

ca

JORNADA DE
EDUCAÇÃO
E RELAÇÕES
ÉTNICO-
RACIAIS DO
MAR

Ministério do Turismo, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura
apresentam

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

100 ANOS
CULTURA

MANTENEDOR

PATROCÍNIO MASTER

PATROCÍNIO

PATROCÍNIO
ESCOLA DO OLHAR



GRUPO GLOBO

equinor



IRB Brasil RE



APOIO ESCOLA DO OLHAR

APOIO



PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR

GESTÃO



CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO

REALIZAÇÃO



SECRETARIA ESPECIAL DA
CULTURA

MINISTÉRIO DO
TURISMO



7ª JORNADA DE EDUCA- ÇÃO E RELA- ÇÕES ÉTNI- CO-RACIAIS DO MAR

MUSEU DE ARTE DO RIO
26 A 30 DE NOVEMBRO DE 2019

ORGANIZAÇÃO
HUGO OLIVEIRA
NATÁLIA NICHOLS
PRISCILLA SOUZA





Que alegria!

Mesmo em tempos tão difíceis, nós, do MAR e da ODEON, podemos olhar para esse mundo que construímos e dizer: Que alegria! Ao longo desses sete anos de existência do museu, procuramos identificar as possibilidades de interação e fortalecimento das ações artísticas e culturais realizadas no território da Pequena África.

Por sermos uma escola que é um museu e um museu que é uma escola, abordamos as questões das relações raciais e étnicas de uma maneira ao mesmo tempo séria e linda, é gratificante. É por isso que tais relações atravessam toda a instituição, do pavilhão de exposições à Escola do Olhar. Sempre!

Traçando um histórico de exposições e atividades que se relacionam e dão vida a esse diálogo com a sociedade, estão experiências importantes, lúcidas e inclusivas como: Do Valongo à Favela, Constelação de Tião, Dja Guata Porã, Linguagens do Corpo Carioca, Rio de Samba: resistência e reinvenção, Rosana Paulino - a costura da memória, Mulambö - Tudo nosso, Pardo é Papel e, atualmente, Casa Carioca e Aline Motta: memória, viagem e água.

Em todas elas, os modos de criar escutas relacionadas à formação étnico-racial que forma a diversidade brasileira definem como olhamos para o passado, como vivemos o presente e como projetamos o futuro.

Sem fugir do contraditório, mas encarando-o de frente e buscando o lugar comum. Isso significa que, na prática, a produção artística e cultural brasileira frequenta o MAR, atualizada em trabalhos de jovens artistas que dialogam, criticam e revisam pontos de vista históricos e preconceituosos de narrar nossas histórias. Ao evidenciar narrativas plurais, procuramos trazer para o cerne das discussões não somente obras de arte, mas, antes, os modos de posicionamento que protagonizam os próprios sujeitos em seus cotidianos, seus lugares de fala.

A Escola do Olhar, dedicada à pesquisa, formação e pensamento, desenvolve suas práticas metodológicas e ações a partir da relação entre educação e arte que busca aprofundar a dimensão pública do museu. Aqui, a ideia é promover acesso e acessibilidade, colocando em debate permanente as questões mais decisivas da sociedade, em especial às que se refletem no campo cultural.

A Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais caminha para sua oitava edição, reunindo vozes e reflexões pautadas por iniciativas e experiências em acolher exemplos, ouvir histórias de vida, discutir conceitos de autoras, autores, e ter maior proximidade com o que acontece no cotidiano de professores e estudantes, artistas e especialistas. Com isso, o MAR, em sete anos e meio de existência, construiu laços e relações que procuraram potencializar a vida. É por isso que, mesmo identificando as relações desiguais e violentas que permeiam nosso cotidiano, podemos olhar para o mundo e sorrir, dizendo: que alegria!

CARLOS GRADIM

Diretor presidente do Instituto Odeon

Do recorte à centralidade da discussão Étnico-Racial

— “...é uma dificuldade discutir, nesse meio (pequena burguesia branca, intelectual) a questão racial. Há o pacto de que ‘quase somos iguais’ e assim é inoportuno, inadequado, perigoso, discutir a questão. E há dois tipos de resposta desse meio à questão racial: uma paternalista-mistificadora: ‘Ah, vamos discutir, sim. Meu avô era negro, eu até me sinto negro...’ e outra de negação: ‘Não. Não vamos discutir isto.’”

(SOUZA, NEUSA SANTOS.
TORNAR-SE NEGRO, 1983.)

A pauta da educação ainda tem um peso e um custo muito alto para a sociedade brasileira, sobretudo para os que possuem a cor da pele mais escura. Somos a maioria historicamente minorizada e com obstáculos no acesso às informações de conhecimentos básicos sobre nossas origens, quem somos, os direitos que temos e a força das nossas potencialidades. Sendo assim,

uma questão paira no ar: o que seria do Brasil se os processos de formação educacional contemplassem a riqueza das culturas afro-brasileiras e indígenas?

Assim como no corpo, só é possível tratar das dores quando identificamos os sintomas. Com a educação, não é diferente: é preciso atentarmos para o racismo como um dos maiores problemas sociais do Brasil, um dos maiores fatores impeditivos no avanço econômico e social, e, conseqüentemente, na oferta de uma educação emancipadora. Uma discussão difícil para quem domina o país e herdou os privilégios de mais de 300 anos de escravização negra. Com isso, poucas vezes o identificamos, o nomeamos e o debatemos, sendo assim a forma como esse fenômeno se manifesta socialmente se complexifica e se sofisticava ano após ano, dificultando seu reconhecimento e estruturando uma aura de cordialidade que promove a manutenção do preconceito, cujos danos e as desigualdades se agravam¹ escancarando-se em tempos de pandemia.

1 Os dados da PNAD mostram que o acesso à educação compromete mais de 4,3 milhões de alunos não brancos (negros, pardos e indígenas) da rede pública por ficarem sem atividade escolar em casa.

O pastor Martin Luther King Jr., em seu discurso, O Nascimento de uma Nova Nação, dizia que: “As classes privilegiadas jamais abrem mão de seus privilégios sem que haja uma forte resistência”. Talvez por isso mesmo, não estando em campo de proximidade geográfica, a referenciada Neusa Santos identifica as dificuldades no debate durante seus anos de produção sobre o assunto aqui no Brasil.

Portanto, é preciso admitir que, apesar de a Constituição Federal “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, os espaços de ensino hoje, ainda, não promovem as condições necessárias para professores, educadores e educandos na aplicabilidade das políticas educacionais que contemplem essas importantes temáticas identitárias e que subsidiem a sociedade a identificar esse problema.

São nos ambientes educacionais que ocorrem a base das transformações sociais e são nesses espaços que os conceitos mais fundamentais de aprendizagem, reconhecimento, diferença e valorização

são discutidos, organizados e reorganizados. Não à toa, leis como a 10.639/03 e 11.645/08 foram promulgadas no Brasil, a fim de que se promovam as correções das desigualdades e haja reparações sociais que possibilitem que a maior população do país, pretos e pretas, e os povos originários continuem a se reconhecer, resignificando e valorizando as riquezas multiculturais, para que sejam fomentadas práticas interculturais.

Assim sendo, a Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR empenha-se em existir, persistir e enraizar essa temática integralizando-a no programa da Escola do Olhar durante todo o ano. Todavia, as contribuições dos autores que compõem mais esta edição trazem apontamentos que materializam e atualizam as transformações, por meio de discussões, oficinas, apresentações e experiências educacionais compartilhadas. Nosso compromisso social, enquanto museu público, estende-se também na produção de mais um e-book neste ano, como um material que sirva àqueles que constroem e constituem essa jornada ao longo dos anos: professores, educadores, educandos e pesquisadores das áreas de educação, arte e cultura.

Esmerando-se não mais no ato de ter o negro como tema ou objeto de estudos, mas como os próprios sujeitos que protagonizam as belezas da tarefa de ser as mudanças que desejamos.

Portanto, é uma alegria e uma honra coabitar espaços de reflexões e fazer parte das transformações sociais com pares que se dedicam à educação, a projetos e ao fortalecimento das necessárias reformas que o Brasil precisa.

Que os educadores, os pesquisadores e os professores tenham, para além da escassez como condição criativa, medidas reparadoras, antirracistas e decoloniais, para que possamos desfrutar em vida de uma sociedade cujas práticas afro e indígena referenciadas sejam lugares comuns. Que as questões raciais não sejam só um recorte, mas a centralidade da nossa educação.

HUGO OLIVEIRA

Coordenador de Educação



7º JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR

APRESENTAÇÃO

- 21 **7º JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR: CRIANDO REDES DE FORTALECIMENTO DO PENSAMENTO E DA LUTA ANTIRRACISTA**
NATÁLIA NICHOLS
- 27 **APRESENTAÇÃO E BREVES CONSIDERAÇÕES À PARCERIA IFRJ-MAR DURANTE A 7º JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**
RICARDO CESAR ROCHA DA COSTA
- 36 **JORNADAS DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PARA A AMPLIAÇÃO DOS TERMOS DE INTERLOCUÇÃO ENTRE MUSEU, ESCOLA E RACIALIZAÇÃO**
MARCELO CAMPOS
- 45 **ENSAIO VISUAL**
AYRSON HERÁCLITO, SÉRIE BORIS, 2014
- SE FORMAR NA DIFERENÇA: REFERÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA**
- 48 **O CORPO: TEORIAS, FILOSOFIAS, FÉS - NARRATIVAS OUTRAS SOBRE EDUCAÇÃO QUE COMBATAM O RACISMO RELIGIOSO**
ELEN FERREIRA

- 52 **SABEDORIAS DE TERREIRO: POR UMA PEDAGOGIA PARA O ENCANTAMENTO DO MUNDO NA LUTA CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL E RELIGIOSO**
LUANA LUNA
- 67 **EDUCAÇÃO INDÍGENA**
SANDRA BENITES
- 77 **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR: RACISMO RELIGIOSO E CONVÍVIO NA DIFERENÇA**
MAURO LUIZ DA SILVA
- 115 **CURSO DE LÍNGUAS E CULTURA TUPI-GUARANI**
JOSÉ URUTAU GUAJAJARA
- 121 **ENSAIO VISUAL**
ACELINO SALES TUI, KUI DUME TENENI, ALDEIA BOM JESUS - RIO JORDÃO, [SEM DATA]
- 123 **UBUNTU: UMA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA AFRICANA**
FÁBIO BORGES
- 134 **MATERIAL DIDÁTICO VIVO**
CÁSSIA DE MATTOS DE LIMA E MARIA RITA VALENTIM
- 141 **OFICINA ÁFRICA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES OU SONHAR WAKANDA**
MARCIA GUERRA
- 151 **TERRITÓRIOS DO POSSÍVEL**
ANNA DANTES
- 159 **ENSAIO VISUAL**
ROSANA PAULINO, SÉRIE BASTIDORES, 1997

ENSINANDO A TRANSGREDIR: PESQUISAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA*

- 162** **A EDUCAÇÃO PARA DESCONSTRUIR O
ENTENDIMENTO DA ORDEM COMO REGRA**
ANDRÉ VARGAS
- 166** **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA
NEGRA PELA LUDICIDADE DO JONGO**
MARGARETH DOS ANJOS SANTOS
- 171** **CONSTRUÇÃO E PRÁTICA DE UM CURRÍCULO
AFROCENTRADO E INTERDISCIPLINAR: RELATO
DE EXPERIÊNCIA**
HELOISA DE SOUZA, LUCIENE ALVES CARDOSO E LUISA ROSATI
DUQUE ESTRADA
- 183** **“PROFESSORA, TOCA AQUELA!”: FUNK,
AFROCENTRICIDADE E DIÁSPORA AFRICANA
NAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA**
PRISCILLA HYGINO R. DA S. DONATO
- 187** **“QUEM NÃO SABE PODE SABER
APRENDENDO”: A EXPERIÊNCIA DO
KIZOMBA DI MULEKE**
BRUNO RODOLFO MARTINS, ERICA FERNANDA MARTINS,
GENILSON LEITE DA SILVA, ROSANGELA MARIA PACHECO CHUAB
E THIAGO DO CARMO LOPES
- 193** **LUAS DE ASHANTI: AS ESCRIVIVÊNCIAS
GEOPOÉTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA**
MARIA LUIZA DE OLIVEIRA COSTA LOPES, AZA NJERI
E LUIZA CORRAL MARTINS DE OLIVEIRA PONCIANO

- 199 **(IN)VISIBILIDADE DA GENTE PRETA**
HILDA GOMES, NADABY M. MACHADO, CARMEN EVELYN
R. MOURÃO, ADRIANO M. RODRIGUES, MILENA F. P. PINTO
E KARINNE F. DA SILVA
- 205 **CAMINHO PARA A LIBERDADE: A URGÊNCIA DO
ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO**
GABRIELA CYRNE
- 209 **SABERES ANCESTRALES EN LA
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD:
REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN
LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA**
DARWIN BALANTA GARCIA
- 214 **NAVEGANDO POR MARES NOTURNOS
- ITINERÁRIO PEDAGÓGICO E VALORES
CIVILIZATÓRIOS BRASILEIROS EM CRUZO NA
ESCOLA JANGADA**
MARCO AURÉLIO DA CONCEIÇÃO CORREA
- 221 **BONDINHO DA HISTÓRIA - O MITO YORUBÁ
“OXALÁ E A CRIAÇÃO DO MUNDO”**
ERIKA AZEVEDO E JONATAN DA SILVA
- 226 **INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE
SURDOS: EXPOSIÇÃO ARTE NOVEMBRO
NEGRO ÁFRICA**
JESSICA XAVIER VALENTE, STELLA REGINA SAVELLI, DÉBORA
MARIA DA SILVA E ANELISE MARTINS DE BARROS
- 232 **CONSTRUÇÃO DO CÍRCULO CROMÁTICO ATRAVÉS
DO CONTO DE OXUMARÊ**
BRUNO MATOS VIEIRA E IGOR BONFIM DA SILVA

- 239 **DENEGRINDO A ESCOLA A PARTIR DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NEGRAS**
LUCIANA SOARES DA SILVA E MARIANE DIAZ
- 244 **O CORPO NEGRO E AS DANÇAS CÊNICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA RELEITURA DE QUADROS DE BALÉ CLÁSSICO**
ELAINE CRISTINA MARQUES DE OLIVEIRA NASCIMENTO
- 250 **PROGRAMAÇÃO DA VII JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**
- 258 **CRÉDITOS**

ENSAIO VISUAL

PRISCILLA SOUZA

Em diálogo com a publicação foram selecionadas obras de arte contemporâneas que marcaram a atuação da equipe de educação do Museu de Arte do Rio disparando reflexões, diálogos e práticas de mediação antirracistas. Todas as obras selecionadas estiverem presentes em exposições do MAR de 2014 a 2019.

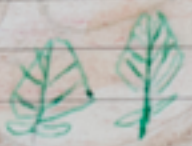
* O nome deste capítulo faz referência ao livro *Ensinando a Transgredir - A Educação como Prática da Liberdade* da autora bell hooks.

Saúde pabrerna de P...
- Lagata de Cobra - no dedu.

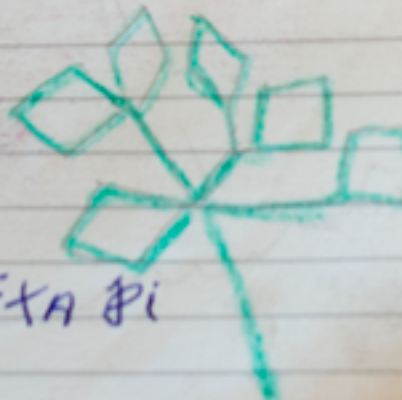
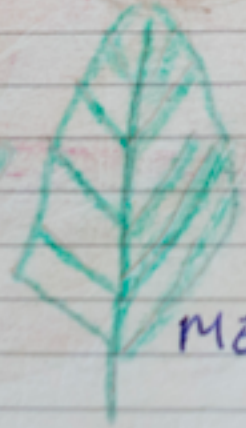
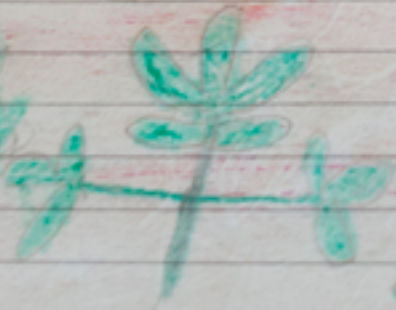
PAJÉ - Miguel Sales - Siã - KAXINAWA
DUABAKE - tratameto Con. medicina

Foi 15 dia de tratameto

PARTEIRA



NIAYUXU



ESAKATE -
ATA

BESTI
BATA

MEXA PI

APRE- SENTA- ÇÃO



7º JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR: CRIANDO REDES DE FORTALECIMENTO DO PENSAMENTO E DA LUTA ANTIRRACISTA

NATÁLIA NICHOLS

Educadora, historiadora da arte e pesquisadora. Trabalha nas interseções entre práticas artísticas contemporâneas, educação, curadoria e crítica de arte na promoção da democracia cultural, com atuação em espaços como SESC-RJ, CCBB Educativo, Galpão Bela Maré, Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, EAV Parque Lage, Museu de Arte do Rio. Atuou como Educadora de Projetos no Museu de Arte do Rio, onde trabalhou de 2013 a 2019, desenvolvendo e realizando programações de atividades públicas e cursos frente ao Programa de Formação e Extensão Universitária, bem como atuando na formação continuada da equipe de educação. Coordenou o Grupo de estudos Paulo Freire, Arte Contemporânea e Educação na EAV Parque Lage, onde hoje atua como Supervisora de Ensino e Programas Públicos.



Em sua 7ª edição a Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR apresentou, no ano de 2019, uma constelação de práticas e pesquisas no campo da educação que visam atuar diretamente no enfrentamento ao racismo em múltiplas frentes e perspectivas. Desde 2013 a Jornada tem como objetivo promover encontros entre professores, educadores, pesquisadores, estudantes e demais profissionais do campo da educação para divulgar e fomentar práticas pedagógicas balizadas pelas leis que estabelecem as diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008. A Jornada toma como eixo central e foco prioritário, desde de sua primeira edição, a organização de comunicações realizadas por professores, educadores e pesquisadores por meio de uma chamada pública e aberta a participação de profissionais de todas as áreas e de todos os segmentos do ensino, com foco na escola, mas também incluindo espaços de educação não formais. A partir dos relatos críticos e pesquisas elaborados por agentes que atuam diretamente na educação no Rio de Janeiro e em outros estados, foram compartilhados nas jornada, em forma de texto e comunicação oral, os desafios e estratégias praticadas nos cotidianos específicos de cada espaço de educação com intuito de criar processos de valorização destas práticas e de formação continuada.

Nossa formação social racista avilta os sujeitos racializados em suas singularidades provocando, historicamente, apagamentos, silenciamentos e desvalorizações das culturas e identidades negras e indígenas no Brasil, seja nas experiências coletivas, seja nas experiências individuais. Lidar com



as particularidades e individualidades que se apresentam em cada comunidade de aprendizado requer do profissional de educação uma escuta sensível e ativa, bem como uma postura aberta e disposta para romper com convenções e tendências estabelecidas. O enfrentamento ao racismo no âmbito da educação necessita, como contramovimento histórico, olhar para essas singularidades em seus contextos para criar, a partir delas, práticas pedagógicas que valorizem os sujeitos, as culturas e as histórias afro brasileiras e indígenas, estabelecendo diálogos coerentes com cada respectiva realidade. Essas realidades são múltiplas e apresentam diferentes complexidades e, por tanto, produzem diferentes atuações e resultados. A Jornada nasceu e seguiu com o desejo de fortalecer as ações antirracistas colaborando com esta rede de compartilhamento, protagonizada por profissionais envolvidos e engajados na transformação social que atuam diretamente nos processos educacionais. Cada desafio e cada processo compartilhado vem colaborando na formação e valorização dos agentes envolvidos. Participante desta rede formada durante a Jornada, o museu se coloca, também, como agente em formação atento e disposto a fortalecer tanto sua vocação de espaço de troca e aprendizado, como seu desejo de construir processos de revisão histórica e revalorização cultural.

Em 2019, a Jornada buscou construir parcerias institucionais que ampliassem nossa experiência na formação continuada a partir de perspectivas de atuação na educação superior com foco na formação de professores, nosso maior público nos encontros. Atentos à recorrente referência presente na fala das professoras e professores em muitas comunicações



nas edições passadas, procuramos então o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), por meio da Direção de Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil do *campus* São Gonçalo e da coordenação da Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Com grande alegria o MAR e a coordenação do programa uniram suas programações oferecendo ao público um amplo painel de encontros, debates, comunicações e laboratórios situados nas duas instituições. A programação do MAR contou ainda com a participação dos representantes do programa de Pós-graduação do IFRJ Luana Luna, Márcia Guerra e Fábio Borges do Rosário, na condução e participação de oficinas e mesa de debate. A Escola do Olhar agradece a todos os envolvidos, especialmente ao coordenador Ricardo Cesar Rocha da Costa, e celebra aqui mais uma vez esta parceria que tanto nos enriqueceu com experiências e trocas novas vivenciadas a partir de outras formas e espaços de educação e generosamente apresentadas na Jornada e nesta publicação.

