagem cultural, com um olhar das ciências humanas que a Capoeira já me proporcionava.

5. Organizações Não Governamentais.

Neste processo, não posso deixar de citar um professor muito importante, que sempre recorro em caso de dúvidas, o Marcos Neira, da Faculdade de Educação da USP, que me apresenta uma Educação Física que faz sentido na escola e na minha vida. A Pedagogia da Cultura Corporal. Participei por um tempo de seu grupo de pesquisa na Faculdade de Educação.

Fiz concurso na Prefeitura de São Paulo e iniciei minha prática como professora de Educação Física na escola pública.

Agora faço Pedagogia. Me parece que estou fechando um ciclo que se iniciou naquela 8ª série, quando senti o desejo de ser professora.

Eu Estudante, Capoeirista, Educadora

Quando iniciei minha atuação na escola ainda cursava a graduação em Educação Física e já era instrutora de Capoeira. Fui ensinar a capoeira em curso extracurricular no já mencionado colégio particular de São Paulo, o Giordano Bruno.

Lembro de minha primeira atuação, numa aula experimental, que considerarei desastrosa, até porque levei o modelo que eu tinha de aula extraído da minha experiência de fora da escola. De academias de capoeira, clubes, que já tinha frequentado. Fiquei à frente, demonstrando os movimentos e os alunos repetindo mecanicamente. Era um dia de chuva, o espaço do pátio era pequeno para a quantidade de alunos, os coordenadores e professores assistindo a aula, os alunos ansiosos e barulhentos...

Com o tempo fui buscando outras estratégias e experimentando no dia a dia.

Acredito que hoje desenvolvo um trabalho bem bacana nesta mesma escola em que atuo há 21 anos. Com muitos episódios de fracasso e de sucesso, venho revendo minha prática a cada dia.

Quando entrei na escola pública, já me considerava apta a lecionar pela experiência que tinha (pelo menos, 13 anos em escolas particulares e ONGs). Doce ilusão! As condições eram outras, as relações eram outras e tive um choque de realidade. Minha primeira impressão na primeira escola que atuei após o concurso foi de estar entrando numa guerra que eu não tinha declarado, e eu, com certeza, estava do lado mais frágil. Me assustei com o discurso de muitos colegas de trabalho, que me passaram a sensação de cansaço físico e psicológico. Me ficou a quase certeza de desistência e descrédito geral pela Educação. Discursos como “essa comunidade não tem jeito”, “não adianta propor nada que não dá certo” e, o pior, “não se assuste, você se acostuma”, eram muito presentes naquele cotidiano.

Cheguei a chorar, pensei em desistir, exonerar e tive o pior dos medos: se eu continuasse ali, acabaria ficando como meus colegas, descrente.

No ano seguinte, consegui me remover para outra escola, que é a que estou hoje. Uma escola com problemas parecidos e comuns a outras escolas

da Rede e outros tantos diferentes. Mas um espaço onde encontrei parceiros corajosos, esperançosos, e que, a cada conversa, iam me nutrindo de forças para ampliar minhas certezas com relação ao que eu queria ser: educadora.

Hoje me encontro na EMEF⁶ Desembargador Amorim Lima, uma escola com tentativas interessantes, que derrubou paredes e que ainda precisa derrubar outras tantas, principalmente as que construímos dentro de nós. Esta escola tem problemas? Muitos. E esta escola tem soluções? Infinitas. Levo comigo uma frase de uma professora muito otimista que me respondeu, assim que eu cheguei cheia de curiosidade: “Se este projeto tem funcionado? Não sei. O que eu sei é que muitos outros de modelos tradicionais, já não funcionam, então vamos tentar fazer diferente!”.

É o que eu tenho tentado.

Atualmente, sou Contramestra de Capoeira, lecionando Capoeira na escola privada, Professora de Educação Física na Rede Municipal e desenvolvo um Projeto com a Lei 11.645/08 num CEI⁷ conveniado com a Prefeitura de São Paulo.

Na escola, milito por uma educação contra-hegemônica. Nas aulas de Educação Física, busco tematizar a cultura corporal daqueles que foram silenciados todos esses anos de Educação no Brasil. As práticas dos povos indígenas, as práticas da periferia, da cultura popular, as práticas do povo negro no Brasil. Nesse sentido, a Capoeira contribui muito para minha visão de mundo e de Educadora.

No início da minha atuação como instrutora de Capoeira, tentei utilizar alguns conhecimentos adquiridos na Faculdade. A Capoeira, por algum tempo, era instrumento para se atingir algum objetivo. Utilizei em meus planejamentos termos como lateralidade, capacidades físico-motoras, flexibilidade, coordenação, agilidade, tempo de reação...

6. Escola Municipal de Ensino Fundamental.

7. Centro de Educação Infantil.

Com o tempo fui percebendo que Capoeira não é meio, é o próprio fim.
A Capoeira não serve para... A Capoeira é!

Alguns princípios da Capoeira

A Capoeira é a personificação da luta contra a opressão. Não somente por sua história de resistência, mas também por seus aspectos simbólicos.

Para se iniciar a prática da Capoeira temos que Armar o berimbau. Não dizemos afinar o berimbau, montar o berimbau... Que instrumento é esse que se “arma” para começar a roda e desarma no final?

A Capoeira acontece dentro da roda. E a roda é uma metáfora da vida. Todo Capoeirista sabe disso. Para adentrarmos no jogo, estendemos a mão para nosso adversário, que também, paradoxalmente, é nosso parceiro. Estamos no mesmo mundo. Um dependendo do outro para coexistir. Para jogar, para lutar enquanto dançamos.

O jogo começa com o Aú, um movimento de inversão corporal, e o Sagrado passa a estar no chão. A lógica se inverte. O que era do chão passa a ser do alto, o que era do alto passa a ser do chão. O corpo sobe e assume sua importância e o comando. A cabeça desce. Deixando a razão num plano mais baixo.

O jogo da Capoeira é, portanto, um giro epistêmico, onde o corpo passa a ser priorizado sob a cabeça, onde o sul acaba se tornando o norte, onde o sagrado desce do céu da tradição judaico-cristã para pisar o chão das tradições africanas.

A Capoeira tem movimentos que levam nomes como Negativa, Vingativa, Desprezo, Mandinga, Negaças, Armada, Contragolpe. Ela nega o que não

serve, vinga nas necessidades, despreza o que é irrelevante, nega, negociando espaços, arma o golpe, e o contragolpe vem achar as brechas no vão do jogo, cavando espaços para subverter as regras da dominação. Sempre ginguando que é pra lutar fingindo que está dançando.

Quando compramos o jogo, assumimos o centro da roda, ou da vida. E quando precisamos de uma pausa estratégica, damos a volta ao mundo.

A Capoeira carrega em si a presença dos valores civilizatórios africanos, como a oralidade, a corporeidade, o sagrado, a circularidade, a musicalidade, a memória, a ancestralidade, a coletividade, a ludicidade e o axé. Esses valores nos trazem uma outra lógica de educação. Não mais eurocêntrica, branca, colonialista, mas decolonial, reconstruindo outras formas de saberes e conhecimentos que por muitos anos foram invisibilizados.

O ritual da Capoeira também tem muito a nos ensinar enquanto educadores sobre gestão e valores democráticos. Todos os presentes são participantes. Desde quem está jogando, quem está tocando, e quem está batendo palmas, cantando ou só observando. As funções exercidas na Roda são sempre dinâmicas. Quem está com o Gunga (berimbau principal, de som mais grave) na mão comanda a roda. Entretanto, logo o Gunga passa para outras mãos, fazendo o poder girar democraticamente.

Duas pessoas ocupam o centro. Logo, mais duas e mais duas. Portanto, não temos atores principais. Mesmo quem está na roda não está de fora. O cantar, o tocar, as palmas, o olhar, compõem cada parte deste grande universo que é a Roda da Capoeira.

Alguns Desafios. Eu estudante, capoeirista, educadora, mulher, militante

Digo que sou mulher, Capoeirista, professora, mãe, descendente de indígena Kaingang e trago duas principais frentes de militância: uma educação antirracista e antimachista.

Ensinar Capoeira na Escola é confrontar diariamente o Racismo. Bem como, estar na Capoeira é confrontar diariamente o machismo.

Sobre o racismo. Todos os dias, nas falas de estudantes e professores, nas atitudes, no currículo eurocentrado, nos deparamos, tropeçamos no racismo. Quem se atreve a tratar da Capoeira na Escola já foi questionado por estudantes e, principalmente, por familiares por um viés religioso. Isso é uma armadilha, pois, muitas vezes, o racismo vem disfarçado de exigência por respeito à diversidade religiosa: “ah, não posso porque minha religião não permite”. Entretanto, o problema só acontece com as práticas de matrizes africanas. Ninguém questiona o sagrado presente nas práticas orientais, como, por exemplo, as reverências no tatame de Judô. Sendo assim, a questão não é simplesmente religiosa, e sim questão de racismo. E tem que ser combatida no contragolpe.

As estruturas racistas que nos cercam e que não estamos livres delas, nos atingem a todos e me atinge enquanto branca, porque atinge toda a sociedade. Porque dói na pele de meus alunos, de meus mestres, de meu marido, portanto, dói em mim também.

Sobre o machismo. Quando iniciei a Capoeira, em 1990, não tinha nenhuma mulher naquela academia, meu Mestre me disse que ia exigir de mim o mesmo que ele exigia de seus alunos homens. Eu concordei, embora não soubesse muito bem o que isso queria dizer. Demorei muito para identificar o

machismo presente na Capoeira. Mesmo no dia a dia, em episódios de violência e agressões, mesmo com a dificuldade de conseguir a permissão para tocar um berimbau na roda. Mesmo com as conversinhas moles de professores e mestres para alunas.

Na faculdade, TCC⁸, fui pesquisar um pouco sobre a mulher na Capoeira, refletindo sobre as cantigas, imagens de mulheres em revistas de Capoeira, entrevistas com mestres e mulheres Capoeiristas. A coisa foi ficando mais evidente.

8. Trabalho de Conclusão de Curso.

Um dia fui convidada para falar sobre o tema num evento sobre as mulheres na Capoeira. Era homenagem ao Dia Internacional da Mulher.

Minha fala incomodou e tive o nariz fraturado na roda, pelo mestre que supervisionava o evento. Durante minha fala, ele me interrompia, dizendo coisas como “a mulher chegou agora na Capoeira e já quer sentar na janelinha”, “tem muita mulher que vai na academia só pra namorar”, “é difícil ter mulher mestra, que viaja o mundo como os homens”...

Na hora da roda, quando comprei o jogo, ele veio pra cima, e me desferiu uma violenta cabeçada, da qual só dei conta de saber a caminho do pronto socorro, que me rendeu uma cirurgia para reconstruir o nariz.

Esse episódio desencadeou muitas discussões nas redes sociais. Com muito apoio e indignação, mas também com coisas do tipo: “ah, mas ela deve ter provocado”, “ah, vamos escutar a versão do mestre”.

Enfim, o machismo não é um desprivilegio da Capoeira. Assim como o racismo, está nas entranhas da nossa sociedade, construído e reconstruído dia a dia. Mas estamos aí para desconstruir, resistir, educar.

É nessa luta que me encontro hoje. Combatendo o racismo e toda a forma de opressão na escola. E combatendo e me esquivando (literalmente) do machismo na Capoeira.

Termino meu relato lembrando e saravando todas as mulheres guerreiras de nossa história, que lutaram contra o racismo e o machismo todos os dias de suas vidas:

Aqultune, presente!

Dandara, presente!

Tereza de Benguela, presente!

Luiza Mahin, presente!

Maria Felipa, presente!

Zeferina da Bahia, presente!

Eva do Bonsucesso, presente!

Carolina Maria de Jesus, presente!

Lélia Gonzalez, presente!

Marielle, presente!

Iê, volta do mundo, iê volta do mundo, camará!

Iê, que o mundo deu,

Iê, que o mundo dá...

Referências bibliográficas

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Ed. Selo novo, 2018.

REIS, Letícia Vidor de Souza. **O mundo de pernas pro ar: a Capoeira no Brasil**. Fapesp/Publisher Brasil: São Paulo, 1996.

Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

Érica Pires do Amaral (Érica Mariposa) é contramestra de capoeira, licenciada em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2005) e especialista em Educação Física Escolar. Atualmente, é professora na EMEF Desembargador Amorim Lima e ministra aulas de capoeira no Colégio Jordano Bruno, Colégio Reggio Emília e Centro de Ensino São José. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino da capoeira na escola.

E-mail: mariposacurio@yahoo.com.br





MENINAS PEQUENAS, NEGRAS E POBRES: POR NOVAS ESCRIVIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM A FELICIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

FÁTIMA SANTANA SANTOS

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente juntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós

ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão”.

Depoimento de Conceição Evaristo, Da grafia desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita.

O processo de construção identitária de uma menina, negra e pobre no Brasil, é uma “tarefa” muito complexa, depois da família a escola torna-se um espaço decisivo para como essas construções se solidificam e se amalgamam nos corpos dessas crianças.

Essas experiências precisam ser construídas pelos coletivos através de novas insurgências, onde os espaços educativos possam promover e ressignificar o seu currículo a partir da lei 10.639/03, e de novas concepções que todos os dias nascem nos bairros, favelas, comunidades, terreiros e territórios.

Ainda enfrentamos nas instituições de Educação Infantil públicas problemas como espaços inadequados para as crianças pequenas, falta de profissionais, falta de qualidade na alimentação escolar, e tantas outras precarizações, portanto, ao invés de nos debruçarmos em ampliarmos as propostas curriculares, caminhamos lutando por direitos elementares.

Consideramos que as nossas meninas pequenas, negras e pobres, que adentram nossas escolas nos inspiram a seguirmos resistindo, elas em meio às dificuldades, tornam-se curriculantes, pois sentem e pensam o mundo de forma muito peculiar, são elas que convocam e nos provocam a lutarmos por uma pedagogia engajada.

Portanto, é preciso que as nossas meninas vivenciem suas experiências positivas e de representatividade no âmbito escolar na perspectiva da emancipação, onde novas provocações sejam construídas sobre o currículo escolar em instituições de Educação Infantil.

Por novas escrituras e aprendizagens

Como menina que fui e como educadora que sou posso afirmar que a proposta de muitas instituições de Educação Infantil ainda acontece de forma disciplinar, elas se autorizam e têm autorizado as proposições curriculares da Educação Infantil.

As escolas empenham-se em eleger e autorizar o que é formativo, rejeitando não só saberes construídos nas relações socioculturais, elas negam experiências consolidadas com os coletivos e recusam as formas como as nossas meninas pequenas, negras e pobres criam suas escrituras¹, desconsiderando a maneira como elas pensam e sentem o mundo.

Ressalto que os saberes construídos com os meus coletivos foram significativos para a minha vida, aprendizagens que se davam na cozinha com a minha mãe, na ajuda vendendo peixe com o meu pai, nas brincadeiras na rua em que morava, aliás são essas escrituras que trazem aprendizagens que nos marcam e se tornam relevantes por toda vida.

Cresci no bairro mais populoso de Salvador, o bairro da Liberdade, onde a maioria da população é negra. Durante toda minha vida pelas ladeiras do Curuzu², vi e ouvi o primeiro bloco negro Ilê Aiyê entoar cantos de luta e resistência. Neste sentido, o patrimônio africano e afro-brasileiro sempre esteve presente nas minhas itinerâncias de vida, entretanto, eles nunca ou quase nunca estiveram presentes nas minhas experiências escolares da infância.

1. Conceito criado pela escritora negra Conceição Evaristo. Escrituras seriam as nossas vivências contaminadas pelas nossas experiências enquanto mulheres negras, as escrituras são a forma muito peculiar de como escrevemos etnoimplicados com a nossa escrita e vem, de certa forma, lapidando a nossa formação e itinerâncias.

2. Bairro onde está localizado o bloco Ilê Aiyê. <<http://www.ileaiyeoficial.com/>>. Acesso em: 18 out. 2019.

Portanto, o espaço escolar na minha experiência formativa sempre foi autorizante no sentido de produzir uma história única com conteúdos elegíveis como mais ou menos importantes, desconsiderando meus saberes, minhas experiências e o meu contexto social e o meu território de pertencimento.

Enquanto professora e coordenadora pedagógica que sou, deparo-me hoje com indagações sobre qual a real importância sobre o que elegemos como formativo para as nossas crianças? Que relações de poder se estabelecem na eleição sobre o que ensinar e sobre o que aprender? Será que a escola trata como relevante questões como pobreza e desigualdade social? Será que o currículo escolar contempla questões de gênero? Será que temos em nossas escolas uma formação escolar antirracista?

Para continuarmos nossas conversações...

São tantas indagações, questionamentos e apontamentos a serem feitos, que não caberiam neste texto, entretanto considero relevante destacar nessas nossas reflexões o Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos³, que atende 130 crianças de 0 a 5 anos em turno integral, uma instituição que faço parte e que é formada por um coletivo de mulheres, educadoras negras, que tem construído junto com as nossas crianças curriculantes e com a comunidade escolar, ao longo de 06 anos, uma proposta pedagógica voltada para uma educação antirracista para crianças pequenas.

Mesmo diante de tantos desafios que as instituições têm enfrentado, o CMEI Dr. Djalma Ramos vem assumindo com responsabilidade novas possibilidades de ensino/aprendizagem no que tange às relações étnico-raciais.

Portanto, enquanto educadora negra que sou reafirmo que o nosso desejo e compromisso de luta é que novas escrituras sejam construídas

3. A instituição encontra-se no bairro de Vida Nova, em Lauro de Freitas-Bahia, tendo acumulado prêmios relevantes, a exemplo do Prêmio Arte na Escola Cidadã e Professores do Brasil, atualmente, encontra-se no mapa do MEC como uma instituição inovadora e criativa.

nos espaços escolares cotidianamente e que onde houver uma menina negra, essas experiências possam ocorrer a partir de experiências com a felicidade, que elas tenham a alegria de coexistir com seus coletivos.



Figura 1 - Profa. Elisiane e Ana Júlia. Arquivo pessoal CMEI Dr. Djalma Ramos

E que elas, nossas meninas negras e pobres, possam ter seus direitos garantidos, o de sonhar, escrever, criar, sentir, dançar, brincar, construir novas e tantas outras escrevivências.

Marielle presente!

Agatha presente!

Referências bibliográficas

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

MACEDO, Roberto S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica**: o socio-construcionismo curricular em perspectiva. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Fátima Santana Santos é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicos-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER-UFSB), pedagoga e coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos no município de Lauro de Freitas-BA.

E-mail: fatima.santana19@gmail.com



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e assista a uma entrevista com Cristiane Melo e Fátima Santana, do CMEI Dr. Djalma Ramos, sobre o projeto "Meu cabelo, minha raiz".





CONHECIMENTOS DE TERREIRO E A EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08

GLAUCEA HELENA DE BRITTO

Eu comecei a trabalhar no Museu Afro Brasil em 2006. Ao longo de cinco anos, estive na função de arte educadora, sendo responsável pela realização de atividades que envolviam a mediação entre as obras em exposição e o público visitante, finalizando os dois últimos anos como auxiliar de coordenação do Núcleo de Educação. Retornei à mesma instituição em 2018 como pesquisadora do projeto Leituras de Acervo, cuja intenção é ampliar e aprofundar a pesquisa sobre a produção de artistas negros contemporâneos. Grande parte da procura pelo agendamento de visitas ao Museu Afro Brasil, fundado em 2004 na cidade de São Paulo, vem dos profissionais da educação em atendimento à demanda formativa ampliada pela Lei 10.639/2003, poste-

riormente atualizada para 11.645/2008. O acervo do museu tornou-se referência na pesquisa e difusão dos temas relacionados à história e cultura dos povos africanos, assim como à formação da cultura brasileira, a partir de suas matrizes africana e indígena. Apesar disso, um pedido recorrente vindo de docentes, coordenadores(as) pedagógicos(as) e/ou diretores(as) me chamava a atenção: evitar o núcleo de religiosidade afro-brasileira durante a visita. Considero importante trazer este fato para dar início à reflexão sobre de que forma as manifestações culturais afro-brasileiras transitam entre o terreiro e a escola. No caso exposto, a abordagem sobre o terreiro enquanto espaço de produção de conhecimento já era negada em princípio, revelando o tamanho da intolerância e os desafios para que esse conteúdo adentre a sala de aula. Eu notava o interesse das escolas em tratar do conteúdo proposto pelas referidas leis, porém sem antes tratar do racismo estrutural e institucional em seu variado *modus operandi*.

Entre 2015 e 2016, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de formação junto às Equipes Docente, Gestora e de Apoio da Rede Municipal de Ensino, como arte educadora para as relações étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Os encontros eram solicitados pelas unidades de ensino e envolviam a atividade direta com os servidores, através do desenvolvimento de cursos e oficinas artísticas que dialogassem com o Projeto Político Pedagógico da escola. Acompanhar o diálogo no que tange à educação antirracista no contexto escolar, agora de forma contínua, possibilitou-me trazer novas perspectivas sobre ferramentas e estratégias didáticas que dessem conta de incluir nas discussões de equipe e em sala de aula os conteúdos necessários. Do meu ponto de vista, duas grandes questões se destacavam nas formações: o mito da democracia racial e o sentido de se trabalhar as questões étnico-raciais na Educação Infantil, por exemplo. Eu

considerava imprescindível identificar e compreender tais questões antes das equipes terem acesso à parte mais esperada das atividades, que eram as propostas artísticas. Como profissionais da educação, devemos ter cuidado com esses mecanismos que nada mais são do que formas reelaboradas de manifestação do racismo, como, por exemplo, evitar determinados temas com a justificativa de “não causar polêmicas”, usar exemplos pessoais para invisibilizar ou diminuir problemas coletivos e estruturais, procurar por fórmulas prontas que possam ser replicadas sem adaptá-las ao contexto de cada turma, valorizar a proposta prática em detrimento dos referenciais teóricos que orientam a educação antirracista e, o que considero a mais atual de todas, distorcer o conceito de “lugar de fala” para abster-se em situações de racismo.

Sabemos que as leis, idealmente e de modo geral, servem como parâmetro para regular o modo de vida em sociedade. No caso da Lei 10.639/2003, ela surge como uma conquista do movimento negro em suas ações de longa data de combate ao racismo. Em vista disso, o que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos africanos e brasileiros de ascendência africana e indígena procura garantir à nossa sociedade? A resposta a esse questionamento é o ponto de partida para a abordagem que procuro desenvolver em minha prática artístico-pedagógica: a lei garante o posicionamento da escola diante de uma estrutura social racialmente excludente. Diante da lei, se o posicionamento da escola se apoia no mito da democracia racial, provavelmente suas ações estarão orientadas a partir de uma ideia de permanência, que aprofunda desigualdades e impede que o Estado e a sociedade atuem de forma a enfrentar o problema. Agora, se a escola reconhece o racismo como base de nosso processo civilizatório e se propõe a desenvolver ações efetivas de desconstrução e eliminação desse legado, suas ações provavelmente estarão orientadas a partir do viés crítico necessário para qualquer mudança estrutu-

ral. Cabe destacar que esse posicionamento crítico pressupõe a identificação dos mecanismos através dos quais o racismo se perpetua na sociedade como um todo e por extensão no ambiente escolar. Assim sendo, torna-se fundamental aprofundarmos o olhar sobre as questões étnico-raciais e compreender que o sentido de se trabalhar a partir delas em qualquer nível de ensino é a possibilidade de ampliar o processo de ensino-aprendizagem no sentido mais humano que isso possa significar. O processo de ensino-aprendizagem é antes de tudo um processo socializador – através dele compartilhamos um conjunto de ideias que vai construir uma forma de se relacionar – que, dependendo de nossa orientação (aqui entendida como resultado das ações decorrentes do posicionamento da escola), poderá ser inclusiva ou excludente.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, identificar o modo com que o racismo opera seria o primeiro passo para o desenvolvimento de uma estratégia de atuação antirracista na educação. O segundo, a meu ver, seria dar nome ao processo em andamento. A ação de dar nome confere um status de reconhecimento da existência de diferentes formas de opressão que podem estar presentes no contexto escolar e, somente a partir deste movimento, é possível conhecer suas particularidades e criar estratégias efetivas de combate a cada uma delas. No caso do racismo, não por acaso a própria Lei nos indica de que forma seguir adiante ao assumirmos uma postura de engajamento, que seria dedicar especial atenção aos conteúdos através da arte, história e cultura. Mas por que a arte?, poderíamos nos perguntar. A arte ativa a potência humana de imaginar futuros possíveis. Ela ativa tanto a dimensão sensível quanto a dimensão crítica do pensamento e esse processo de caráter criativo, no sentido de criação de novas ideias, pode dar forma tanto a obras de arte quanto a projetos de sociedade. Isso porque o fazer artístico pode ser acessado em seu potencial transformador, ou etimologicamente falando, em sua capacidade de

fazer mudar de forma. Deste modo, todo e qualquer terreiro poderia ser considerado fonte de pesquisa e produção de conhecimento, através da mudança nas formas limitadas/limitantes de pensamento. Se nos comprometêssemos com projetos emancipatórios de sociedade, que são aqueles de combate a todas as formas de opressão, a arte serviria como uma ferramenta a mais a ser utilizada para ampliar esse olhar, despertar níveis elevados de consciência e vislumbrarmos novos caminhos.

Por fim, gostaria de levantar uma última questão sobre os conteúdos abordados brevemente neste texto. É uma questão no sentido estrito da palavra, uma questão norteadora para as reflexões que continuam a ser levantadas a partir de cada estudo, cada experiência de trabalho, cada troca de ideias. É também uma pergunta difícil, porque ela exige um grau de comprometimento, de posicionamento político e de honestidade em sua resposta. É uma pergunta que se faz fundamental neste nosso momento histórico, período que tem nos exigido questionamentos complexos e precisos, no sentido de precisão e também de necessidade. A pergunta é: eu sou um professor racista? Eu sou um educador racista? Eu sou uma pessoa racista? Nós precisamos nos fazer essa pergunta e, principalmente, respondê-la, porque o racismo é uma construção discursiva hegemônica estruturante de nossa sociedade, ele está sedimentado independente se nós existimos individualmente no mundo ou não, se nós estivermos presentes em determinada situação ou não, ou seja, ele vai acontecer e encontrar meios de se atualizar ao longo do tempo, a cada nova geração. Estamos falando de um projeto político de dominação colonial que ainda produz efeitos, que interfere na realidade concreta de milhões de pessoas no mundo. Então temos que partir desse ponto: o racismo acontece. A questão colocada serve como base para refletirmos sobre o que acontece considerando a nossa presença. Qual a nossa contribuição para a

manutenção do racismo? Por isso a consciência crítica e a definição de um posicionamento são fundamentais, seja de modo pessoal, como nesse caso, ou institucional, como no caso da escola. Quais são os mecanismos através dos quais o racismo acontece (no mundo) a partir da minha presença? Quais são os mecanismos através dos quais o racismo acontece (na escola) a partir do meu trabalho como professor? Precisamos assumir essa responsabilidade de interferir positivamente sobre este processo, o que significa agir com o propósito de interrompê-lo. Precisamos nos posicionar contra o racismo, precisamos nos posicionar contra o machismo, precisamos nos posicionar contra a lgbtq+fobia, precisamos nos posicionar contra a xenofobia, precisamos nos posicionar contra o fascismo, nós realmente precisamos!

Glauceia Helena de Britto é artista visual, arte-educadora e pesquisadora. Possui mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo (PGEHA-USP), Especialização em Gestão Cultural pelo Centro Universitário Senac e Licenciatura em Educação Artística pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Foi arte-educadora para as relações étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), artista educadora do Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (SM-C-SP), assistente de coordenação do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil e assistente artístico-pedagógica da Fábrica de Cultura da Brasilândia. Atuou como pesquisadora no projeto Leituras de Acervo do Museu Afro Brasil. Atualmente é gestora do Terreirão Cultural.

E-mail: ghbritto@yahoo.com.br



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e assista a uma reportagem realizada pela Nova Escola sobre o núcleo de Religiosidade Afro-brasileira que integra a exposição permanente do Museu Afro Brasil, em São Paulo.





Poesias

LETYCIA RENDY YOBÁ PAYAYÁ

VOCÊ SABE QUEM SÃO OS BRASILEIROS?

Você sabe? Você sabe?

Você sabe?

Olhe para cima

Olhe para o topo

Os brasileiros são aqueles que estão nas relações de poder

É civilizado disfarçado de povo

*Segue um modelo europeu
Vive eurocentrizado*

*E você? Quem é você? Brasileiro?
Ou pardo? Sim pardo como cor de papel.
São esses brasileiros do topo do poder
Que determinam que somos pardos*

*Mistura de raças coisa nenhuma
Você tem a identidade que quer ter, (reconhecido por lei)
Você é negra, japonesa, árabe
Independente de ter nascido no Brasil*

*Porque eu sou indígena componente orgânico dessa Terra
Sabe por que morremos?
Ou por que sofremos descaso da garantia dos nossos
direitos?
Você por quê? Sabe?*

*Porque não atendemos os interesses dos
brasileiros poderosos
Porque somos um impedimento para o desenvolvimento do país
Porque estamos em cima de terras que podem produzir capital
Elevar o PIB e desenvolver o Brasil
Sabe por que somos mortos?
Porque queremos viver ainda no passado
Na floresta, da mata, das águas, da Terra
Porque dependemos da vida para a manutenção da vida
E a vida? A vida é ceifada a cada dia...*

*O desenvolvimento do Brasil é justificado ser em nome do país,
portanto,
em nome dos brasileiros
Uma dica: Se você é brasileiro e não se mobiliza contra tudo
isso que está
acontecendo.
Eu digo, você é conivente com a destruição da vida.
Movam-se avante. Vamos mudar de vida.*

ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS

*Índios? Somos índios?
Mas nessa terra não existiam índios
Existem diversos povos originários
Quem foi que nos chamou de índios?*

*Índios brasileiros?
Mas essa Terra não se chamava Brasil?
Chamava-se Pindorama, Tekohá, Pacha Mama,
Mãe Terra!
Quem chamou essa terra de Brasil?*

*Índio? É visto como bêbado, preguiçoso,
vagabundo, ladrão de terras!
Impedimento para o desenvolvimento do país,
criminalizado...
Vamos matar!*

Índio que é índio não veste roupas

*Não usa celular. Nem computador
Índio que é índio de verdade vive na mata pelado,
é manso
Igual no livro de José de Alencar*

*Agora eu pergunto?
De que mata vocês estão falando? Qual mata
iremos viver?
Se invadiram nossas terras. Se tomaram tudo que
tínhamos
Ceifaram nossas vidas, nos catequisaram*

*Ninguém tem o direito de nos cobrar nada
Lugar de índios é aonde ele quiser
Demarcação tá, demarcação lá,
Demarcação já, Deixa o índio lá!*

DIA DA MENTIRA

A NOSSA IDENTIDADE!

*A minha identidade não está na cor da minha pele
Não está na cor do meu cabelo
No sotaque da minha fala
No lugar aonde eu estou*

*A minha identidade vem da minha raiz
Das minhas raízes
As quais eu quero assumir
Vem do chamado dos meus ancestrais*

*Pardo coisa nenhuma
Pardo é cor de papel
Pardo é uma condição
Que os brasileiros querem que você acredite que seja*

*Pois você é negra, você é amarela
E eu, eu sou vermelha, vermelha como a Terra
Eu não sou descendente
Pois estamos aqui antes do Brasil*

*Eu sou indígena, eu venho dessa raiz
Os ancestrais habitam em mim
Eu sou a Terra
E a Terra completa aquilo que eu sou*

Um canto, tupinambá, Toré, qualquer canto.

*Dizem que se todos os habitantes da terra pularem
todos ao mesmo tempo*

Seria possível deslocar um grau do eixo da Terra

Como não conseguimos mobilizar o mundo todo

*Vamos todos pisar juntos. (convidar todos pra ficar em
pé). Pé direito, 1, 2, 3.*

Pisa ligeiro, pisa ligeiro

Quem não pode com a formiga (2x)

Não assanha o formigueiro (2x)

Letycia Rendy Yobá Payayá é ativista no Coletivo Mulheres Indígenas Lutar é Resistir, historiadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos de História Oral (NEHO/FFLCH/USP), pós-graduanda em Especialização em Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas para Educação - Lei 10.639 e 11.645 (Casa Tombada/SP), militante na Formação para Professores sobre História e Culturas Indígenas, Arte/ Educadora na periferia da cidade de São Paulo no coletivo Agora Vai - Jardim Jaqueline com o Cine Sarau Jacó.

E-mail: letycahistory@gmail.com





Exu na esquina do tempo: sobre o carrego colonial e as formas de rasura

LUIZ RUFINO

Introdução: Gole esguichado ao ar

O colonialismo europeu-ocidental produziu ao longo de séculos mais do que invasões, rapinagem, estupros, encarceramento, mercantilização de seres, intervenção militar, política teológica e o desenvolvimento econômico pautado na produção de desigualdades. Existe um efeito, herança, carrego que nem todos são capazes de identificar e reagir diante tamanha força. O colonialismo, como nos lembra Fanon (1968), é um sistema radical de violência que destrói existências diversas para validar modos convenientes a sua dominação. Quando nós, seres alterados pelos efeitos desse sistema, observamos a vida que levamos e não encontramos problemas é um sinal que essa lógica

perversa nos encarrilhou em seus trilhos. Em outras palavras, a ausência de problematização é um indicativo de que a nossa existência é mais um produto desse sistema perverso de produção de um mundo totalitário.

Assim, perguntas são necessárias, porém não aquelas que são obceçadas por repostas universalistas e prematuras, mas perguntas lançadas como flechas que para revelarem o alvo dependem de um posicionamento estratégico entre o arqueiro e aquilo que é mirado. Assim, destaco a flecha atirada por Fanon (2008), quando questiona: o que quer o ser? E em seguida revela o alvo, os seres, mulheres, crianças e homens racializados, etnocentrados, subalternizados, traumatizados pela empresa colonial não são humanos. A humanidade é uma noção/autorização assente nos pressupostos do projeto de mundo edificado na modernidade ocidental, na aniquilação, precarização e subordinação das vidas situadas fora dos limites do padrão do ocidente-europeu.

Cruzarei esse texto firmando três esquinas. Nelas baixam e encarnam potências múltiplas, partes que tecem a pedagogia encruzada por Exu. Assim, o catiço monta na educação para dar seus rodopios e reivindica a poética como política, a crítica ao colonialismo na sua face de carregado colonial (Rufino, 2018) e as perspectivas teórico-metodológicas do cruzeiro, rolê e ebó epistemológico (Rufino, 2017). Cruzemos as flechas no tempo, acertando os alvos de outrora com os tiros disparados hoje.

Laroyê!

1ª Esquina: Por uma Pedagogia das Encruzilhadas: amarração política/poética/ética

O verso de um oríkì narra que Exu foi a primeira estrela criada. Em um dos poemas de Ifá conta-se que nem mesmo criado ele foi, uma vez que ele é a força que precede toda e qualquer forma de invenção. O menino guardião da porteira de Olofin nasceu antes mesmo que a própria mãe e ao ser picotado ao infinito por seu pai dinamizou as existências vomitando o mundo que engoliu. Do adormecer a inquietação da vontade é assim, Elegbara serpenteia na espiral do tempo praticando suas estripulias, transformando a escassez em fartura, a certeza em dúvida e o ponto primeiro em tom do acabamento. Exu, meus camaradinhas, não carrega fardos, ele é o poema que enigmatiza a vida.

Para nós, praticantes das esquinas da Modernidade, resta o cumprimento do rito e o encantamento cotidiano confiado por aqueles que fizeram da vida continuidade. Assim, ato o ponto, invoco a tese: a presença de Exu enquanto saber praticado nas bandas de cá do Atlântico aponta que o colonialismo não venceu (Rufino, 2017). A lógica vivida aqui é a do jogo, se o projeto colonial fez da cruz a sua égide, praticamos a encruzilhada como campo de possibilidades. Eis a encruza, invenção/inventário de saberes múltiplos. Nas travessias que codificam o Novo Mundo, o vadio rodopia de lá pra cá, daqui para aculá benzendo o marafo na batina do padre e transportando azeite na peneira para ofertar na próxima dobra. A margem é o lugar que cuspo a palavra, tempo/espço que o catiço voou ontem na pedra atirada hoje, Exu encarna o anti/pós/decolonial.

Porém, há de estarmos atentos, a ginga é a sapiência mandingueira, a escrita parida nos vazios deixados. É no sincopado que brotam as soluções, a esquivia e o desencadeamento. Em nossa gira ainda baixam os assombros de outrora, aquilo que se compreende enquanto as heranças e os efeitos do

colonialismo manifestado nas dimensões do ser/saber/poder, eu intitulo como sendo o carrego colonial, que precisamos expurgar. Seguro essa toada, invoco a presença do preto-velho Aimé Césaire (2010), que nos lembra de que diante da obra do colonialismo o que nos resta é a invenção de novos seres. Nessa perspectiva, é que risco o ponto de uma Pedagogia das Encruzilhadas, um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu que lança a transgressão e a resiliência como ações que confrontam a paralisia e escassez produzidas secularmente por um sistema radicalizado na violência.

Uma pedagogia que rasura os anseios da segurança metodológica e a previsibilidade das ações em curto prazo para se inscrever como resposta política/epistemológica, que reivindica a educação como ética arrebatada por atributos que foram relegados ao esquecimento pela dominação moderna-ocidental. Ambivalência, imprevisibilidade, plurilinguismo, poliracionalidade, inacabamento, corporeidade, imanência e diversidade. Bases para a imantação daquilo que se lança na intenção de um ebó cívico, combatente e transformador das injustiças cognitivas/sociais.

A Pedagogia das Encruzilhadas se tece como um balaio conceitual e tático que nos apresentam caminhos enquanto possibilidades para a revisão da problemática ontológica e epistêmica fundamentadas na colonialidade, alicerçadas nos substantivos raça/racismo. Exu emerge como matriz/motriz que revela outras formas do sentir/fazer/pensar o mundo. É nessa perspectiva que emerge a potência para uma educação outra, elemento vitalizador e de encanto dos processos de transformação radical. Exu é Enugbarijó, a boca coletiva, aquela que tudo engole e devolve de maneira alterada, é ele o comunicador por excelência. Exu ganhou o domínio sobre as encruzilhadas por ser trabalhador fiel, de lá guardou a casa de Obatalá, tudo observou e aprendeu. Exu aprendeu e sabe tudo. Uma educação que nega Exu enquanto possibilidade é inimiga fiel do movimento e da transformação, imperativos que substanciam a experiência do saber.

2ª Esquina: Carrego Colonial

É tempo de nos interrogarmos. Investirmos na cisma do que nos é apresentado como norma e, na busca por inventar, remontar e imantar outra forma de experiência. Vivemos sobre os escombros civilizatórios do Novo Mundo, sobre a chancela dos comunitaricídios, genocídios, epistemicídios e semiocídios¹. Vivemos sobre os efeitos do carrego colonial, uma política de morte e desencanto secular, que institui o contrato de dominação² e as lógicas de ser e saber inimigas da diversidade. É tempo de convocarmos sabedorias ancestrais, aquelas que dobraram a toada da escassez e do esquecimento entoadas pela agência colonial e se mantiveram vivas reverberando no encanto.

Quais são as obras do colonialismo? O que herdamos durante mais de cinco séculos de implantação de um estado de terror? Perguntas que não serão fáceis de serem respondidas, mas que tensionam as nossas subjetividades para que se engatilhem ações rebeldes e não nos contenhemos com a naturalização da barbárie imposta. Que nossas subjetividades ao serem interrogadas substanciem inconformismo e que nossos atos transgridam os padrões aqui implantados e nos reconstruam enquanto seres. A colonização é um trauma permanente, ferida aberta, sangria desatada. O encarrilamento dos produzidos como desvio ao longo da tragédia é uma emergência, uma dívida. Porém, quais são os caminhos possíveis para a reparação? O pós-colonial será lido aqui como um jogo de palavração em que a enunciação que ecoará será aquela historicamente interdita. A decolonialidade, por sua vez, é perspectivada como fenômeno encruzado, ato responsável que implica transgressão e resiliência (Rufino, 2017). Assim, o colocar-se de pé e caminhar, a emergência de novos seres, são aqui lidas como faces dos poderes de Exu enquanto Yangí e Enugbarijó³, o movimento, a multiplicação, transformação e restituição.

1. Essas noções estão presentes nas obras de Grosfoguel (2016), Carneiro (2005) e Sodré (2017).

2. Ver Mills (2013)

3. Denominações dos princípios e potências de Exu. Yangí é representado pela pedra laterita e compreende seu poder de multiplicação e expansão e Enugbarijó é lido popularmente como a “boca que tudo come” e compreende as dimensões de transmutação.

Orumilá e Exu são aqueles que enxergam, conhecem, acessam e caminham em todos os tempo/espacos, por isso o primeiro dotado de sabedoria infinita é aquele que nos aponta as formas de potencializar os caminhos. Por sua vez, Exu sendo a própria dimensão de todo e qualquer movimento e ação criativa é a força que opera nas ações que buscam a transformação. Assim, Orumilá e Exu operam de maneiras integradas cruzando os diferentes campos do conhecimento e atuando na capacidade de interagir com os mesmos e gerando novos efeitos. Dessa maneira, eles fundam e estabelecem todo e qualquer princípio de comunicação, por isso são as potências ligadas à diversidade de formas possíveis e suas escritas.

Reivindicarei um pensamento de Walter Benjamin⁴, em suas teses Sobre o Conceito da História, que podem também ser lidas como inspirações de Exu e Orumilá, talvez como um verso das divindades soprado aos ouvidos do filósofo. Neste pensamento, o autor nos chama atenção que as lutas pelas coisas brutas e materiais não existem sem as dimensões refinadas e espirituais, porém essas últimas características nem sempre são representadas ou percebidas nessas lutas. Isso se dá, pois essas dimensões operam em campos sensíveis da existência, assim o materialismo histórico deve ficar atento a essa transformação, a mais imperceptível de todas.

4. Benjamin (2012)

As obras da barbárie do colonialismo produziram mais do que o ataque à matéria, que aqui prefiro chamar de corpo, uma vez que a dimensão corporal é uma das faces de uma existência complexa e integrada entre múltiplas dimensões, saberes e textualidades. A racionalidade moderna-ocidental, na edificação de um determinado modelo de conhecimento (epistemologia), produziu inúmeras injustiças cognitivas/sociais, uma vez que centrou o discurso do conhecimento credível como algo somente possível em detrimento dos saberes, enunciações e gramáticas assentes nos limites corporais.

Nessa perspectiva, as chamadas hierarquizações de saber (Santos, 2008), o epistemicídio (Carneiro, 2005) e o semiocídio (Sodré, 2017) são efeitos que operam articulados à produção de desvio existencial, ontológico. Assim, como Fanon (1968) nos chamou atenção, o corpo é o primeiro lugar de ataque do colonialismo, o assassinato, o encarceramento, a tortura, o estupro, a domesticação e o trabalho escravo. Porém, os ataques à existência operam em um repertório mais amplo. Fanon problematizou a importância da linguagem como um campo a ser investido e problematizado para que se vasculhem rotas de enfrentamento ao racismo/colonialismo. Em sua obra, o autor desenha o que ele chama de um colonialismo epistemológico e avança no debate de como a linguagem em si não diz meramente sobre as formas, mas sobre a existência como um todo.

Assim, em diálogo com Fanon e com outras/os pensadores, Walsh (2009) nos fornece uma leitura que considero ser importante na pavimentação dos caminhos que se abrem para a argumentação do conceito carrego colonial. Dessa maneira, a autora nos convida a pensar a dimensão da colonialidade cosmogônica, colocando em perspectiva como a modernidade/colonialidade produziu suas formas de dominação nos limites do ser/saber/poder e também capturando, subalternizando e relegando ao esquecimento uma diversidade de princípios explicativos de mundo.

Nesse sentido, o que venho a problematizar é que o projeto colonial se fundamenta como uma instância de morte, assim, para o fortalecimento desse argumento, consideremos os investimentos teóricos feitos por Mbembe (2003), no que tange os alcances da noção de necropolítica. Dessa maneira, a dominação do ocidente-europeu, desde a dependência das áreas sitiadas pelas metrópoles até a transformação das mesmas em Estados coloniais, aonde a independência revela outras esferas de subordinação, nos dizem que a produção de morte é um sistema que baliza o contrato social no Novo Mundo. Po-

rém, a morte, nesse caso, transcende o homicídio ou até mesmo a negação de qualquer direito civil, a mesma opera em diferentes planos, alguns dotados da fisicalidade e outras não. O que chamo atenção com a proposição do conceito de carrego colonial é que sob a integridade dos esquemas de terror do colonialismo há o reconhecimento da memória e da ancestralidade como planos de reconstituição existencial. É nesse sentido, que as ações de terror mantidas por uma política de morte investem na produção do esquecimento.

Nessa perspectiva, a noção de carrego colonial nos dá o tom de que as obras coloniais, aqui lidas na dimensão da colonialidade, miram o corpo material/imaterial daqueles que são alvos do seu sistema de violência/terror. O assassinato, cárcere, tortura, desmantelo cognitivo e socialização dos corpos estão atrelados ao desarranjo das memórias e saberes ancestrais. Por isso, a linguagem como plano de instauração do racismo, mas também como rota de fuga daqueles que são submetidos a esse sistema de poder, é um plano a ser explorado para a emergência de ações decoloniais. A configuração da decolonialidade é aqui lida como atos de responsabilidade com a vida em sua diversidade e imanência, atos de transgressão ao sistema de subordinação do ser/saber/poder e resiliência daqueles que são submetidos ao mesmo.