A programação do 7º Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR buscou partilhar referências e métodos de construção de ferramentas pedagógicas para o convívio na diferença, com a crença na diversidade e equidade como base para o fortalecimento de valores democráticos e promoção de uma educação transformadora. A partir da identificação de desafios comuns, convidamos agentes de diferentes áreas e atuações para colaborar na formação continuada de profissionais da educação, valorizando os saberes e vivências pessoais. Refletindo sobre os constantes conflitos religiosos presentes



nos espaços de educação, que por vezes se traduzem em forma de racismo religioso manifestado por diferentes partes da comunidade escolar, a mesa Racismo Religioso, Educação e Convívio na Diferença, reuniu representantes de diferentes religiões para debater a importância de posturas e práticas progressistas para o enfrentamento do racismo dentro de cada grupo, e a importância da compreensão dos espaços religiosos como espaços também de ensino-aprendizagem. A mesa foi formada por Pastor Henrique Vieira, Padre Mauro Luiz da Silva e Luana Luna com mediação de Elen Ferreira.

Compreendendo que o fortalecimento de vínculos é também uma ferramenta importante para o estabelecimento de novas posturas, convidamos para retornar ao MAR a pesquisadora e curadora Sandra Benites, presente no museu na curadoria da exposição Dja Guata Porã - Rio de Janeiro Indígena (2017), para participar da mesa Perspectivas Pedagógicas Indígenas: Educação Huni Kuin e Educação Guarani, na qual ela compartilhou sua pesquisa e sua experiência como educadora guarani, apontando as relações entre conceitos e práticas da educação guarani e das escolas indígenas. A pesquisadora e editora Anna Dantes participou da mesa apresentando sua experiência de construção do *Una Shubu Hiwea, Livro Escola Viva* do povo Huni Kuin, publicação que reuniu uma série de conceitos e dados culturais realizada colaborativamente por lideranças e representantes dessa etnia, com foco nos métodos de ensino e aprendizagem. O MAR abriga uma coleção de pinturas, objetos e livros didáticos dos Huni Kuin, a partir dos quais foi organizada, também, o Laboratório Material Didático Vivo, com as educadoras do MAR Cássia de Matos e



Maria Rita Valentim. Além desses encontros a Jornada contou ainda com o Minicurso Línguas e Culturas Tupi-Guarani, realizado por José Urutau Guajajara também presente na exposição Dja Guata Porã.

Como museu escola compreendemos que cada experiência pedagógica é única, pois atua na relação com os sujeitos presentes de forma situada. Ainda assim, desejamos com esta publicação compartilhar reflexões geradas a partir dos encontros, retomando referências e abrindo processos, sejam eles no museu durante a Jornada, sejam eles nos espaços relatados nas comunicações. Ao longo desta publicação você encontrará no capítulo Ensinando a Transgredir: Pesquisas e Práticas de Educação Antirracista os textos dos comunicadores que compartilharam experiências e pesquisas, introduzidos por textos dos mediadores das mesas de comunicação. No capítulo Se Formar na Diferença: Referências e Experiências de Formação Continuada Para a Prática Educativa Antirracista você encontrará com os colaboradores que participaram das mesas e ministraram cursos e oficinas durante a Jornada. Nosso desejo é que este e-book e audiobook se torne também um espaço de encontro, de onde partam novas reflexões e novas práticas de educação norteadas pelo pensamento e luta antirracista.



APRESENTAÇÃO E BREVES CONSIDERAÇÕES À PARCERIA IFRJ- MAR DURANTE A VII JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

RICARDO CESAR ROCHA DA COSTA

Cientista Social e Mestre em Ciência Política pela UFF. Doutor em Serviço Social pela UERJ. Especialista em História da África e dos Negros do Brasil pela UCAM. Professor de Sociologia do IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Arraial do Cabo. Coordenador (2018-2020) da Pós-Graduação Lato Sensu Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras do IFRJ - Campus São Gonçalo. Membro da coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade.



**Em uma sociedade racista,
não ser racista não é o bastante.
Temos de ser antirracistas.
ANGELA DAVIS**

Foi com grande satisfação que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), por meio da Direção de Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil do *campus* São Gonçalo e da coordenação da Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, oferecida nesse *campus*, recebeu o convite das responsáveis pelo Programa de Formação e Extensão Universitária da Escola do Olhar, do Museu de Arte do Rio (MAR), para que participássemos da organização da sua VII Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais. Uma parceria concretizada com sucesso pela presença das nossas docentes Luana Luna Teixeira, do IFRJ – *campus* São João de Meriti, na mesa de abertura da jornada, que discorreu sobre o tema “Racismo Religioso, Educação e Convívio na Diferença”, e Márcia Guerra Pereira, do IFRJ – *campus* Rio de Janeiro, na coordenação da oficina África em Sala de Aula: Novos Temas, Novas Linguagens, ministrada por um grupo de estudantes pós-graduandos da nossa turma de 2019; na participação do professor de filosofia Fábio Borges do Rosário, egresso da turma de 2011, oferecendo o minicurso *Ubuntu: Uma Introdução à Filosofia Africana*; e, finalmente, na realização do II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas e Decolonialidade, que teve como tema “Educação, Racismo e Decolonialidade”. Como novidade em relação às jornadas anteriores do MAR, o seminário citado não ocorreu em suas dependências,



mas sim no espaço físico do IFRJ – *campus* São Gonçalo, com uma programação composta da palestra de abertura sobre a temática, apresentada pelo professor Denílson Araújo de Oliveira (UERJ/Faculdade de Formação de Professores), além de mais seis mesas de debates e a performance *Suspeita!*, com o Coletivo Madalena Anastácia, que tem entre suas integrantes a educadora Jucieni Oliveira, egressa da turma de 2017.

É importante destacar que o convite do MAR, segundo suas coordenadoras, foi fruto do reconhecimento à contribuição do nosso curso de pós-graduação para a formação continuada de educadores e pesquisadores em relação à temática das relações étnico-raciais e do enfrentamento do racismo na sociedade brasileira, como resultado das leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial de todas as redes e níveis de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Esse reconhecimento teve origem na participação qualificada de diversos estudantes e pós-graduados do nosso curso nas seis edições da Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais organizadas até então pelo Museu de Arte do Rio. Dessa forma, coube-nos aqui, no âmbito desta bem-vinda publicação de registro histórico sobre a VII Jornada, uma apresentação mais detalhada do nosso curso.

A Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras foi proposta por uma equipe de docentes da área de conhecimento das ciências humanas, lotada no *campus* São Gonçalo, e aprovada pelo Colegiado do *campus* e, em seguida, pelo Conselho



Superior do IFRJ em 2010. Oferece uma carga horária total de 360 horas, distribuídas em 12 disciplinas curriculares e dois seminários de pesquisa. Essa carga horária deve ser cumprida em dois semestres consecutivos, acrescido de um terceiro semestre reservado para a redação do Trabalho de Conclusão de Curso por seus estudantes, sob a devida orientação dos membros do corpo docente da Especialização e submissão posterior a uma banca de defesa que conta sempre com a presença de um avaliador externo ao curso. Desde então, a Especialização é oferecida no *campus*, localizado no CIEP Neusa Brizola, à margem da Rodovia BR 101, no bairro Neves, limítrofe com o município de Niterói, sendo subordinada à sua Direção Adjunta de Desenvolvimento de Ensino. Sua equipe é formada hoje por 16 docentes pertencentes ao quadro do instituto, doutores e mestres de diversas disciplinas, lotados em oito *campi* distintos (São Gonçalo, Niterói, Rio de Janeiro, Nilópolis, São João de Meriti, Volta Redonda, Pinheiral e Arraial do Cabo).

Em 2011, foi organizada a nossa primeira turma, com 23 estudantes aprovados em edital de seleção após avaliação mediante prova escrita, análise de currículo e entrevista. Assim como as turmas que se seguiram a cada ano, esses estudantes eram majoritariamente docentes das redes pública e privada de ensino que atuavam principalmente na educação básica – ensino médio, ensino fundamental e educação infantil – em municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, mas também em cidades mais distantes, como Saquarema e Rio das Ostras. Eram licenciados em história, geografia, filosofia, sociologia, educação, artes (educação artística e música),



língua portuguesa e literatura, mas também graduados em comunicação, jornalismo, biblioteconomia, serviço social, psicologia, direito, educação física e biologia. Contabilizamos um total de 190 matrículas desde 2011, considerando os 29 estudantes que frequentam o curso, pertencentes às turmas de 2019 e 2020.

É importante ressaltar que o IFRJ – *campus* São Gonçalo, inaugurado no segundo semestre de 2008, oferece anualmente, desde o início de 2009, o Curso de Extensão Brasil e África em Sala de Aula, com cargas horárias, disciplinas e corpo docente distintos da Especialização, com um projeto político-pedagógico mais flexível, com alterações em sua programação a cada ano. A grande demanda então provocada e o sucesso do curso de extensão em seus dois primeiros anos, em que apresentou uma extensa carga horária, foram determinantes para a apresentação do projeto que levou à criação do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

A proposta de contribuir para a formação continuada de docentes e de outros profissionais ligados à educação tem como objetivo central fazer com que as práticas de ensino e de pesquisas possam, efetivamente, a partir da base – ou seja, do próprio “chão da escola” – implementar uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial do país, qualificando profissionais que sejam autônomos, críticos e criativos no dia a dia da sua escola, que estabeleçam metodologias participativas que envolvam os estudantes, os demais docentes e a comunidade escolar com um todo na luta contra o racismo estrutural que marca historicamente este país.



Apesar de toda a obviedade que cerca esse debate – aos nossos olhos –, há de se perceber o quanto é necessário que se continue denunciando o caráter racista presente nas relações sociais a cada assassinato de um jovem negro nas comunidades periféricas – como mostrou recentemente, a título de exemplo, a morte do adolescente João Pedro, alvejado por tiros dentro de casa, num bairro de São Gonçalo –, a cada atitude discriminatória manifestada abertamente nas redes sociais, na escassa presença negra nas esferas dos Três Poderes da nossa democracia formal e em diversos cursos universitários (mesmo com a implantação das políticas de cotas), e nos elevados índices de desemprego e de precarização crescente do trabalho da população mais empobrecida – realidade agravada nestes tempos de pandemia.

Pensar a educação das relações étnico-raciais sob o viés antirracista significa repensar criticamente qual tem sido o papel desempenhado pela educação formal em nosso país, muitas vezes de reprodução acrítica e legitimação das desigualdades sociais e raciais. Nesse sentido, deve-se ressaltar que a Lei 10.639, promulgada em 2003, seguida da elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e de outros documentos correlatos, pelo governo federal, significou um passo importante no combate ao racismo, um resgate das pautas históricas do movimento negro brasileiro, no qual a educação sempre foi um ponto central desde o início do século XX, com a Frente Negra Brasileira, atravessando décadas depois o Teatro Experimental do Negro, com Abdias do Nascimento e outros militantes,



assim como o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido no contexto do enfrentamento da ditadura militar e do início da redemocratização do país, no final dos anos 1970. Entretanto, apesar de toda essa trajetória histórica de lutas, tendo a educação da população negra como uma questão central, o racismo institucional presente na formação docente impedia o debate sobre temas tão importantes para o conhecimento e o acesso a uma leitura de mundo descolonizada, como era o caso, por exemplo, de uma série de informações e debates sobre as distintas formas de organização social e política e as tecnologias dos diversos povos que habitavam o continente africano, totalmente ignorado nas faculdades de história, de geografia e nos demais cursos, apesar de fundamental para se entender o processo de formação do Brasil. Assim, atuar na formação de educadores e educadoras críticos e conscientes do seu papel histórico significa preencher essa lacuna gigantesca, essa dívida absurda que nos foi imposta de forma colonial e epistemologicamente racista.

Nossa parceria com o MAR teve como programação de encerramento, no final da semana em que ocorreu a VII Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais, nos dias 29 e 30 de novembro de 2019, a realização do II Seminário organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas e Decolonialidade, como citado acima, ocorrido no IFRJ – *campus* São Gonçalo. Há a necessidade de se registrar duas questões em relação a esse evento. Primeiro, a respeito do grupo de pesquisa e sua relação com o nosso Programa de Pós-graduação: de fato, a organização do grupo, em 2017, foi um desdobramento do curso e das demandas apresentadas pelos seus ex-estudantes.



Hoje, reúnem-se mensalmente mais de 20 pesquisadores, entre docentes da Pós, pós-graduados oriundos de diversas turmas formadas pelo curso, alguns estudantes das turmas atuais, e colegas docentes das diversas redes de ensino interessados no debate e no aprofundamento teórico das temáticas relacionadas.

A segunda questão se relaciona com o tema central do grupo de pesquisa, que é o conceito de decolonialidade. Nas décadas finais do século XX, um grupo de estudiosos latino-americanos, de diversas áreas do conhecimento, constituiu uma perspectiva teórica expressando a possibilidade de construção de um pensamento- outro, de viés crítico, de caráter transdisciplinar, a partir daqueles que foram subalternizados pela modernidade capitalista. Assim, reelabora-se um novo olhar sobre o mundo a partir dos povos do Hemisfério Sul, em contraposição à visão de mundo eurocêntrica que impregna as relações sociais como um todo, até mesmo na própria construção do conhecimento, que invisibilizou outras epistemologias, de origem ameríndia e africana. Debater a colonialidade e sua antítese, a decolonialidade, portanto, significa entender a força do racismo epistêmico, para que este possa ser enfrentado com a devida propriedade por aqueles que são racialmente discriminados; significa lutar pelo resgate e pela reconstituição do pensamento negado e ignorado em nossos processos de formação educacional no âmbito da escola, assim como em outros espaços institucionais de socialização da vida cotidiana; significa propor e colocar em prática ações emancipatórias, revolucionárias e contra-hegemônicas. Nesse sentido é que o II Seminário do grupo de pesquisa se propôs



a debater a invisibilidade, a negritude e a representatividade de professoras e autoras pretas na educação; concepções alternativas para a educação de adultos; as questões raciais e a necropolítica presentes no sistema prisional e no Poder Judiciário; as comunas anticoloniais venezuelanas; e a cosmologia e a epistemologia yorubá.

Por todas as questões brevemente levantadas aqui, cumprimos o MAR pela realização da sua VII Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais e agradecemos-lhes pela oportunidade da parceria, certamente muito enriquecedora para todos nós, voltados para a formação qualificada dos nossos professores e, em consequência, dos estudantes, adolescentes e jovens. Que venham outras Jornadas! Precisamos garantir a continuidade de momentos de reflexão como são aqueles proporcionados por eventos desse porte, para se pensar no projeto de sociedade que desejamos construir, apesar de todos os retrocessos e revezes que entram momentaneamente o caminho da liberdade. Precisamos “esperançar” – na acepção proposta pelo educador Paulo Freire –, buscando de forma incessante a construção de um mundo sem quaisquer desigualdades, dentre elas o racismo.



JORNADAS DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: PARA A AMPLIAÇÃO DOS TERMOS DE INTERLOCUÇÃO ENTRE MUSEU, ESCOLA E RACIALIZAÇÃO

MARCELO CAMPOS

Professor Associado do Departamento de Teoria e História da Arte do Instituto de Artes da Uerj. Curador Chefe do Museu de Arte do Rio.



“quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão”

(FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*, 1952.¹)

Nomear, identificar, incluir, genderizar, racializar, essas são algumas das tarefas às quais os museus, hoje, se dedicam, ou deveriam se dedicar, para suprir parte das falhas que um sistema dominado por pessoas brancas e construído por visões heteronormativas criou. Com isso, nos dedicamos, atualmente, a assuntos que procuram descentralizar as discussões do sistema de arte para que mais pessoas se sintam incluídas. Isso, em uma sociedade que vê urgências ainda sem soluções, como a ampliação das identidades de gênero, a inserção de mulheres negres e indígenas nas coleções de arte, além da posição dessas mesmas pessoas nos altos cargos de instituições museais. Temos, nesses assuntos, séculos de atraso e precisamos nos empenhar em desfazer criticamente os mecanismos que impedem a ampliação e a presença de corpos e subjetividades marcados por desigualdades raciais, de classe e de gênero. Em 1990, o artista cubano Felix Gonzalez Torres alertava em um texto sobre Los Angeles: “lá se vão dez anos de uma economia falseadora que diminuiu impostos dos mais ricos como se

1 FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: UFBA, 2008. p.29.



fosse um projeto de promoção social, e com isso perpetrou-se o levante do cinismo, o aumento das tensões raciais e de classe e o crescimento da lacuna entre os muito ricos e o resto de nós”². Ou seja, Torres se referia aos anos 1980 e constatava, uma década depois, que pouco havia mudado. Em 25 de maio de 2020, em Minneapolis, George Floyd, um homem afro-americano, foi assassinado por um policial branco. Mas, o que teria este fato a ver com museus e educação museal?

Os museus reproduzem, interpretam e desafiam a sociedade nas leituras e nas discussões que fazem, a partir de coleções de arte, nos programas de ensino e educação, nas palestras, nos encontros, ou mesmo em fichas museológicas e catalográficas e nas exposições. Assim, lidar com discussões étnico-raciais se faz necessário, pois a sociedade ainda não resolveu sua estrutura formativa. Empreender uma jornada de educação e relações étnico-raciais como esta funciona como disparador de mecanismos e ferramentas fundamentais para que possamos contar e ouvir histórias, além de conferir créditos aos que sempre foram tema e nunca agentes de suas próprias narrativas, apropriadas, muitas vezes, por artistas, curadores, mediadores de diversas ordens. Por outro lado, os assuntos permanecem urgentes e a escola é um dos principais *lugares* de recepção e arena de discussão em que professores e estudantes se colocam a refletir, ampliando, e muito, os debates que se configuram a partir de fatos sociais vividos no dia a dia.

2 TORRES, F. G. Campo de ouro. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/430423311/Campo-de-Ouro-Felix-Gonzalez-Torrez>.



Algumas das tarefas elencadas ressoam em fortes protestos, cobranças, perguntas direcionadas aos museus: por que não há pessoas negras nos altos cargos? Onde estão as mulheres nas coleções e exposições? “Por que não houve grandes artistas travestis?”, pergunta bem colocada por Agripina Manhattam³. Assim, para além de campanhas, como Vidas Negras Importam, o cotidiano dos museus se faz marcado por posicionamentos político-sociais, como nos protestos recentes, em que diversas instituições postaram nas redes sociais um quadrado preto depois da morte do homem negro, que motivou a campanha, por sufocamento em uma ação policial nos Estados Unidos. Mas como a sociedade responde a esses protestos por parte de museus e instituições de arte? Qual a legitimidade dessas mesmas instituições em protestar se o racismo estrutural marca um quantitativo ainda mínimo de pessoas negras, indígenas e trans nas instituições de arte?

Lembremos que museus surgem como gabinetes de curiosidades, exibindo posses dos exploradores e invasores de terra. Assim foram conhecidas as máscaras africanas, os mantos tupinambás, os documentos sobre a escravidão. Se por um lado podemos nos colocar em consonância com algumas estratégias políticas de visibilização, por outro, a “curiosidade” que acompanha museus e exposições cria outros modos de estigmatizar, exotizar, fetichizar. Com isso, sempre são colocadas em dúvida as possibilidades de trazer a “voz dos excluídos”

3 MANHATTAM, A. “Por que não houve grandes artistas travestis?”. *Revista Desvio. Revista de graduação em artes da UFRJ*, ano 2, n. 3, 2017.



e subalternizados para o centro das discussões. Estar na margem, refletirá Grada Kilomba a partir dos escritos de bell hooks, “é ser parte do todo, mas fora do corpo principal”⁴. Sim, o objetivo, então, é o centro, pois a ideia de margem e periferia, muitas vezes, marca uma condição de fixidez que pode manter tudo como está, ou seja, em plena compreensão de que assim permanecerá de modo dicotômico: nós e outros; centro e periferia; morro e asfalto; urbano e rural; povo e elite. E, para fazer isso, será preciso escrever com e sobre o próprio corpo⁵. Mas não apenas, pois uma das grandes disputas será em torno da linguagem, dos termos da fala.

Vivemos um século XX de muita dicotomização e chegamos ao século XXI com a democracia em franca ameaça. Fundamentalismos religiosos, ameaças à liberdade de expressão, entre outros retrocessos, constituem fatos que se somam ao limitado quantitativo de programas, ações e corpos de pessoas negras e indígenas nos museus.

As jornadas de relações étnico-raciais configuram encontros que, em sete edições, congregou professores da rede pública de ensino, em sua maioria, além de estudantes, artistas, educadores, profissionais de diversas áreas e vozes de campos específicos relacionados ao debate da cultura afro-brasileira e indígena. Foram levadas a público discussões em torno

4 KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p.67.

5 *Idem*, p.63.



das leis 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que indicam as diretrizes e bases da educação infantil, fundamental e do ensino médio nacional, incluindo conteúdos de história e cultura afro-brasileiras e indígenas como obrigatoriedade. Com participações variadas, os debates em torno das relações étnico-raciais presentes nesta jornada, às quais este projeto da Escola do Olhar se dedica, já conta com dezenas de ações e reverberações que, de todo modo, instituem os interesses e vocações do Museu de Arte do Rio (MAR). Este e-book apresenta e contribui para um debate, ao mesmo tempo, localizado e ampliado.

A ação de ampliar a inserção de corpos negros, negros, negres e indígenas nos museus, inevitavelmente nos direciona a muitas perguntas: De que modo? Em que termos? Precisamos insistir e negociar nossa presença, já que falo como curador negro dentro deste mesmo museu. Mas, também, precisamos avançar, disputar as narrativas, tensionar as linguagens, ocupar um sistema que não está estabelecido em termos indígenas ou afrocêntricos. Aqui, será preciso pensar que não basta atravessar as fronteiras e reproduzir os mecanismos de opressão que nos impediram de entrar. Uma das questões mais recorrentes, ao nos direcionarmos a essa tarefa, se coloca em torno da relação de nossos corpos negros e o imaginário construído sobre o “tempo”, aquilo de Johannes Fabian conceitualizou como “coetaneidade”⁶. Tornou-se comum, lá

6 FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Vozes, 2013. p.71.



ainda, nos gabinetes de curiosidade, a retirada da história em substituição aos mitos fantásticos quando conhecemos um dado objeto ou elemento da cultura material de povos geograficamente distantes dos grandes centros de arte e cultura ocidentais. Portanto, a nós, sempre está destinado um passado atávico, coletivo e imemorial. Com isso, autoria, data e até mesmo local de produção são informações ceifadas, negadas. Assim, a presença de qualquer elemento de cultura local, ou do que se convencionou chamar “coleção etnográfica”, viveria em um tempo suspenso, mítico.