Em um aforismo versado nos terreiros brasileiros se diz que só há morte para o esquecimento. Nesse sentido, nos cabe mirar as possibilidades do vir a ser e das práticas de saber, a partir de outros princípios explicativos de mundo. Ifá nos conta que Exu se tornou o melhor amigo de Orumilá por livrá-lo de Iku. É fundamental que ressaltemos que Iku, erroneamente traduzido como sendo a morte, é a divindade responsável por restituir o corpo do seres à terra e transportar as suas existências para o plano dos ancestris. Nesse sentido, Iku é uma divindade que opera na manutenção dos ciclos da existência, o que múltiplas narrativas do corpo literário de Ifá nos ensina é que a conceitualidade de morte, como empregada nos limites da racionalidade moderna-ocidental e

das narrativas explicativas presentes nas tradições judaico-cristãs, não alcançam o entendimento acerca da noção de vida presentes em outras culturas, em suma, as acometidas pela violência colonial.

Assim, na interlocução com outras cosmogonias, Ifá nos conta que Orumilá é aquele que é reconhecido por adiar o dia da morte, porém essa tradução, muito comum na tradição ioruba ressemantizada nas Américas, traz como ensinamento não necessariamente o adiamento da morte, mas a potencialização da vida. Se perspectivarmos as narrativas explicativas de mundo assente nos poemas de Ifá como possibilidades do vir a ser, teremos histórias que contam que Exu livra Orumilá de Iku. Assim, a intervenção de Exu alterando os acontecimentos se dá pelo fato de Orumilá ter praticado o ebó. Em outras palavras, o ebó é o procedimento que potencializa a vida. Dessa forma, no diálogo com a cosmogonia ioruba, a morte prematura emerge como uma instância de escassez e perda de potência, a radicalização desses efeitos é o esquecimento.

O carrego colonial opera como um sopro de má sorte que mantém o assombro e a vigência de um projeto de dominação nas dimensões do ser/saber/poder. O esquecimento perpetrado por essa agência de escassez e desencanto produz uma espécie de blindagem, cristalização do tempo/espço e das possibilidades de emergência de outros caminhos. Ou seja, a credibilização de outros complexos de saber que perspectivam outras formas de vir a ser e potencializam através de seus saberes formas de encantamento do mundo. Nesse sentido, o carrego colonial se manifesta como uma condição de desencante perpetrada e mantida pelos efeitos dominantes em relação à diversidade de formas de ser/saber. O ser é produzido como não existente por ter suas referências de saber submetidas a uma condição de permanente descrédito e subalternidade, racismo epistêmico.

O carrego colonial pode ser também lido na interlocução com o que Fanon (2008) chamou de colonialismo epistemológico ou o complexo do colonizado, a noção em que a vítima interioriza em si a violência e os pressupostos ideológicos do colonizador. Porém, por que é importante ressaltarmos essas dimensões como carrego colonial? Sendo algo que não é próprio do ser e é imposto sob condição de violência. Ou seja, algo que não é necessário e que por isso deve ser despachado. A resposta é que para a transgressão desse corpo duplo, material/imaterial, de terror, violência e escassez são necessárias ações que reivindiquem o caráter ético/estético presente em sabedorias ancestrais. Compreensões e práticas que permanecem atravessando as presenças do colonialismo/colonialidade como ações de rasura e cura. É nessa perspectiva, que para os efeitos do que chamo de carrego colonial inscrevo uma pedagogia das encruzilhadas e faço uso de três operações teórico/metodológicas que a compõe, são os conceitos de cruzo, rolê epistemológico e ebó epistemológico (Rufino, 2017).

3ª Esquina: Cruzos, rolê e ebó epistemológico

Entre as muitas histórias que são narradas nos terreiros, conta-se que em tempos imemoráveis Exu recebeu a opção de escolher entre duas cabaças. A primeira continha o pó mágico referente aos elementos que positivavam a vida no universo, enquanto na segunda estava outro pó, referente aos elementos que negativavam a vida no universo.

Frente ao dilema entre as duas opções, Exu acabou surpreendendo a todos quando optou por uma terceira cabaça, esta vazia, sem absolutamente nada dentro. Assim foi feito: trouxeram a terceira cabaça e a entregaram a Exu. Tendo a terceira cabaça em seu domínio, Exu retirou o que havia na pri-

meira – o pó mágico referente aos elementos positivadores – e despejou na cabaça vazia. Logo em seguida, repetiu o procedimento com a segunda cabaça, retirando dela os elementos negativadores, e os despejou na terceira. Exu, então, chacoalhou a terceira cabaça, misturando os dois elementos, e em seguida os soprou no universo. A mistura rapidamente se espalhou por todos os cantos, sendo impossível se dizer o que era parte de um pó ou do outro, mas, agora, um único, um terceiro elemento.

Esse é o poder do Senhor da terceira cabaça, aquele que versa sobre os domínios e a potência das ambivalências, das dúvidas, das imprevisibilidades e transformações. É no vazio das incertezas que Exu nos aponta caminhos. Já nos diz a máxima versada nos terreiros: onde existe dúvida, é sinal de que Exu está a praticar seus furdunços para que nos reinventemos. Exu, aquele que é o “3” por excelência. Sua potencialidade nesse sentido é a de operar nas frestas, no tempo/espço da síncope. É ele a energia propulsora do dinamismo e das interações; é ele quem cria a partir das desconstruções e desordens.

Exu, o dono da encruzilhada, o senhor da terceira cabaça, vez por outra também é apresentado como sendo o “+1”. Esse caráter o dimensiona enquanto ser inacabado, como potência que pode vir a se somar e alterar toda e qualquer situação. Assim, um de seus atributos diz respeito à regência das transformações do destino. Existe uma série de passagens que narram como Exu, a partir de suas transgressões, alterou de maneira improvável o desenrolar de situações limite. Cabe ressaltar, contudo, que as duas interpretações – dele enquanto “3” ou como “+1” – indicam a força dinâmica do desequilíbrio, ou até mesmo do conflito e da contradição existente entre dois polos. Como já dito antes, a potência de Exu não está na instância da ordem pelo seu avesso, mas sim nos deslocamentos e efeitos produzidos em um terceiro tempo/espço.

A meu ver, a potência de Exu nos lança a perspectiva de um terceiro tempo/espaço, que aponta para a transformação radical – um rumo que se codificará a partir do cruzamento de instâncias opostas, ou seja, sob a perspectiva da desordem das mesmas. Esse caminho é tido como impossível diante das razões que se fixam nos esquemas maniqueístas do mundo Ocidental. Como já dito por Fanon (1968), o mundo colonial é um mundo cindido em dois. Mas, como também ressaltado por ele, a descolonização, que se propõe como uma mudança radical do mundo, é um programa de desordem absoluta. Esse processo, aqui problematizado, se dará no cruzar de duas forças congenitamente antagônicas que se despedaçarão, e dos seus cacos se constituirá um novo quadro. Assim, o que emerge como possibilidade não se fixa nos limites da primeira ou da segunda opção, mas aponta para uma terceira. Esse terceiro caminho, cruzado, híbrido, ambivalente, é aquele que veio a se somar para mobilizar as transformações e as continuidades.

A encruzilhada aponta para múltiplos caminhos, afinal, a noção de caminho assentada no signo Exu se compreende enquanto possibilidade, e não como certeza. Dessa forma, a encruza compreende a coexistência de diferentes rumos. Lá, diferentemente do que é praticado pela lógica ocidental, um caminho não se torna credível em detrimento de outros. A encruzilhada transgride a linearidade e a pureza dos cursos únicos, uma vez que suas esquinas e entroncamentos ressaltam as fronteiras como zonas interseccionais, onde múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber.

É a partir dessa perspectiva que lanço mão do que conceituo como cruzo (Rufino, 2017), noção que compreende os procedimentos teórico-metodológicos que se orientam pelas lógicas assentes no signo Exu e em suas encruzilhadas. Os cruzos operam praticando rasuras e ressignificações conceituais. No que tange às questões acerca da produção de conhecimentos, essa noção

versa-se como uma resposta responsável, fiel à noção de que nossas práticas de saber se tecem a partir das relações, e das conseqüentes alterações e acabamentos que nos é dado pelos outros.

A noção do cruzo versa acerca da diversidade de saberes e suas interações. O que é lançado na encruzilhada ou praticado a partir de suas lógicas será, necessariamente, alterado. O cruzo revela as encruzilhadas como complexos interculturais mobilizados por saberes cosmopolitas⁵. Na encruzilhada, tudo o que é lançado é também modificado; qualquer “verdade” logo se transforma em dúvida, potencializando assim a abertura de outros caminhos.

5. Ver Santos (2008).

Para nós, que vivemos em um mundo que edificou seus regimes de verdade a partir da interdição e da descredibilização da diversidade, nos resta lançar nossos dilemas na encruza, rasurá-los e reinscrevê-los de forma cruzada. Para que isso seja possível, teremos de praticar Exu; é isso que propõe a noção de cruzo assente na pedagogia das encruzilhadas. Essa noção está articulada a outras duas operações integrantes do balaio tático de Exu. São elas as noções de rolê epistemológico e ebó epistemológico (Rufino, 2017).

Na marcação binária que entoa a rítmica do mundo colonial emerge um terceiro tempo, um vazio ressaltado no intervalo entre os dois tons. A síncope, o vazio, campo do imprevisível e, por isso, das possibilidades, há de ser preenchida pelos poderes do corpo. Ali, há de se inscrever algo. Eis que nasce a ginga, produção de saber do corpo e suporte para um infinito repertório gestual de esquivas, negaças, golpes e rolês. O conceito de rolê epistemológico inspira-se nas sabedorias da capoeira para propor ações de desvio e avanço. Imprime, nesse sentido, a lógica do jogo, onde o bote se dá no momento oportuno. Os rolês caçam tempos/espacos para a prática das virações, esquiva-se, rola-se de um lado para o outro, finge que vai, mas não vai e aí se dá o bote, certo, eis que o cruzo então acontece.

O rolê é ao mesmo tempo o movimento de desvio, de fuga, de ganho de espaço e de montagem de estratégias para a operação de golpes. A lógica do jogo não presume a aniquilação do outro com que se joga, mas permite a sedução, o destronamento, o drible e o golpe. O rolê versa a partir da sabedoria de que não se bate de frente, mas, sim, dá voltas. Assim, o conceito encarna as manhas do jogo de corpo para praticar no campo dos conhecimentos outras virações que potencializem a prática das frestas.

Considero que o rolê epistemológico é cotidianamente praticada por aqueles sujeitos a quem o colonialismo impôs métodos ocidentais em simultâneo com seus próprios modos de conhecimentos. Os sujeitos que sobrevivem cruzando, traduzindo⁶ e ressignificando conhecimentos assentados em diferentes modos de racionalidades tecem uma rede intercultural, pluriepistêmica e poliracionalista.

O rolê epistemológico encarna na vida a lógica do jogo. Como se sobrevive preservando referências e negociando posições em meio a relações solapadas pelas violências, irregularidades e desproporções que colocam grande parte dos saberes subalternos como alvos de extermínio? Arrisco dizer que isso só é possível incorporando as astúcias da ginga. Há de se jogar o jogo, afinal, o cotidiano colonial é um verdadeiro campo de batalhas e mandingas. Daí a necessidade dos rolês epistemológicos, operação essa diretamente articulada à noção de cruzo e que vem a invocar e amarrar o verso de uma terceira ação, a que conceituo como ebó epistemológico.

Se a vigência do projeto ocidental se constituiu por intermédio da subalternização, do desencantamento e do desaparecimento de inúmeros saberes, agora será preciso invocar outro espírito que os restitua. O ebó se configura como o conhecimento praticado, os ritos de encanto e as tecnologias codificadas nos cruzamentos de inúmeras sabedorias negro-africanas trans-

6. A noção de tradução é aqui utilizada a partir do que sugere Santos (2008), como o estabelecimento de relações de inteligibilidade mútua.

ladadas e ressignificadas na diáspora, tem como efeito operar na positivação dos caminhos. Ao incidir sobre seu alvo o afeta, conferindo a ele mobilidade, dinamismo e transformação. O ebó epistemológico, nesse sentido, compreende todas as operações teórico/metodológicas que vêm a produzir efeitos de encantamento nas esferas de saber.

Tomo como efeito de um ebó epistemológico a presença de Exu encruzado no debate educativo. À medida que Exu atravessa o debate, fundamentando uma pedagogia que lhe é própria, emergem transformações que desmantelam completamente a organização das estruturas dominantes. Contudo, ressalto que o efeito do ebó na positivação de caminhos não garante uma ordem livre de conflitos. Toda e qualquer ação que mire a transformação radical presume o conflito e o tem como potência. Independente dos impactos que podem ser gerados considera-se que os efeitos trazem dinamismo para a abertura de caminhos.

A noção de ebó epistemológico vem a contribuir para enfatizar as questões dos conhecimentos como parte também de uma problemática étnico-racial. De fato, existem instâncias dos conhecimentos versados na esteira ocidental que não só negam, como também são incapazes de pensar o mundo a partir de elementos assentes em outros modos de racionalidade. Um desses elementos é a dimensão da espiritualidade na imbricação com as questões acerca dos conhecimentos. A espiritualidade lida de forma integrada as instâncias do saber, nos revelando perspectivas presentes em outros assentamentos, formas que se inscrevem nas dimensões do pensarsentirfazer (Carvalho & Flórez, 2014). Assim, tomo como efeito do encantamento praticado pelos ebós epistêmicos a emergência, a credibilização e o uso afirmativo de noções historicamente relegadas pelo projeto de ocidentalização do mundo.

Cruzos, rolês e ebós epistemológicos, operações integrantes da pedagogia das encruzilhadas, versadas nos domínios e potências de Exu enquanto dono da encruzilhada e senhor da terceira cabaça. Forças que invocam e encarnam ações responsáveis em prol da transgressão dos parâmetros da colonialidade, em outros termos, miram o despachar do carregamento colonial e a emergência de um mundo novo. Aí está o princípio instaurador das dúvidas, das ambivalências e desordens. Para um tempo edificado a partir das obsessões de grandeza e totalidade, produtor de regimes de verdades alicerçados em práticas de injustiças cognitivas/sociais, lança-se a sugestão: desvios, golpes, cruzos, anti-disciplinas, desobediências, feitiços, pragas rogadas, traquinagens, calças arriadas, tombos na ladeira... há uma infinidade de formas possíveis. Lança-se a arte do brincação, esculhambam-se as normas, as lógicas, e a destruição emerge como potência para a invenção. Onde emerge a dúvida, Exu está a nos apontar os caminhos para a reinvenção da vida.

Referências bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARVALHO, José J.; FLÓREZ, Juliana F. “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico”. In **Nômadas**, nº41, 2014, 131-147.

CÉSARIE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Anísio Garcez Homem. Letras Contemporâneas, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31. Número 1, Jan/Abr 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Marta Lança. 1º edição, Antígona Portugal. 2014.

_____. **Necropolitics**. Public Culture 15 (1):11-40 Copyright by Duke University Press, 2003.

MILLS, Charles W. **O Contrato de Dominação**. Meritum- Belo Horizonte- v. 8-nº2-p15-70- jul/dez. 2013.

RAMOSE, Magobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana**. Ensaio Filosóficos, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71-88, Jan./Jun. 2018.

_____. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. Tese (doutorado); Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 231 f. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, Sociedad. Luchas (De)coloniales de nuestra época**. Primeira edición: Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

Luiz Rufino é professor da UERJ-FEBF, pedagogo, doutor em Educação (Proped-UERJ). Possui pós-doutorado em Relações Étnico-Raciais (Cefet/PPRER). Autor de “Histórias e Saberes de Jongueiros” (Multifoco, 2014), “Pedagogia das Encruzilhadas” (Morula, 2019), “Fogo no Mato - a ciência encantada das macumbas” (Morula, 2018) e “Flecha no Tempo” (Morula, 2019), os dois últimos em parceria com o historiador Luiz Antonio Simas.

E-mail: luizrfn@gmail.com



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e acesse o canal Pedagogia das Encruzilhadas, de Luiz Rufino.





A experiência de construção do projeto político-pedagógico do Núcleo de Educação Étnico-raical da SME/SP (2013-2016)

RAFAEL SILVA

Entrevista realizada em maio de 2017 por Clarissa Suzuki com Rafael Silva, coordenador do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), no período de 2013 a 2016.¹

Clarissa Suzuki: O que é o NEER? E quando ele surgiu?

Rafael Silva: O Núcleo existe com esse nome desde 2009. Na verdade, a gente ficou pesquisando na Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) e a

1. A entrevista foi realizada como parte das atividades de pesquisa para a elaboração da tese de doutorado de Clarissa Lopes Suzuki, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da ECA/USP, sob orientação da Profa. Dra. Sumaya Mattar.

nossa dúvida era se foi em 2008 ou 2009. No governo do (Gilberto) Kassab, a coordenação do Núcleo foi assumida pela minha antecessora, que foi a professora Elisabeth Fernandes, supervisora na Diretoria Regional do Butantã. Ela assumiu de 2009 a 2012, e depois eu assumi, de 2013 a 2016. E, agora, quem está na coordenação é a Vera Lúcia Benedito.

Antes da professora Vera, teve a Rosana Souza, a professora Eliana da Oliveira, e, antes disso, você remonta ao período da gestão Marta Suplicy (PT) de 2001 a 2004. Na época, não tinha o Núcleo, mas o governo Marta comprou aquele acervo para a Biblioteca e a Sala de Leitura e mandou para as escolas da rede. Depois do fim do governo Marta, em 2005, portanto, o primeiro ano da gestão Serra-Kassab, a Rosana e a Eliana continuaram com ações com essa temática, mas já no sentido de como a gente costuma chamar “institucionalização”. Então, o Núcleo continuou e passou a existir o que se chamava de “Grupo de Diversidade Étnico-Racial”. Se você pegar aquelas orientações (Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio – 2008), você abre e vai encontrar este nome, “Grupo de Diversidade Étnico-Racial”. E o que é que a gente descobriu? Que depois desse Grupo, nós localizamos no documento “Trilhas da Cultura” - um documento que a rede contratou junto ao CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) -, e, na primeira página do documento, aparece o nome “Núcleo de Educação Étnico-Cultural”.

Depois de 2008 e 2009, tem uma transição e você já começa a encontrar a designação “Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Foi fazendo essa transição, certo? Então, com este nome, Núcleo de Educação Étnico-Racial existe desde 2009, começando com a estrutura de uma mesa e um computador apenas. Quando a gente assumiu, em 2013, havia o cargo da Beth e mais um cargo que era o de técnico-pedagógico, além de dois técnicos administrativos. Foi quando eu fui convidado para assumir e fazer parte do Núcleo.

A partir de então, passamos a propor várias ações, que depois eu posso detalhar melhor. No final da nossa gestão, deixamos o Núcleo com nove cargos, dentre os quais seis eram cargos pedagógicos e três administrativos. Desses seis, um cargo era o meu, como coordenador.

CS: E todos eram efetivos na rede e foram deslocados de função?

RS: Perfeito. Todos foram designados para assumir as funções. Essa era a equipe fixa, e, a partir daí, a gente passou a contratar arte-educador, formador e professor.

CS: Então vocês abriram um edital público para fazer um chamamento e credenciamento?

RS: Essa era a tecnologia social. Só que a gente criou alguns mecanismos para não abrir espaço para a terceirização da formação. Portanto, nós tínhamos o controle e a autoria desse processo formativo, desde a concepção, até a execução e avaliação. Por isso que não era algo terceirizado. A gente tinha essa preocupação, porque o modelo que alguns chamam de “formativo-universitário” oferecia muitas barreiras. A gente respeita, mas tem muitas barreiras.

Por exemplo, eu estudei o “Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”, um programa que foi oferecido pelo governo estadual, na gestão do Geraldo Alckmin. Foi o primeiro e o último, em 2004 e 2006,

respectivamente. Portanto, é isso mesmo, o governo estadual está há muitos anos sem oferecer uma formação em larga escala sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse programa foi feito em 2004 e 2006. E o que eles fizeram? Como muitos trabalhavam nessa lógica, contratou a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e ela passou a administrar a formação. Quem coordenava e coordena o Programa é o professor Valter Silvério. A gente respeita esse modelo, mas o programa tinha uma estrutura fechada. O curso era presencial e os professores eram dotados para a região de São Carlos e a formação acontecia lá, no campus da UFSCar ou em outros Polos do interior do Estado de São Paulo. Só que é esta a questão, a UFSCar controlava a formação, e, portanto, era uma terceirização da formação. Isso também é válido, mas, como tudo, tem o ônus e o bônus.

E qual era o nosso modelo? A própria SME/SP era quem credenciava, selecionava, contratava, executava junto com os formadores, avaliava e reproduzia esse modelo junto à rede. No modelo antigo, não era assim, era a UFSCar que cuidava de todo o processo. Então o que a Secretaria Municipal de Educação fazia? Pagava. Não havia a preocupação de você ter uma equipe de técnicos internos para fazer a formação. Então, isso tem prós e contras, porque, no custo-benefício, quando você controla o processo formativo é mais interessante, pois você tem que pensar o programa de formação. E foi o que a gente acabou fazendo, de acordo com o perfil da rede. A partir das características da rede municipal, é que nós vamos contratar formador, fazer a alocação deles no território e realizar um processo de formação e replicação condizente com a necessidade rede. Já da outra maneira, não. Até para você realizar ajustes durante o percurso, não havia muito controle.

CS: Vocês fizeram um mapeamento na rede antes de abrir para credenciamento de professores que eram efetivos e tinham um percurso de estudo e atuação nessa área?

RS: Muito bem. Eu vou falar de forma mais ampla e você pode chamar a minha atenção para algum aspecto. A gente assumiu em 2013, eu entrei em 19 de fevereiro de 2013, o governo (Fernando) Haddad entrou em 2013 e ficou até 2016. Eu fiquei lá quase quatro anos. A partir do momento em que assumi, eu fiz uma busca ativa, de fevereiro a junho, de colegas da rede (portanto, efetivos), que pudessem trabalhar nas seguintes áreas que eu propus. Estou falando “eu”, porque foi eu mesmo quem fiz essa reestruturação, não existiam essas áreas antes. E quais eram as áreas? História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Indígena e Imigrante. Não existiam essas áreas formalmente constituídas, tinha um trabalho na área de afro, muito pouco de indígena (quase nada) e imigrante não existia. Então, nós criamos nome e RF [Registro Funcional] para cada área. No total, eram mais ou menos dois técnicos para afro, dois para indígena e dois para imigrantes. Às vezes, podia coincidir. A Cris, por exemplo, era de afro e imigrante, a Adriana era de indígena e imigrante. E por quê? Porque elas tinham formação nessas áreas.

E qual era a formação? Porque nós não fomos, necessariamente, atrás de quem tinha mestrado e doutorado, mas sim de quem tinha formação acadêmica, engajamento político e uma trajetória biográfica com as temáticas. Todos eram professores da rede, em diferentes áreas. Por exemplo, de indígena, foi a Fernanda, que depois saiu por conta da LIP [Licença para Tratar de Assuntos Particulares] para fazer doutorado, ela era pedagoga e mestre em Educação; Cris, doutoranda e mestra em Letras, na área de Linguística; a Adriana era mestra pelo Prolam [Programa de Pós-Graduação em Integração

da América Latina] e tinha uma militância na área; o Daniel era mestre em Educação pela FE-USP [Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo]; e eu era historiador e mestre em Educação pela FE-USP. Essa era a formação dos professores. A partir disso, o que a gente fez? Essa equipe era fixa e a gente começou a fazer um processo de construção dos editais, que é uma tecnologia que já existia antes, e nós achamos interessante continuar, porque, a partir disso, era possível abrir credenciamento para formadores.

Para formador, nós também abrimos contratação nas três áreas: afro, indígena e imigrante. No caso do formador, era uma portaria que regia a contratação. Ele ganhava R\$ 60,00 a hora/aula, caso fosse especialista; R\$ 80,00 para quem já era mestre; e R\$ 100,00 para doutor. Então, a gente podia selecionar especialista, mestre ou doutor. Esse era o critério. Na verdade, esse era o perfil. O critério era ter trabalhado com formação de professores, pelo menos uma experiência. A gente selecionava para trabalhar 40 horas por mês, o contrato era mensal, não era semanal, porque não era CLT. Então, era mensal, tanto para a contratação de arte-educador, quanto para formador. Dentro dessas 40 horas, ele tinha que fazer o relatório, preparar e dar as formações em campo e participar de uma reunião mensal de 4 horas.

CS: A ação específica do Núcleo era formar professor? Não tinha ação direta na escola com os estudantes?

RS: Eu vou chegar lá. Até então era assim, nós ampliamos. Esse foi o “pulo do gato” ao longo desses quatro anos. Eu vou chegar lá. Então, como eu estava dizendo, nessas quarenta horas mensais, o formador contratado tinha que fazer isso. Portanto, quantas vezes nós encontrávamos o formador em

reunião? Apenas 4 horas por mês. Eu tinha condições de formá-lo? Não. Por isso que, na seleção, eu tinha que selecionar alguém que já tivesse experiência como formador, que sabia o que era educação, que sabia muito bem a realidade da escola pública e que conhecia muito bem a temática a ser trabalhada por ele. Alguns não se encaixavam exatamente nisso, mas a gente conseguia selecionar aqueles que tinham potencial e ele conseguiu se adaptar no campo educacional. Por exemplo, o caso da Vanessa, que é antropóloga. Ela havia dado pouquíssimas formações para professor, mas, ao longo do tempo, pegou. E foi extremamente elogiada! Nós tínhamos esse “feeling”. E como se formavam esses formadores? A gente selecionava com alguma experiência de formação e a ideia era lapidar a equipe para que pudesse se inserir em contexto educacional, porque não havia tempo hábil, por uma questão de recurso.

CS: E de uma urgência, né? Essa temática é uma urgência, nós estamos correndo atrás dos prejuízos.

RS: Perfeito. Muito bem. Então o que foi que aconteceu? A gente contratou cerca de 22 formadores. O credenciamento foi feito em 2014, porque em 2013 a gente montou a equipe fixa, depois nós fizemos algumas ações e começou o processo a partir de 2014. Depois disso, o trabalho começou a pegar e teve início as formações, a rede começa a ter acesso a essas formações. E como era? Eram dois tipos de cursos: um era “Introdução à EREER - Educação para as Relações Étnico-Raciais” e o outro era específico. Para o primeiro, foi elaborada uma ementa que os 22 formadores construíram coletivamente junto com a gente. Então, em toda a cidade você tinha os mesmos conceitos, só que havia uma liberdade de cátedra. Um exemplo: na primeira aula, você tinha

que trabalhar o que é preconceito, o que é discriminação e o que é racismo. Mas o caminho de construção era autoral. Isso foi um diferencial! Você pode conversar com os formadores e arte-educadores, todos reconheceram este aspecto como sendo importante.

CS: Quando vocês fizeram a seleção, vocês privilegiaram formadores de diferentes áreas, como história, artes etc.?

RS: Nós recebemos as inscrições e fizemos a seleção. E quais eram os critérios? Análise de currículo, análise de documentação e entrevista. A entrevista era fundamental. Nós fomos um dos poucos Núcleos que fizemos entrevista. Dava trabalho, mas era necessário. Você sabe que nós pegamos formadores, sobretudo arte-educadores, que não sabiam o que eram as Leis 10.639/03 e 11.645/08?

Então, voltando, esse curso de Introdução trabalhava os conceitos chave da área: racismo, fenótipo, genótipo, preconceito, enfim, vários instrumentais, tendo em vista afro, indígena e imigrante, nunca perdendo essas três áreas. A gente fazia tudo para as três áreas: afro, indígena e imigrante. Formador: afro, indígena e imigrante. Arte-educador: afro, indígena e imigrante. Depois vieram as Mostras Culturais: Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezembro Imigrante. Qual foi o critério? Agosto Indígena, por conta do 09 de agosto, Dia Internacional dos Povos Indígenas, porque 19 de abril é uma data que os povos indígenas já não consideram e refutam como luta e resistência. Mas a gente não jogou fora, depois eu vou te falar um pouco sobre isso. O dia 20 de novembro, o Novembro Negro. E Dezembro Imigrante, porque no primeiro domingo de dezembro sempre se realiza a marcha dos imigrantes de São Paulo. A gente

consultou os Movimentos Sociais e definiu as datas, foi esse o critério. O critério foram os Movimentos Sociais e não o calendário escolar. E depois colou, encaixou e foi. Eu estou apresentando a parte estrutural para você entender o trabalho de formação que foi feito.

CS: Você falou da estrutura base. E as especificidades?

RS: Muito bem. O curso de Introdução era esse curso em comum construído com os formadores. Na verdade, sabe como é acadêmico, né? Teve uma certa resistência, porque, na verdade, foi uma regência compartilhada. Eles não queriam trabalhar a regência compartilhada. No final, eles gostaram da regência compartilhada e não queriam trabalhar sozinhos. Então, a gente compunha as duplas assim: afro e indígena, imigrante e indígena, porque um supria e complementava a formação do outro, entendeu? Um com mais experiência, outro com menos experiência na área de formação de professores, e assim por diante.

Esses cursos foram para a rede, foram para a rua. Os cursos aconteciam na DRE [Diretoria Regional de Educação] e em alguns polos, com sede em escolas e em CEUs [Centro de Educação Unificado]. E como a gente fazia? A gente fazia um processo de adesão da própria DRE, das equipes, e assim a gente formou o “Grupo de Trabalho Permanente Étnico-Racial”, a palavra era GTP Étnico-Racial. Esse Grupo era importante, e foram grandes colegas que a gente depois fez amizade, até hoje. Eram essas pessoas que dentro de cada DRE passaram a cuidar da questão étnico-racial. O perfil acabou sendo de militantes, que acabaram pegando dentro das DREs, mas eles não faziam só isso. Então, ele cuidava da EJA [Educação de Jovens e Adultos] e do Étnico;

Educação Infantil e o Étnico; entendeu? Esse Grupo foi fundamental para que a gente pudesse ter tido periodicidade, regularidade, capilaridade (era o que a gente estava falando de espalhar), replicabilidade (de fazer vários cursos) e reprodução desses cursos e dessas formações na rede. Muitas dessas pessoas eram militantes, eram acadêmicos da área e outros muitos desenvolveram uma militância. Então, você tinha dentro dessa galera, branco, negro, oriental... Essa galera era muito importante! Por quê? Porque a gente contratava os formadores. Só que quem era o cara lá em São Mateus, por exemplo, que ia fazer a ementa do curso, ia acompanhar o curso, passar a lista, depois na CODAC [Coordenadoria-Geral de Arrecadação e Cobrança]? Era um processo burocrático. E eram essas pessoas as responsáveis por isso. Então, eles participavam da concepção das ações, do planejamento, da execução, da avaliação, das mostras, dos cursos, de tudo!

CS: Vocês tinham encontros regulares com esse Grupo?

RS: Perfeito, isso foi fundamental! A regularidade é fundamental em política pública. Era sempre a primeira terça-feira do mês, isso marcou a vida de todo mundo. Por quê? Porque as pessoas já iam se programando para a primeira terça do mês. O Grupo surgiu em 19 de julho de 2013 e, até 31 de dezembro de 2016, foram 42 ou 43 reuniões, que, religiosamente, ocorreram na primeira terça-feira do mês, das 9h às 13h. A gente era o único Núcleo que não convocava o dia inteiro, convocava meio período, das 9h às 13h. A produtividade era muito alta. Os encontros aconteciam toda primeira terça do mês e nós tivemos, aproximadamente, 6 extraordinárias, porque havia muita dificuldade de deslocar o professor para lá, por isso a extraordinária acontecia só quan-

do realmente era necessário. Além disso, esse Grupo foi fundamental para a construção do 1º Congresso de Educação Étnico-Racial, que foi lá no Auditório Elis Regina (Anhembi Morumbi), e o 2º Congresso de Educação Étnico-Racial. O Congresso foi criado em 2014 e era para ser bienal, então a gente conseguiu cumprir isso. Fizemos, também, a Jornada, em 2016. E o que foi a Jornada? A gente reuniu o programa do Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezembro Imigrante no mesmo evento. Então, em uma mesa, nós tivemos um indígena, um negro e um imigrante discutindo, por exemplo, arte-educação, entre outros temas e áreas. De apresentação cultural convidamos o Mano Brown. A Jornada aconteceu na UNINOVE [Universidade Nove de Julho].

A partir de então, estabelecemos contato com a professora Mônica Amaral, da FE-USP, que contou para nós como ela trabalhava, e foi muito legal, era muito bacana a proposta. Para a gente era meio óbvio trabalhar as questões da arte com processo emancipatório. E lá na SME/SP nós não tínhamos interlocutores nesse sentido. A gente tinha que construir tudo do zero. A gente teve que procurar na internet editais de arte-educador, de artista-educador ou de oficinheiro. Nós conseguimos encontrar três editais, que balizavam para utilizarmos o termo arte-educador e estabelecer um outro valor para a hora/aula pela oficina, diferentemente do “Recreio nas Férias”. O “Recreio nas Férias” estava, na época, trinta reais uma hora e meia. Nós conseguimos estabelecer quarenta e cinco reais por uma hora de trabalho, não por oficina.

CS: Por que o valor foi diferente dos formadores?

RS: Porque para a contratação de arte-educador e oficinheiro o pré-requisito era possuir Ensino Médio em curso. Foram mais de trezentas inscri-

ções e não havia número de vagas definido. Nós acabamos selecionando 67 arte-educadores. Os critérios de seleção foram os mesmos que os dos formadores: entrevista (que, neste caso, foram coletivas, pois havia muita gente), análise de currículo e documentação. A ordem da contratação era definida por sorteio. Nós fomos chamando, aos poucos, os selecionados e acabamos zerando a lista dos 67 arte-educadores. Foram, mais ou menos, nove linguagens artísticas contempladas. Os arte-educadores já se inscreviam para cada uma dessas linguagens: dança, música, capoeira, hip hop, artesanato, artes visuais, cênicas, enfim, no total, eram nove. De circo, nós abrimos inscrição, mas não apareceu ninguém.

Os arte-educadores, na seleção, tiveram que entregar um plano de vivência. E foi a partir desse plano que eles começaram a trabalhar. Tanto os formadores como os arte-educadores trabalhavam por demanda. Então, as escolas começaram a ligar ou mandar e-mail solicitando o trabalho deles. Os arte-educadores tinham que desenvolver uma proposta a partir do trabalho que a escola já realizava. Precisava conciliar o horário do formador com o horário da escola. Nós começamos a customizar o trabalho do formador com o arte-educador, que passaram a desenvolver projetos em parceria na escola. Nesse sentido, o congresso que organizamos era muito bacana, porque a gente explorou os cinco sentidos, era teoria e prática.

CS: É isso que me interessa também, ou seja, pensar em como construir conhecimento de outras formas, sob outras bases epistemológicas.

RS: Um exemplo. A Vanessa ia para uma formação sobre a questão indígena, às vezes, ela dava duas JEIFs [Jornada Especial Integral de Formação].

Depois, vinha o Roger e dava jogos dramáticos e pedagogia do oprimido, abordando a questão indígena. A gente fechava seis encontros, seis JEIFs. Ou seja, o trabalho tinha início, meio e fim. Sempre era isso. E aí começou a explodir! Escola que não fazia nada, começou a fazer. Escola que já fazia, se sentiu fortalecida. No ano de 2016, nós fizemos setecentos agendamentos, atendendo todas as regiões e todas as DREs. Mas nós não conseguimos atender todas as escolas da rede, porque são mil e quinhentas escolas. E o que eu chamo de agendamento? Por exemplo, cada JEIF era um agendamento e cada encontro tinha a duração de uma hora e meia. É isso, o Roger ia para um CEI [Centro de Educação Infantil] em São Mateus para ficar uma hora e meia, mas isso era importante. Então, começamos a ter esse processo de formação in loco. E os cursos continuavam correndo soltos!

Você já ficou sabendo da meta 58? A meta 58 é aquele programa de metas municipais que todo governo precisa entregar noventa dias após a eleição. Essa meta 58 dizia que a prefeitura precisava oferecer formação em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, portanto, a Lei 11.645/08 e a Lei 10.639/03. A gente tinha que compactuar a meta. A meta foi vinte e quatro mil vagas em 2013, a gente compactuou. Tinha que oferecer quatro mil vagas em 2013, quatro mil vagas em 2014, quatro mil em 2015, em quatro anos de governo. Resumindo: a gente conseguiu ofertar quarenta mil vagas, nós superamos a meta em 150%. Nós contabilizamos apenas vagas ofertadas em afro, indígena e imigrante nos cursos para professores. Nós só contabilizamos ações publicadas em D.O. [Diário Oficial] e com certificação. Na verdade, muitas coisas que a gente fez não está contabilizado, como o simpósio, por exemplo, somente as ações publicadas em D.O. Como a gente conseguiu fazer isso? Pelos cursos, pela demanda, pelas Mostras, os congressos etc.

Muito bem, chegamos nos alunos. Como que era feito com os alunos? A gente fazia da seguinte forma: Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezem-

bro Imigrante. Qual era o núcleo dessas Mostras? Eram, praticamente, essas quatro atividades. Tinham outras? Tinham outras. E quais eram as atividades básicas, o miolo dessas Mostras? Era o seguinte: era formação para professor com certificado de, no mínimo, 12 horas, publicado em D.O. valendo um ponto, e acontecia em agosto, novembro e dezembro. Quantos polos? No mínimo, treze polos, de modo a representar sempre um polo por DRE. Todas as ações foram para todas as DREs. Outra ação: oficina para alunos. Todas essas Mostras tinham oficinas para alunos. As oficinas eram destinadas em polos e eram ministradas ou nos CEUs ou nas escolas. A terceira atividade era mostra audiovisual e a quarta atividade era apresentação artística. Você viu que nós consideramos a questão da arte como o nosso eixo norteador e nós somos suspeitos para falar do respeito que temos com relação ao potencial da arte-educação.

Os alunos eram atingidos pelas oficinas nas Mostras. Também tinham os jogos – o Xadrez, o Mancala (de origem africana), o Jogo da Onça (dos povos indígenas brasileiros) e o Go (de origem chinesa) -, esses jogos eram dirigidos para os alunos. O Mancala teve uma coisa bonita também, que foi no ano passado, o primeiro festival de Mancala Awelé, em que tivemos quase mil alunos no Clube Espéria jogando Mancala. Hoje a Mancala já está instituída, o Jogo da Onça também. Nós compramos em torno de sessenta mil tabuleiros, foi a partir disso que nós fizemos o festival.

CS: E vocês conseguiram publicar algum material?

RS: Bom, o que a gente publicou? Nós produzimos dois materiais: um chamado “O que fazer no dia do Índio?”, no dia 19 de abril, que está disponível

na internet. E o outro foi “O que lembrar no dia 13 de maio?”. Os materiais foram produzidos com o intuito de não jogar fora essas duas datas do calendário e aproveitar para discutir o preconceito, a discriminação e o racismo que esses dois povos sofrem, a partir da discussão dos estereótipos. Esses documentos ficaram em torno de sete páginas cada um e caiu como uma luva nas JEIFs, os professores adoraram, as JEIFs foram uma maravilha! Então, o que eles tinham? Eles traziam os mitos, os equívocos, e, ao final, tinham sugestões de alguns textos, incluindo bibliografia. Foi feito pela própria equipe do Núcleo. Era um publicação digital.

O que fizemos de impresso? As orientações precisavam ser aprimoradas, mas elas eram base. Só que isso já é uma questão político-partidária. Nesse campo, nós perdemos algumas batalhas, como ocorre em qualquer governo. Nós não conseguimos reformular esse documento, mas a gente fez um processo que nos deixou muito satisfeitos. Na Educação Infantil, a partir do GTP [Gestão do Trabalho Pedagógico] e da equipe técnica, nós conseguimos incluir um quinto indicador, que era Gênero e Educação Étnico-Racial. Então todas as unidades de Educação Infantil têm que discutir ao longo do ano o quinto indicador que se refere à Educação Étnico-Racial de Gênero e Raça. E isso foi uma vitória! E qual era a armadilha? Quando você só faz os documentos estanques, a chance de ficar estanque é grande. Nesse caso, não. A gente conseguiu se inserir no “coração do leão”, que, no caso, é a Educação Infantil.

Da EJA (Educação de Jovens e Adultos), como a gente colocou? A partir também dos documentos da EJA. E tudo isso numa relação profissional e política próxima às pessoas desses setores. Foi nessa relação de construir junto. Na EJA, foi a partir do conceito de descolonização do currículo. Eles inseriram essa questão, e esse foi um conceito caro para essa gestão. Descolonização do currículo é um dos conceitos-chave da gestão SME-Haddad e foi algo construído pela rede. E do Ensino Fundamental e Médio, você deve ter acompanhado

a discussão curricular, os diálogos interdisciplinares, também inserindo fortemente essa questão.

CS: Você falou da resistência dentro do governo, mas você acha que a resistência maior veio dos professores, das famílias, dos estudantes ou das gestões?

RS: Posso ser sincero com você? A gente estipulou uma tipologia. O que é que a gente via? De forma resumida, dentro dessas ações, por exemplo, do curso de Línguas, tinha um público que estava no básico, intermediário e avançado na questão étnico-racial, e tinha um público pré-básico. Portanto, a metodologia foi sendo aplicada para esse tipo de público, nós não podíamos subestimar ninguém. Nós fizemos o curso para gestores, convocamos todos os gestores, diretores, coordenadores pedagógicos e diretor da rede. Foi um curso para três mil e quinhentas pessoas convocadas no horário de trabalho, com seis encontros, vinte e quatro horas, todo mundo junto, realizado nos polos, em 2016. Nós distribuimos os formadores pelos polos. Havia os optativos, mas quando o professor ia para a escola tinha a resistência do gestor, então a gente teve que convocar. Isso ajudou muito! Quando nós fizemos este curso para gestor, os agendamentos nas escolas aumentaram, a resistência diminuiu. Resumindo, a cada dez profissionais, a gente via o seguinte: eram mais ou menos de 2 ou 3, portanto, de 20% a 30% de pessoas que acreditavam que alguém era diferente de acordo com a cor da pele, sexo, orientação sexual e, portanto, era uma galera que se tornava um pouco impenetrável. Ou seja, você pode fazer várias formações e você continua tendo uma resistência grande, porque é uma galera que tem um cunho ideológico-partidário, ideológico-racista, etc.

Você tem vários fatores. Mas o que eu posso te dizer? Que 70% ou 80% dos professores cursistas ou gestores interagem com o conteúdo, passaram a ter outra prática e estabeleceram uma recepção.

CS: E vocês tinham um referencial teórico básico?

RS: A gente ia construindo junto. Por exemplo, os cursos específicos eram a partir da própria formação dos educadores. Então, a pessoa era antropóloga, fez doutorado em Antropologia na área indígena, então ela ia dar um curso baseado na sua área. Qual era o comum? Era o curso de Introdução, este era o curso que unificava todo mundo. E era ótimo! Nós tivemos cursos sobre, por exemplo, o curso da Raquel Rua, ela deu um curso bacana sobre a questão racial no Brasil e a MPB, então ela trabalhava a partir de letras da Clara Nunes, entre outros, e bombava! Em termos de recepção, havia cursos com cinquenta vagas e sabe quantas inscrições nós recebíamos? Mil! A maior parte dos cursos nós tínhamos quinhentas inscrições, quatrocentas... Eu não estou brincando! Então, ou seja, a resistência era de uma parte dos educadores, que nós introduzimos através de uma metodologia, mas esbarrava em uma série de outros fatores ideológicos e políticos. Mas, a maioria interagiu. E como a gente sabia disso? Sobretudo nos agendamentos e os cursos também tinham avaliação. Então, a escola tinha que avaliar o formador e encaminhava essa avaliação para nós.

CS: Vocês conseguiram perceber/avaliar os impactos na sala de aula?

RS: Como a gente percebeu se houve impacto na sala de aula? A gente realizou o Congresso e os professores inscreviam e apresentavam relatos de prática e as próprias DREs também realizavam seminários. E o que eram os seminários? Por exemplo, o Butantã fez várias vezes. Eles fizeram o Novembro Negro, que era relato de práticas. Foi esse o termômetro. Então, a partir dos relatos de práticas na Jornada, no Congresso, nos seminários, nós fomos vendo que havia uma capilaridade, uma repercussão do trabalho. E lógico, a gente ia acompanhando.

E como foi feito o trabalho de maneira geral? Quantidade e qualidade. A gente tinha que oferecer cursos de qualidade, mas em uma quantidade pertinente a uma rede com setenta mil professores. Então eu não posso ofertar um curso ótimo e maravilhoso, mas para apenas trinta pessoas. Portanto, ele tinha que ser um curso bom, mas com uma boa quantidade de vagas. Fluxos e produtos. Eu tenho que fazer fluxos, de modo a possibilitar que as pessoas tenham acesso a esses produtos. O que a gente chama de “produtos”? Manca-la, o Go, o Congresso, o curso, o seminário, o simpósio... Nós também fizemos parcerias com o Museu Afro Brasil, com a Ação Educativa, com o Centro Cultural São Paulo. Várias dessas vagas foram oferecidas em parceria. Então, por exemplo, a gente fazia a inscrição e o Museu Afro Brasil oferecia os formadores. No Centro Cultural São Paulo, nós fizemos um curso para trezentos professores sobre as Missões Folclóricas do Mário de Andrade, que o Alexandre Bispo era um parceiro. Só aí foram trezentas vagas!

CS: Você acha que os objetivos do Núcleo estavam alinhados ao que era proposto na Lei 11.645/08?