Fanon nos incita a pertencer “irredutivelmente” à nossa época: “todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro”⁷. Negar a história aos povos, não os fazer coetâneos, contemporâneos de quem assiste a um debate ou a uma exposição é, também, retirá-los do presente. Assim, encarar a produção de povos originários feita hoje se faz urgente. Perceber que podemos colecionar máscaras do agora também será uma das possibilidades de fazer do museu o lugar das coisas fundamentais. E, na medida do possível, se aproximar dos próprios termos de quem pronuncia as histórias. De outro modo, conseguir ouvir histórias e mitos, lendas e experiências de vida sem a distinção entre “real” e “imaginado”, “natureza” e “cultura”, “sonho” e “realidade”. Isso que Krenak nos ensina ao afirmar, “quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as

7 FANON, *op. cit.*, p.29.



peças dizem, ‘isso é algum folclore deles’; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse dia vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem: ‘não, uma montanha não fala nada’”⁸. Conversar com a natureza, com isso, será, muitas vezes, classificado como “alienação”, nos informa Krenak. No fundo, há que se ter outros níveis de conversas e vínculos. E descolonizar museus é abrir conexões com o próximo e o transcendente.

Mas como fazer isso em sociedades capitalistas que, citando Krenak, “vendem o amanhã”? Sociedades onde o produtivismo invisibiliza quem fez e confere aos que pagam pelo serviço a autoria? A quem pertencerão tais histórias? Quem assinará por elas? Pensar em sublinhar relações étnico-raciais nos museus é, também, pensar em coletividade. Empoderar, segundo Joice Berth, mais do que uma atitude individual, se faz ao conferir àquele que atravessou fronteiras e preconceitos (de gênero, raça e classe) a possibilidade de trazer outras, outros, outres e será fundamental tratar de duas palavras muito caras aos museus e à arte: “estética e afetividade”⁹.

Sabemos, de antemão, que etnicidade é um conceito que não estará sozinho na compreensão interseccional que sempre atravessará encruzilhadas a partir dos corpos, nas quais os caminhos levarão a, pelo menos, quatro possibilidades, quatro

8 KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p.49.

9 BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018. p.91.

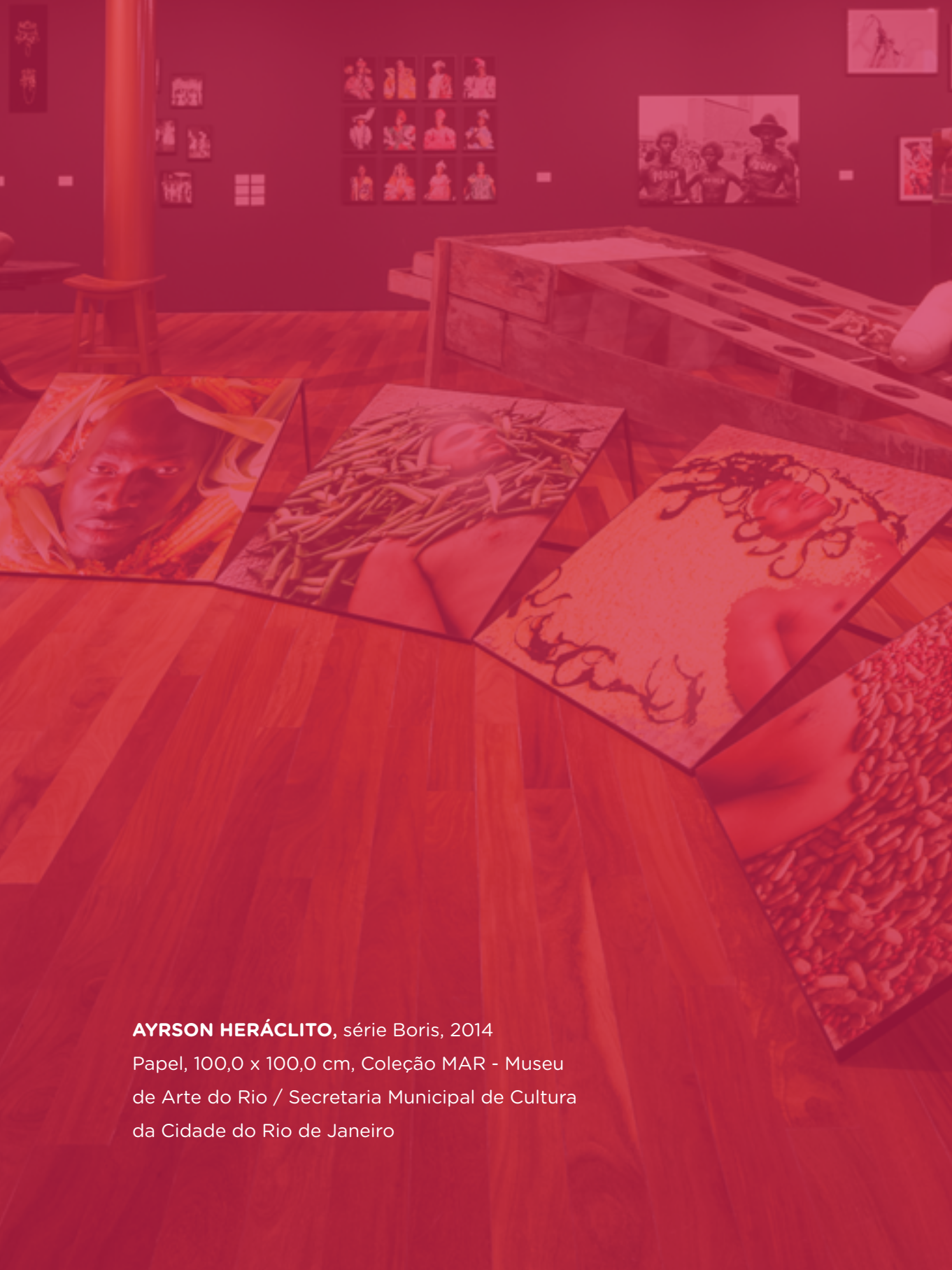


ruas e, certamente, em uma delas, a cada momento, nossa história poderá ser chamada de destino, não aquele previsto nas tragédias da Grécia, nem nos maniqueísmos ocidentais que só se dividem entre o bem e o mal, mas outros, outros, muitos outros, pelo menos 256 outros, se consultarmos Ifá e os caminhos de Odu. “E é para ele que devo viver”¹⁰, como nos incitou Frantz Fanon. Devemos viver.

10 Idem, *ibidem*.







AYRSON HERÁCLITO, série Boris, 2014

Papel, 100,0 x 100,0 cm, Coleção MAR - Museu
de Arte do Rio / Secretaria Municipal de Cultura
da Cidade do Rio de Janeiro

SE FORMAR NA DIFERENÇA:

REFERÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A
PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA



O CORPO: TEORIAS, FILOSOFIAS, FÉS — NARRATIVAS OUTRAS SOBRE EDUCAÇÕES QUE COMBATAM O RACISMO RELIGIOSO

ELEN FERREIRA

Crescer em uma das comunidades mais antigas do Rio de Janeiro, Morro da Providência, Gamboa, possibilitou-me hoje compreender o quanto o corpo teoriza a vida. De forma filosófica e sensorial, textos que comunicavam mensagens as quais eu não sabia pronunciar à época da minha infância marcaram minha memória de forma profunda e continuamente perturbadora, a ponto de me fazer caminhar em direção a possíveis respostas aos meus incômodos. Toda minha descoberta escolar até os meus 10 anos de idade não parecia dar conta de esquematizar as incongruências entre as narrativas que invisibilizavam o protagonismo do povo negro – do qual sou descendente e parte direta – em relação aos saberes que lhes fazia erguer seus corpos pobres, periféricos e majoritariamente pretos, diariamente, residentes em espaços nos quais por vezes nem “erva daninha vinga”. Afinal, o que era ensinado na escola que não me educava para sobreviver e ignorava o fato de eu estar em risco?



Dona Sueli, mulher negra, gorda, com seu cabelo crespo recém-alisado, passava pelo beco da Rua Grota sempre ofegante, com suas sacolas cheias de plantas e ervas – que nos avisavam sobre sua chegada antes de vermos seu corpo. Ela, mãe de seu menino negro Robson, sofria diversas violências proferidas por pessoas que discordavam de sua fé, conjecturas infundadas, mas orquestradas de maneira a se tornarem sinônimo de seu nome. Sueli, uma mulher candomblecista, carregava em seus braços o amor declarado aos seus ancestrais e registrado por mim no cheiro da guiné que carregava em suas sacolas. Demorei mais de 15 anos para saber disso, pois o que me foi contado, reafirmado e nunca contestado nos espaços institucionais educacionais pelos quais passei era o fato de toda a raiva expressa de forma verbal contra aquela pessoa ser mais uma expressão de violência contra o corpo, a cultura e a fé de pessoas negras.

O fato de nunca ter sido questionada na escola sobre minhas percepções ou sobre o protagonismo de meus familiares, amigos e vizinhas fez com que muitas das minhas inquietações permanecessem tendo o silêncio como resposta. A escola, como lugar que recebe prioritariamente pessoas em uma idade de formação de grande importância, ainda precisa aprender que todos nós sabemos alguma coisa e precisamos partilhar nosso conhecimento.

O encontro realizado pelo Museu de Arte do Rio (MAR) possibilitou materializar em corpos vivos e iluminados o desejo de estarmos reunidos também nas análises da vida a partir de nossos olhares, que em composição coletiva ganham mais



força e apontam caminhos de ação e fé em frentes amplas capazes de dialogar com tantas pessoas que necessitam transformar o silêncio a elas imposto, em linguagem e ação. Ter a honra de ouvir Luana Luna apontar o quanto suas vivências no terreiro indicam a necessidade de nos sentarmos e aprendermos com nossos mais velhos, com suas orientações que equilibram a balança da vida, aproximou-me da memória de Sueli e do quanto ela poderia ter sido melhor acolhida caso soubéssemos que sua fé era direito e não ofensa. Pastor Henrique Vieira declarou o quanto precisamos, enquanto seres que seguem os princípios de Jesus, entender que sua condição de vulnerabilidade e risco poderiam, por vezes, tê-lo feito morrer uma vez mais nos dias de hoje. Suscitar à memória da contribuição de tantas irmãs e irmãos junto à Igreja Católica, podendo ali estabelecer suas conexões para fomentar o diálogo em prol da liberdade, apontou a rica contribuição do padre Mauro Luiz que conversa conosco de forma clara: sempre empreendemos tecnologias e estratégias para estar junto, trocar afeto e festejar a vida.

Educação são lutas em prol da liberdade que convocam nossas identidades, nossos saberes cuidadosamente ensinados a nós por aqueles que antes forjaram caminhos para que estivéssemos juntas, aqui.

Estabelecer relações de diálogos democráticas é superar a sociedade na qual vivemos nos dias de hoje e que vem desperdiçando o tempo, a natureza, os corpos, as vidas. É urgente que possamos, mais do que nunca, apontar que a fé é uma expressão da liberdade de escolha e que, enquanto sujeitos de



direitos, de saberes, de humanidades, não pedimos nenhum favor ao convocar posicionamento contra o racismo religioso. Antes, queremos viver, cuidar e gozar do mundo que ainda existe em razão do carinho e da atenção de povos tradicionais que resistem e gritam vida contra um sistema que insiste em nos genocidar.

Somos sujeitos históricos e temos a potencialidade de criar outra estrutura social que acolha o cheiro da guiné, o toque do tambor, o amor, a vida, a fé.

ELEN FERREIRA

Preta, mãe, Educadora e articuladora cultural. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando na Educação pública municipal (SME/RJ) há quase 10 anos. É graduanda em Pedagogia pela UniRio, co-fundadora do Coletivo Negro Luisa Mahin, Conselheira Consultiva do MuhCab e co-criadora do Projeto de letramento racial crítico entre infâncias Pretinhas Leitoras.



SABEDORIAS DE TERREIRO: POR UMA PEDAGOGIA PARA O ENCANTAMENTO DO MUNDO NA LUTA CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL E RELIGIOSO

LUANA LUNA

Doutoranda pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Mestre em Educação pela UFF. Graduada em Pedagogia pela FEBF/UERJ. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras IFRJ - Campus S. Gonçalo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS/UFF). Pesquisadora do Grupo de Estudos Debate Crítico sobre Racismo Religioso (GEDECRIRR/UFF).



“Quando mentir for preciso,
poder falar a verdade.”

(MARIA GADÚ)

“Ao escrever, dou conta da
ancestralidade, do caminho de
volta, do meu lugar no mundo.”

(GRAÇA GRAÚNA)

Do lugar de onde falo como mulher de terreiro¹ que constrói subjetividades por gramáticas não normativas, reconheço que a nossa pertença em terreiro é sempre um movimento contínuo de memorização daquelas e daqueles que lutaram e sobreviveram por nós, porque a morte como finitude só acontece quando há esquecimento. Assim, viver é um presente ancestral, uma possibilidade de manutenção da memória e da existência dos “nossos ancestrais, nossas raízes nesta terra” (MUNDURUKU, 2005). Nós, Povos Tradicionais de Terreiro, vivemos para celebrar a ancestralidade e festejar a vida que resiste em contextos de profunda adversidade, escassez, intolerância, ódio religioso, precariedade, terrorismos e perseguição.

1 O professor Muniz Sodré (2019) nos ensina em o *Terreiro e a Cidade* que terreiro afigura-se como “a forma social negro-brasileira por excelência, porque além da diversidade existencial e cultural que engendra, é um lugar originário de força ou potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais”. (p.21). O terreiro é uma associação litúrgica (egbé) organizada e que, por meio dessas associações litúrgicas, transferiu-se para o Brasil grande parte do patrimônio cultural negro-africano (p.51). Muniz Sodré (2019) utiliza a palavra patrimônio como herança. Mas é também uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo.



Nesse sentido, eu peço a bênção aos meus mais velhos e aos meus mais novos e manifesto meus respeitos para propor, nos limites desse texto, uma reflexão sobre racismo estrutural e racismo religioso, entendendo-os como uma tecnologia de morte oriunda da racionalidade moderna, cristã, colonial e capitalista. Na luta contra esse projeto de morte, de mortandade, de genocídio e de epistemicídio, reconheço que as sabedorias de terreiro se apresentam como um horizonte de reencantamento do mundo e, portanto, entendo essas sabedorias como uma pedagogia do encantamento do mundo assentadas numa epistemologia de terreiro. Desse modo, a questão epistemológica é por mim percebida como uma sensibilidade de mundo que guia quem pesquisa.

Orí-entada² pela filosofia de Exu, que nos informa que tudo na vida é troca, peço humildemente agô-licença ao dono do mercado e permissão para fazer uso da palavra. Peço a Exu que me inspire boas palavras, autorizando-me a comunicação. *Laroiê*³, Exu! Exu que é o orixá da comunicação, da realização, do movimento e da transformação. Exu que nos ajuda a romper com um modo de pensar rígido, linear, homogêneo, colonizado. Exu que é a própria transgressão, a criatividade e a liberdade. Exu, a alegria, a potência criativa de realização da vida em abundância como obrigações ancestrais de reparação de histórias de vida marcadas pela violência colonial-racista.

2 Faço a opção por escrever a palavra orientação desse modo, orí-entação, em referência a divindade Orí, entendido como o orixá primeiro, a cabeça, a nossa subjetividade.

3 Saudação ao orixá Exu.



Me chamo Luana Luna, sou pedagoga e professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Nesse momento, também pesquisadora em fase de doutoramento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mãe da Dandara e do João, companheira do Antonio. Sou mulher de terreiro, fui criança de terreiro. No terreiro construí e construo minha subjetividade e é a partir dessa referência que me localizo no mundo. Sou moradora da Baixada Fluminense, periferia da cidade do Rio de Janeiro. *Yawo* de Óxum, mulher nordestina de ascendência indígena, filha de mãe pernambucana e pai carioca. Minha mãe é uma mulher branca e meu pai um homem indígena. Me entendo como mulher indígena num processo de retomada e, assim, louvo e honro a memória dos meus ancestrais e do meu pai – um velho índio –, que teve sua vida precocemente interrompida pelas inúmeras violências decorrentes do racismo estrutural de nossa sociedade. Visibilizar esses marcadores se faz muito importante porque a educação de Axé⁴ nos orí-enta a observar que nossa vivência em ayê-terra-mundo-visível nunca é uma experiência isolada e individual, ainda que o horror do colonialismo e a perversidade destrutiva do capitalismo tentem operar a todo instante o apagamento e o desmantelamento de nossas memórias, assim como a desagregação de nosso pertencimento comunitário. Entendo, assim, que muitas vozes me atravessam e muitas histórias de vida estão inscritas em meu corpo. Existir é a realização de um tempo contínuo, como bem nos disse a gigante intelectual

4 Axé, força vital, energia que precisa de permanente movimentação, renovação, troca.



brasileira, professora Conceição Evaristo, em *Ponciá Vicêncio*, “a vida é um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda, a vida [é] a mistura de todos e de tudo”. Então, aqui estou eu, transbordando minhas águas neste texto, como mulher, mãe e macumbeira⁵, renascida a partir da ancestralidade do rio, das águas de Oxum, partilhando com quem me lê esses meus afetos de pesquisa, afetos que me movem no mundo e que me ajudam a celebrar e a encantar a vida.

E, caminhando assim, anuncio aqui que pretendo amarrar uns pontos, arriar umas oferendas analíticas, colocar um padê⁶ na encruzilhada discursiva, para pensar o que venho estudando, orí-entada por uma Epistemologia de Terreiro, como já dito, uma epistemologia que se ancora em sabedorias ancestrais indígenas e africanas. Para tanto, ouso novas linguagens, linguagens que me ajudam a pensar processos de descolonização, porque como nos ensina a artista multidisciplinar portuguesa Grada Kilomba (2019) em *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*, a língua tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (p.14).

5 Compartilho do entendimento de Simas e Rufino (2018) sobre a macumba como uma ciência encantada e a (o) macumbeira (o) como “aquele que reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade entre as gentes”.

6 Padê, mistura de farinha de mandioca branca com azeite de dendê. Conhecido também como farofa amarela. O padê é oferecido ao orixá Exu, patrono da comunicação.



Como uma oferenda analítica arriada nas encruzilhadas discursivas da descolonização, a questão das sabedorias de terreiro tornaram-se pautas de estudo para mim, na oportunidade de construção de minha monografia de conclusão de curso de pedagogia no ano de 2005. Posteriormente, em 2012, repositiono essas sabedorias-oferendas no entendimento da formação social brasileira e cruço⁷, assim, a compreensão sobre colonialismo e capitalismo dependente como fundantes de um padrão de violência racial que se configura como normalidade estruturante na especificidade do capitalismo periférico brasileiro. Recentemente, no meu processo de doutoramento, arrebatada pelas resistências e reexistências da juventude brasileira na ocasião das ocupações estudantis no ano de 2016, visualizo conexões entre as ocupações, resistências marginais e periféricas com formas de vida muito presentes nas comunidades de terreiro. Já no ano de 2019, realizando processo formativo no Observatório de Favelas da Maré sob a orientação da professora Andreza Jorge, a epistemologia de terreiro emerge no entendimento da necessidade de descolonização dos nossos saberes de forma cruzada, encruzilhada, com vistas ao encantamento de nossas epistemes, restituindo à universidade brasileira, ainda tão heterônoma, dependente e desencantada, outras formas de vida, de produção de conhecimento e de existências dos sujeitos sociais que estão na margem e não no centro⁸ e, portanto, invisibilizados.

7 A ideia de *cruço*, defendida aqui por mim, baseia-se nas reflexões de Luiz Rufino (2019), qual seja, a de que “as possibilidades nascem dos cruços e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo”. (p.10)

8 Pensamento inspirado em bell hooks (2019).



Percebo assim que na Pedagogia das Ocupações – uma pedagogia do encantamento do mundo, uma pedagogia do coletivo, uma pedagogia da transgressão e da liberdade⁹ –, há um deslocamento da mulher¹⁰ para o centro dos processos de resistência e uma devolução da mulher à sua condição de protagonista nas lutas sociais, intervindo, desse modo, contra a violência do patriarcado e do sexismo. Nesses termos, destaco a memória ancestral negra, indígena, matripotente e periférica na performance das novas Yalodês¹¹, jovens estudantes, protagonistas-fêmeas das resistências cotidianas, nesse tempo. Para essa inspiração, convoco a sabedoria de Oxum, divindade yorubana dos rios e das águas doces, da fertilidade, do poder feminino, como fundamento epistemológico (AKOTIRENE, 2019).