RS: Sim. Havia a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 e nós tivemos como princípio o Plano Nacional de Implementação da Lei, publicado em 2009², que diz que no âmbito dos municípios, estados e federal, cada um tem a sua tarefa. Então, no município, o professor tem a sua tarefa, o gestor tem a sua tarefa, a SME tem sua tarefa e, a partir disso, a gente foi seguindo esse receituário. Lógico, o modo como a gente fez foi o diferencial, mas, basicamente, a gente fez isso: seguimos as Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Implementação da Lei e, sobretudo, estabelecendo relação com os Movimentos Sociais. Só vale a pena destacar que no Agosto Indígena e no Novembro Negro, a gente trouxe como formadores os próprios integrantes dos Movimentos Sociais. No Agosto Indígena, 90% dos educadores foram indígenas. Então, artista era 100% indígena, oficinheiro era 100% indígena, debatedor dos filmes era 100% indígena e, apenas entre os palestrantes, tivemos 90% indígena e 10% indigenistas. No Novembro Negro, 100% dos artistas foram negros, 100% dos oficinheiros foram negros e assim por diante. Dezembro Imigrante foi a mesma coisa. Nós destacamos os Movimentos Sociais. Sobre as remunerações no Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezembro Imigrante, basicamente, foram: para artistas, o valor de mil reais por apresentação artística; para oficina, oitocentos reais; e palestra setecentos reais.

Na Jornada no ano passado, a gente conseguiu desenvolver e chegamos ao padrão do VAI [Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais]. Como foi a Jornada do ano passado? A apresentação artística recebeu três mil reais, até quatro pessoas; palestra foi setecentos reais; e oficina, oitocentos reais. Portanto, eles eram remunerados e nós cortamos aquela coisa de fazer “na faixa”, valorizando os trabalhadores da cultura. Então, até desse ponto de vista, modestamente, foi um diferencial. A programação também era feita com eles. Nós os convidamos para fazer e discutir a concepção do evento, o planejamento e a execução foi feita de forma conjunta com os Movimentos Sociais.

2. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL/MEC). Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_eticoraciais.pdf>, acesso em 5 de novembro de 2019.

CS: Você pode compartilhar uma experiência muito relevante desse período de quatro anos?

RS: Foi o 2º Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, em 2016. Ele aconteceu na UNINOVE e foi um congresso que, de certa forma, coroou todas as ações. O Congresso trabalhou a questão afro, indígena e imigrante, teve oficinas de Mancala, de Jogo da Onça, tiveram oficinas e apresentações de relatos de professores de todas as regiões, foi um congresso *hors concours*. Porque o primeiro foi inicial, foi importante, mas nesse teve um “casamento” de várias áreas e linguagens - de música, de dança, de política etc. - trabalhadas pelos professores, pelos artistas contratados, pelosicineiros, pelos formadores e pelos próprios alunos. Você já ouviu falar no Grupo Ubatuquerê? Esse era um grupo que já existia, ganhou VAI e nós demos muita visibilidade a eles ao longo desse período. Então, esse foi um momento importante, porque teve uma fusão de diversas linguagens, do trabalho de formação, com apresentação dos relatos, discussão teórica e prática, apresentações artísticas e oficinas. Foram dois dias inteiros, manhã e tarde. Foi incrível!

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003.

_____. **Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

Rafael Silva é historiador e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo com pesquisa voltada para as relações étnico-raciais e a formação de professores. Atualmente, é diretor de escola na rede municipal de São Paulo. Foi coordenador durante 4 anos do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2013-2016).

E-mail: rafafesilva@gmail.com





A lei 11.645: que índio é esse?

ROBERTA VILLA

Eu não proponho que se faça um negócio desse para fazer tese de mestrado na universidade não, defender uma tese e mandar às favas os índios. E publicar isso lá para ganhar dinheiro. Não. Eu estou propondo que esta pesquisa volte ao índio. Ele é o pesquisador também, e não eu o pesquisador dele. Isso aí é um instrumento da pedagogia dele.

PAULO FREIRE, 2014, p.54

A homologação da lei 11.645, em 10 de março de 2008, fruto de uma revisão da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, que teve seu primeiro marco com a publicação da lei 10.639, em 2003, faz parte de um movimento em prol da legitimação institucional e jurídica acerca da composição multiétnica de nossa sociedade. Se em 2003, a lei 10.639 garantiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares”, em 2003, a este mesmo texto legal foram acrescentadas a História e a Cultura Indígena. De fato, a temática indígena já era abordada nas escolas antes da homologação da lei 11.645, contudo, o reconhecimento legislativo trouxe uma nova nuance às práticas escolares, conferindo-lhe uma visibilidade crítica. Ao se repensar o currículo escolar, na verdade, o que se espera desta lei não é apenas reconsiderar o lugar destinado ao índio na escola, mas sim repensar o lugar do “índio” em nossa sociedade; haja vista que muito do imaginário social a respeito dos indígenas é resultado de nossa memória escolar, bem como muitos estereótipos presentes no imaginário social acerca das populações indígenas estão reproduzidos nos manuais escolares. Portanto, de modo latente, a lei 11.645 questiona: que índio é esse que nos ensinaram a reconhecer?

Por gerações, a escola brasileira, especialmente subsidiada por teorias e conceitos europeus, retratou o indígena como exótico ou insipiente, ou seja, como sendo o estrangeiro dentro de seu próprio território. Os povos indígenas originários foram substanciados na figura de um “índio” genérico, apartado de sua humanidade efetiva, caracterizados de modo subjetivo como “extensão da natureza”, e quando tratado historicamente, na maioria dos casos, decretava-se sua “extinção”. Eis que se dá o imbróglio: o que fazer, então, com índio vivo, contemporâneo, que inclusive habita o mesmo contexto histórico dos não índios? Todavia, esta representação pretérita dos indígenas resulta na dificuldade que se tem em reconhecê-los como pertencentes à sociedade atual. As referências

estereotipadas e reféns do imaginário acerca de “um tempo primitivo” faz com que, de modo geral, a população desconsidere a matriz indígena na formação de sua identidade e na composição de sua ancestralidade.

Entende-se, então, que a lei, neste contexto, estimula outro modo de diálogo da escola com a história e cultura indígenas, superando a concepção elitista herdada de nosso passado colonial e imperial, desvelando um novo cenário no qual vozes antes silenciadas agora se manifestam. Para tanto, faz-se necessário compreender esta instituição não somente como local de reprodução de teorias e conceitos, mas, sobretudo, como espaço privilegiado de socialização e produção de conhecimento, a partir das interações que se dão entre os distintos membros da comunidade escolar. Todavia, é importante problematizarmos não apenas o currículo, como também as metodologias, o materiais didáticos e a formação docente. Nesse ínterim, preconiza-se que os professores de todos os níveis, do infantil ao universitário, repensem suas práticas e discursos questionando-se acerca de sua própria formação: que história do Brasil nos foi contada?

Em suma, para se tornar efetiva dentro da cultura escolar, a lei 11.645 precisa agir sob dois aspectos: a formação docente e a produção de material didático. Os professores, todavia, devem ter uma relação crítica e não de submissão ao material didático disponível e também serem capazes de exercer uma postura reflexiva diante do próprio ofício. Reitero que a formação dos educadores para atuarem com a abordagem curricular proposta pela lei 11.645 é fundamental; talvez esta seja a mais importante etapa para a legítima implementação da lei 11.645.

Deve-se considerar que a imagem estereotipada do indígena não está presente e difundida apenas na sala de aula. Por isso é fundamental ter zelo e sensibilidade ao tratarmos da temática indígena na escola, pois pode-se incor-

rer no erro de contribuirmos mais para reafirmar o preconceito e a supremacia da cultura dominante do que fazemos o trabalho crítico e justo que desperta um novo prisma de compreensão acerca da história nacional e da cultura indígena. A escola deve refletir sobre as imagens sociais que nos são expostas, especialmente as veiculadas pela grande mídia, além de problematizar também os saberes produzidos pela historiografia, literatura, linguística, artes, antropologia etc. Entre os desafios que são postos a partir da implementação da lei 11.645, penso que o maior deles seja o de romper preconceitos a fim de reconhecer o indígena na contemporaneidade.

Considerando o imaginário bizarro que a sociedade elaborou sobre os povos originários, cujas raízes são extensas – datam de muito antes deste quase um século de escola pública universal no Brasil – como resultado sobre a relação política que o Estado brasileiro teve e tem com os povos originários, ao se percorrer a trajetória da “cidadania” no Brasil, veremos o quanto a população indígena foi vilipendiada e até mesmo destituída de sua humanidade pela ação estatal. É fato que o “processo civilizatório” deste território chamado Brasil, oficialmente inaugurado pela chegada das caravelas portuguesas, historicamente hostiliza esta parcela da população, seja renegando a sua presença ou tratando-a como inimiga ou entrave para o progresso da nação. O grande projeto destinado aos povos indígenas, quando não genocida, foi etnocida. Da catequese, escravização, extermínio, perseguição, passando à política pública da “tutela orfanológica” – vigente desde o primeiro reinado – desdobrando-se em ações como a criação do SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais), em 1910, e, posteriormente, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em 1967; passados quase cinco séculos após o episódio do “descobrimento”, a ascensão do movimento indígena documentado e, assim, socialmente reconhecido no país é relativamente muito recente. Está visceralmente articulada ao processo da Nova Constituinte, de 1988, quando, ineditamente, na esfera jurídica do país, consolida-se um

capítulo específico sobre “o índio” em nossa constituição. Contudo, entende-se que o processo da Nova Constituinte também não se inaugurou sozinho, sendo fruto de amplas mobilizações e alianças entre diversos setores do movimento indígena e resistência civil no período da ditadura militar brasileira. Os registros e documentos históricos, até onde os pesquisadores alcançaram, apontam os anos setenta como notáveis na configuração deste movimento de resistência indígena ao romper com a lógica da “tutela” e optar por organizações autônomas, inclusive interétnicas. É possível citar diversas organizações indígenas que foram criadas a partir da década de setenta como a UNI (União das Nações Indígenas), a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira), o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil), a APOINME (Articulação dos povos indígenas no Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), entre outras tantas nas cinco regiões do país. Houve também muitas organizações sociais de não indígenas que colaboraram para potencializar suas lutas e conquistas, como o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e a Comissão Pró Índio de São Paulo.

No que tange a participação política dos indígenas e elaboração de políticas públicas específicas para a educação deste setor da população, há uma convergência entre o movimento indígena brasileiro e a tendência internacional de visibilidade e garantia de direitos aos povos originários. Não obstante, os frutos desta demanda também são parte do novo mosaico político-institucional que se instaura no Brasil após a reabertura democrática em fins da década de 1980, conjuntamente à ascensão de setores progressistas e de esquerda ao poder. Neste cenário, o tema da cultura veio se fortalecendo no debate dos programas políticos contemporâneos, que abarca reflexões sobre identidade, sustentabilidade e harmonia social.

Na esfera nacional e no que diz respeito a disputa política sobre currí-

culo e práticas escolares, a homologação da lei 11.645 é decorrente de ampla reflexão, especialmente referendada com a publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em 1996; na qual os seus preceitos de cidadania e pluralidade cultural são ratificados no ano subsequente, com a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Mas ainda, considerando o percurso de formulação da lei 11.645, foi necessário destacar as ações internas ao movimento indígena e seus momentos de diálogo explícito com as demandas da Educação, como foi o caso do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, em 1989. No mais, apesar da escola permanentemente afirmar o “princípio cidadão”, antes dos questionamentos postos pelas reformulações do artigo 26 da LDB esta cidadania estava circunscrita a apenas uma parcela da sociedade: de matriz e inspiração eurocêntrica, patriarcal e cristã.

A lei 10639/03 e, posteriormente, a 11.645/08 são marcos de grande importância dentro do percurso dos movimentos negro e indígena e vem para enriquecer e dinamizar o currículo de nossas escolas; porém, esta proposta curricular não se efetivará sem um intenso e sério trabalho de implementação. Ou seja, mais do que uma determinação legal é imprescindível que se tenha um engajamento pedagógico a favor da reconstituição conceitual, imagética e discursiva em relação a nossa matriz negra e indígena visando problematizar o lugar à margem que outrora nos foi imposto. Em suma, mais do que uma opção metodológica, a escuta e o olhar atento diante do protagonismo negro e indígena que se irrompe é uma responsabilidade ética. O desafio, então, está escrito, assinado e homologado; reitero as palavras de Manuela Carneiro da Cunha: “Nós temos hoje uma legislação espetacular, só que agora evidentemente o problema é passar do papel para a realidade.”¹

Não obstante, as culturas indígenas nunca se extinguíram, mas foram encontrando meios e subterfúgios de permanecerem pulsantes, mesmo quando latentes. Pois os povos originários não aceitam e nem aceitaram pas-

1. Disponível em:
<<http://www.cpisp.org.br/html/historia.html>>.
Acesso em: 20 out. 2019.

sivamente o etnocídio que lhes foi determinado; buscando, quando preciso, incansavelmente, reelaborar seus modos de vida, seus ritos, línguas e espiritualidade. Não se pode dissimular que o problema do Estado brasileiro é justamente com o indígena contemporâneo, com o indígena vivo e resistente que desafia o tempo, o espaço e o modo de vida ocidental sistematizado pelo produtivismo, acúmulo, lucro, consumo, coisificação da natureza – inclusive do ser humano – e reificação da vida. Neste sentido, a lei 11.645, para fazer valer os seus fundamentos, deve-se fortalecer pautada neste contexto: o de aproximação, apresentação e diálogo, sobretudo, com o índio vivo, com o índio nosso vizinho. Faço então um convite para que os educadores busquem conhecer, especialmente, os indígenas que vivem próximos a nós, os indígenas em situação de contato, aqueles que transitam na metrópole, os que mais imediatamente violentamos com o nosso preconceito. E diante dele, olhos nos olhos, se perguntem: que índio é esse? Permitam-se ouvir abertamente o que essas pessoas – indígenas – tem a dizer. O principal da lei 11.645, para mim, não é contar a história dos indígenas, mas permitir que eles próprios nos contem.

Protagonismo indígena! Demarcação já!

Awerê.

Referências bibliográficas:

CARVALHO, João do Prado Ferraz. Ensino de História e cultura escolar: resistência no contexto de uma tradição inventada. in: **Revista Nova Escola**, editora Abril, setembro de 2014.

- CLASTRES, Pierre. Do Etnocídio. In: _____. **Arqueologia da violência – pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- FREIRE, Paulo. Viver é Recriar: um diálogo sobre a Educação Indígena. In: _____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MUNDUKURU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n. 22, p. 25-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2019.
- FERNANDES, Pádua. **Desarquivando o Brasil XXXIV**: Emancipação dos índios e genocídio no Brasil. 19 de abril de 2012. Disponível em: <<http://opal-coeomundo.blogspot.com/2012/04/desarquivando-o-brasil-xxxv-eman-cipacao.html>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- RICARDO, Carlos Alberto. Quem fala em nome dos índios. In: _____ (org.). **Povos Indígenas no Brasil**. 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996, p. 90-91.
- SANTOS, Carlos José Ferreira dos. “História e culturas indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? In: **Revista História & Perspectivas**. Vol. 28, n. 53. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Global Editora, 2004.

Roberta Villa é pedagoga, cientista social graduada pela Universidade Federal de São Paulo e mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e, atualmente, é supervisora escolar na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Desenvolve pesquisas e projetos nas áreas de Educação Infantil, educação e cultura indígena, literatura, psicanálise e também é ativista do movimento indígena.

E-mail: roberta_andressa@ig.com.br





As experiências em ser mulher indígena, mãe, militante e educadora na cidade de São Paulo

SILMARA DE FATIMA CARDOSO

As mulheres indígenas têm estado à frente de muitos movimentos, atividades, marchas e organizações que se referem à luta por direitos, saúde, educação, defesa do meio ambiente, entre outros, na cidade e no estado de São Paulo.

Um evento importante que aconteceu em 2018 foi o encontro “Mulheres Indígenas: Lutar é Resistir”, que ocorreu na aldeia do Pico do Jaraguá, zona oeste da capital paulista, discutindo políticas públicas e a valorização da ancestralidade indígena.

Para marcar o Dia Internacional das Mulheres Indígenas, comemorado no dia 5 de setembro, todos os anos, as mulheres indígenas do estado de São

Paulo promovem uma Marcha na Praça da República, na região central de São Paulo; já houve a 1ª, a 2ª e a 3ª Marcha, com a participação de homens e mulheres indígenas de diversos povos.

Atualmente, na cidade de São Paulo, muitas mulheres indígenas têm ocupado espaços que lhes permitem tratar das questões que envolvem seus povos, suas tradições culturais, seus anseios, lutas, resistências pelo viés da escola pública, das universidades, das Secretarias Municipais e Estaduais, pelo Conselho dos Povos Indígenas do Estado de São Paulo (Cepisp), dos espaços políticos, dos espaços artísticos, dentre outros espaços.

Aqui nesse texto, pretendo tratar e refletir sobre minha experiência em ser mulher indígena, mãe, militante e educadora na cidade de São Paulo. Assim como eu, muitas mulheres indígenas de diferentes etnias (Wapichana, Nhandeva, Guarani M'bya, Xavante, Guajajara, Tabajara, Tapajoara, Payaya Pankararu, Pankararé, dentre outras) (re)existem e resistem nas pluralidades do cotidiano de uma cidade como São Paulo, pois viver nessa metrópole é um grande desafio para os povos indígenas que a habitam.

Como manter as tradições culturais? Como ser visto como pertencente a um povo específico e como cidadão ao mesmo tempo? Pois a ideia do senso comum é: “você está aqui, mas não é daqui...”. Como resistir aos estereótipos, preconceitos vividos diariamente? “Você é indígena de verdade?”.

Por diversas razões, mulheres indígenas de diferentes etnias habitam a metrópole de São Paulo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), indígenas em contexto urbano somam, aproximadamente, 315 mil. De acordo com o último Censo, cerca de 40% dos indígenas no país vivem no meio urbano. Muitos, no entanto, ainda lutam pelo direito à subsistência e por manter viva a sua cultura longe das aldeias; ainda são discriminados nas grandes cidades.

Nascimento e Vieira (2015) observam que os estudos sobre os povos indígenas em contexto urbano circulam por um campo com uma temática escorregadia, em movimento, onde os desafios, as incertezas e as surpresas sempre se fazem presentes. Como estamos diante de uma temática complexa, as produções sobre o assunto não apresentam um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios desaldeados, índios em área urbana e índios em contexto urbano.

Nakashima (2009) observa que tais formas de denominar os indígenas que vivem em contexto urbano é simplista e insuficiente para compreender a complexidade da questão. Isso se torna evidente por não haver de fato uma legislação de assistência às populações indígenas que vivem nas cidades, ainda mais quando se trata de mulheres, pois o que há de políticas públicas para indígenas nas áreas de saúde, educação e moradia se refere e está vinculado ao atendimento das populações que residem em suas comunidades tradicionais, ou seja, em terras indígenas. As poucas políticas públicas construídas para amparar os povos indígenas em contexto urbano foram criadas e implantadas por alguns estados e municípios. Em sua maior parte, são ações da Secretaria de Direitos Humanos.

Quais são os motivos que levam indígenas de diferentes etnias a saírem de suas comunidades tradicionais para morar nas cidades? Há uma série de razões: trabalho, estudo, casamentos com não indígenas, conflitos de terras com madeireiros, grandes empresas, agronegócio etc. Segundo dados recentes do IBGE, mais da metade dos índios brasileiros vive atualmente em território urbano, ou seja, na cidade. No entanto, eles permanecem invisíveis ao poder público e lutam para ter acesso aos direitos básicos garantidos aos indígenas pela Constituição brasileira. E quando se trata de mulheres indígenas, a questão se agrava.

Sou considerada uma indígena em contexto urbano, pois moro na cidade há 30 anos; primeiro, na cidade de São Luís, em meu estado natal, Maranhão; depois, no Rio de Janeiro; e, atualmente, em São Paulo.

A vida na cidade não foi nada fácil da infância à adolescência. Só mudou quando consegui ingressar na universidade em 2002. Tornei-me mais crítica e reflexiva, aceitando quem eu era realmente. Passei por muitas dificuldades econômicas, psicológicas e sociais. Em 2002, fiz a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Entre os anos de 2008 e 2015, fiz mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Educação - FEUSP.

Em 2015, tornei-me professora concursada no município de São Paulo e utilizei a área da educação para tratar das temáticas que envolviam os povos indígenas, suas histórias, suas lutas, tradições, direitos, seus saberes ancestrais, desconstruir estereótipos e preconceitos. Desenvolvi projetos referentes às questões indígenas que foram premiados e reconhecidos como importantes para a área da educação.

Eu sou casada com um indígena do povo xavante e minha filha chamada Retsitsiwi Renhinõiwe nasceu em São Paulo, porém, sou constantemente questionada se minha filha é indígena de verdade por ter nascido na cidade e não aldeia. Também sou questionada por minha filha não ter meu sobrenome. Até hoje, muitas pessoas me fazem certas indagações: Como é o verdadeiro nome de sua filha? O nome do perfil do facebook é um nome fictício? Qual é o nome dela em português?

A Retsitsiwi, que na língua xavante significa periquito lindo, nasceu no dia 24 de outubro de 2014, às 13:07, no Hospital das Clínicas de São Paulo. O nome foi escolhido por seu avô da etnia xavante, da aldeia Nossa Senhora de

Guadalupe, terra indígena São Marcos, em Barra do Garça/MT. O nome traz uma marca, uma identidade. O nome transmite sempre alguma coisa e a forma como a pessoa, objeto ou algo irá ser chamado, ficará marcado para sempre.

Considero bem interessante a reflexão de Bourdieu (2005, p. 187) sobre o nome próprio. Para o autor, o nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais. Por causa dessa forma inteiramente singular de nominação que é o nome próprio, instituiu-se uma identidade social constante e durável que garante a identidade de determinada pessoa em todos os campos possíveis onde ela intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis.

Retsitsiwi Renhinõiwe se trata de um nome próprio, não é um nome fictício, inventado para apenas compor o perfil do facebook. Foi registrado assim em cartório, o que também não foi algo fácil de registrar. Mas, antes de ir ao cartório, fomos orientados pela avó da Retsitsiwi Renhinõiwe a ligar para a FUNAI de São Paulo e verificar todos os procedimentos para o registro de nome e sobrenome indígena. Obtivemos a informação de que agora é lei federal os pais de crianças indígenas registrarem seus filhos como desejarem; pode ser um nome indígena “impronunciável”, “difícil”, “inexistente”, mas mesmo assim o cartório é obrigado a registrar.

A cultura indígena, de forma geral, valoriza os nomes dos fenômenos naturais, dos animais e a tudo que é relacionado à vida na floresta, por isso, os nomes próprios ligam-se à vida natural, que envolvem bichos, plantas, flores, frutos etc.