A Epistemologia de Terreiro,¹² assentamento da Pedagogia da

9 Pensamento inspirado em Paulo Freire (2019) e bell hooks (2017).

10 Nas minhas pesquisas, foi possível perceber que na maioria das escolas ocupadas houve um protagonismo das jovens estudantes na luta. Indico o filme *Lute como uma Menina*. O documentário, dirigido por Flavio Colombini e Beatriz Alonso, retrata as ocupações ocorridas no estado de São Paulo no ano de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>

11 Yalodê é a mulher que lidera uma comunidade. Oxum é Yalodê!

12 Nas minhas pesquisas, percebo um movimento crescente de pesquisadoras e pesquisadores que, guiadas/os pelas Sabedorias de Terreiro e resistências marginais, vêm promovendo reposicionamentos e alargamentos epistemológicos que nos levem, sobretudo, a problematizar a necessidade urgente de descolonização dos nossos conhecimentos e, desse modo, refletem o quanto é imperativo questionar os próprios critérios atribuídos pela universidade no que se refere à legitimidade dos campos/ áreas de saber científicos. Nesse sentido, inspiro-me nos trabalhos de Henrique Freitas (2016); Carla Akotirene (2018); Lívia Natália (2018), Camila de Matos Silva (2018), Hildália Fernandes (2020), Luiz Antonio Simas (2013), Luiz Rufino (2019), Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018), (2019).



Ocupação,¹³ entendida por mim como uma pedagogia para o encantamento do mundo capaz de restituir alegria, poesia e beleza ao viver das (os) oprimidas (os), reflete sabedorias ancestrais e práticas de saberes afrocentradas e indígenas promovendo agenciamentos cotidianos como formas de resistências baseadas na solidariedade e na vivência comunitária orientadas epistemologicamente pelo Feminismo Negro Interseccional, arcabouço teórico-prático-coletivo, pensado a partir da experiência de vida das mulheres negras e indígenas, devolvendo e restituindo à educação a possibilidade de transgressão libertária e de promoção de novos currículos guiados por gramáticas não normativas, letramentos marginais que driblam as institucionalidades castradoras, normativas, modeladoras e, portanto, desencantadas. Passo também a observar que, em ocupação, as e os estudantes terreirizaram¹⁴ a escola, reencantando-a e restituindo vida e pertença, sobretudo no reconhecimento coletivo que oportuniza a valorização de identidades subalternizadas e oprimidas que guiadas por referências positivas dos seus ancestrais são devolvidos à sua existência, agora, de forma integral. A escola, quando ocupada pela potência dessas resistências marginais e macumbísticas¹⁵, transbordou reconhe-

13 Pedagogia da Ocupação é um conceito/reflexão que venho desenvolvendo nos meus estudos de doutoramento pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj.

14 Pensamento inspirado em Luiz Antonio Simas (2013). O território é o espaço funcional, o terreiro é o território encantado.

15 Macumba como ciência encantada, macumba como subversão de sentidos preconceituosos atribuídos ao termo. Macumbeiros são os encantadores das palavras, poetas. A macumba é poética porque política e política porque poética. É reexistência pela radicalidade do encanto, nos dizeres de Simas e Rufino, 2019.



cimentos singulares e coletivos. Potências muito presentes nos cotidianos das comunidades tradicionais de terreiro.

Nas comunidades tradicionais de terreiro, assim como nas ocupações estudantis, as oportunidades de exercício de solidariedade e cuidado nas relações sociais são expandidas porque estão fora de um contexto meritocrático, racista e competitivo – é da ordem de outros valores civilizatórios, de valores civilizatórios africanos e indígenas, valores civilizatórios contra-hegemônicos. Práticas saudáveis, de cura, anti-capitalistas, antirracistas, antissexistas, antiLGBTfóbicas, assentadas no afeto, na empatia, na valorização da diversidade e na horizontalidade das relações, caminhos de recuperação dos seres tão cindidos e fragmentados pela lógica ocidental capitalista eurocristã, desmanteladora da psique e cartesiana dos corpos, questionando assim violências, hierarquias de gênero, sexismo e racismo. Penso ainda que o desafio da ruptura com o colonialismo-racista na emergência de uma epistemologia de terreiro que se ancore nas sabedorias ancestrais dos povos de terreiro é tarefa que se ergue nesse tempo, como reflexo das políticas de ação afirmativa, luta e conquistas históricas do movimento social negro, por reparação, igualdade e justiça. Esse processo de reparação de desigualdades inscrito no campo educacional pela vigência das leis 10.639/03 e 11.645/08 inaugura oportunidades de descolonização de nossas sensibilidades, subjetividades, mentes e corações, pois que ao romper com a ideia de outridade e de universalidade das e dos sujeitas/os inscreve nos territórios funcionais, instituições escolas, formas de pensar que desmantelem a ideia da superioridade branca e patriarcal, base de sustentação do



racismo, ao nos informar, por exemplo, que a superioridade branca ocidental está em oposição à “inferioridade” negro-africana. De outro modo, que a razão é branca enquanto a emoção é negra, impondo-nos um critério de natureza sub-humana (GONZALEZ, 2018).

Sigo nessa encruzilhada discursiva com a escritora Carla Akotirene (2019) e com a gigante intelectual negra Lélia Gonzalez, a quem muito o Brasil deve, para pensar, a partir desta autora, sobre os nossos vazios de identificação, que operam no desmantelamento de nossas memórias e apagamento de nossas histórias. Nessa guerrilha contra o projeto colonial-racista se faz preciso preencher as nossas quartinhas¹⁶ com sabedorias ancestrais amefricanas. Lélia Gonzalez (2018) nos propôs, nos anos de 1980, o conceito de Amefricanidade como representação daquilo que nós somos para além de um caráter puramente geográfico, “a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada”. (p.329). O termo amefricana/amefricano designa toda uma descendência não só de africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo. Essa experiência histórica que nos identifica exige ser devidamente estudada porque “se as ferramentas do opressor não vão derrubar a casa-grande” (AKOTIRENE, 2019), nós precisamos de epistemo-

16 Quartinha: espécie de jarro com tampa, feito de barro ou porcelana. A quartinha representa, em si, o útero gerador da vida, com seu líquido essencial à existência, a água.



logias que nos reposicionem no mundo, epistemologias que nos ajudem a interseccionalizar marcadores sociais, de modo a visibilizarmos a profundidade das opressões e das violências que perfuram, atravessam e recaem sobre os corpos das mulheres negras e indígenas, sobre a juventude preta, pobre e periférica e a população LGBTQI+.

Infelizmente, em 2019 passamos a assistir a um profundo agravamento na perseguição, ameaça e depredação de terreiros. Dados divulgados no mês de maio do referido ano, pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, informam que 200 terreiros estavam sob ameaça. A Baixada Fluminense concentra o maior número de casos. E esses números podem aumentar, porque muitos casos não são notificados, ou seja, esses dados representam uma subnotificação. Interseccionando esses dados, percebemos também que a perseguição aos terreiros é uma perseguição de gênero, de raça e de classe. É perseguição contra a mulher, sobretudo contra a mulher negra e lésbica, que tem papel de destaque na organização do culto e na organização da comunidade, num país que figura como o quinto com mais casos de feminicídios do mundo. As mulheres de axé representam o principal alvo do racismo religioso¹⁷. No horizonte de uma epistemologia de terreiro e abrindo frente de combate às violências do racismo e do patriarcado, Oxum emerge conclamando as mulheres, sobretudo

17 Segundo matéria publicada no site <http://www.generonumero.media/terreiros-na-mira/> “de 2011 ao primeiro semestre de 2018, 59% das vítimas de intolerância religiosa eram negras e 53%, mulheres, segundo denúncias recebidas pelo Disque 100”. E esses números podem aumentar.



as mulheres de axé, ao resgate de nossa essência-existência Yalodê. Por isso tudo e também, terreiro é espaço por excelência de restituição e devolução da mulher ao seu protagonismo, à sua matripotência amefricana.

Pensar políticas afirmativas reparatórias, nos espaços de educação, promovendo diálogo franco e respeitoso de valorização das diversidades no escopo de um projeto revolucionário antirracista, anticapitalista e antissexista, é também assumir a defesa da segurança dos terreiros, sobretudo num momento conjuntural em que a eleição de Jair Messias Bolsonaro concretiza a necropolítica¹⁸ no poder. É preciso perguntar por que ainda hoje nossas crianças e os nossos jovens de terreiro se sentem constrangidas/os nas escolas quando tentam professar sua fé, usando seus fios de contas, seu contraegum, seu ojá¹⁹ e sua roupa branca.

Assim, como estratégia de luta contra o racismo religioso, uma das faces do racismo estrutural, as sabedorias de terreiro – território encantado e de resistência por excelência –, se apresentam como um horizonte de descolonização das nossas mentes e nossos corações por abarcarem saberes sofisticadíssimos, complexos, de profunda beleza, guiados por uma cosmopercepção integral acerca do cuidado com o corpo-a

18 Necropolítica é por mim entendida como a política de morte que fundamenta o neoliberalismo. Pensamento inspirado pelo professor Silvio Almeida (2019).

19 Ojá – faixa de pano utilizada para cobrir a cabeça. O ojá é usado como proteção a Orí e em respeito às divindades.



mente-o espírito, operando de forma contra-hegemônica à lógica ocidental. Uma perspectiva de reconexão e, portanto, curativa do ser, tão fragmentada pela racionalidade moderna-positivista-cartesiana. As sabedorias de terreiro também nos inspiram na luta anticapitalista, antirracista, antissexista e antiLGBTfóbica, oportunizando a construção do pertencimento comunitário, coletivo, com destaque ao protagonismo das mulheres, que performam em sua corporeidade uma memória ancestral negra, indígena, matripotente e periférica, celebrada, louvada e valorizada, restituindo poder e destaque às mulheres, em contraposição às violências estruturantes do sistema capitalista-heteropatriarcal-branco-colonial-racista. As comunidades de terreiro emergem, historicamente, como espaço de construção de pertencimento pautado por uma ética de responsabilização da vida e do cuidado com o outro, expandindo oportunidades de exercício de solidariedade ancoradas no afeto, na alegria, na empatia e na valorização das diversidades e das poéticas da existência. Dribla-se, assim, a morte, enquanto desencanto de vida (SIMAS e RUFINO, 2019), pelo renascimento de novos corpos: alegres porque libertários e libertos porque reencantados. Corpos expansivos, corpos flexíveis, corpos transgressores, corpos em profunda conexão com a natureza e a ancestralidade. Na miragem das sabedorias de terreiro como uma pedagogia para o encantamento do mundo, propomos um alargamento epistemológico, ori-entadas (os) pelas linhas mestras da professora Beatriz Nascimento: O Terreiro, a Aldeia, o Quilombo, a Ocupação são possibilidades de reinvenção da vida nos tempos de destruição em que vivemos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen. 2019.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento Justificando. 2018.

AKOTIRENE, Carla. Oxum é fundamento epistemológico: um diálogo com Oyèronké Oyèwumí. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaosun-e-fundamento-epistemologico-um-dialogo-com-oyeronke-oyewumi/> Acesso em: nov./dez. 2019.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas. 2012.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros. 2019.

COSTA, Adriana Alves; GROPPPO, Luís Antonio (Orgs.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2018.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2003.

FERNANDES, Hildália. A epistemologia narrada nas águas de Logum-Edé: literatura Abebé – um relicário de sal e cura. [entrevista concedida a Jaqueline Oliveira]. Publiquei on-line. Disponível em: <http://www.publiqueionline.com/2020/07/a-epistemologia-narrada-nas-aguas-de.html> 06/07/2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2019.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. 2018.

GRAÚNA, Graça. Escrivência indígena. Disponível em: <https://ggrauna.blogspot.com/2017/09/escrevivencia-indigena.html?m=0>

hooks, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva. 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2017.

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



NASCIMENTO, Beatriz Maria. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição*. Diáspora Africana: Filhos da África. 2018.

MOREIRA, Adailton. Terreiros são polos de consciência negra. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2019/11/20/terreiros-sao-polos-de-consciencia-negra-diz-babalorixa-adailton-moreira.htm>. Acesso nov./dez. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no mundo da minha memória*. São Paulo: Studio Nobel. 2005.

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

SANTOS, Henrique. O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Ogum's Toques Negros. 2016.

SANTOS, Henrique. Reflexão sobre o conceito de literatura-terreiro. *Revista Inventário*. 14. ed, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.inventario.ufba.br/14/Entre-vista_Henrique.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

SILVA, Camila de Matos. *Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves: uma escrita de resistência, entrelaçamentos entre metaficção historiográfica, memória e religiosidade*. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. *Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros*. Rio de Janeiro: Mórula. 2013.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula. 2018.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula. 2019.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade - a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X. 2019.

SOUZA, Lívia Natália. Literatura adoxada: as formas de escrita poética da negritude na cosmogonia afro-brasileira. *Revista de Letras*. v. 10, n. 2, fev. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4560>



EDUCAÇÃO INDÍGENA

SANDRA BENITES

Sou Sandra Benites Guarani Nhandewa, Professora Indígena de Ensino fundamental e médio, Mestre em antropologia social, Curadora-adjunta no MASP. Atualmente doutoranda pelo Museu Nacional - UFRJ. Eu trato de Narrativas contada a partir das perspectiva das mulheres indígenas Guarani Nhandewa.



Como minha avó dizia, aprender fazendo e vivendo nela, ela contava uma história dependendo da forma que ela pretendia ensinar e repassar. A origem da história da visão de mundo Guarani Nhandewa. Depois ela dava a conclusão da história, a moral, e aí ela dava conselhos como devemos seguir nossa caminhada enquanto estivermos na Terra. Por isso, tem que existir as versões diversas na história. Processos de educação indígenas geralmente são adquiridos e, através das práticas, são processos de produção de conhecimentos, são etapas durante a vida e contexto no qual está inserido o sujeito. Existem versões diferentes e a gente precisa levá-las em conta, olhar diferente de entendimento. Isso vai depender de cada grupo étnico e da língua, porque são visões diferentes, trajetórias diferentes, lugares diferentes. Acredito que, a partir delas, traremos a educação como a produção de conhecimento e a reflexão sobre o conhecimento. Como costume dizer, a educação, traduzindo em português, é a cosmovisão dos Guarani. O corpo em movimento, *tete nhemomgu'e*, que revela, se manifesta, encanta e traduz seu conhecimento, *arando*. Ao caminhar pelo chão, o corpo vai se moldando, capturando, absorvendo como uma esponja.

É necessário acreditar que nossos sonhos se realizam, com o acordar da memória através da narrativa da tradição de transmissão oral. Educação Guarani é repassada através do canto e da dança, vai perpetuando, se materializando em forma de conhecimento em vários aspectos por meio dos reflexos das memórias ancestrais e experiências vividas. Os corpos que dançam, começam a se desenvolver em dimensões que envolvem não só as práticas, o mítico, o simbólico é também



importante desta atuação vivida, como minha avó dizia que isso faz com que a gente saiba escutar o outro, isso significa sentir com *py'a*, com coração. *Py'a*, traduzindo literalmente, é estômago, onde é central do sentimento. Por isso, tudo que é sentimento está associado com *py'a*. Como, por exemplo, *py'a mbaraete*, sentimento forte, é uma pessoa forte que consegue superar qualquer desafio quando se depara com isso, pessoa tolerante; *py'a kangy* sentimento frágil, pessoa que tem facilidade de se seduzir facilmente por algo. Não vou me aprofundar sobre isso. Apenas para dar exemplo, para explicar como a educação indígena Guarani se desenvolve na prática.

Outro exemplo: como fui ensinada por uma mulher, ela sempre teve a preocupação com o corpo da mulher. Ela dizia que a mulher no período menstrual precisa de lugar quentinho. Isso significa que o corpo da mulher precisa ser cuidado de maneira mais suave, ou seja, a vida da mulher precisa ser suave. Ela sempre falava que as mulheres têm de ser respeitadas e cuidadas com maior cuidado, isso se a mulher entender seu próprio corpo como saudável e harmonia – para não judiar do corpo, *nhane rakãte'in nde rete re*, significa ter dó do seu próprio corpo. Ela dizia que as mulheres precisam ter dó do seu próprio corpo, por isso a importância da decisão sobre qual mundo queremos e de que forma queremos. Por isso, é importante sempre pensar e requer escuta. A partir das nossas identidades, nosso lugar, da nossa existência que podemos construir nosso direito e as políticas públicas para as mulheres. Isso como ocupar espaços do nosso jeito de mulher. Isso é educação indígena.



Em relação à menina, deve ter cuidado desde a primeira *ogua-pyare* – menstruação –, porque nós mulheres Guarani sempre temos que cuidar do nosso corpo por toda a vida. As nossas avós – *xejaryi* – dizem que a dor de cabeça vem com o vento. Por isso, não podemos pegar friagem nesse período. Você não pode sentir dor de cabeça no resguardo, porque sentirá sempre dor e com o tempo a dor fica mais forte. As meninas também não podem mexer com fogo, com calor, sair no sol quente. O excesso de calor dá tonturas, dor de cabeça. Quando estamos menstruadas não cozinhamos. Durante a menstruação, ficamos muito expostas, frágeis, sensíveis. Temos que ficar sossegadas, sem estresse, tranquilas. Desrespeitar essas regras implica ter problema no *py'a* – coração –, nosso sentimento emocional como já disse anterior.

Os meninos e as meninas não podem comer carne – principalmente bovina e suína –, apenas algumas caças. Mas, quando eles vão comer carne de caça, eles primeiro mastigam um pedaço e jogam no fogo. Isso é um ritual que todos devem fazer. As meninas comem sopas, frutas, comida com pouco sal e sem gordura. Elas seguem o ritual de pintura; existem várias pinturas corporais, que evitam *jepota* – sofrer transformação. As pinturas são proteções para o corpo. Geralmente, nessa “fase” as meninas cortam o cabelo. Todas as atividades que os meninos fazem é para não *jepota* também. Para evitar *atejã*, para aprender a acordar cedo, evitar o mau humor e manter o corpo sempre saudável. Por isso, os meninos sempre devem estar em movimento, como aprender a fazer casa, plantar roça, aprender a ter paciência com as coisas, com pessoas em torno. É diferente das meninas ficar no silêncio e no lugar calmo.



É importante ter no nosso *tekoa yxyry, yakã porã*, ter mata com variedades de árvores, plantas medicinais e diversos bichos, lugar para fazer nossa roça: plantar milho (*avaty ete*, principalmente), melancia, amendoim, comandai, banana, mandioca. Não pode faltar a *opy* - referência do *mbya arandu* - conhecimento Guarani, lugar onde discutimos saúde, educação, nossa vida. Aqui é o princípio da nossa forma de ser, é o lugar onde praticamos *nhandereko* - o jeito de ser e viver Guarani. Nossa escola fundamental também é *opy* - casa de reza.

Educação para indígenas

Educação para indígenas são aquelas que vem de fora, impondo para os indígenas os próprios sistemas, como por exemplo a escola funciona como “embaixada”. É a representação da pensamento numa aldeia indígenas para muitas das vezes exercer controle por meio da escola sobre “educação indígenas”.

Não estou dizendo que é ruim, mas a maior parte não leva em conta a educação indígenas na sala de aula, até porque nem todas as coisas que são educação indígena cabem apenas dentro da sala de aula. A educação para indígenas é uma instituição que não dá autonomia para as comunidades construir suas identidades de acordo com os costumes, as crenças, a tradição Guarani. Muitas vezes, os professores, mesmo sendo indígenas, são enquadrados no sistema educacional *juruá* - não indígena. Desse modo, é difícil uma escola que é imposta



a partir do olhar não indígenas que não tem conhecimento sobre a educação indígena garantir, ou seja, equilibrar a educação indígena versus educação escolar. Mesmo que a escola diferenciada e específica seja garantida por lei, de acordo com constituição Federal de 88, que prevê esse direito aos indígenas. Com essa minha observação que sempre busco me atualizar na prática com as anciãs e anciãos. Sobre a nossa sabedoria eles elas são arquivos vivos. E nas escolas procuro compreender que o processo de ensino e aprendizado das crianças são diferentes. Quando chega uma criança na escola que pensa totalmente diferente, provavelmente a criança, no primeiro momento, ficaria confuso.

Uma das coisas que tem que ser levada em conta seriamente é a relação da língua. Quando uma criança indígena deve chegar numa escola que fala sua língua materna e começar a praticar e escutar língua portuguesa? Não é tradução, metodologia de ensino escolar não é tradução, por isso requer um tempo maior para essas crianças, não porque eles não sabem o conteúdos, mas porque é um processamento de pensamento diferente das outras crianças. Não é fácil transitar de um dia para outro, para um mundo que você não conhece. Essa minha inquietação que me levou a pesquisar na minha dissertação sobre viver na língua e falar na língua. Esse foi a tema da minha dissertação a partir da minha observação, existem duas forma de falar a língua e viver na língua, é uma tentativa de traduzir através da minha experiência vivida.

Falar a língua e manter sua língua original, falar palavras da língua não significa que vive na língua. Viver na língua eu



entendo como mesmo não sabendo palavras da língua não significa que não vive na língua dou exemplo dos parentes Tupinikins do Espírito Santo.

A maioria deles está em busca de resgatar a língua falada em Tupinikim, mas percebo que mesmo que não falem mais a língua, vivem na língua como Tupinikim. O português deles tem tom diferente, eles têm costume antigo de se alimentar dos carangueijos, siris, peixes do mar, dança de congos com instrumentos Tupinikim e muitas comidas, entre outros costumes que os diferenciam de outras comunidades não Tupinikins. Somente assistindo de perto que consegue entender e compreender. Por isso, eu que viver na língua sem falar a língua, como é caso dos Tupinikins.

Educação Guarani versus educação Huni Kuin

Acredito que não tem muitas coisas totalmente distantes ou diferença. A língua falada sim, o jeito de se organizar; mas a visão de mundo segue o mesmo padrão, como sua relação com espírito da natureza e com natureza.

Como os Guarani, os Huni Kuin tem seus ritos de passagens das meninas e dos meninos. A forma de se relacionar com espírito dos animais, explicar sua origem de mundo. Esses são processos de ensino e aprendizagens durante a vida toda. A importância dos elementos da natureza esses acredito que temos em comum enquanto indígenas.