Por muito tempo, os povos indígenas foram proibidos de decidirem os seus nomes próprios, os nomes de seus filhos. Impuseram a catequese, o ba-

tismo, um nome português. Mas, agora, muitos povos indígenas buscam uma reafirmação de suas identidades e o nome também está relacionado a esta reafirmação de identidade, reafirmação de uma cultura, de um povo específico. A Retsitsiwi Renhinõiwe é indígena, e o seu nome traz a marca de seu povo.

Eu também sou questionada sobre minha identidade indígena. Algumas pessoas perguntam se sou indígena de verdade, outras perguntam se sou descendente de índio e há pessoas que afirmam que eu não posso ser mais índia, já que moro na cidade há muito tempo. Ainda sou questionada sobre minha identidade indígena por ser professora da Prefeitura de São Paulo, como se isso fosse algo impossível.

Essa questão da negação de uma identidade indígena é histórica. De acordo com Florêncio Vaz (2010), o colonialismo brasileiro sufocou a identidade indígena “geral”, seja de forma violenta ou mais sutil (como a ideologia de que é preciso “civilizar-se” para se distanciar do índio “selvagem”) e destruiu a identidade étnica dos índios “destribalizados”, que sofreram o processo da catequese e depois passaram a viver nas vilas e cidades. Seus descendentes, os “tapuios”, eram “índios amansados” ou “civilizados”, e já não podiam ser considerados “índios verdadeiros”. E lhes foi negada uma identidade indígena “geral”. A auto identificação é um direito garantido pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificado pelo Brasil. Mas antes de tudo é fruto da consciência política de ser indígena.

Toda cultura é dinâmica e está em constante transformação. Nesse contexto pluriétnico, qual a imagem de “índio” que a sociedade deseja encontrar? Continua-se a desejar que os povos indígenas sejam o que não são. As histórias e culturas dos povos indígenas são desqualificadas e invisibilizadas. O seu direito a uma identidade étnica é entendido como um congelamento cultural no tempo. As modificações comuns em todas as culturas são vistas, para os povos indígenas, como descaracterização, como perda da identidade.

De um modo geral, a sociedade brasileira tem tratado com muito preconceito e discriminação as diferenças étnicas e culturais presentes em seu território e a escola tem assumido um papel de reprodutora dessa situação. No entanto, como lugar privilegiado do diálogo, da reflexão e da convivência entre diferentes, a escola pode ocupar um papel transformador e promover uma importante contribuição para compreensão e respeito à história e às culturas de diferentes povos.

Atualmente, há duas leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. A lei 10.639 foi sancionada em 2003 e institui o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana; a lei 11.645 complementa a lei 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígena. Ambas alteram a lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

As leis nº 10.639/03 e 11.654/08 podem ser interpretadas como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana, afro-brasileira e indígena nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade dessas populações (RUSSO; PALADINO, 2014).

Compreendendo que as referidas leis são deveras importantes, já que o Brasil evitou a temática das relações étnico-raciais por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”, e, ainda, enquanto indígena, educadora e militante, procuro sempre, em minhas aulas, oficinas e projetos, tratar e desconstruir estereótipos, equívocos, valorizar a cultura e a história dos povos indígenas.

Desde o ano de 2015, realizo a oficina “Povos indígenas e seus artefatos culturais, brinquedos e brincadeiras” em escolas públicas e privadas, instituições, organizações governamentais e não governamentais. Essa oficina pretende oferecer à comunidade escolar e à comunidade local oportunidade de conhecer e compreender o que são artefatos culturais, sua simbologia, representações e seus usos na cultura de muitos povos indígenas, compreendendo que tais artefatos contribuem para a preservação dessas culturas. E, por fim, compreender que muitos brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena foram apropriados/incorporados na tradição cultural brasileira.

Dentre os objetivos estão: valorizar a história e cultura dos povos indígenas do Brasil visando o combate à discriminação. Oferecer à comunidade escolar e comunidade local oportunidade de conhecerem mais sobre a história e cultura dos povos indígenas, evitando a reprodução dos padrões de silêncio, estereótipo, preconceito ou superficialidade. Entender que os artefatos culturais dos povos indígenas contribuem para a preservação de suas culturas e ainda como formas de resistências. Compreender a influência e a contribuição dos povos indígenas na história, na cultura, nas artes, nos costumes, na língua, nos brinquedos e brincadeiras e na formação da sociedade brasileira.

Em 2015, quando iniciei as minhas atividades docentes na prefeitura de São Paulo, na EMEF João de Deus Cardoso de Mello, turma do 3º ano, realizei o projeto “O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico”. O projeto abrangeu o estudo da origem mítica desse instrumento sonoro, de sua confecção, de seu uso nos cantos e danças, como também a compreensão de sua relação com o mundo espiritual indígena.

Desse projeto produzi o texto sob o título “O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico”, apresentado no I Encontro Brasil Indígena: a temática indígena na escola, organizado pela Fundação

Araporã, realizado no período de 24 a 26 de setembro de 2013, em Araraquara/São Paulo, e depois publicado em forma de artigo na Revista Moitará.

Em 2016, realizei o projeto “Brinquedos e Brincadeiras de Herança Cultural Indígena” com a minha turma Infantil II, na EMEI Jorge Adilson Cândido. O projeto permitiu fazer um resgate histórico e valorizar brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena. No desenvolvimento do projeto, identifiquei juntamente com as crianças como alguns brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena foram incorporados à cultura brasileira e quais dessas brincadeiras eram vivenciadas pela comunidade, pelos responsáveis e as crianças da Unidade Educacional. Esse projeto foi apresentado na Jornada Pedagógica organizada pela Diretoria Regional de Educação do Butantã, que aconteceu em novembro de 2016.

No ano de 2017, realizei esse mesmo projeto no CEU EMEF Butantã, com as turmas dos primeiros anos (1º A, 1º B e 1º C). Dentre os objetivos, estiveram: fazer um resgate histórico e valorizar brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena; identificar como alguns brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena foram incorporados à cultura brasileira; compreender que as brincadeiras proporcionam a socialização e a interação entre as crianças; confeccionar brinquedos de herança cultural indígena utilizando material natural ou reutilizável; e trabalhar por meio das brincadeiras a cooperação em grupo, concentração, coordenação motora e ritmo.

Foi pensando a escola como local propagador de cultura, identidade social, étnica e de convivência integrada entre diferentes formas de pensamento, costumes e tradições que foi desenvolvido o projeto “Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição”, no ano de 2018, no CEU EMEF Butantã, com as turmas dos 5º anos (A, B e C).

Os povos indígenas buscam referências visuais nos elementos da natureza para a construção dos desenhos nas pinturas corporais, nos utensílios, nas suas habitações. Para isso, utilizam-se de pigmentos oriundos de vegetais e minerais geralmente encontrados nas regiões onde habitam. O grafismo, além de uma manifestação artística, é também um registro etnocultural, a identidade de um povo.

O projeto teve por objetivos: levar os alunos e alunas a refletirem e compreenderem o que são os grafismos/pinturas nas culturas indígenas, bem como os seus usos, representações e simbologias; oferecer à comunidade escolar e local a oportunidade de conhecerem mais sobre os povos indígenas, evitando a reprodução dos padrões de silêncio, estereótipo, preconceito ou superficialidade; valorizar a cultura indígena visando o combate à discriminação e contribuir para desfazer o equívoco que ainda hoje é cometido quando se imagina que essa população tem uma única cultura, que seus membros compartilham das mesmas crenças e língua.

Esse projeto foi premiado no ano de 2019 com o 3º Prêmio Territórios, concedido pelo Instituto Tomie Ohtake. O prêmio é dirigido a escolas e professores da rede pública municipal de São Paulo e pretende iluminar projetos colaborativos em andamento que sejam realizados em parceria entre professores, gestores escolares, diferentes segmentos da escola (outros professores, estudantes, funcionários e famílias) e as diversas potencialidades da cidade, promovendo ações que aconteçam intra e/ou extramuros, que sejam exemplares na perspectiva de uma educação integral, integrada e integradora, e que tenham a cultura, em sua ampla diversidade, como eixo central.

Outro prêmio recebido também em 2019 por esse projeto foi o “Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal”, que agracia projetos que representam iniciativas de aprimoramento da qualidade de ensino na escola pú-

blica desenvolvidos por educadores nas unidades municipais. Entregue anualmente, o prêmio foi instituído em 1998, em homenagem à vida e ao trabalho do educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, com o objetivo de estimular e valorizar as iniciativas que, pautadas na busca de alternativas e na criatividade, estejam alinhadas a uma política educacional comprometida com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em toda a minha trajetória profissional, procurei associar teoria com a prática. Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas realizadas na graduação, no mestrado, no doutorado e em outros espaços de formação, como também a experiência de minha militância na área educacional e no movimento indígena me deram base para realizar um trabalho pedagógico que considero importante, referente às questões indígenas.

Chegando ao final desse texto e refletindo sobre ser mulher indígena, mãe, militante e educadora na cidade São Paulo, compreendo que as mulheres indígenas reexistem nesse contexto plural e ao mesmo tempo singular. Ressignificam, reelaboram, re-politizam o seu mundo, sem, contudo, perder a essencialidade de suas tradições culturais.

Referências bibliográficas:

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O regime imagético Pankaruru**: tradução intercultural na cidade de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In: BARRASO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). **Ensino de História**: desafios contempo-

- râneos. Porto Alegre: Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.
- BOURDIEU, Pierre. **L'illusion biographique**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. V. 62-63, jun., p. 69-72, 1986.
- CARDOSO, Silmara de Fatima. O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico. In: **Revista Moitará**. Edição especial V. 1, nº 1, nov-dez, 2014, p. 44-49.
- FONSECA, Sylvio da. **Frente a frente com os Xavantes**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1948.
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra dos Mil Povos**: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, Série Educação para a Paz, 2000.
- MARINHO, Maria Perpétuo Socorro Oliveira. **ÍNDIOS GUAJAJARA**: da aldeia para a cidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Editora Angra, 2000.
- _____. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro: 1970-1990**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NASCIMENTO, Adir Casaro Nascimento e VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Cordis. **História**: Cidade, Esporte e Lazer. São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

RUSSO, Kelly e PALADINO, Mariana. **Reflexões sobre a lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola.** Itabaiana: GEPIADDE, ano 08, volume 16, jul./dez. de 2014, p. 32-60.

SILVA, Aracy Lopes da. **Índios.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes Guarani Mbya:** modos de criar, crescer e comunicar. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós, Amazônia.** 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – área de concentração Antropologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia. In LUCIANO, G.J.S.; OLIVEIRA, J.C. de; HOFFMANN, M. B. (Org.). **Olhares indígenas contemporâneos.** Brasília, DF: CIEP, 2010.

Silmara de Fatima Cardoso é mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Desenvolve projetos voltados a história e culturas dos povos indígenas com todos os segmentos da Educação Básica e com formação de professores/as. Dentre os projetos desenvolvidos estão: “Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição” (premiado pelo Instituto Tomie Ohtake e pelo Instituto Paulo Freire, nos anos de 2018 e 2019, respectivamente); “Brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena” e “Povos indígenas e seus artefatos: resistência e tradição cultural”.

E-mail: sfcardoso2011@hotmail.com



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e conheça o projeto “Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição”, de Silmara Cardoso, contemplado pelo 3º Prêmio Territórios do Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo.





Mitologia dos Orixás: uma escola de resistência

SUSETE RODRIGUES DA SILVA

A Lei 11.645, de 10/03/2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Em 2003, a criação da Lei 10.639 alterou a LDB (Lei 9394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. No ano de 2008, a lei 11.645 alterou novamente a LDB e a lei 10.639/2003, para incluir no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas.

Esses marcos legais referenciados são resultado da trajetória histórica de lutas e mobilizações sociais que, ao longo de décadas, buscaram a representação de identidades sociorraciais marginalizadas.

Historicamente, a educação no Brasil tem uma forte característica eurocêntrica, onde as disciplinas são estudadas a partir de conhecimentos gerados pelos países colonizadores, dando um aspecto dominante à cultura europeia.

Com a criação das Leis 11.645/08 e 10.639/03, pode-se concretizar a possibilidade de mudança desse parâmetro na educação brasileira, reconhecendo a diversidade das raízes culturais do Brasil, as matrizes indígena e africana na formação do povo brasileiro, promovendo uma educação para a igualdade racial, que reconheça as diversidades culturais do país. A valorização da nossa herança cultural no processo de formação da sociedade brasileira possibilita o fortalecimento das nossas raízes e cria condições e elementos protetivos de direitos na luta contra a intolerância, seja ela religiosa, social e/ou cultural, e ainda ressignifica o capital cultural histórico de grande importância para a nossa sociedade.

Faz-se necessário refletir sobre a importância de políticas públicas que valorizem as culturas afro-brasileiras e africanas nas práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais de nossas escolas. Pensar e refletir nos espaços educativos sobre a discriminação racial, estimular o respeito à diversidade cultural e aos diversos comportamentos sociais, discutir a intolerância religiosa, cultural e social contribuem para o empoderamento de nossos alunos e o reconhecimento de sua identidade afro-brasileira e indígena. Este caminho tem sido traçado por muitos educadores engajados com as causas sociais que contribuem para a promoção de uma educação para a igualdade racial.

Tratar destas temáticas com nossos alunos é um passo importante para entender o que houve no passado, compreender o presente e construir um futuro empoderado e sem preconceito.

A mitologia dos Orixás, um dos conhecimentos mais ricos que herdamos da tradição iorubá, e que foi assimilada na cultura brasileira, deveria ser abordada em nossas escolas sem preconceitos, pois retrata mitos que contam sobre a criação do mundo.

As crianças gostam muito do estudo das mitologias, porém, na base curricular obrigatória, incluem-se as mitologias grega, romana, nórdica, egípcia e asteca, as cinco mais conhecidas do mundo. Nesse contexto, podemos chamar a atenção para a falta de conhecimento sobre a mitologia africana, sendo que 50% da população brasileira, segundo o IBGE, é composta por negros e pardos.

Ainda são poucas as escolas que trabalham com a Mitologia dos Orixás na sala de aula. Esta exclusão ocorre pelo processo de racismo estrutural que interfere em um julgamento preconceituoso em relação às culturas africanas e afro-brasileiras, principalmente no âmbito religioso das culturas de matriz africana. Na hora de pensar o projeto político pedagógico da escola, os conteúdos que abrangem os conhecimentos das culturas africanas e dos povos negros acabam sendo de menor importância ou são tratados apenas em novembro, mês da consciência negra. Todo o conteúdo que tem relação com as histórias e as culturas africana e afro-brasileira foi rechaçado ao longo do tempo pelo que chamamos de racismo epistêmico. E este conhecimento só vai chegar às salas de aula se houver o compromisso e o engajamento político de professores e de toda a equipe gestora da escola. Se a criança aprende sobre a mitologia grega, deve aprender sobre a mitologia dos Orixás que faz parte da história da sua cultura.

Como filha de portugueses, da Ilha da Madeira, minha formação foi cristã, católica, mas tive o privilégio de nascer em um bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo, onde cresci rodeada de muita cultura afro-brasileira. Em frente à minha casa, havia um terreiro de candomblé e, por traz dos balaústres da entrada, assistia aos ritos e festas. Era muito estimulante e eu tinha muita curiosidade acerca da cultura dos orixás. No final da rua, na sociedade Amigos do Jardim Nordeste, ficava a sede do bloco Carnavalesco do bairro, e, quando eu era criança, nós acompanhávamos o bloco pelas ruas. Eu cresci vivenciando a cultura afro-brasileira muito de perto e aprendi muito cedo a respeitá-la e admirá-la.

Conhecer a Mitologia dos Orixás pode ser um caminho para aproximar nossos alunos da herança cultural que os povos africanos nos deixaram como legado histórico.

Os navios negreiros atravessaram os mares trazendo negros escravizados, mas muito mais do que homens e mulheres humilhados, trouxeram a riqueza cultural, a força e a resistência desses povos. O continente africano é o ponto de origem dos Orixás, de lá vem seu culto, os rituais, fundamentos, formas, métodos, linguagem, versos, cantigas e rezas, e que aqui foram redefinidos e dinamizados. Os povos africanos compreendiam e se conectavam com os poderes da natureza e como abrandar tais forças, foram eles que criaram os mitos que contam as trajetórias, os poderes e os saberes relacionados a cada uma dessas divindades. E toda essa gama de conhecimentos e rituais atravessou o oceano, vindo parar nas Américas e em terras brasileiras, encontrando-se com a cosmovisão dos povos originários que aqui viviam. Vieram com eles os seus Deuses, uma outra sabedoria e um poder que rapidamente se espalharam pelo território brasileiro. Por trás daqueles homens e mulheres havia uma força extremamente poderosa de resistência.

No continente africano, os Orixás, em sua maioria, eram cultuados em

regiões distintas, individualmente, mas, chegando ao Brasil, como os povos africanos foram separados e enviados a territórios diferentes, muitas etnias, como malês, cabindas, angolas, congo, jêjes e nagôs se amalgamaram e se redefiniram. Os povos separados se uniram, procuraram se alinhar, se organizar e preservar as tradições e crenças uns dos outros, cultuando os diversos Orixás, formando uma nova e definitiva corte dos Orixás da África no Brasil. Este encontro entre os diferentes povos contribuiu sobremaneira para a formação social e cultural do povo brasileiro. Recebemos influência cultural africana na língua corrente e dicionarizada, são muitas palavras de origem africana que foram assimiladas pela Língua Portuguesa falada no Brasil. No campo das Artes, são muitas as influências, podemos destacar o samba, o carnaval, o frevo, o maracatu, a folia de reis, a capoeira, as congadas e tantas outras manifestações culturais. A riqueza cultural afro-brasileira é imensa.

Os iorubás seriam originários da região do alto Nilo, por volta do século VI, estabeleceram-se na cidade de Ifé, na atual Nigéria. No século XV, eram um poderoso império dominando várias partes do território africano, e, por isso, a sua mitologia se propagou pelo continente e, mais tarde, chegou às Américas e ao Brasil, no contexto do tráfico de escravizados que sustentou o violento empreendimento colonial. As comunidades que surgiram no Novo Mundo serviram de berço para o nascimento de outras religiões, derivadas do iorubá, é o caso do candomblé, que possui muitas nações e tradições distintas. A transmissão dos mitos se dava de forma oral e por isso sofreram muitas alterações com o tempo e hoje podemos encontrar muitas versões.

Para compreender a criação do mundo, o povo iorubá conta que, no princípio, existia somente o infinito, o indefinido, o nada e o tudo, Oludumare, o senhor da criação. Saturado de tanta energia, Oludumare explodiu fazendo surgir dessa força única, elementos diferentes de si mesmo: Omi, a água; Aiyê, a terra; Inam, o fogo e Ofurufu, o ar. Esses elementos se espalharam em várias

direções. Essas forças da natureza são representadas e manifestadas pelos Orixás. Para explicar a origem de tudo e o poder da natureza, muitas histórias e mitos foram criados por todas as sociedades do mundo.

A criação do mundo segundo o povo iorubá diz que, no princípio, Olorun, o ser supremo, governava Orun, o céu. A terra era uma imensidão de pântanos governada por Olokun, a grande mãe, guardiã da memória ancestral. Então, Obatalá, a divindade da criação, teve a ideia de colocar terra sólida sobre os pântanos.

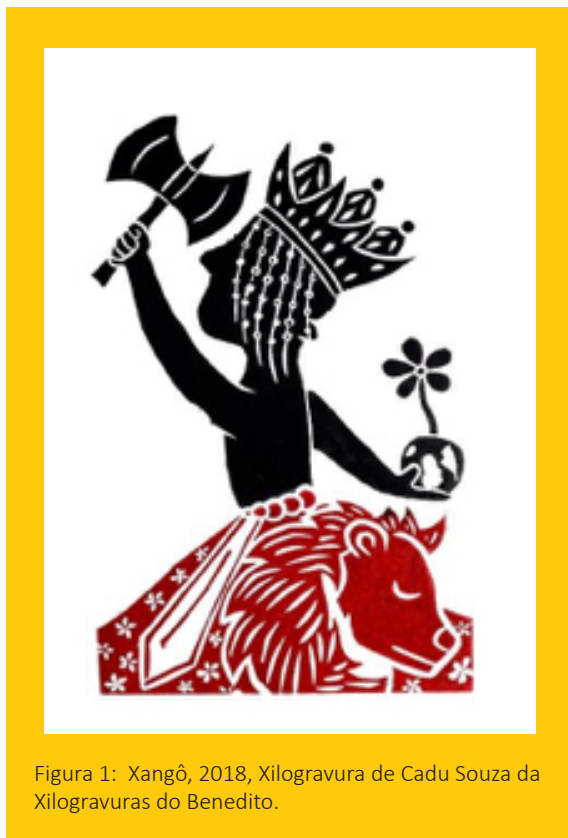
Instruído por Orunmila, a divindade das profecias e do destino, Obatalá trabalhou quatro dias e construiu Aiyê, a terra, com montanhas, campos e vales. Para que o novo lugar tivesse vida, Olorun criou o Sol, enviou uma palmeira de dendê e fez chover, para que a árvore brotasse. Surgiram as florestas e os rios.

Para povoar o lugar, Obatalá modelou os humanos no barro com a ajuda de Oduduá, dando-lhes o emi, o sopro da vida. A primeira cidade que os humanos viveram foi Ifé. Obatalá voltou ao Orun e contou as novidades aos orixás.

Os orixás são seres divinos, são os elementos da natureza e são indispensáveis ao equilíbrio e à continuidade da vida. Eles foram viver com os humanos, e Olorun os orientou: só haveria harmonia se os orixás protegessem os humanos, ouvindo-os e orientando-os. Porém, a harmonia em Ifé ficou monótona, e as pessoas passaram a desejar casas maiores e colheitas mais férteis e pediram a Olorun. Olorun orientou que o que pediam traria o fim do equilíbrio e traria conflitos, o povo insistiu e ele deu o que eles pediram. A cidade de Ifé se encheu de contrastes, as pessoas incapazes de dialogarem, se separaram em grupos.

Para os iorubás, as forças da natureza estão nos Orixás, cada um com

suas histórias, atributos, formas e personalidades. As divindades iorubanas são muitas, destacaremos as mais cultuadas:



Xangô é o dono dos relâmpagos, dos raios, das rochas e da justiça. Teve três esposas: Iansã, Oxum e Obá.



Figura 2: Exu, 2018, Xilogravura de Cadu Souza da Xilogravuras do Benedito

Exu é o orixá mensageiro entre divindades e homens, que transporta as oferendas.



Figura 3: Iansã, 2018, Xilogravura de Cadu Souza da Xilogravuras do Benedito.

Iansã é a divindade dos ventos e tempestades, cuida das almas dos mortos. Impulsiva e cheia de paixões, prefere o campo de batalha do que os trabalhos domésticos.