Acredito que não tem muitas coisas totalmente distantes ou diferença. As línguas são diferentes, com 274 falantes atualmente no Brasil, mas o jeito de pensar e de se organizar segue a mesma ideia. A visão de mundo tem o mesmo sentido como a sua relação com espírito da natureza, a forma de se relacionar com seres da terra.

O processo de educação como já citei anteriormente, todos indígenas têm o mesmo seguimento, como a importância dos ritos de passagens, os processos de ensino e aprendizado sempre estão associados com sua cosmovisão. Sua relação com elemento da natureza, por meio do seu saber ancestral, a forma de repassar o conhecimento, o saber indígenas de modo geral, são repassada oralmente de gerações para gerações. Isto significa aprender fazendo, educação indígena é complexa, independente da etnia, isso requer um tempo diferenciado. Requer escuta e método diferenciados, sempre levando em conta o contexto que se encontra aquela comunidade e partindo da realidade local.

Como os Guarani têm seus ritos de passagens diferentes para meninos e para meninas, cada fase tem atividades específicas direcionado para cada fase. Tem momento de produzir conhecimento para se relacionar com espírito dos animais, para aprender o espírito de solidariedade, espírito de tolerância, paciência, tudo isto está associado com origem de mundo para aqueles grupos, são processos de ensino e aprendizagem para vida toda. Portanto é Indissociável a produção de conhecimento da terra e da natureza.



A importância desses elementos da natureza, não estamos lutando pelo território, não apenas para morar. Nesse sentido, acredito todos, todas e todes nós precisamos lutar pela garantia dos seres da terra, humanos e não humanos, porque sem chão não podemos viver. Sem pisar no chão, não haverá saúde, educação, não há cultura sem chão.





Mesa redonda: Racismo religioso, educação e convívio na diferença



EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR

RACISMO RELIGIOSO E CONVÍVIO NA DIFERENÇA

MAURO LUIZ DA SILVA

Doutorando e mestre em ciências sociais; pós-graduado em psicopedagogia; graduado em teologia e filosofia (PUC/MG) e Storia e Tutela dei Beni Culturali (Università di Padova/Itália). Atualmente é sacerdote católico, diretor e curador do MUQUIFU e coordenador do Projeto NegriCidade em Belo Horizonte. Contato: (31) 99257 0856; e-mail: padremauro@hotmail.com; currículo: <http://lattes.cnpq.br/7265019970240303>.



A cidade de Belo Horizonte foi construída sobre os escombros do extinto Curral Del Rey, um pequeno arraial colonial fundado na primeira década do século XVIII, localizado no interior das Minas Gerais, do qual muito pouco ou quase nada restou do seu patrimônio, tendo suas edificações quase totalmente levadas a solo e do seu afro-patrimônio material, posso afirmar, nada restou. No dia 26 de novembro de 2019, participei da 7ª Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais organizada pelo MAR, onde apresentei uma reflexão sobre “Racismo religioso, educação e convívio na diferença” juntamente com a pedagoga Luana Luna e o pastor Henrique Vieira. Na oportunidade busquei trazer à luz aspectos da presença e da movimentação da população negra em Belo Horizonte a partir do início do século XIX, tomando como recorte temporal os 200 anos entre a inauguração da Igreja de Nossa Senhora do Rosário (1819) e a conclusão de um mural na Capela Maria Estrela da Manhã, na Vila Estrela, intitulado *A Igreja das Santas Pretas* (2018).

Baseado nessas experiências, analiso o deslocamento das populações negras que ocupavam a região central do Curral Del Rey em direção às periferias e favelas da capital, o que resultou em uma cidade segregada, caracterizada pela separação territorial entre brancos e negros. Em minhas análises, utilizo documentos históricos, depoimentos e entrevistas buscando relacionar a história da Capela do Rosário dos Pretos e a iconografia da Igreja das Santas Pretas para compreender como se deu a ocupação desses territórios pela população negra. Outro aspecto apresentado na atividade desenvolvida no MAR e que apresento neste *paper* diz respeito às atuações das irmandades de N. Sra. do Rosário que resistem em Belo Horizonte e de um grupo de



mulheres da Vila Estrela, favela onde está localizado o Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU), visando interpretar a ação de resistência de negros e negras ao longo de dois séculos. Este material foi elaborado e produzido a partir de dois capítulos da minha dissertação de mestrado, do segundo e terceiro capítulos da minha tese de doutorado, ainda em curso. Trata-se de uma discussão em torno da organização e prática ritual da Irmandade do Rosário do Curral Del Rey e do Grupo de Mulheres da Vila Estrela que investigo há vários anos em Belo Horizonte. Este grupo de mulheres é responsável pela edificação de um templo religioso vinculado à Igreja Católica, a Capela Maria Estrela da Manhã, que aqui farei referência como Igreja das Santas Pretas, um prédio localizado na fronteira entre a cidade e a favela, uma tríplice fronteira entre os bairros Santo Antônio, São Pedro e a Vila Estrela, na região centro-sul de Belo Horizonte.

A inquietação que mobiliza esta pesquisa foi motivada pelos silêncios em relação à celebração dos 200 anos da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (1819 a 2019). Trato dos debates e das discussões sobre o existir e o saber-fazer de povos negros, em uma perspectiva contracolonial, pois, mesmo ciente que tais estudos estão se tornando abundantes, ainda são presentes estudos sobre esse grupo étnico-racial que reproduzem práticas e discursos que desqualificam o ser negro. À medida que estudos são produzidos reforçando a ideia de uma hierarquia entre negros e brancos reforça-se ainda mais a invisibilidade desses sujeitos. As coletividades negras, em meio a esse processo, são ainda inferiorizadas e colocadas à margem da sociedade, negando-se e desqualificando-se suas manifestações culturais e identitárias.



A pesquisa aqui apresentada é parte da elaboração de uma tese de doutoramento que desenvolvo em ciências sociais em que busco demonstrar os significados das diversas ações que ocorrem debaixo da *Árvore da Vila Estrela*, onde se encontram a Igreja das Santas Pretas e o Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU) e o Projeto de Pesquisa e o Centro de Pesquisa e Documentação NegriCidade. Busco relacionar estes espaços, manifestações e pesquisas aos processos de recriação da cultura negra fora da África, perfazendo os sentidos culturais das diásporas negras. Dentre as diversas ações desenvolvidas pelo Grupo de Mulheres da Vila Estrela está o Chá da Dona Jovem, uma das principais atividades no entorno da *Grande Árvore* – que é a junção de um Ficus e uma Gameleira, que em tradição *Yorubá* é reconhecida por *Irokò*¹, um orixá do candomblé – na cozinha da Capela Maria Estrela da Manhã. Proponho-me a apresentar nestas reflexões uma análise iconográfica sobre um trabalho artístico, executado no interior da referida capela, executado por dois artistas: Cleiton Gos e Marcial Ávila, uma pintura realizada ao longo de três anos, a partir de junho de 2015 e inaugurada no dia 18 de maio de 2018, intitulada *A Igreja das Santas Pretas*.

É preciso compreender quem são aquelas mulheres e, de forma ainda preliminar, decodificar palavras e silêncios, gestos e olhares que povoam aquele lugar, que fazem daquele grupo uma

1 *Irokò*, no Brasil (Pai de todos os Orixás), é associado à árvore conhecida como gameleira (*Ficus insipida*), enquanto em África é associado à árvore *Milicia excelsa*. Corresponde ao vodum Loco no candomblé jeje e ao Tempo no candomblé banto.



referência de relações afetuosas para os moradores do Aglomerado Santa Lúcia e para os visitantes do MUQUIFU. Do grupo de mulheres negras que passaram e que ainda hoje circulam por ali, pela Igreja das Santas Pretas, tive oportunidade de conhecer apenas 14 delas, o que informo como uma espécie de pedido de desculpas, já que outras pessoas partilharam ali partes de suas vidas. Por ocasião da pintura de um afresco, no interior da capela, fui levado a escolher algumas das histórias e destaquei 14 delas, 14 mulheres negras e faveladas, o *Grupo de Mulheres da Vila Estrela*. Algumas vieram do interior de Minas Gerais: dona Jovem, Emerenciana, Josemeire, dona Generosa e suas filhas Terezinha e Maria da Conceição. Outras são nascidas ali mesmo, em Belo Horizonte, na Vila Estrela: dona Marta Maria, Tia Neném, dona Tina, Sônia, Marilda, Maria Rodrigues, dona Santa e dona Maria Marta. Neste momento, não é minha intenção discorrer longamente e nem de forma aprofundada sobre tais histórias e, por isso, farei breves recortes que acredito contribuirão para a compreensão da experiência original do “Sagrado”, vivida ali, na Igreja das Santas Pretas, debaixo da Grande Árvore da Vila Estrela, entre o fogão e o altar, durante o Chá da dona Jovem.

Faz-se necessário entender sobre aquele lugar, a Vila Estrela, localizada a 800 metros da Avenida do Contorno, na região suburbana do projeto original da Comissão Construtora da Nova Capital que elaborou e deu início à execução do projeto urbanístico e arquitetônico que se instalou sobre os escombros do antigo Curral Del Rey, povoado colonial que deu lugar à nova capital mineira, a atual Belo Horizonte. A atual cidade é resultado de vários processos e decisões que, certamente, influenciaram o nosso presente e continuarão influenciando nosso futuro.



Dentre os habitantes do arraial destaco uma associação religiosa leiga denominada Irmandade da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Arraial e Freguesia de Nossa Senhora da Boa Viagem do Curral Del Rey que, no início do século XIX, mais precisamente em 1807, solicitou a Dom João VI, então regente do reino de Portugal e Algarves, autorização para a edificação de um templo dedicado à Nossa Senhora do Rosário, templo esse inaugurado 12 anos após a solicitação, em 1819. Inaugurada, a Capela do Rosário passou a abrigar a Irmandade do Rosário: suas festas, suas homenagens e, como era de costume na época, o templo acolheu em seu adro, no Cemitério dos Pretos, no Curral Del Rey, os sepultamentos dos irmãos e irmãs do Rosário, o que ficou registrado no documento enviado a Dom João VI:

[...] Dizem os Irmãos da Irmandade da Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos do Arraial e Freguesia de Nossa Senhora da Boa Viagem do Curral Del Rei que eles têm feito à sua custa e com muita despesa [?] que sustentam, e paramentam, para aí ter a Senhora Louvada e são dignos de que Vossa Alteza lhes conceda a confirmação [?] da mesma Capela Sepulturas dela para os Irmãos da mesma Irmandade sem o ônus para a Fábrica da Matriz, o que é concedido às outras semelhantes Irmandades e capela própria e principalmente nos da Real Vila do Sabará [...]
(CARTA A DOM JOÃO VI, 26/10/1807).





Situação do Largo do Rosário em 1895

Acervo: Comissão Construtora da Nova Capital.

Fonte: Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte.

Outro documento de suma importância é a cópia da Confirmação do Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, da Freguesia de Nossa Senhora da Boa Viagem do Curral Del Rey, Comarca de Sabará. O documento se encontra no Arquivo Público Mineiro (APM) e foi registrado em Ouro Preto, à época, Vila Rica. O documento em questão foi lavrado em 30 de agosto de 1811, pelo tabelião João Baptista Almeida Saraiva a pedido de Ignácio da Costa Pereira, tendo como testemunha Lourenço Correa de Mello. A relevância desse documento se dá por diversos motivos e, dentre eles, a confirmação do Compromisso da Irmandade por parte de Dom João, Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves, e lhes dá concessão para que na Capela do Rosário fossem edificadas e conservadas 60 sepulturas:

[...] Faço saber minha Provisão virem que por parte dos Pretos da Freguesia de Nossa Senhora da Boa Viagem do Curral d' El Rei se lhe representou que para substancia, a

ordens da sua devoção lhes era necessário que eu como era costume lhes confirmasse o Compromisso, que o haviam pedido além de mais concessão para na capela que edificaram conservarem sessenta sepulturas para que os irmãos bem feitores [...]. Com declaração que nunca serão ofendidos os direitos do Pároco e por isso as missas solenes, e acompanhamentos à sepultura, e mais ofícios e regalias, dele só de licença sua poderá celebrar o capelão [...] (CONFIRMAÇÃO DO COMPROMISSO, 30/08/1811).

Já em relação ao local onde tais sepulturas dos irmãos do Rosário seriam edificadas registra o documento que estas não poderiam estar no interior da igreja mas, sim, em um cemitério separado:

[...] E não aprovando os capítulos undécimo, a último, e negando-lhe a Licença que pedem para as sepulturas na Igreja ordeno façam um cemitério separado onde serão enterrados os irmãos ficando obrigados a dar anualmente contas ao Provedor das capelas do Distrito na forma da lei [...] (CONFIRMAÇÃO DO COMPROMISSO, 30/08/1811).

A devoção à Nossa Senhora do Rosário levou a população negra do Curral Del Rey a construir o templo que foi inaugurado em 1819, edificado como patrimônio material da Irmandade do Rosário. A propriedade desse afropatrimônio é algo que ainda deverá ser esclarecida, já que a compreensão desse aspecto vai sendo modificada com o passar das décadas. Inicialmente é um templo de propriedade da Irmandade dos Pretos, até que, com o início dos trabalhos da Comissão Construtora



da Nova Capital (CCNC), o engenheiro responsável, Aarão Reis, recomenda sua demolição, reconhecendo a propriedade da irmandade, e recomenda que a autoridade responsável, no caso Dom Antônio Benevides, bispo de Mariana, deveria ser consultado e a quem foi também solicitada autorização para a demolição do templo. A partir desse momento, os Irmãos do Rosário não são mais citados como proprietários da Capela do Rosário dos Pretos.

Proponho outras possibilidades para pensar a cidade de Belo Horizonte, de maneira a problematizar os discursos e as práticas que negam as contradições e os conflitos presentes em tal espaço, como aqueles relacionados à raça/etnia, o que reforça ainda mais a exclusão de negros/as das dinâmicas socioespaciais urbanas. Busco compreender o processo de segregação deste segmento populacional na urbe a partir da atuação da Arquidiocese de Belo Horizonte (ABH) no que se refere a esses dois templos religiosos e às possíveis consequências advindas de tal atuação. Para compreender o processo que levou à extinção do antigo arraial, observei a planta cadastral do Curral Del Rey sobreposta à planta da nova capital no espaço abrangido por aquele arraial. O documento foi desenvolvido a pedido de Abílio Barreto (Diamantina, 1883 – Belo Horizonte, 1957) e nos permite visualizar a localização do antigo arraial no contexto da nova cidade. Presume-se que esse seja um dos exemplares elaborados na Inspetoria Técnica da Prefeitura nos primeiros anos da década de 1940, enquanto a planta do arraial seria embasada no mapa produzido pela Comissão Construtora em 1894.



De acordo com Abílio Barreto, mesmo ante a autorização da igreja para a demolição dos templos do arraial – a Capela de Santana já havia sido demolida em 1894 e a Capela do Rosário em 1897, para a abertura da Avenida Álvares Cabral e da Rua dos Guajajaras – sendo a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Boa Viagem poupada, pois

a importância tradicional daquele templo se impunha tão eloquentemente que a Comissão Construtora, de acordo com o Governo, julgou de melhor aviso conciliar o traçado da capital com a conservação da Matriz (...) Desde então, nem o Governo, nem a Comissão, pensou mais em demoli-la (BARRETO, 1996, p.257).

a demolição da antiga matriz só ocorreu em 1921, dando lugar ao atual templo edificado no mesmo local, o quarteirão formado pelas atuais ruas Alagoas, Timbiras, Sergipe e Aimorés.



Sobreposição dos mapas do Curral Del Rey e de Belo Horizonte.

Título: Planta Cadastral do extinto Arraial de Belo Horizonte, antigo Curral Del Rey, comparada com a Planta da Nova Capital no espaço abrangido por aquele Arraial.

Autoria: Prefeitura de Belo Horizonte. Desenhista: Américo Monteluma.

Técnica: cópia heliográfica.
Dimensões: 57 x 52 cm.

Escala Numérica: 1:4000.
Notação: BH. MP-10. Data: 26.05.1945.

Fonte: Museu Histórico Abílio Barreto

A respeito da localização da Capela do Rosário Abílio Barreto em sua obra *Memória Histórica e Descritiva – História Antiga*, publicada em 1928 e republicada em 1995, à qual tive acesso, faz referência à Igreja Matriz da Boa Viagem e a uma outra capela, esta terceira capela como sendo dedicada a Santana, onde afirma:

Os outros dois templos estavam colocados nas partes mais altas do arraial. O primeiro destes assentava-se no Largo do Rosário, pouco acima do local que fica hoje, entre a Avenida Álvares Cabral e as ruas da Bahia, Guajajaras, Espírito Santo e Timbiras. O segundo estava localizado na Rua Santana, no ponto em que está hoje o quarteirão formado pelas ruas Sergipe, Cláudio Manuel, Alagoas e Santa Rita (BARRETO, 2017, p.244).

Ainda sobre a localização da Capela do Rosário, um estudo aprofundado sobre a situação construtiva da Capela do Rosário foi elaborado por Alessandro Borsagli, em seu artigo “Sob a Sombra do Curral del Rey”, onde nos informa:

a Capela do Rosário dos Pretos existiu no largo de mesmo nome que se localizava entre as Ruas Guajajaras, Espírito Santo e Avenida Álvares Cabral, um pouco acima do cruzamento entre a Rua da Bahia e a Av. Álvares Cabral (BORSAGLI, 2017, pp. 66-67).

Observando o mapa produzido a pedido de Abílio Barreto, identifiquei que a Capela do Rosário estaria localizada exatamente no cruzamento das ruas da Bahia e dos Timbiras. Bus-



co essa precisão na identificação do local exato onde o templo fora edificado no intuito de determinar a localização do Cemitério da Irmandade dos Pretos, informação que muito me interessa por considerar de suma importância resgatar a materialidade da presença das populações negras no interior do Curral Del Rey e, conseqüentemente, da atual cidade de Belo Horizonte. O extinto Largo do Rosário abrigou não apenas a Capela do Rosário, mas, também, um cemitério que recebeu os corpos negros daqueles e daquelas que confiaram na proteção divina após a sua morte, que se reuniram em associações religiosas, irmandades e confrarias na expectativa de terem seus corpos sepultados em solo sagrado, na proximidade de uma igreja por eles edificada e que, por determinação de outros, não tiveram seu projeto original respeitado. Daí a necessidade de se identificar com precisão a localização do espaço cemiterial onde os corpos negros dos irmãos e das irmãs do Rosário foram sepultados.



Projeto de Pesquisa e Centro de Documentação NegriCidade

Em busca dessa precisão espacial os projetos NegriCidade e Paisagens Pitorescas², em parceria com José Flávio Moraes Castro, professor do Programa de Pós-graduação em Geografia (Tratamento da Informação Espacial) da PUC/MG, elaboramos um mapa georreferenciado do Largo do Rosário:



- 2 Paisagens Pitorescas é um projeto que tem a orientação do professor e historiador Alex Bohrer, que se baseia em pesquisa iconográfica e arquivística. O projeto conta com a participação dos alunos Alan Rodrigues Guimarães de Paula e Jussara Emanuella Duarte, do curso de Tecnologia em Conservação e Restauro, e Tiago da Cunha Rosa, da especialização em Gestão e Conservação do Patrimônio Cultural, ambos ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ouro Preto.



A Capela do Rosário foi demolida em 1897 e, das poucas referências desse templo, identificamos que ela apresentava uma arquitetura simples, não possuía torres sineiras e, nos dizeres de Abílio Barreto, “a capela era um templo muito simples. Não tinha torres. Media 8m77 de frente por 30m50 de fundo e 10m13 de altura, contornada por um paredão de pedras de 0m33 de espessura e 1,33 de altura” (BARRETO, 1996, p. 257). Com a demolição do templo, o gradual e constante deslocamento da população negra para as periferias e favelas da nova capital, o que se percebe é a ausência de representações do afropatrimônio no interior da Avenida do Contorno, que circula a região central da capital mineira.

A ausência de referências negras na paisagem de Belo Horizonte levou o Coletivo MUQUIFU a propor Projeto de Pesquisa e Centro de Documentação NegriCidade, que busca de saber como era o Largo do Rosário, um território negro no Curral Del Rey, no final do século XIX, mais precisamente em 1894. Uma provável aparência do local poderá ser conferida em uma reconstituição em 3D, que está em fase de elaboração. Além do Largo do Rosário pretendemos reconstituir alguns outros cenários do extinto Curral Del Rey.





Reconstituição da
Capela do Rosário e do
Cemitério dos Pretos.

Iniciativa dos projetos
NegriCidade e Paisagens
Pitorescas.

Data: 30 de junho de
2020

Acervo: Projetos
Paisagens Pitorescas e
NegriCidade.

Fonte: Tiago da Cunha
Rosa, arquiteto e
urbanista.



De acordo com a documentação localizada em minha pesquisa até o momento, a partir do início dos trabalhos da Comissão Construtora, não se questiona mais a propriedade da Capela do Rosário, já que a solicitação para a construção do templo parte da Irmandade dos Homens Pretos e a autorização para sua demolição é solicitada a dom Antônio Benevides, bispo de Mariana. Após a inauguração da nova Capela do Rosário (em 26 de outubro de 1897) os documentos passam a se referir ao templo como Capela Curial, termo que perdura até os dias de hoje. As festas dedicadas à Nossa Senhora do Rosário eram celebradas no interior da Capela do Rosário desde sua inauguração, em 1819, e deixam de acontecer a partir da chegada de dom Antônio dos Santos Cabral (Propriá, 8/10/1884 - Belo Horizonte, 15/11/1967), em 1922, primeiro bispo de Belo Horizonte.