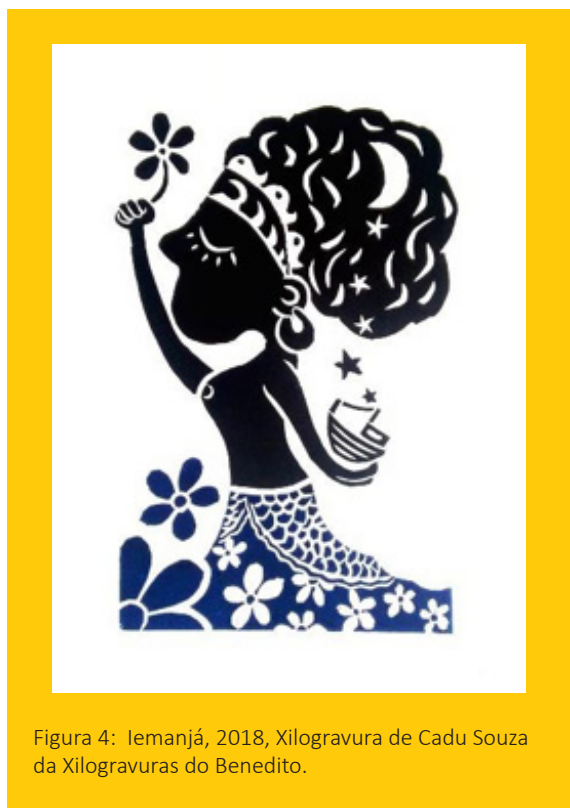


Figura 4: Iemanjá, 2018, Xilogravura de Cadu Souza da Xilogravuras do Benedito.

Iemanjá representa a maternidade e a fertilidade, é a divindade dos mares.



Figura 5: Oxum, 2018, Xilogravura de Cadu Souza da Xilogravuras do Benedito.

Oxum é a mais bela, representada com leque, espelho e roupa vistosa. Divindade da água doce, fecundidade e do amor.



Figura 6: Ogum, 2018, Xilogravura de Cadu Souza da Xilogravuras do Benedito.

Ogum é a divindade do ferro e da guerra. Forte e aventureiro, é associado a São Jorge no catolicismo popular.



Figura 7: Oxóssi, 2018, Xilogravura de Cadu Souza da Xilogravuras do Benedito.

Oxóssi é caçador, representa o conhecimento e as florestas. É o guardião dos caçadores.

Ainda podemos destacar: Ossaim que é a divindade das matas, das folhas e ervas medicinais; Oxumaré que vive seis meses como homem e seis meses como mulher, transporta a água entre o céu e a terra usando o arco-íris; e Obá que é a divindade do barro e das enchentes, carrega armas e cozinha os alimentos.

Podemos dizer que este grupo de Orixás forma o panteão lorubá.

Iemanjá, seus mitos e trajetórias

Caminhando pelo bairro de Artur Alvim, na Zona Leste da cidade de São Paulo, próximo de onde moro, deparei-me com a imagem de Iemanjá retratada pelo artista plástico Waltert em seu ateliê. A imagem me remetia aos ritos e homenagens feitas no último dia do ano para Iemanjá. Em entrevista, o senhor Waltert me relatou que a série que se intitula “Oferendas à Iemanjá” faz referência às festas de final de ano que participava na cidade de Praia Grande, litoral sul do estado de São Paulo. Esta série é bastante popular das que costuma pintar e vender, juntamente com a última ceia de Jesus. Fiquei impressionada pelo sincretismo das obras e como Iemanjá faz parte do nosso cotidiano.

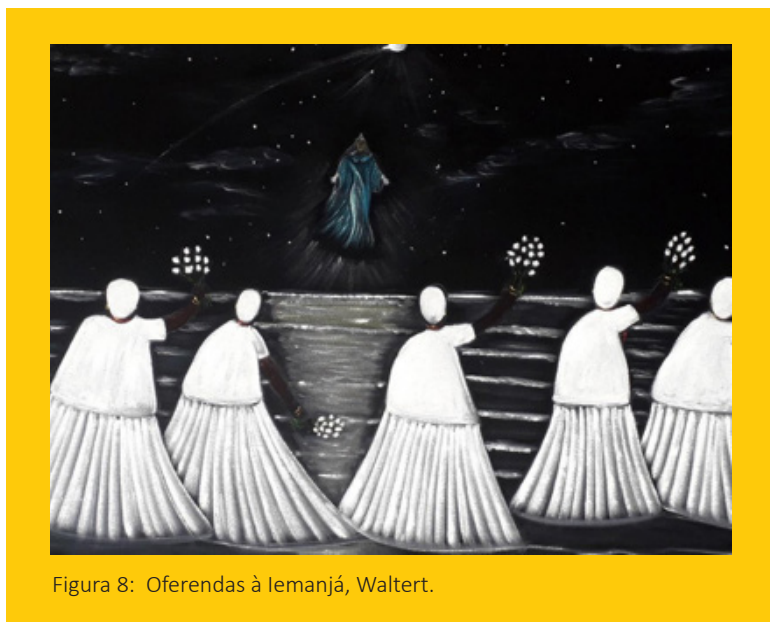


Figura 8: Oferendas à Iemanjá, Waltert.

Iemanjá é um dos Orixás mais conhecidos e difundidos no Brasil. Considerada a rainha das águas do mar, é uma das divindades mais cultuadas na Umbanda e no Candomblé, sua representatividade está ligada à fecundidade

e por isso foi destinada a ela o Mistério da Geração. Na África, seu nome tem origem nos termos do idioma Iorubá, “Yèyé Omo Ejá”, que significa mãe cujos filhos são peixes, em sua grafia podemos encontrar também Yemanjá.

Iemanjá é um Orixá do panteão jeje-nagô, tendo em sua origem a função de mãe das águas doces, pois seu povo vivia às margens do rio Obá. Com a escravidão e a vinda forçada dos negros para o Brasil, em maior número para a Bahia, passaram a viver na orla marítima, tornando-se, mais tarde, pescadores, o mar passou a ser para eles a grande mãe e Iemanjá, a rainhas das águas salgadas.

Em homenagem à Iemanjá, ocorre o bonito ritual marítimo das procissões com embarcações ornamentadas, as flores lançadas ao mar, a entrada nas águas, os votos etc. Ao mesmo tempo que fazem reverência à Iemanjá, o barco-chefe, conduz o andor com a imagem de Nossa Senhora da Conceição, aclamada com cânticos do catolicismo, aplausos e fogos no dia 8 de dezembro.

Todos os anos, no último dia do ano, milhares de pessoas de todos os credos e religiões se vestem de branco e invadem todo o litoral do Brasil, levando flores e outras oferendas a Iemanjá, pedindo à deusa dos mares que o ano novo venha com fartura, prosperidade, paz e amor. A celebração também inclui o tradicional “banho de pipoca” e “pular as sete ondas” para pedir sorte ao orixá.

Dia 2 de fevereiro

Dia de festa no mar

Eu quero ser o primeiro

A saudar Iemanjá...

(“Dois de Fevereiro”, Dorival Caymmi)

No dia 02 de fevereiro, é comemorado o dia de Iemanjá e de Nossa Senhora dos Navegantes. Em Salvador, no estado da Bahia, ocorre a maior festa do país em homenagem à Rainha do Mar. A celebração envolve milhares de

peessoas que se vestem de branco, e saem em procissão do bairro do Rio Vermelho em direção ao mar, onde depositam oferendas para Iemanjá.

O diálogo afro-cristão foi a maneira que as populações escravizadas encontraram de cultuar seus Orixás, invocando os santos dos colonizadores, driblavam a vigilância religiosa. Assim, os grupos que cultuavam os Orixás se mostravam convertidos. Até hoje, podemos encontrar imagens de santos católicos nos terreiros, especialmente nos de umbanda.

No Brasil, Iemanjá também recebe os nomes de Inaé, Ísis, Janaina, Mucunã, Princesa do Mar, Rainha do Mar, Sereia do Mar, Princesa de Aiocá e Maria, fazendo sincretismo com o catolicismo. Aiocá é o reino das terras misteriosas da felicidade e da liberdade, imagem das terras natais em África. A majestade dos mares, senhora dos oceanos, sereia sagrada, Iemanjá é a rainha das águas salgadas, é também chamada de Deusa das Pérolas. É considerada mãe de todos os Orixás, ela é quem ampara a cabeça dos bebês no momento do nascimento. É considerada a padroeira dos pescadores, seus devotos acreditam que é ela quem decide o destino de todos aqueles que entram em suas águas.

Segundo a cosmovisão iorubana, Iemanjá é mãe de grande parte dos orixás. Por isso, é considerada uma das grandes mães do panteão africano. Criou seus filhos e Obaluaê, que fora rejeitado por sua mãe Nanã, ainda bebê. Seus domínios abarcam as áreas da inteligência, dos estudos, maternidade, gravidez, relações familiares, vida financeira, equilíbrio emocional, saúde mental e psicológica. Suas energias reinam em elementos como as águas do mar, as praias, pérolas, conchas, corais e toda a vida marinha.

Em seu culto original, Iemanjá é associada aos rios, à fertilidade feminina, à maternidade, ao começo do mundo e à continuidade da vida. Suas roupas são de vários tons de azul, branco e prateado. As ferramentas que utiliza são o abebê prateado e também pode utilizar uma espada.

De acordo com Julia Pereira¹, a imagem mais conhecida de Iemanjá está relacionada à Umbanda, e é representada por uma mulher magra, de traços indígenas, cabelos longos e pretos, pairando sobre as águas salgadas do mar e veste um belo vestido azul celeste, está de braços abertos e de suas mãos caem pequenas pérolas que trouxe consigo do mar. Esta imagem difere da imagem representada pelo Candomblé, onde Iemanjá é tida como a mãe de vários Orixás, é uma mulher negra forte e de seios fartos.

A Nigéria é o berço de Iemanjá, uma das divindades mais cultuadas da tradição africana que conhecemos. A rainha das águas atravessou os mares, alcançando países como Cuba e Brasil. No Brasil, Iemanjá firmou presença decisiva na cultura popular, faz parte do cancionário nacional, aparece em nossa literatura e em outros campos. Sua presença está marcada no imaginário brasileiro e tornou-se uma personagem mítica de nossa identidade.

Na mitologia, podemos encontrar muitas histórias de Iemanjá. Escolhemos três que representam a riqueza cultural e o poder desta divindade.

1. Disponível em:
<[https://umban-
daead.blog.br/](https://umban-
daead.blog.br/)>.
Acesso em: 02
nov. 2019.



Figura 10: Iemanjá, 2018, Xilogravura de Cadu Souza da Xilogravuras do Benedito.

Iemanjá foge de Oquerê e corre para o mar

*Iemanjá foi mãe de dez filhos,
Fruto de seu casamento com Olofim-Odudua.
Cansada da vida em Ifé, Iemanjá partiu para o Oeste.
Iemanjá assim chegou a Abeocutá.
Lá conheceu Oquerê, rei de Xaci.
Conheceu Oque-rê, Oquê.
Oquêrê, encantado com sua beleza, propôs-lhe casamento.
Ela concordou desde que ele nunca fizesse alusão a seus seios,
Seios que eram grandes, fartos, volumosos.
Porque Iemanjá havia amamentado muitos filhos.
Em troca, Iemanjá havia nunca falaria dos defeitos de Oquerê.*

*Não falaria de seus testículos exuberantes,
De sua mania de beber demais,
Nem entraria em seus aposentos pessoais.
Esses eram os tabus de Iemanjá e Oquerê.
Um dia, Oquerê voltou para casa embriagado,
Tropeçou em Iemanjá, vomitou no chão da sala.
Iemanjá o reprimiu chamando-o de bêbado.
Chamou-o de imprestável.
Oquerê perdeu o domínio das palavras.
Ficou enfurecido
Oquerê ofendeu Iemanjá,
Fazendo comentários grosseiros sobre os imensos seios dela.
Iemanjá lembrou-se dos defeitos dele,
Como ele bebia, como tinha exagerada a genitália.
Entrou no quarto dele e apontou a confusão que lá reinava.
Não havia mais reconciliação possível.
Todos os tabus estavam quebrados.
Oquerê quis surrar Iemanjá
E ela fugiu.
Iemanjá saiu em fuga para a casa de sua mãe Olocum.
Iemanjá tinha um presente que ganhara dela,
Uma garrafa com uma poção mágica que levou consigo.
Na fuga, Iemanjá derrubou a garrafa e dela nasceu um rio,
Que levaria Iemanjá ao mar, a casa de sua mãe.
Assim Iemanjá iniciou seu curso em direção ao mar.
Mas Oquerê que a perseguia, tentou impedi-la de abandoná-lo.
Transformou-se ele próprio numa altíssima montanha,
Para impedir que Iemanjá, o rio, corresse para o mar.
Iemanjá chamou em seu auxílio Xangô, seu filho poderoso.
Xangô pediu oferendas e no dia seguinte provocou a chuva.*

*E quando a tempestade era forte, Xangô lançou um raio,
Que num estrondo dividiu o monte Oquê em dois,
Formando um vale profundo para a passagem de sua mãe, o rio.
Livre, lemanjá seguiu para a casa da mãe dela, o mar.
Assim lemanjá Ataramabá foi aconchegar-se no colo de Olocum.²*

2. PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 383-384

lemanjá irrita-se com a sujeira que os homens lançam ao mar

*Logo no princípio do mundo,
lemanjá já teve motivos para desgostar da humanidade.
Pois desde cedo os homens e as mulheres jogavam no mar
tudo a que a eles não servia.
Os seres humanos sujavam suas águas com lixo,
Com tudo o que não mais prestava, velho ou estragado.
Até mesmo cuspiam em lemanjá,
Quando não faziam coisa pior.
lemanjá foi queixar-se com Olodumare.
Assim não dava para continuar;
lemanjá Sessu vivia suja,
Sua casa estava sempre cheia de porcarias.
Oludumare ouviu seus reclamos
E deu-lhe o dom de devolver à praia
Tudo o que os humanos jogassem de ruim em suas águas.
Desde então as ondas surgiram no mar.
As ondas trazem para a terra o que não é do mar.³*

3. Ibidem, p. 392.

Iemanjá dá à luz as estrelas, as nuvens e os orixás

*Iemanjá vivia sozinha no Orum.
Ali ela vivia, ali ela dormia, ali se alimentava.
Um dia Olodumare decidiu que Iemanjá
Precisava ter uma família,
Ter com quem comer, conversar, brincar, viver,
Então o estômago de Iemanjá cresceu e cresceu
E dele nasceram todas as estrelas.
Mas as estrelas foram se fixar na distante abóboda celeste.
Iemanjá continuava solitária.
Então de sua barriga crescida nasceram as nuvens.
Mas as nuvens perambulavam pelo céu
Até se precipitarem em chuva sobre a terra.
Iemanjá continuava solitária.
De seu estômago nasceram então os orixás,
Nasceram Xangô, Oiá, Ogum, Ossaim, Obaluaê e os Ibejis.
Eles fizeram companhia a Iemanjá.⁴*

4. Ibidem, p. 385.

Considerações finais

A escolha da temática sobre a Mitologia dos Orixás muito me alegrou e me faz voltar às origens da minha infância que foi marcada pela presença da cultura afro-brasileira, também tem a intenção de provocar reflexões sobre a importância da abordagem desta temática. A escolha de conteúdos que valorizem a cultura negra ajuda a diminuir a falta de conhecimento em torno da história e das culturas afro-brasileiras e africanas na educação escolar. Trabalhar com a Mitologia dos Orixás é uma escolha política e pode ser muito estimulante, enriquecedor e significativo para os alunos e professores. Neste contexto,

procurei narrar um pouco da Mitologia dos Orixás, mas foi lemanjá que escolhi para tecer narrativas com seus mitos e trajetórias, conhecer um pouco mais de lemanjá é aproximar e desvelar o cotidiano, já que este Orixá é tão cultuado e conhecido. Através dos mitos apresentados, ilustrações e informações apresentadas, podemos enriquecer e fazer com que alunos se apropriem do rico repertório de saberes constituídos em torno da Mitologia dos Orixás.

Destacamos a experiência desenvolvida pela EMEI Ibiapaba Martins, localizada na cidade de São Paulo, que tem contemplado estudos e reflexões sobre essas temáticas em seus processos pedagógicos, e desenvolvido práticas e vivências de rodas de histórias que contemplam a Mitologia Africana e a Literatura Infantil Negra, entre dramatizações, construção de brinquedos, bonecas negras e ações com a comunidade de valorização das culturas africana e afro-brasileira.

As ilustrações apresentadas ao longo do texto foram feitas pelo artista Cadu Souza, que nasceu na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Desde a infância, ele desenha personagens de TV e vários outros que a sua imaginação inventava. Para ele, rabiscar era um grande prazer. Em 2012, após mais de 20 anos de carreira artística no teatro, começa a fazer xilogravuras e dá vida ao palhaço Benedito, que desperta seu olhar para a poesia das brincadeiras da infância. Apaixonado pela cultura popular, recebe influências de J. Borges e de Mestre Noza. As Xilogravuras do Benedito surgiram, assim, do encontro das artes do ator e do artista plástico. Cadu, com as Xilogravuras do Benedito, conta as histórias cotidianas da vida das pessoas e suas memórias por meio do cordel e da gravura. O artista, que também vivencia e pesquisa sobre a cultura afro-brasileira, desenvolve as xilogravuras sobre Orixás que enriquecem e dão vida ao texto.

Acredito que o trabalho com a cultura e história afro-brasileira e africana, em especial a Mitologia dos Orixás, pode nos aproximar da nossa história e empoderar crianças, jovens e adultos de sua identidade afro-brasileira. Espero

que a reflexão aqui proposta contribua para que educadores e educadoras se encorajem em seguir este caminho de valorização da nossa cultura, dando importância para toda a riqueza cultural que atravessou mares e criou raízes neste país chamado Brasil.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.

_____. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.

CESAR BARCELLOS, Mario. **Os Orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia.** 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

GANYMÉDES, José. **Na terra dos Orixás.** São Paulo: Editora do Brasil, 1988.

LEITE, Elias. **Maria e Iemanjá no sincretismo afro-brasileiro.** 1 ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2003.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEIJAN, Zora. **Iemanjá e suas lendas.** 3 ed. São Paulo: Global, 2017.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **História da Umbanda no Brasil – volume III.** 1 ed. São Paulo: Conhecimento, 2015.

BLOG UMBANDA EAD, 2006. Disponível em: <<https://umbandaead.blog.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

Susete Rodrigues da Silva é arte-educadora, atriz e contadora de histórias. Mestre em Arte e Educação pelo Instituto de Artes da UNESP. Possui bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade São Judas Tadeu. Professora da EMEI Ibiapaba Martins, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É integrante do grupo de pesquisa e difusão das culturas populares brasileiras Beija Fulô. Contribuiu para a criação e implementação dos CEUs (Centro Educacional Unificado) da cidade de São Paulo e foi gestora do CEU Aricanduva de 2003 a 2005 e 2013 a 2016.

E-mail: suseterodriguesaraujo@gmail.com



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e acesse o canal do Grupo Beija-Fulô Cultura Tradicional Popular.





A palavra falada no contexto escolar: revitalizando os sentidos da humanização

VINÍCIUS DE AZEVEDO

Não havia nada, senão um Ser.

Este Ser era um vazio vivo

*A incubar potencialmente todas as existências
possíveis.*

O Tempo Infinito era a morada desse Ser-Um.

O Ser-Um chamou a si mesmo de Maa-Ngala.

*Então, ele criou 'Fan', um ovo maravilhoso com
nove divisões.*

*No qual introduziu os nove estados fundamentais
da existência.*

Quando o Ovo Primordial chocou

Dele nasceram vinte seres fabulosos que

*construíram a totalidade do Universo,
A soma total das formas existentes de
conhecimento possível.*

Mas, ai!

*Nenhuma dessas criaturas revelou-se apta a ser
o interlocutor que Maa-Ngala havia desejado
para si.*

*Então, tomando uma parcela de cada uma
dessas vinte criaturas, misturou-as.*

*E, insuflando na mistura uma centelha de seu
hálito ígneo, criou um novo ser – o Homem – a
quem deu parte de seu próprio nome: Maa.*

*Assim, esse novo ser, por seu nome e pela
centelha divina nele introduzida, continha algo
do próprio Maa-Ngala.”*

Mito cosmogônico da tradição bambara do
Komo, no Mali¹

1. Consultado em Bâ,
Amadou Hampâté,
2010, p. 170, 171.

Esta história “costumava ser narrada durante os 63 dias de retiro imposto aos circuncidados aos 21 anos de idade” (B , 2010, p. 170), na tradição Bambara, no Komo, região subsaariana de savanas, onde hoje fica o Mali, revelando a importância da palavra na própria origem do universo e também da importância da interlocução nessa origem. Foi quando Maa-Ngala sentiu falta de um interlocutor da forma como desejava que ele criou o ser humano e o fez a partir de todas as coisas que existiam, infladas pelo seu próprio hálito.

O autor malinês nos traz que a palavra falada é a base da cultura e da história africanas, a tradição oral como alicerce fundamental da estrutura social, política, cultural, econômica. Qualquer tentativa de “penetrar a história e o espírito dos povos africanos” só terá validade se levar em consideração os conhecimentos “pacientemente transmitidos de boca a ouvido” (ibidem, p. 167) inerentes a esta tradição.

A palavra falada assume seu lugar de direito e de dever: o alicerce da vida. Tratada como fôlego divino original, ela é vista, podemos pensar, como a própria expressão do sagrado.

A herança africana nos traz esse ponto de vista fundamental.

Em minhas investigações durante as pesquisas no Mestrado, procurei entender a importância de se contar e ouvir histórias tradicionais no cotidiano da escola pública. Para além de incentivar a leitura e a escrita, o que provoca no ensino formal atual a narração de histórias? Particularmente, de histórias tradicionais? (AZEVEDO, 2011)

No desenrolar do estudo, o que foi ficando cada vez mais claro é o profundo sentido de revigoração que as histórias trazem para esse cotidiano. O sentido sagrado da palavra falada, presente na cultura do Mali (e nas culturas tradicionais africanas) revitalizado cotidianamente no processo de ensino aprendizagem desses alunos e professores.

É a palavra livre, circulando pelos corredores e salas da escola, alimentando um sistema de significações subjetivas e coletivas. Porque as histórias provocam ressonâncias particulares e compartilháveis, compartilhadas em seu sentido ontológico. Como já disse Regina Machado, “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo” (2004, p. 24), e, ao mesmo tempo, dizem respeito à experiência universal do homem em sua trajetória histórica, ao longo dos processos civilizatórios nos diversos lugares e épocas.

A autora faz uma relação muito poética entre a subjetividade e a floresta. Na vida, no cotidiano, acessamos comumente as árvores da beira, aquelas que ficam mais à vista e são mais facilmente alcançadas, se olharmos a floresta

de fora. A arte e, particularmente, as estórias, nos provocam a buscar aquelas árvores que estão mais fundo na floresta, aquelas que só podem ser alcançadas em mergulhos significativos e profundos. As estórias, então, são caminhos para este encontro. Encontros mobilizados pela palavra falada, pela oralidade presente no cotidiano. Encontros que, proporcionados pelo narrador de estórias no contexto escolar tornam-se pequenos momentos de revolução porque promovem conexões em dois níveis fundamentais: o do sujeito com ele mesmo, em que ele passeia por sua floresta mais profunda, aprende sobre si mesmo e deixa circular de si para si, o vento de suas próprias montanhas; e o dos sujeitos entre si, que descobrem em um olhar, em um gesto ou no silêncio compartilhado, a profusão de árvores, montanhas, ventos e tantos e tantos sóis que podem se encontrar no momento da narração. (AZEVEDO, 2011, p. 150)

Ao trazer as estórias tradicionais, o poema, o RAP, enfim, a palavra falada, a oralidade para o cotidiano escolar, estamos revitalizando um profundo e extenso sentido sagrado de humanização. Não porque nos mandaram aprender a ler e a dar respostas certas para perguntas que não fomos nós que fizemos, mas porque nos colocamos diante do mundo, com todas as nossas inquietações e compartilhamos com o outro e conosco o sentido de nosso estar no mundo.

A palavra falada como libertação do jugo da dominação e, ao mesmo tempo, proclamação da conexão entre experiência e conhecimento, entre tempo e espaço, entre céu e terra, legado dessa rica e poderosa herança africana. Resistente desde sempre aos ataques históricos (e renovadamente postos).

Desta forma, discutir sobre relações étnico-raciais na Arte e na Literatura traz este duplo compromisso: revitalizar a herança africana, trazida para nós por meio da diáspora e que mantém-se vigorosa nas mais diversas manifestações culturais e artísticas de nosso tempo e nosso lugar e, também, justamente por esta revitalização, alimentar/rememorar/atualizar o sentido de resistência que a cultura oral sempre representou.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Vinícius S. de. **A aprendizagem significativa e a narração de histórias tradicionais: Experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré.** 2011. 190p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Comunicações e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Bâ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: Ki-Zerbo, J. (Org.). **História Geral da África I** - Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teórico-poéticos da Arte de Contar Histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Cosmovisão africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afro-descendente.** Fortaleza: Ibeca, 2003.

Vinicius de Azevedo é arte-educador, artista visual e narrador de histórias, doutorando pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte (2017). Atualmente, é mediador do Instituto Arte na Escola, em curso EaD de formação continuada de professores de artes e Professor Colaborador da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

E-mail: vinizeve@gmail.com





VOPO - Vozes poéticas

INDÍGENAS, por Bianca Silva

*Há muito tempo atrás eles chegaram e nos enganaram,
fizeram a gente de escravo e dominaram nossas terras,
sem nem a gente deixar, começaram a habitar lugar por lugar.*

*“Os cara pálida” foram chegando e dominando cada vez mais
as terras dos povos tupi, guarani
e de todas as etnias que moravam aqui.*

*O tempo foi passando e agora século XXI
ainda tem gente que nos acha inferior
e ainda tomam nossas terras para construir edifícios e estádios
e nos deixam sem abrigo sem terra pra plantar, mas isso vai mudar.*

*E é por meio destes versos que eu protesto
por igualdade entre nós indígenas e toda a sociedade.*

*E se precisar nós vamos pras ruas lutar pelos direitos de todos
indígenas
que sofreram, mas que vieram pra com isso acabar,
já chega de roubar nossas terras de derrubar nossas árvores
de acabar com tudo o que é nosso,
nós viemos lutar não só por nós mas também pela nossa casa,
pelas florestas que estão sendo queimadas sem motivo algum
e se isso não acabar continuaremos indo às ruas protestar
pelos nossos direitos
e pelo nosso lar!*

Sem título, por Caio Lobato

*Berço humano
Povo desolado
Explorado
Desintegrado à força, deste mundo
Crueldade
Falsidade
Berço civil cheio de pobreza
Filhos do sol, roubaram suas riquezas
Cor, raça, etnia
Gente faminta, realidade, anemia
Frustrações minhas
Ver povos
Nações
Todos humanos
Brigando por pão
Diferença e briga pela religião
Redenção de Cã nunca procurei
Meus orixás me guiam pela balada cruel
Deste mundo infiel
Com muita destreza
Não levo tristeza
Veja então na minha cor a beleza
Amo cultura
Nesta tua terra, muitas desventuras
Amo minha mãe de leite negro
ÁFRICA*

CICATRIZES , por Caio Lobato

*Não vim de planta rasteira, sou fruto das árvores cheias de raízes,
não exporto minha vida como festeira, favela, cheia de suas
cicatrices.*
*Sou revolta e resistência, digo não ao pacifismo, sou da ação,
impaciência,
rompendo com conservadorismo.*
Não se cansa dos meus ismos, hoje vim escrachar o teu fascismo.
*Meu povo clama aos burgueses malditos, digo eu, matem a quem os
mantém oprimidos.*
*Não dou o direito de me dar por vencido, eu sou revolução em minha
vida e sentido.*
*Desculpe-me se eu os tenha ofendido, só não é da minha origem, me
dar por vendido.*
*As Vozes Poéticas que carrego comigo, hoje ressignificam-se, destino
amigo.*
*As cores, os traços, as chagas e os horrores, tudo ressoa na realidade
sem pudores.*
Carrego nas experiências, tumores, minha lírica baseia-se nas dores.
*Eu sou munido de livros potentes, meu universo vai além das
correntes, onirismo, meu canto marginal supera os príncipes do
lirismo.*
*Afinal, a que levou seu inóspito idealismo, falo do que vivo, sou
empírico materialismo.*
*Os carros correm sem rumo nas marginais, hoje os homens perdem-se
nos anúncios dos jornais.*
*Teorizam a morte nas estatísticas, meros intelectuais, o fuzil que
carrego despeja balas feitas de versos sociais.*
*Trafico Pão, Pedra e fina Literatura, não há quem deste vício busque
cura.*
*Veja na minha ancestralidade, a pele escura, memória, apagada por
tua criada loucura.*
Causaram nossa divisão, diáspora, ocidentalizaram nossa depressão.
Ruínas em profusão, causam pensamentos em difusão.
*Nem que seja tardia, virá e almejo em si o dia, em que cansarão os
meus de apanhar, deixarão a revelia, e mostrarão aos olhos verdes
teus, a rebeldia.*

SOU MULHER, por Eduarda Primo

*Sou mulher, mas nem por isso devo ficar em casa o dia inteiro
lavando, passando e cozinhando
Só porque tu, homem, quer*

*Quero ter o direito de ser o que eu quiser
De ter uma vida de uma verdadeira mulher
Vou sair às ruas lutar e protestar pelos meus direitos
Pela igualdade, pela minha liberdade*

*E vou lutar sim!
Porque sou mulher, sou guerreira, sou feminista, sou uma mulher
determinada,
vou levantar e lutar contra essa sociedade machista, que quer me
derrotar*

*O teu machismo tem que acabar!
Entende uma coisa, ser feminista não significa que nós mulheres
queremos ser melhores que vocês homens
e sim queremos ter os mesmos direitos*

*Por isso vou resistir e batalhar
Contra essa desigualdade, que tem que acabar
Porque eu, você, nós mulheres não devemos e nem vamos nos calar*

*Vamos resistir e lutar
Vamos ser independentes
Porque não precisamos de homens para nos sustentar
Vamos ao mundo conquistar*

*Por isso peço licença a você e ao mundo para atuar onde eu quiser
Porque meu sobrenome é competência e meu nome é Mulher!*

QUERO VOCÊ, por Erick Souza

*Minha liberdade poética às vezes tá meio bagunçada
Minha mente quando eu lembro penso que ela tá totalmente pirada.*

*Falha atrás de falhas é isso que eu fico a pensar
Mas se você não colaborar vou ter que te conquistar*

*Bela dama é o “caraio” essa mina é a pura magia latino-americana
Junto com um gingado de uma nação africana.*

*Conjunto de teorias malucas essa mina me hipnotiza
Faz da minha mente sua brincadeira mais proibida.*

*Olhar da cor da noite, uma constelação que não se apaga, com luz
interior
Mas pra mim, ela é a estrela maior*

*Queima como o sol, diz que pega, mas não se apega, deslumbrante
essa mina
Mas no fundo pede um dia pra ser comprometida.*

*Espero que você possa aceitar e notar
Que eu não sou um cara a mais que quer te pegar
Mas sim alguém que quer te amar.*

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA, por Kauã Cardozo

Você já parou pra pensar o tanto de negro que morre por assumir sua religião?

Por mostrar a cultura de seus ancestrais?

Acho que não

Até porque se soubesse você não chamava mais aquele negro de macumbeiro desgraçado

Nunca pensou que sua intolerância é na verdade um racismo disfarçado?

Você já parou pra estudar que pra preservar a religião dos orixás foi um ato de resistência?

Que a conversão do meu povo à religião do europeu foi um ato de violência?

Mas eu te entendo

Sempre fomos vistos como o “lado errado”

Mas espero que com estes versos você tenha entendido o recado

Mas se quiser continuar na sua ignorância, vai arrumar treta

Se achar que sou da macumba mesmo, vou te fazer até magia preta

Vou amarrar seu nome na boca do sapo e colocar numa encruzilhada

Você não vai conseguir trabalho e nem estar com a pessoa amada

E na hora que você estiver naquele momento... seu “tcham” vai dar uma falhada

Ficou assustado, né boy?

Mas calma é brincadeira, sou filho de Pai Xangô e Mamãe Iemanjá

Meus guias me orientam na caminhada verdadeira, sou da paz

Não tenho meu passado manchado de sangue, deixa o atabaque tocá.

“Ô Boa noite pra quem é de boa noite

Ô bom dia pra quem é de bom dia

A bênção meu papai a bênção Douglas Rodrigues é o rei da Resistência”

Eu deixo aqui só coisas boas,

Um Axé e Saravá.

Sem título, por Karine Lopes

*Fomos açoitados há mais de cem anos atrás
Mas pra você tanto faz
Olho por olho, dente por dente
E quem vai ter misericórdia desse povo descrente?
Crescer pra ser "gente"
E ter o que comer
Criança sabe que a fome também faz doer
Realidade escura, da pele negra quente
Onde o mais fraco sempre cai sendo um delinquente
Uma voz fraca clama
Sem ter socorro agora
É o barraco em chamas há mais de duas horas
50 tons de morte, que encontrou nas cinzas
Se é que existe sorte
Não se encontra na esquina
Com os livros nos braços
Que achou lá no lixo
Esperança de aço, tratado feito bicho
Enfileirado, é hora do almoço
Vestindo trapos de um laranja fosco*

MULHER NEGRA, por Larissa Ferreira

*Mulher não é ônibus, pro cara dizer já peguei
Mulher não é chão, pra dizer o rodo já passei,
Mulher não é comida pra dizer já comi,
Mulher tem que ter o respeito,
O que eu não quero pras outras, não quero pra mim*

*Em toda parte, não importa o momento ou lugar,
Se for negra ou se for branca você deve respeitar
Mas tem uma coisa que não podemos negar
O racismo ainda é forte, deixa eu te falar*

*Olha aí a maioria das pessoas ricas tudo branquela
Enquanto “nois negros” tudo tendo que acordar 4 da manhã e sair da
mazela
Se não levantar, não tem o que comer não tem o que pôr na panela
Até na prefeitura falta negro e gente da favela*

*Algumas pessoas dizem que o racismo acabou
Isso é mentira, a luta da mulher negra só começou
Para os brancos ainda tudo é fácil, a mulher negra deve se unir ano a
ano
Não importa a sua aparência respeite a minha cor, somos todos seres
humanos!*

DONO DA LUA, por Renan Silva

*Subitamente só,
Perdido num mundo vazio
Feito de pó, um garoto divino
Louco e sincero, sempre se divertindo,
Pacato e quieto, nesse mundo esquecido
Um anjo perdido, querendo se encontrar,
Vive sua vida, sem medo de errar*

*Como um grande pensador, já passou por coisas terríveis
Como um grande sonhador, faz coisas imprevisíveis
Nesse mundo vasto, sem soluções
Mas com sabedoria, ele escolhe bem as opções*

*Uma pele escura,
Dono da lua e com boa conduta, esse guerreiro vai à luta...
Ele vai à luta vai à luta...*

*Um anjo perdido, querendo se encontrar,
Vive sua vida, sem medo de errar
Um anjo perdido, cheio de aventuras,
Filho do mundo, dono da lua, dono da lua, dono da lua
Rei da loucura... Dono da lua...*

Vozes Poéticas (VOPO) é um coletivo criado em 2014 por jovens participantes de um projeto de contraturno chamado “Identidade e Cultura Latino-Americana” na EMEF Gal. Paulo Carneiro Thomaz Alvez, localizado no Parque Vila Maria, em São Paulo/SP. As participantes do projeto eram instigadas a produzir e apresentar seus textos escritos, porém notaram que os temas produzidos deveriam pular o muro da escola, espalhar a mensagem consciente, real, engajada e visceral para o restante da comunidade. E assim foi criado o coletivo VOPO, que busca, através da arte, principalmente pela poesia marginal, incomodar os ouvidos adormecidos. Ao longo dos últimos cinco anos, além de realizar um Sarau mensal em nossa comunidade, também participamos de quatro publicações e realizamos dezenas de apresentações em outras escolas e eventos educacionais.

Contato: vozespoeticas@gmail.com

Facebook: VOPO – Vozes Poéticas

Instagram: @vozespoeticas

Youtube: VOZES POÉTICAS



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e acesse o canal do Coletivo VOPO – Vozes Poéticas.



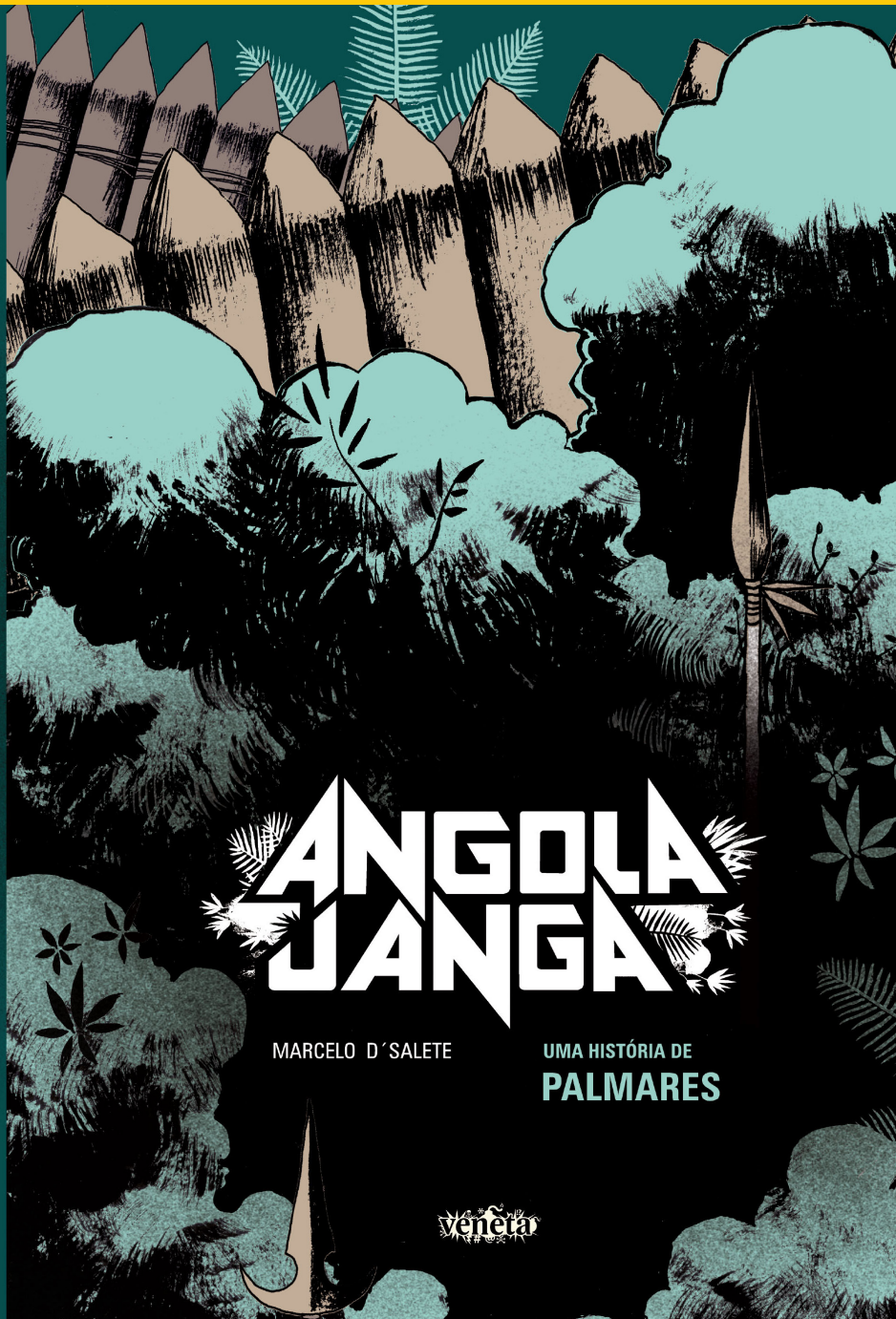


MARCELO D' SALETE

ANGOLA
JANGA



veneta



ANGOLA JANGA

MARCELO D' SALETE

UMA HISTÓRIA DE
PALMARES

veneta

Marcelo D'Saete é ilustrador, quadrinista e professor de Artes da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É mestre pelo Programa de Pós-graduação Interunidades em Estética e História da Arte (MAC-USP). Suas principais publicações são "Cumbe" (2014), "Encruzilhada" (2016) e "Angola Janga – Uma História de Palmares" (2017), pela editora Veneta.

E-mail: mdsaete@gmail.com



Fotografe o código ao lado com um aplicativo leitor de QR Code e assista a uma entrevista realizada pelo Itaú Cultural com o quadrinista e ilustrador Marcelo D'Saete.



Caio Bonifácio (1996) é artista, educador e pesquisador. Licenciando em Artes Visuais na Universidade de São Paulo, fez parte da graduação em desenho e gravura. cursou técnico em Comunicação Visual pela ETEC Carlos de Campos, trabalhou como designer gráfico de conteúdos digitais no Jornal da USP. Foi professor de História da Arte no Cursinho Popular ACEPUSP e desenvolveu pesquisa na área de História, Teoria e Crítica de Arte com bolsa CNPq. Desde 2018, é membro do Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Arte-educação da USP e colaborador da revista Tonel.

E-mail: caio.vinicius.bonifacio@usp.br



Luiza Latorre é graduanda em bacharelado e licenciatura em Artes Visuais na Universidade de São Paulo. Participa do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação desde 2019, onde teve a oportunidade de ser parte do corpo docente no Curso de Cultura e Extensão: Arte e Educação para Professores. Além da pedagogia, explora a prática artística através de meios digitais.

E-mail: luizalatorre@usp.br



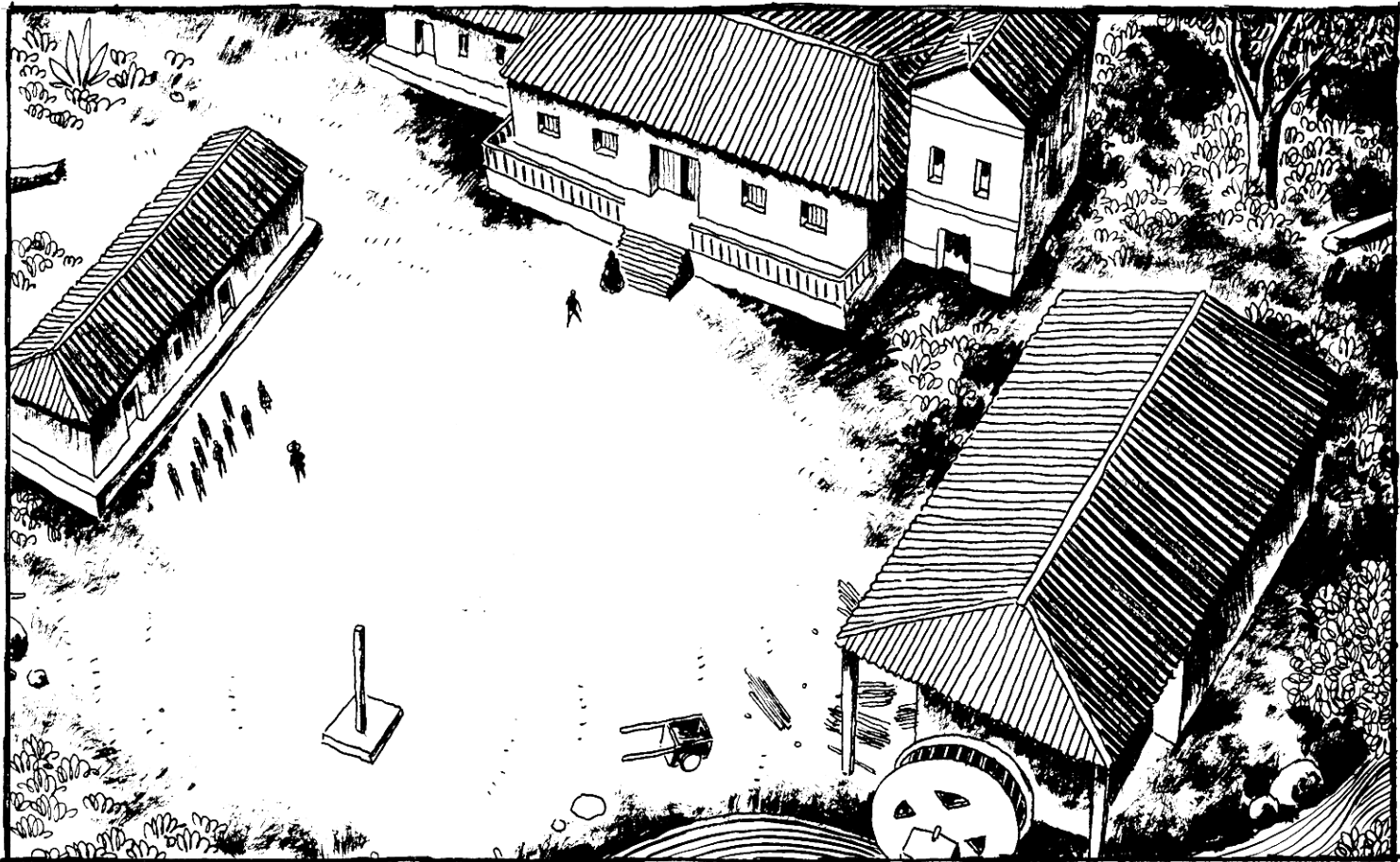
Realização:



Apoio:

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PROEX - CAPES





ISBN: 978-65-88640-03-6

CDL



9 786588 640036