Com a criação da Diocese de Belo Horizonte (em 11 de fevereiro de 1921), foi nomeado o primeiro bispo, dom Cabral, cuja posse ocorreu em 30 de abril de 1922. Já em sua chegada se deparou com as festas do Rosário, quando reis e rainhas negros são entronizados no decorrer de celebrações animadas ao som de tambores, cânticos e bailados conduzidos pelos irmãos do Rosário. Esse modo festivo e vibrante de vivenciar a religião manteve-se enraizado na vida dos devotos da “Senhora do Rosário”. Embora deslocados para as periferias e favelas da capital, preservam um modo singular do catolicismo tradicional. Esse catolicismo africanizado, vivenciado pelos congadeiros, foi motivo de grandes tensões e disputas com a hierarquia da Igreja Católica. Já nas primeiras décadas do século XX, dom Cabral decretou o fim do Reinado em toda a diocese, medida situada no contexto da chamada Reforma Ultramontana³, projeto implementado no Brasil em meados do século XIX, que perdurou até o século XX.

Compreender a originalidade do que aconteceu na Vila Estrela só é possível quando recordamos a atuação pastoral e administrativa de dom Cabral em relação às irmandades do Rosário, às quais ele manifesta profundo desprezo, e as estratégias de sobrevivência protagonizadas pelos negros e pobres daquela época e, obviamente, que persistem até os dias de hoje. Recém-chegado à nova capital, dom Cabral manifesta qual

3 Reforma Ultramontana é uma reação ao mundo moderno e, como uma orientação política desenvolvida pela Igreja Católica, marcada pelo centralismo romano, um fechamento sobre si mesma, uma recusa do contato com o mundo moderno.



seria sua posição diante das irmandades negras por meio de um aviso aos vigários:

Proibição da festa chamada “Reinado”. Os Revmos. Srs. Vigários, lembro de ordens do Sr. Bispo Diocesano, a necessidade de suprimir-se a festa conhecida pelo nome de reinado. [...] Daquelas considerações feitas então, resulta esta afirmação: é pensamento e desejo da autoridade diocesana que desapareçam os reinados, que os fiéis sejam bem instruídos sobre as vantagens da utilíssima devoção do rosário (AVISO N° 5, grifos meus, 10 de agosto de 1923).

Em outra oportunidade, por ocasião das Conferências Episcopais ocorridas em 1927, dom Cabral faz publicar pela Imprensa Oficial seu repúdio às manifestações religiosas advindas dos reinados. Vejamos o que diz dom Cabral:

“REINADOS” – Lamentamos que não tenham ainda desaparecido totalmente os chamados “Reinados” ou “Congados” que poem quasi sempre uma nota humilhante nas festas religiosas. São particularmente dignos de reprovação, quando taes reinados intervêm nas procissões ou nas funções da igreja, pretendendo até distincções litúrgicas. Ainda mesmo que não se verifiquem taes abusos essas danças são indesejáveis, porque se prolongam, por tempo excessivo obrigando os dançantes a beber em demasia, donde se originam as consequencias de costume (CARTA PASTORAL, pp.11 e 12, 1927).



Foi justamente a partir da posse de dom Cabral que os grupos ligados aos festejos de Nossa Senhora do Rosário iriam experimentar uma profunda mudança no relacionamento com a Igreja Católica, antes tolerante e acolhedora, doravante tornada intolerante e excludente. A relação das irmandades com a Igreja Católica foi, inicialmente, permissiva, dada à construção das suas igrejas e cemitérios. Tal experiência foi se transformando ao longo dos séculos, à medida do avanço do chamado Movimento Ultramontano, que propunha a “purificação dogmática” da Igreja Católica, resultando no afastamento e até na proibição das irmandades do Rosário, no caso da ABH. Na primeira metade do século XX ocorreram diversas tentativas de proibição dessa manifestação cultural e religiosa por parte de dom Cabral. Tais ações resultaram em alguns períodos em que a festa foi suprimida, reaparecendo, de forma sistemática, na década de 1950.

Afastadas dos templos católicos, as irmandades passaram a construir seus próprios templos nos quais as festas do Rosário continuaram a ocorrer, distantes o suficiente da influência eclesiástica e próximas o bastante da sacralidade e do senso de comunidade, o que lhes possibilitou resistir e sobreviver. Minha percepção é que a determinação de dom Cabral teria sido um golpe fatal nas irmandades do Rosário, porém, ao invés de desaparecerem, as irmandades se multiplicaram nas periferias e favelas: são guardas de Congo e Moçambique, reinos e terreiros, como intuiu Pai Ricardo, da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente, um dos meus interlocutores nesta pesquisa:



Eu acho que o Rosário era só um terço⁴... Quando o bispo colocou os pretos pra fora da igreja dele, o terço se rompeu, pode ter se espalhado por um tempo, as guardas foram pras favelas e periferias, mas sobrevivemos, nos multiplicamos e o que era só um terço virou o Rosário de Maria⁵. Na época do Curral Del Rey, o Rosário era pequeno, ele era só um terço, tinha só 50 Ave-marias. Quando o senhor bispo colocou a gente pra fora, o Rosário se rompeu (Pai Ricardo faz com as mãos um grande círculo no ar) e virou um grande Rosário. Virou um Rosário com 150 Ave-marias e se espalhou, aumentou, ficou imenso e circulando toda a cidade (Entrevista com Pai Ricardo, 19 de setembro de 2019).

A fala de Pai Ricardo explicita a força da resistência das manifestações culturais e religiosas da população negra que, com o passar dos anos, foram deslocadas do centro do Curral Del Rey para ocupar as periferias e favelas da capital. Observa-se, ainda, que os grupos manifestam diferentes maneiras de relacionamento com as paróquias locais, variando desde a acolhida, por parte do sacerdote responsável, e envolvimento das comunidades às atitudes de intolerância e recusa da participação desses grupos nas atividades das paróquias, em razão

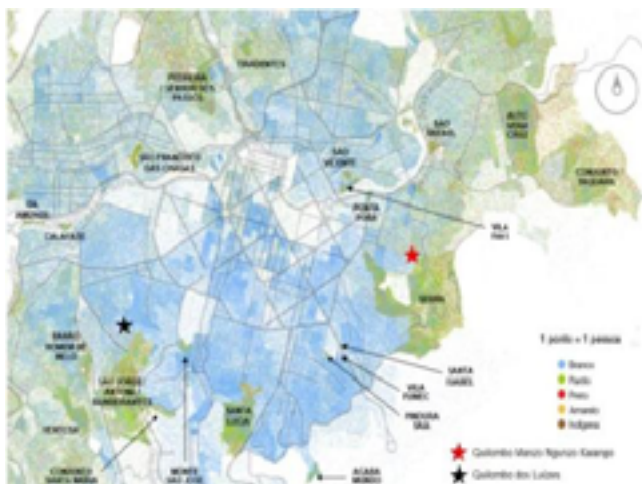
4 Pai Ricardo faz referência às 50 contas do terço, que é uma oração dedicada à Nossa Senhora do Rosário.

5 Nesse momento, ao concluir sua fala, Pai Ricardo fez um gesto com as pontas dos dedos no ar e, com um sorriso largo, fez menção às 150 contas do Rosário, que é a reunião de três terços.



de sua aceitação exclusivamente para as festas do Rosário, apontando para a falta de uma definição, por parte da Igreja Católica, no que se refere à participação e ao abrigo desses grupos, o que os mantém em situação provisória e instável em relação ao seu reconhecimento e sua aceitação, mesmo em se tratando de uma presença eventual para as festas do Rosário.

Ainda buscando respostas para a fala incômoda e necessária de Pai Ricardo, passei a considerar fundamental identificar as diversas ações e reações por parte das populações negras diante das políticas de urbanização da nova capital, bem como da ação pastoral da ABH e saí em busca de identificar para onde as irmandades do Rosário se deslocaram e, nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Lisandra Mara Silva (2018) é imprescindível. Em sua dissertação de mestrado, Lisandra Silva se apoia nos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 para demonstrar que a população negra e de baixa renda ocupa as regiões periféricas e as favelas de Belo Horizonte. De acordo com o que tenho observado em minhas pesquisas, estes são os locais para onde as irmandades do Rosário também se deslocaram.



Título: *Mapa Étnico-Racial de Belo Horizonte*

Fonte: SILVA, Lisandra Mara. *Propriedades, Negritudes e Moradia*.

Dissertação de Mestrado: Escola de Arquitetura da UFMG. Ano: 2018.

Ao constatar a ausência de irmandades do Rosário no interior da Avenida do Contorno, identifiquei a existência de diversos templos dedicados à Nossa Senhora do Rosário nas vilas, favelas e periferias da cidade idealizada, construídos por irmandades de negros, o que considero ser uma forma de resistir ao modelo higienista que propunha a edificação de uma cidade modelo, moderna, limpa, organizada, a exemplo de algumas metrópoles europeias e norte-americanas. Surpreende que tais templos tenham sido construídos desvinculados da autoridade eclesiástica, da ABH, e que em certa medida, mais recentemente, tenham retomado um relacionamento amigável com as paróquias das áreas em que estão localizados e com a própria Igreja Católica.



Título: *Reino de N. Sra. do Rosário e São Benedito*

Ano: 1955

Local: Morro do Papagaio.

Acervo: Irmandade de Congo e Moçambique de N. Sra. do Rosário e São Benedito.

Foto: Alexandro Trigger.

Fonte: *Habemus Muquifu*, 2019. p. 41.



Título: *Reino de N. Sra. do Rosário, S. Cosme e S. Damião*

Ano de fundação: 1966.

Local: Morro do Papagaio.

Acervo: Guarda de Marujos São Cosme e São Damião e N. Sra. do Rosário.

Foto: Alexandro Trigger.

Fonte: *Habemus Muquifu*, 2019. p. 41.

Debaixo da Grande Árvore uma Igreja de Verdade

Voltando nosso olhar para o que estava acontecendo na Vila Estrela no início do século XX, a família de Tia Santa chega do interior do estado em 1910 e ocupa um grande terreno próximo a onde foram plantadas duas frondosas árvores que crescem juntas – um Ficus e uma Gameleira, em uma espécie de abraço compassivo –, e que demarcam aquele território de fronteira entre a cidade formal e a favela. Debaixo dessa Grande Árvore é que o Grupo de Mulheres da Vila Estrela começou a sonhar com a demolição de um pequeno barracão e a lutar pela conquista do terreno e pela construção de uma Igreja de Verdade que, a meu ver, concretizou-se em um afresco de 110 metros quadrados no interior da Capela Maria Estrela da Manhã, na pintura intitulada *A Igreja das Santas Pretas*.

Na Igreja das Santas Pretas acontecem celebrações semanais e é costume das senhoras que participam das atividades religiosas e pastorais preparar e oferecer um chá de ervas colhidas no próprio jardim do museu, no Jardim Dona Wanda⁶. Após vários anos atuando como padre do ASL e sempre interrogando a respeito da Grande Árvore, em meados de 2015, pouco antes da minha transferência de paróquia, estávamos em mais um desses momentos, sempre marcados por grande integração e senso de irmandade e acolhimento, quando, não me recordo exatamente motivado por quem ou por qual situação, uma das senhoras me revelou como se fosse algo corriqueiro:

“Gente, alguém tem notícia da dona Zuleica? Faz tanto tempo que não ouço ninguém falar nada, será que ela está bem?”. Mantive a calma e perguntei: “Uai, quem é essa tal dona Zuleica?”. Ao que me respondeu, sem pressa, enquanto soprava e saboreava o chá: “É a dona que morava aqui, no antigo barracão que deu lugar à nossa igrejinha e que plantou essa árvore aí da frente”. Mantive o mesmo semblante de calma, porém, internamente, um furacão começou a me consumir, até que soltei mais uma pergunta: “Será que essa dona Zuleica ainda está viva?”. Ao que ela respondeu, vagarosamente: “Tá sim! Num tá, gente?”.

6 Jardim Dona Wanda é um belo espaço localizado na parte de trás da Igreja das Santas Pretas. Foi inaugurado no dia 24 de setembro de 2014 e recebeu este nome em homenagem à minha mãe, dona Wanda Mercês da Silva, falecida no dia 21 de setembro de 2014, que era conhecida como “A Senhora do Jardim”.



Ao que murmurei, quase de forma inaudível, receando assustá-las: “Será que ela ainda mora por aqui?”. Já quase sendo acometido por uma convulsão, escuto: “Mora sim, uai! Ela mora na São João Evangelista, na quarta casa. Ela deve estar bem velhinha.” Munido de tais informações, fui em busca da senhora responsável pelo plantio da Árvore da Vila Estrela (Conversa informal durante o Chá da Dona Jovem, 2016).

No dia seguinte, procurei e encontrei a casa da dona Zuleica. Uma senhora idosa, completando 92 anos, ainda bastante ativa. Ela me recebeu como boa mineira, desconfiada no início, amável e confidente no final. Nossa conversa foi marcada pelas memórias dela e por minha curiosidade respeitosa:

Meu marido trouxe a muda, verdinha. Fiquei encantada com o brilho das folhas e deixei ela dentro de casa, plantada numa lata de banha. Era bonita que só! Pra ficar mais bonita, passava café nas foia verdinha, bunita de dá gosto. Acho que é uma Gameleira, num presto atenção nessas coisa. Tem gente que quer cortar a coitada, num faz mal pra ninguém (Dona Zuleica, entrevista a mim concedida em 2015).

O que teria levado aquelas senhoras, das quais sempre me considerei grande amigo, tratado como filho por cada uma delas, a manterem aquela informação em sigilo por 16 anos? Identificar a antiga moradora do terreno, a mulher responsável pelo plantio da árvore, era prioridade para mim – e aquelas mulheres haviam guardado aquele segredo por tantos anos.



Aquela informação era preciosa e modificou o rumo da minha pesquisa, reforçando minha tese de que a Vila Estrela pode ter sido um antigo quilombo e que aquelas mulheres seriam remanescentes de quilombos tradicionais.

A Grande Árvore tornou-se um ponto de referência para os moradores da Vila Estrela e dos moradores do entorno, quando dizem: “Siga a Rua Carangola até o final, vire à esquerda na São João Evangelista, siga até a Santo Antônio do Monte e entre à esquerda, até a Grande Árvore que fica bem no meio da rua”. De certa forma, analisando as atividades desenvolvidas em torno da árvore, debaixo de seus frondosos galhos, identifiquei ali um espaço de resistência negra, um Afropatrimônio, um Território Negro. Bastou uma pesquisa básica para descobrir que o Ficus e a Gameleira, justamente a junção dessas duas espécies, possui uma simbologia específica nas culturas e religiões afro-brasileiras que consideram a Gameleira como habitação de Irokò, o Senhor do Tempo, como um orixá do Candomblé.

Essas expressões das culturas negras, realizadas aos pés da Gameleira da Vila Estrela, revelam momentos nos quais os militantes das manifestações afro-brasileiras buscam uma ligação simbólica com o continente africano. Isso porque a África é apresentada como símbolo de resistência e de orgulho para nós, negros e negras. Assim, as diversas atividades ali desenvolvidas apresentam-se como um espaço de oposição a uma estrutura social hierarquizada e socialmente conflitiva, no que diz respeito ao congado e à cultura negra de modo geral.



Uma Rainha na Favela

Instalação dedicada a dona Maria Marta da Silva Martins, Rainha Perpétua de Santa Efigênia, moradora da Vila Estrela, no Morro do Papagaio. Nascida em 1942, dona Martinha é um exemplo de mulher, filha, mãe, esposa, guerreira, amiga, referência de amor e fé não apenas para seus familiares mas, sim, para toda comunidade da Vila Estrela. Os objetos, indumentárias, instrumentos musicais, objetos litúrgicos e imagens sacras que compõem essa instalação buscam recriar as igrejas dedicadas à Nossa Senhora do Rosário, mãe dos congadeiros e congadeiras. Uma Rainha na Favela tornou-se um espaço de acolhimento para outras rainhas que resistem ao tempo, ao silenciamento, ao preconceito e ao esquecimento.



Título: exposição *Uma Rainha na Favela*

Curadoria: Cleiton Gos

Ano: 2018

Técnica: instalação

Acervo: Muquifu

Foto: Alexandro Trigger.

Fonte: *Habemus Muquifu*, 2019. p. 41.

O Chá da Dona Jovem na Igreja das Santas Pretas

A *Igreja das Santas Pretas* é a realização do sonho do *Grupo de Mulheres da Vila Estrela*, que construiu ali uma *Igreja de Verdade*, diferente do antigo barracão onde elas cozinhavam, costuravam, tomavam chá e rezavam. O barracão pertenceu a dona Zuleica, que plantou a Gameleira, árvore que nos recebe e acolhe até hoje. Em meados da década de 1980, monsenhor José Antônio Alvarez Muniz⁷, que por cerca de 20 anos deu assistência pastoral ao Grupo de Mulheres, era também o responsável pela Paróquia Menino Jesus, do Bairro Santo Antônio. Não foi possível até o momento precisar quando o grupo passou a utilizar o barracão, mas foi no período posterior à mudança do padre José Muniz, que esteve na Paróquia Menino Jesus entre março de 1965 e janeiro de 1986, quando providenciou o recurso financeiro necessário para adquirir o barracão, negociando com a antiga proprietária, dona Zuleica.

A Paróquia Nossa Senhora do Morro, do Aglomerado Santa Lúcia, foi instalada em 25 de março de 1987 e o grupo da Vila Estrela já apresentou o barracão como o espaço onde deveria ser construída a tão sonhada *Igreja de Verdade*.

7 Monsenhor José Antônio Alvarez Muniz é um sacerdote espanhol que, durante sua atuação na ABH, providenciou o empréstimo de um barracão que havia sido adquirido pela Paróquia Menino Jesus, do Bairro Santo Antônio, na qual atuou como pároco no período de 1965 a 1986, quando implementou a Pastoral Social e atendia às diversas demandas dos moradores do Bairro Santo Antônio e da Vila Estrela. Em 1986, o monsenhor Muniz foi transferido para a Arquidiocese de Vitória/ES e, em 1994, para Diocese de Leopoldina/MG. Atualmente exerce o sacerdócio na cidade de Ubá/MG.



Em meados da década de 1990, o grupo foi surpreendido com uma placa, “VENDE-SE”, afixada na parede do barracão, e o número do telefone da paróquia vizinha. Diante da ameaça de remoção, o grupo se organizou e procurou o bispo auxiliar da ABH, dom Werner Franz Siebenbrock (Münster/Alemanha, 27/12/1937 - Juiz de Fora/MG, 24/12/2019), que decidiu em favor dos proprietários legítimos, a Paróquia Meninos Jesus, contrariamente às expectativas das mulheres. Dona Emerenciana resume a experiência: “Quando o bispo disse que era pra gente sair, nós ficamos muito tristes... Mas, como a gente não tinha pra onde ir, a gente ‘foi ficando’”. A escritura do terreno foi transferida para a paróquia do Aglomerado em 2001, resolvendo definitivamente a questão.

Iconografia da Igreja das Santas Pretas

A Igreja das Santas Pretas é a realização do sonho de um grupo de mulheres da Vila Estrela que buscaram construir uma “igreja de verdade”, diferente do antigo barracão onde elas cozinham, conversavam, costuravam, tomavam chá e rezavam. O barracão pertenceu a dona Zuleica, a mesma que plantou a majestosa Gameleira que nos recebe e acolhe até hoje. Em meados da década de 1980,, o padre José Muniz dava assistência a esse grupo de mulheres e era o responsável pela Paróquia Menino Jesus, do Bairro Santo Antônio. Não se sabe exatamente quando o grupo passou a utilizar o antigo barracão, mas foi no período anterior à mudança do padre José Muniz, que esteve na Paróquia Menino Jesus entre março de 1965 e



janeiro de 1986, quando providenciou o recurso financeiro necessário para adquirir o barracão e o terreno, negociando com dona Zuleica. A Paróquia Nossa Senhora do Morro foi instalada em 25 de março de 1987 e o grupo das mulheres da Vila Estrela já apresentou o barracão como sendo o espaço onde deveria ser construída a tão sonhada “Igreja de Verdade”.

Em meados da década de 1990, o grupo é surpreendido com uma placa de “Vende-se” afixada na parede do barracão, e nela estava o número do telefone da Paróquia Menino Jesus. Diante da grave ameaça de ser removido, o grupo de mulheres se organizou e procurou o bispo auxiliar da Arquidiocese de Belo Horizonte, dom Werner, que decidiu em favor dos proprietários legítimos, a Paróquia Meninos Jesus, contrariamente às expectativas do grupo. Dona Emerenciana resume a experiência de forma simples e clara: “Quando o bispo disse que era pra gente sair, nós ficamos muito tristes... Mas, como a gente não tinha pra onde ir, a gente ‘foi ficando’”. A escritura do terreno foi transferida para a Paróquia Nossa Senhora do Morro no ano 2000, resolvendo definitivamente a questão.

Minha interpretação enquanto comitente e iconógrafo responsável pela obra desde a sua concepção, captação de recurso financeiro, escolha e contratação dos artistas, Cleiton Gos e Marcial Ávila, a administração de todo o processo de criação e execução do afresco. É importante destacar que as cenas que hoje cobrem totalmente as paredes da capela são, na verdade, o segundo projeto iconográfico, o projeto vencedor. Um primeiro projeto por mim concebido e apresentado foi rechaçado pelo grupo. Em síntese, o projeto derrotado dividia a capela em



dois lados bem distintos: a parede norte, que faz divisa com os prédios do Bairro Santo Antônio, teria como cenário a cidade onde seria apresentado um caminho de vício que conduz ao Inferno. Na parede sul, que faz divisa com os barracões da Vila Estrela, teria um caminho de virtudes que conduz ao Céu. Na parede Oeste, onde está o presbitério e o sol poente, seria representada a figura de Jesus Cristo Pantocrator (todo-poderoso, onipotente), por ter na iconografia do cristianismo uma das formas de representação de Jesus, que é retratado com a mão direita em posição de bênção, com dois dedos erguidos, indicando sua dupla natureza (divina e humana), enquanto a sua participação na Trindade, como segunda Pessoa, seria indicada pelos três dedos unidos nas pontas; na mão esquerda, estariam as Sagradas Escrituras. Um Jesus juiz da história, que abençoa os beatos e os convida a entrar no Reino dos Céus, enquanto lança os malditos para as chamas do Inferno.

Nessa proposta iconográfica derrotada minha intenção era bem clara, finalmente dizer que as Mulheres da Vila Estrela haviam percorrido o caminho das virtudes e, por isso, vitoriosas, atravessariam os umbrais das portas do Céu, de onde nos abençoariam eternamente. Enquanto aqueles que percorreram o caminho dos vícios, todos aqueles que promoveram a construção da Belo Horizonte dos brancos e que expulsaram a população negra do interior da Avenida do Contorno, entre eles dom Cabral e dom Werner, finalmente receberiam a sentença capital, o Inferno, para arderem no fogo, como castigo eterno. Diante da minha proposta, as mulheres, em comum acordo com os dois artistas, Cleiton e Marcial, e o coletivo gestor do Muquifu – na época formado também pelos museó-



logos José Augusto de Paula, Dalva Pereira e Luciana Campos Horta –, foram unânimes em me convencer a abortar tal projeto iconográfico e buscar uma nova proposta, que, de fato, representasse o desejo do grupo e não apenas o meu desejo.

Enfim, a proposta vitoriosa foi executada e hoje cobre todas as paredes da nova capela – foi realizado um belíssimo afresco de 110 metros quadrados, em proporções gigantescas. O projeto iconográfico vencedor é também de minha autoria, elaborado de forma colaborativa com todos esses já elencados acima. A execução da obra é dos artistas Cleiton Gos e Marcial Ávila. O afresco faz um paralelo entre algumas das mulheres que fundaram a comunidade religiosa católica da Vila Estrela e a vida de Maria, mãe de Jesus, e narra cronologicamente as Sete Dores e as Sete Alegrias de Nossa Senhora, narrativa bíblica apresentada nos quatro evangelhos. Das 14 mulheres que recebem homenagens no afresco, seis já não estão mais entre nós, já faleceram: Tia Ia, dona Generosa, tia Neném, tia Santa, Marilda e dona Tina; oito permanecem conosco: Terezinha, Maria Rodrigues, Sônia, Marta Maria e Maria Marta, a Rainha Conga de Santa Efigênia, Emerenciana, dona Jovem, Josemeire, Marta Maria e Maria Marta, a Rainha Conga de Santa Efigênia. O conceito fundamental da obra é a homenagem a cada uma dessas mulheres que conheci ao longo dos 17 anos que atuei como padre responsável pela Comunidade da Vila Estrela/Aglomerado Santa Lúcia.

Cada uma das 14 cenas desenvolve uma comparação entre a história bíblica, destacando a figura de Maria, em paralelo com algum momento vivido por cada uma das 14 mulheres da Vila



Estrela. O percurso pictórico apresenta também uma análise do processo de ocupação da nova capital e, no cenário total da obra nos são apresentadas não as paisagens palestinas entre a Galileia, a Samaria e a Judéia, onde a história bíblica ocorreu, mas, sim, as periferias e as favelas de Belo Horizonte. Na 5ª Dor, onde Maria contempla a morte de Jesus, podemos observar o Largo do Rosário, a Capela de Nossa Senhora do Rosário e o Cemitério da Irmandade dos Homens Pretos. As 7 dores e as 7 alegrias de Maria e das 14 mulheres da Vila Estrela. A interpretação iconográfica do afresco é extensa e, por isso, interpreto aqui apenas a 13ª cena, que apresenta a 6ª Alegria de Maria. Faço essa escolha por ser o único quadro que apresenta o Grupo de Mulheres da Vila Estrela completo e, por mais fascinante que seja a contemplação e a análise completa da obra, considero oportuna a análise.

13ª Cena / 6ª Alegria: Um novo Pentecostes acontece entre o Fogão e o Altar da Igreja das Santas Pretas, na Vila Estrela. As pessoas homenageadas são as 14 mulheres, além de Mariana de Oliveira Resende (Belo Horizonte, 19/08/1944 - 21/07/2020) e padre Mauro Luiz da Silva (Belo Horizonte, 27/04/1967).

Pentecostes é quando os 12 apóstolos, juntamente com Maria, após a morte e ressurreição de Jesus, recebem o Espírito Santo. Na Igreja das Santas Pretas, a cena acontece na cozinha que foi transformada em capela, onde o grupo se reúne para cozinhar e rezar. Pentecostes é narrado por meio da presença das Mulheres da Vila Estrela, entre elas está dona Mariana, vizinha do prédio em frente, que originalmente não estaria ali



por não ser favelada, e o padre Mauro. Esses dois personagens foram inseridos a pedido dos dois pintores e da Maria Rodrigues, diferente da proposta iconográfica original. Entre o fogão e o altar, o grupo se organizou e fez surgir ali, debaixo da Grande Árvore, a tão sonhada Igreja de Verdade que, no afresco da Igreja das Santas Pretas” buscou-se apresentar. A interpretação iconográfica da 14ª cena, assim como de todas as outras cenas da Capela da Vila Estrela, permanece em aberto, possibilitando uma variedade ampla de reflexões e caminhos epistemológicos possíveis de serem percorridos.



Título: *Pentecostes na Igreja das Santas Pretas*

Iconógrafo: Mauro Luiz da Silva

Artistas: Cleiton Gos e Marcial Ávila

Ano: 2018

Técnica: afresco

Local: Capela Maria Estrela da Manhã - Vila Estrela

Acervo: Muquifu

Foto: Marco Mendes (2019)

Considerações Finais

Nada, nesse processo de luta da população negra do Curral Del Rey pelo direito de pertencer à nova capital – a proibição da realização da festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos por dom Cabral, a tentativa de dom Werner de expulsar o Grupo de Mulheres da Vila Estrela do terreno onde posteriormente elas construíram sua Igreja de Verdade, a pintura do afresco da Igreja das Santas Pretas –, nada foi por acaso. Resistir e permanecer no terreno, construir a capela, definir a iconografia, a execução da pintura dos afrescos do interior do espaço sagrado... Nada foi ingênuo, nada aconteceu de forma ocasional. Mesmo minhas ações individuais, protagonizadas por mim ou aquelas assumidas pelo Grupo das Mulheres da Vila Estrela, nada foi obra do acaso. Nós sabíamos o que estávamos fazendo e tínhamos consciência do terreno perigoso sobre o qual estávamos pisando. Em diversas ocasiões tivemos oportunidade de nos questionar: qual é a intenção dos homens que constroem seus espaços sagrados? Para que e para quem tais templos são construídos? O olhar racista, machista, imperialista e etnocêntrico da Igreja Católica, um tempo representada por dom Cabral, em seu relacionamento autoritário com o “Reinado”, com os grupos de congado e com as irmandades de Nossa Senhora do Rosário, enquanto arcebispo da Arquidiocese de Belo Horizonte, contribuiu para o afastamento das populações negras do interior da Avenida do Contorno. Posteriormente, representado por dom Werner, bispo auxiliar, no contato com as mulheres negras da Vila Estrela – o grupo resistente que desobedece as ordens da autoridade eclesiástica e



precisa ficar, porque elas não tinham pra onde ir, demonstra a força ancestral desse povo negro que, mesmo quando tomba, tomba lutando.

Entendíamos, já desde o início, que nós também queríamos algum tipo de *poder*. Um poder que só tem quem conhece, valoriza e atua na preservação da sua própria história. Esse grupo de mulheres negras e faveladas atuou na construção de uma *Igreja de Verdade* para que pudéssemos, hoje, contar outras histórias. Não mais a única história que os homens brancos nos contaram. Não mais aquela única história narrada na perspectiva branca, masculina, europeia, capitalista, colonizada e patriarcal... Histórias mal contadas, nas quais nossos antepassados, escravizados pelos homens brancos, são apresentados como objetos passivos, desde quando nos capturaram em África, quanto nos trouxeram acorrentados como mercadoria. Estamos cansados de ver corpos negros no chão e por isso gritamos: *Vidas Negras Importam!* Construiremos novos espaços, ocuparemos outros lugares que apresentem a nossa história não apenas no seu aspecto doloroso; buscaremos outras representações de nós mesmos e dos lugares onde habitamos. Encontramos este lugar, debaixo de uma *Grande Árvore*, compartilhando o *Chá da Dona Jovem*, que tem cheiro de cravo, canela e capim-limão, na *Igreja das Santas Pretas*, na *Igreja de Verdade* do *Grupo de Mulheres da Vila Estrela*.





Título: *Terceira Ocupação NegriCidade*

Data: 28/11/2019

Da esquerda para a direita: Márcio Kamusende; Makota Kidoiale; Makota Celinha; Tata Erisvaldo de Ogum; Pai Ricardo; Rainha do Congo Isabel Casimiro; padre Mauro Luiz da Silva; Makota Kisandembu.

Local: Rua Timbiras, entre ruas da Bahia e Espírito Santo

Foto: Aleksandro Trigger

Saiba Mais

Muquifone: (31) 98798 7516

Muquizap: (31) 99257 0856

Redes Sociais @muquifu:

<https://www.instagram.com/muquifu>

<https://youtube.com/muquifu>

<https://www.facebook.com/muquifu>

Campanha no Padrim:

<https://www.padrim.com.br/muquifu>

Conhecendo Museus:

<https://www.youtube.com/watch?v=NOHdD3OFFDU>

Documentário Muquifu:

<https://www.youtube.com/watch?v=-AQkORSSLyc&t=846s>

Documentário NegriCidade:

<https://www.youtube.com/watch?v=fIPbclfOt9E>

Memórias do Aglomerado:

<https://www.youtube.com/watch?v=dfY71rwOuzk>

O Chá da Dona Jovem:

<https://www.youtube.com/watch?v=WnaesyQ1FB4>

Referências Bibliográficas

ARQUIVO ULTRAMARINO – Requerimento dos irmãos da Irmandade de N. Sra. do Rosário dos Homens Pretos, do Arraial e Freguesia de N. Sra. de Boa Viagem, do Curral Del Rei, a D. João VI, no qual solicitam uma Provisão de Confirmação de uma capela e respectivas sepulturas por si erigidas sem ajudas de custo. Data: 23/10/1807. Nº de inventário no catálogo: 13748 AHU – Minas Gerais, cx. 186, doc. 53 AHU_CU_011, Cx. 186, D. 13744.

AVISO NÚMERO V. *Proibição das Festas Chamadas “Reinado”*, Memorial Arquivístico da Arquidiocese de Belo Horizonte, 10/08/1923.

BARRETO, Abílio. *Belo Horizonte: memória histórica e descritiva*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995.



BORSAGLI, Alessandro. *Sob a sombra do Curral del Rey: contribuições para a história de Belo Horizonte*. Clube de Autores, 2017. p.452.

CARTA PASTORAL. *Determinações das Conferencias Episcopales*. Bello Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1927.

COAN, Samanta; SILVA, Rubens Alves. *Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos, Igreja das Santas Pretas e Guarda de Congo da Vila Estrela: o encontro pela Sá Rainha Dona Marta*. XX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Enancib 2019, Florianópolis. GT9. 1-16. 2019.

CONFIRMAÇÃO DO COMPROMISSO. Instrumento em pública forma com o teor da confirmação do Compromisso da Irmandade de N. Sra. do Rosário dos Pretos da Freguesia da N. Sra. da Boa Viagem do Curral de El Rei. Arquivo Público Mineiro. 30/08/1811. Notação atual: CMOP CX. 82 DOC. 03; Data: 30/08/1811 (1); Local: Curral Del Rey; Nomes: Câmara de Vila Rica; João Batista de Almeida, Tabelião.

SILVA, Lisandra Mara. *Propriedades, negritudes e moradia*. Dissertação de Mestrado: Escola de Arquitetura da UFMG. 2018.

SILVA, Mauro Luiz (Org.). *Habemus Muquifu* (catálogo). Belo Horizonte, MG: Editora Marginália Comunicação, 2019. p.66.

_____. *Habemus Muquifu: Análise da criação e das coleções do Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2018.

_____. *Os 200 anos da Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Belo Horizonte: negligências, silenciamentos e resistências*. Revista Eletrônica do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, v. 6, n. 6 (2019 - Belo Horizonte, MG: PBH, Fundação Municipal de Cultura, 2019. p.402. Artigo: 201 a 225; 2019.



CURSO DE LÍNGUAS E CULTURA TUPI-GUARANI

JOSÉ URUTAU GUAJAJARA

Indígena do povo Tenetehar-Guajajara Formação: Pedagogia, UNESA. Especialista em Educação Indígena, UFF. Especialista em Líguas indígena, UFRJ. Mestre em lingüística UFRJ/ Museu Nacional. Professor bilíngüe em língua e cultura tupi-guarani. Militante do movimento indígena e CESAC/Aldeia maracanã -Universidade indígena



*Ihe kayr tar pape he weroka'i
umemi'u haw zane ze'egte he.*

**“Vou escrever neste texto um
pouco da história da nossa língua.”**

Meu nome é José Urutau Guajajara. Fui registrado com um nome europeu, pela dominação dos capuchinhos naquela região do Maranhão, pois no cartório só colocavam nomes cristãos. Para o meu povo, sou Urutau. Os Guajajara, como são denominados os Tenetehara, não dão um nome logo quando a criança nasce. Esperam que pareça com algo: um animal, uma árvore. Então, Urutau, que foi dado pelo meu avô, é uma ave que dorme de dia, como eu, se fico parado.

O Brasil é um dos países com maior diversidade linguística no mundo: estima-se que, atualmente, sejam faladas cerca de 274 línguas no país, incluindo as isoladas, aquelas que não se relacionam com nenhuma outra no mundo. Algumas dessas, como a do povo Korubo, do Vale do Javari, na Amazônia, não estão sequer classificadas ainda. Com as línguas indígenas, convivem no nosso país as línguas de imigração, de sinais, da comunidade pomerana e as línguas crioulas, constituindo um imenso patrimônio que, entretanto, vem sofrendo ameaça de desaparecimento.

O mapa etnográfico ilustrado do pesquisador alemão Kurt Niemuedaju identifica que antes de 1500 havia aproximadamente 1500 povos falantes de 1300 línguas e que, hoje, restaram apenas 305 povos e 274 línguas. Estima-se que já



foram extintas cerca de 80% das línguas indígenas faladas no continente americano desde a chegada dos europeus no início do século XVI. Algumas etnias brasileiras como os Anakapu, Mondé, Xipaya, Kuráya e Guató possuem menos de cem falantes nativos, quase todos anciões, que não deixarão herdeiros desse tesouro linguístico e patrimônio imaterial da humanidade. Com o desaparecimento de uma língua, toda a humanidade empobrece, significa perder também os conhecimentos culturais, espirituais e ecológicos, indício da pré-história humana, fundamentais para a compreensão de quem fomos, do que somos e do que seremos como sociedade no futuro.

Quando Pedro Álvares Cabral chegou ao nosso continente, em 1500, havia no Brasil cerca mais de 8 milhões de habitantes. Hoje, estima-se que os indígenas brasileiros não passem de 900 mil, menos de 0,5% da população brasileira. Muita luta pela sobrevivência já foi travada desde a chegada dos primeiros descendentes de povos asiáticos, atravessando o Estreito de Bering, há 62 mil anos. Estudos arqueológicos recentes nos permitem estabelecer a chegada dos primeiros habitantes do Brasil na Bahia e no Piauí entre 20 mil e 40 mil anos atrás. São milhares de anos da nossa história esperando que nós, em nossa geração, façamos a nossa parte para a preservação daquilo que nos constitui como povo e civilização. E é essa diversidade linguística e cultural que precisa ser mais bem conhecida, documentada e preservada.

A perda desse patrimônio é irrecuperável, e disso tivemos o triste exemplo no trágico incêndio do Museu Nacional do



Rio de Janeiro. Das coleções de arqueologia, antropologia e linguística indígena do Museu Nacional, foram destruídos testemunhos irrecuperáveis dos Botocudos, Guajajara e diversos outros povos sobreviventes de genocídios históricos no Brasil. O incêndio destruiu também itens de culturas pré-históricas dos sambaquis do litoral brasileiro, principalmente os do estado do Rio de Janeiro. Naquela noite de 2 de setembro de 2018, estávamos na Aldeia Maracanã quando avistamos as labaredas dessa destruição e corremos para o museu na vã tentativa de ajudar a aplacar aquelas chamas. O que aconteceu foi um “linguicídio”, uma palavra que talvez ainda não exista no dicionário, a matança das línguas.

No dia 4 de setembro, aconteceu uma reunião no Museu Nacional. O diretor do museu estava falando o quanto os europeus iriam dar para ajudar a reconstrução do museu. Então, eu pedi a palavra e interpelei os presentes. Disse que, se quisessem mesmo nos ajudar, devolvessem o manto Tupinambá, a riqueza espiritual maior dos povos originários, hoje em um museu dinamarquês. A imprensa estava presente e logo depois um jornalista do *The Guardian* me ligou, perguntando: “José, se vocês tivessem o manto Tupinambá, iriam preservá-lo?”. Confesso que, naquele momento, fiquei embaraçado. Ali ele me quebrou, porque se o manto estivesse no Museu Nacional teria se esvaído nas chamas, assim como foi a minha pesquisa que estava lá.

Ze’egte, a língua do povo Tenetehara-Gujajara, significa “fala verdadeira”, e está inserida no tronco lingüístico Tupi. Este tronco subdivide-se em sete famílias linguísticas e três línguas



isoladas (Aweti, Arara e Satere). Segundo Aryon Rodrigues, as línguas da família Tupi-Guarani agrupam-se em oito subconjuntos. Essa subclassificação levou em consideração essencialmente propriedades fonológicas que as línguas partilham entre si.

Já o meu povo Tenetehara, que significa “verdadeiro ser humano”, ou Wazaizara, “dono do coká”, conhecido como povo Guajajara, é considerado o terceiro em número de indivíduos e um dos mais importantes grupos indígenas do Brasil, com o maior número de falantes indígenas da América do Sul. As línguas do tronco Tupi são as mais presentes na língua portuguesa e em todos os estados do território nacional, desde os relatos do padre Anchieta.

O Museu de Arte do Rio (MAR) teve um papel fundamental ao ceder o espaço o Curso de Línguas e Cultura Tupi-Guarani, para expandir a ação da Universidade Indígena Aldeia Maracaná, um projeto que já acontece em nossa aldeia. Nós procuramos o diálogo, a troca. A universidade é para nós uma escola, *Zemu'é haw*, um lugar onde ensinamos e aprendemos, sendo *Zemu'é*, ensinar e aprender, ao mesmo tempo. Não temos essas palavras separadas, são indissociáveis.

A aldeia abrigou, em 2018, o Coirem, um congresso intercultural de resistência maraka'ànàn, com a presença de povos originários de diversos estados brasileiros e da América Latina e, em 2019, uma conferência de línguas indígenas. Então, agradeço ao MAR pela pertinência em ter realizado o convite para este curso justamente no ano internacional das línguas indígenas,



declarado pela UNESCO. A troca entre etnias para nós é importante, porque visamos a valorização de nossas culturas.

O professor não é a única voz. Pretendemos formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que entendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Mesmo hoje, durante essa terrível pandemia, estabelecemos trocas, promovemos o aprendizado, por meio de cursos em plataformas virtuais. Procuramos vencer o preconceito daqueles que enxergam o indígena como tutelado, queremos promover a autonomia e convidar vocês para conhecerem mais da cultura que é de todas e todos os brasileiros.

*Katu haw pe ne mu'e haw ihe
zemu'e pe ne ihe a no*

“Muito agradecido por ensinar e aprender com vocês também.”





1

2

4

5



ACELINO SALES TUI, Kui Dume Teneni,
Aldeia Bom Jesus - Rio Jordão, [sem data].
Óleosobre tela. MAR - Museu de Arte do Rio /
SMC RJ / Fundo Z

UBUNTU: UMA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA AFRICANA

FÁBIO BORGES-ROSARIO

Fábio Borges-Rosario. Doutorando em filosofia pela UFRJ. Pesquisador da Unierferias. Professor na Seeduc-RJ. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa: culturas e decolonialidade do IFRJ *campus* São Gonçalo.



Considerações iniciais

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos.

FRANTZ FANON

Este mini-curso¹ é herdeiro das lutas dos tupinambás, tapuias, isto é, de todas as etnias primevas que lutaram e lutam pela preservação de seus territórios, modos de vida, modos de pensar, epistemologias, éticas etc. Assim como é herdeiro da luta dos kimbundos, ovimbundos, edos, ekitis, yorubanos, hauçás etc., que recriaram nestas terras suas cosmologias, filosofias, matemáticas, ritos etc. Atravessado pelas contribuições de árabes, judeus, chineses, japoneses, pomeranos que buscavam refúgio das vicissitudes que conjunturalmente ameaçavam a continuidade de suas vidas ou que se lançavam em empreendimentos prometidos como promissores na direção

¹ Auscultamos e acolhemos as proposições de Derrida (2005), Fanon (1979), Flor do Nascimento (2016), Kashindi (2017), Moraes (2017) e Ramose (2010).



da superação das condições socioeconômicas que enfrentavam em suas terras de origem. E contaminado pelas filosofias europeias que prometiam um mundo fundado na igualdade, fraternidade e liberdade.

Eis nossa encruzilhada: pensar a brasilidade como a confluência das inúmeras etnias que aportaram nestas terras em diferentes momentos da migração planetária da espécie humana. No movimento migratório inicial, a espécie encontrou um vasto território habitado por outras espécies vivas. As etnias se estabeleceram do Ártico à Patagônia num rico e complexo processo de convivência com as espécies vivas que encontraram, isto é, não se consideravam animais superiores dotados de razão. O movimento migratório moderno, entretanto, foi marcado pelo encontro das etnias humanas vindas do continente europeu imbuídas de estabelecer contato comercial com as etnias asiáticas.

O contato das etnias europeias com os povos americanos, africanos, asiáticos e oceânicos poderia ter sido um acontecimento de reencontro e intercâmbio cultural – já que a Europa se encontrava auto-isolada e imersa num sangrento processo de disputa territorial. Digo auto-isolada porque parcela significativa das etnias europeias se recusava a comercializar com as etnias árabes, que consideravam uma ameaça à religiosidade cristã e outras controlavam o comércio com os árabes, controle que lhes garantia lucros consideráveis.

Outrossim, as etnias europeias, ávidas pela exploração econômica desses continentes e marcadas pelo etnocentrismo,



consideravam todos os povos que encontravam inferiores e potencialmente exploráveis. Tal atitude fora questionada tanto no continente europeu quanto nos continentes onde aportavam por atos de resistência. Táticas diversas foram utilizadas como gritos por igualdade, liberdade e fraternidade.

Recuperar o *Ubuntu*

Os povos africanos, em geral, têm uma forma particular de viver e expressar o mundo que os caracteriza, os determina e os diferencia de outras povoações. Essa forma é sua visão de mundo, é *ubuntu*. E, a partir daí, todo o edifício ético-filosófico africano é construído. Chega-se a tal construção, partindo da ideia de humanidade, delimitada pelo termo *ubuntu*. Em termos gerais, *ubuntu* significa, por um lado, a humanidade que é vivenciada e realizada com os outros, e, por outro lado, a humanidade como valor. A partir dessas ideias preliminares, pretendo demonstrar neste artigo que *ubuntu* é a pedra angular da ética africana, que é biocêntrica, ou seja, centrada na vida.

JEAN-BOSCO KAKOSI KASHINDI

Privilegiamos neste mini-curso as leituras que partem do provérbio zulu “*umuntu ngumuntu ngabantu*”² para discorrer sobre *ubuntu*. Tais textos apareceram a partir de 1993,

2 “a pessoa é uma pessoa através de outras pessoas.” (apud KASHINDI, 2017, p. 7)



principalmente na África do Sul, como compromisso e promessa de novas relações políticas naquela sociedade que então confessava os crimes cometidos contra a humanidade das etnias pretas durante o regime conhecido como *apartheid*. E noutras paragens como um repensar o conceito de humanidade em África e na diáspora como um apelo por relações ontológicas fundadas na certeza de que “a pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”.

Apelamos ao conceito de *ubuntu* como uma estratégia que solicita a pesquisa e o ensino de filosofia ao deputar a inclusão das filosofias africanas, asiáticas e ameríndias na educação básica e nos cursos de graduação e pós-graduação com vistas a soçobrar os efeitos do racismo estrutural, que assombra o ensino no país e persiste em silenciar os esforços mundiais de pesquisar o desvio do eurocentrismo e buscar a descolonização do conhecimento.

Num primeiro tatear, a pesquisa sobre o conceito de *ubuntu* abala os rastros da vinda das etnias africanas para o território brasileiro. Quanto aos rastros, lembramos que houve um esforço dos traficantes em apagar o pertencimento étnico das pessoas que embarcavam. Neste empreendimento, registravam as pessoas pelos portos de embarque, as batizavam e as renomeavam em um dos idiomas europeus. Talvez, na alimentação e em outros elementos culturais que resistiram ao processo de assimilação destas etnias encontremos os traços e os rastros desse pertencimento étnico ancestral. Quiçá, pesquisas vindouras mapeiem, nos quilombos, nas favelas etc., a *ntu* que promoverá a abolição por-vir.



Ubuntu, poderíamos quase explicar, quase dizer, quase enegrecer, quase traduzir como: a humanidade de cada pessoa acontece quando recebe o legado de seus ancestrais e se responsabiliza pela manutenção das memórias dos que já morreram, pela harmonia com os que vivem e se responsabiliza diante dos que nascerão ao se comprometer em transmitir a herança recebida, o *Ntu* (a parte essencial de tudo que existe e que está sendo e se transformando), isto é, somos *mntu* porque recebemos o *ntu* de nossos ancestrais, somos *mntu* quando reconhecemos o *ntu* dos demais *mntu* e quando nos comprometemos em legar o *ntu* aos *mntu* que nascerão.

Pensamos nesta direção que as *bantu*, isto é, as comunidades formadas pelos descendentes das etnias africanas nestas terras, possuem o inalienável direito de contar às suas crianças as histórias tanto de Kemet [Egito] quanto da Núbia, do Império do Sudão, do Império de Kerma, do Reino de Punt, do Reino de Axum, do Império Songhai, do Reino Mali, das cidades-estados dos Yorubás, do Reino do Congo, do Reino do Benin etc., assim como as histórias de resistência à colonização naquele continente, empreendidas pelas pessoas que lá permaneceram, e encontrar em seus provérbios, seus mitos, suas filosofias, caminhos para a descolonização e desconstrução dos Estados-nação.



Recontar a história mundial

Para outras culturas, o *ubuntu* pode enfatizar a importância vital de levar o “Nós” a sério. Na prática, isso significaria um “polílogo” [ou polidiálogo] de culturas e tradições que promova a filosofia intercultural para a melhoria da compreensão mútua e a defesa da vida humana.

MOGOBE BERNARD RAMOSE

Denunciamos que a modernidade chegou desestabilizando as relações étnicas intercontinentais quando percebemos que globas humanas foram comercializadas num rico comércio de vidas humanas. Que a preferência europeia pelo tráfico atlântico, a proximidade entre a África e a América, inscreveu o tráfico das etnias africanas como o mais cruel, sangrento e duradouro crime contra a humanidade das pessoas africanas cometido pelos europeus – a Escravidão negra. E que esta preferência não os impediu de escravizar as etnias asiáticas e americanas, assim como de traficá-las. Não desviamos o olhar do tráfico saariano e oriental feito pelos muçulmanos, o transporte de inúmeras pessoas para o Oriente Médio, a China, a Índia etc. E, se lembramos tais fatos, é para que não mais ocorram.

Quando declaramos que, reunidas na Organização das Nações Unidas em 1948, as delegações dos Estados-nação comprometeram-se com a extensão dos direitos do homem e do cidadão a todas as singularidades da espécie, que consubstanciaram a intenção no documento Declaração Universal dos Direitos Humanos, pretendemos anunciar: Eis nossa



encruzilhada, pensar um curso de Filosofia – que apele à desconstrução do conceito de humanidade – como uma chave para a chegada nestas terras das filosofias comprometidas com um horizonte de descolonização e desconstrução da educação básica e do ensino superior no caminho do reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Pensamos que recontar a história mundial é denunciar que, no processo de formação das sociedades modernas, os europeus e seus descendentes solaparam o próprio *mntu*. Sobre suas vidas poderíamos afirmar *bwana yule si mtu hata* (esse senhor não é uma pessoa, de maneira nenhuma). A avareza e a crueldade que marcaram suas ações nos levam a evitá-los. E que nos cabe ajudá-los a reconectarem-se com as *bantu* não-europeias. Entendemos que a Europa tem muito a aprender com o conceito de *ubuntu*.

Esperamos que os destinatários deste mini-curso entendam o apelo por medidas que performatizem o soçobrar dos impactos do discurso racista na Educação Básica e no Ensino Superior brasileiro, a comprometerem-se com a perspectiva da superação do racismo como promessa e com uma intervenção filosófica que promova a ampliação dos direitos sociais e a cidadania a todas as pessoas brasileiras, isto é, que tenham o *ubuntu* como perspectiva de atuação.



Considerações quase-finais: O que esperar?

É através dos movimentos diaspóricos que podemos perceber a potência e o por vir do *ubuntu*. O *ubuntu* possui uma elasticidade, um por vir que se repete no movimento diaspórico, por mais violento que ele tenha sido. Em outras palavras, toda a violência psíquica, corporal, memorial entre outras, não conseguiu destruir os devires de um caráter *ubuntu* no homem africano da diáspora. Nesse sentido, o escravizado, o descendente nunca perdeu seu contato com as forças da terra, da África.

MARCELO JOSÉ DERZI MORAES

Quando retomamos o conceito de *ubuntu*, quando investigamos seu rastro em África ou na Diáspora, temos em conta que recontar a história da humanidade inicia pelo abalo do paradigma da origem grega da filosofia. Encontramos em Kemet [Egito] uma experiência de busca da sabedoria, de amor pelo saber anterior à experiência grega. Se considerarmos que não há uma origem para a filosofia europeia, antes que sua história é um encontro de rastros, atravessada pelos gregos, judeus e árabes, cabe perguntar: se na filosofia europeia só há rastros de outros povos, por que recusar o rastro egípcio? Até quando recusaremos os testemunhos dos gregos que demonstram a importância de Kemet para a Grécia? E se buscamos caminhos para descolonizar e desconstruir os Estados-nação em África, nas Américas etc., nós precisamos ouvir aqueles que refletem sobre o por-vir da hospitalidade in-condicional.



Ubuntu como quase-conceito abala a e orienta para a hospitalidade in-condicional de todas as pessoas. Estremece e orienta para um aprender a aprender, para um ensinar a aprender e para um fazer com o outro e uma exigência que ambos aprendam juntos. E, deputa uma nova Ontologia que tenha como horizonte que uma pessoa é pessoa através de outras pessoas. Pensar a humanidade como ontologicamente constituída pelos ancestrais, pelos que estão vivos e pelos que nascerão em relação necessária com a Natureza compromete cada pessoa com a confissão, a reparação, a reconciliação e com a herança recebida e a ser transmitida.



ENCONTROS

DERRIDA, Jacques. O perdão, a verdade, a reconciliação: qual gênero? In: NASCIMENTO, Evandro (Org.). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, p. 45-92, 2005.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FLOR do NASCIMENTO, Wanderson. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia *ubuntu*. In: *Prometeus*. Ano 9, n. 21, edição especial, dezembro, 2016.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakosi. *Ubuntu* como ética africana, humanista e inclusiva. In: *Cadernos IHU ideias*. Tradução de Henrique Denis Lucas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Ano 15, n. 254, v. 15, 2017.

MORAES, Marcelo José Derzi. Desobediência epistemológica: *Ubuntu* e *Teko porã*: outros possíveis a partir da desconstrução. In: CORREA, Adriano [et al.] *Filosofia francesa contemporânea*. São Paulo: Anpof, p. 70-81, 2017.

RAMOSE, Mogobe B. A importância vital do “Nós”. In: *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. Tradução de Luís Marcos Sander. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, n. 6, dezembro, 2010.



MATERIAL DIDÁTICO VIVO

CÁSSIA DE MATTOS DE LIMA

Cás de Mattos (Cássia de Mattos de Lima) com graduação em Pintura, Escola de Belas Artes da UFRJ. Pesquisa comunicação, arte e jogos focando a interdisciplinaridade. Experiência em trabalhos com educação e design.

MARIA RITA VALENTIM

Pedagoga em formação pela UNIRIO, com extensões em Mediação Escolar e Inclusão; e Esporte, Educação e Cultura. Educadora do Museu de Arte do Rio desde 2018, desenvolve pesquisas em acessibilidade, infâncias, jogos e brincadeiras. Atua também como atriz e fotógrafa junto a Trupe do Movimento (@trupedomovimento), coletivo teatral baixadense.



Um laboratório voltado para educadores, construído por educadores e provocado pela inquietação de outro educador. A partir desse diálogo entre a rede pública do Rio, a educação museal e a educação escolar indígena nasce esse encontro prático-teórico com desejo de pensar principalmente como a escuta de outras experiências pode modificar o olhar para nossas práticas em educação.

Quando falamos em material didático quais são as primeiras coisas que vêm na sua mente? Talvez muitos pensem em livros ilustrados ou não, organizados em ambiente escolar supostamente propício ao aprendizado. Outros talvez sigam para o campo digital pensando em plataformas EAD, PDFs, etc... Mas geralmente as respostas não variam muito para além de um suporte para um texto elaborado por um especialista. O educador Huni Kuin Renato Maná, ao sentir falta de novos referenciais de materiais que colocassem a escola indígena em diálogo com a concepção de educação nas aldeias iniciou um processo de elaboração de uma série de cartilhas autorais que hoje fazem parte do Acervo do Museu de Arte do Rio.

O compartilhamento do método de elaboração dessas cartilhas inspira a criação deste laboratório. Explicando brevemente, as cartilhas são cadernos distribuídos a todos dentro da turma na escola, onde, a partir da proposição de um tema, os alunos anotam todos os conhecimentos que já têm previamente sobre o tema enquanto dividem com a turma esse conhecimento. Essas anotações podem ser feitas em hatxa kuin, em português ou ainda através de desenhos.



Se a didática é a arte de ensinar, material didático pode também ser entendido como as ferramentas possíveis para a prática dessa arte. E, se para cada linguagem artística as ferramentas necessárias mudam porque nossa ideia de material didático permanece cristalizada na imagem do livro? O método trazido por Renato Maná nos provocou de muitas maneiras mas alguns pontos foram fundamentais na nossa elaboração desse encontro: a construção coletiva e horizontal do material, a interdisciplinaridade e o bilinguismo na alfabetização.

A construção das dinâmicas para o laboratório considerou momento de apresentação, diálogo e atividades práticas. Para reduzir o desconforto do gelo inicial uma apresentação coletiva foi proposta com uma dinâmica envolvendo a troca e uso de um objeto, uma ampulheta fabricada artesanalmente com materiais recicláveis. A troca tanto do objeto como o limite de tempo serviu tanto para organizar/dinamizar o tempo de fala e fazer com que as/os participantes interagissem no ato de trocar. A construção e utilização do objeto também foi ponto de tensionamento da ideia de material didático, já que a ampulheta trazia na sua materialidade a proposta do compartilhamento do tempo. A ampulheta ou mesmo o tempo, poderiam ser entendidos enquanto material didático? Tentamos quebrar a lógica de ocupação da sala de aula convencional do ensino formal ao sugerir uma roda com a organização circular das cadeiras e após uma breve sugestão todos se sentaram no chão. Este (chão), que de maneira simbólica, une todas as pessoas em um mesmo nível também serviu de lousa/caderno para o registro coletivo do debate do laboratório.



Trazemos aqui alguns desses registros/vestígios:

“ABRIR A CAIXA, ESTREITAR OS LAÇOS”

“Perceber os olhares no caminhar (o ensino formal está longe)”

“PARA QUE SERVE O CONHECIMENTO?”

“Perguntar para aprender”

“Livro também pode ser extraordinário”

“Tudo isso que está aqui pode ser material didático *dependendo de como usarmos*”

Depois da discussão introdutória sobre uma possível formulação do conceito de material didático vivo, passamos para a prática entrando em contato com alguns materiais da prática educativa da sala de aula e da educação museal desenvolvidos aqui mesmo no MAR. Cada uma (um) no grupo escolheu um material para “eleger” como material didático e defender essa eleição como uma forma de exercício. A partir desse experimento controlado, com materiais previamente escolhidos por nós, extrapolamos o mesmo exercício para a rua. Passamos pela Praça Mauá, pelo prédio da 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), pelo Largo da Prainha e pela igreja de São Francisco da Prainha. A definição tanto do formato circular, quanto ao preenchimento do chão e a escolha do percurso nos vem junto a noções de demarcação, cultura e ensino. As marcas históricas dos povos vindos de África, Europa e originários da América Latina (em que muitos povos indígenas chamam de Abya Yala).



Falar sobre a demarcação das terras indígenas influencia diretamente a existência, segurança e manutenção das escolas indígenas. Os métodos de ensino construído pelos povos originários se expandem por seus territórios ancestrais, diferentes dos modelos normativos proporcionados pelo ensino tradicional que condiciona ao espaço físico da escola. O ato de construir uma casa coletivamente, assim como a relação de tempo e durabilidade dessa tem relação com a manutenção dos saberes de construção, cultura e comunidade como explicita Célia Xakriaba no podcast Mekukradjá, de Daniel Munduruku.

“[...] no final levantou um aluno da arquitetura e falou: “qual a durabilidade dessa casa? Dos processos de construção tradicional Xakriabá?. Ela falou: varia de 4 á 6 anos. E ele falou assim: Cês não acham importante nós alunos da arquitetura fazer alguma, desenvolver tecnologia de durabilidade dessa construção de casa? Ela falou assim: “Meu filho, a casa precisa desfazê com 4 á 6 ano porque é o único momento em que nós temô pra dar continuidade e ensinamento pro meu filho ou pro meu neto, se eu desenvolver alguma tecnologia de durabilidade eu vou colocar em risco a transmissão do conhecimento.”

Sandra Benites também coloca as tradições orais pelas vozes femininas como outro ponto de transmissão e ensino das práticas culturais que se misturam com o cotidiano dos guarani nhandewa. Sandra coloca não só o lugar mas a vivência no território como educativa mas também as divergências de perspectivas masculinas e femininas no ensino guarani.



Concluimos o Laboratório com muitas questões abertas e olhares renovados para as dinâmicas educativas, materiais didáticos e até mesmo para a cidade. O conceito de material didático vivo está em contínua construção e desconstrução, é no estreitamento de laços entre diferentes práticas e nos questionamentos sobre si que nascem as possibilidades. Não visamos uma apropriação mas sim um diálogo entre metodologias que as fortalece como um todo inclusive enquanto políticas públicas educacionais. Conhecer, respeitar e valorizar as práticas de ensino dos povos originários é estar mais perto de uma educação democrática, uma educação viva, que está aberta para o mundo e dialoga com os processos da natureza.





Mesa redonda: Perspectivas pedagógicas indígenas - Educação Huni Kuĩ e Educação Guarani



OFICINA ÁFRICA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES OU SONHAR WAKANDA

PROFESSORA DRA. MARCIA GUERRA

Marcia Guerra Pereira é historiadora. Professora no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), é professora no curso de Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, pós-graduação *lato sensu* desenvolvida no *campus* IFRJ/São Gonçalo. Este texto foi escrito com base no relatório de trabalho redigido pelos professores Hyago Thomaz e Daniel Carvalho, sem o qual seria impossível. Aproveito para tornar público meu agradecimento. marcia.pereira@ifrj.edu.br

HYAGO THOMAZ

DANIEL CARVALHO



“Um tributo adequado para um rei”, dizia a mensagem na plataforma do Twitter, ao comunicar que o post confirmando a morte do ator Chadwick Boseman, astro incontestado do filme *Pantera Negra*, havia sido curtido 7 milhões de vezes desde que fora tuitada no dia anterior¹. Sete milhões de condolências em apenas um dia. As homenagens ao eterno T’Challa ultrapassaram o número de tuitos de despedida de Barack Obama da presidência dos Estados Unidos, o pasmo de Ariana Grande quando do atentado ao seu show na Inglaterra (que deixou 22 mortos) ou, ainda, a tentativa do mesmo Barak Obama de oferecer algum tipo de alento a todos que ficaram horrorizados com os protestos dos supremacistas brancos em Charlottesville², a postagem de maior efeito imediato na rede até então.

O impacto da morte real do herói maior de Wakanda³, na ficção, pode vir a ser interpretado por especialistas tomando-se como fio condutor muitos caminhos explicativos: a ampliação da sensibilidade para as questões negras em resposta à violên-

1 O ator, roteirista e diretor morreu no dia 28 de agosto de 2020. A informação sobre a plataforma do Twitter está disponível em: <https://time.com/5884914/chadwick-boseman-black-panther-tweet-twitter/>. Acesso em: 3 de setembro de 2020.

2 Barack Obama encerra seu segundo mandato como presidente dos Estados Unidos da América em 20 de janeiro de 2017; o atentado à cantora pop estadunidense ocorreu em Manchester/Inglaterra, no mês de maio de 2017; em agosto do mesmo ano, supremacistas brancos estadunidenses, sob o lema da união da direita, marcharam armados pelas ruas da cidade, atacando seus oponentes e jogaram um carro na multidão que se opunha ao evento, matando uma mulher. O assassinato deu início a confrontos entre supremacistas e antirracistas. O ex-presidente publica uma mensagem de solidariedade aos antirracistas.

3 No universo das Histórias em quadrinhos e em todas as outras mídias publicadas pela editora, Wakanda é um país fictício localizado na África subsaariana, onde nasceu e vive o super-herói Pantera Negra.



cia racista dos últimos meses, a grande presença de afrodescendentes nas redes sociais ou o choque com o desfecho inexorável da doença de que poucos sabiam Boseman portador estão entre eles. Não sendo especialista no assunto, ousou dizer, entretanto, que em nenhuma análise poderá ser secundarizado o protagonismo do ator estadunidense em *Pantera Negra*. Dito de outra forma, o pesar pelo Chadwick real é também um pesar pela morte de T'Challa, o super-herói, cientista e rei de Wakanda – país fictício localizado em algum lugar da África, cuja representação nega todos os estereótipos comumente associados ao continente. Detentores do Vibranium, metal virtualmente indestrutível, a potência desta civilização africana resulta do uso deste recurso, isto é, do conhecimento tecnológico altamente desenvolvido gerado por homens e mulheres que vivem em paz, com conforto e justiça social, segundo Stan Lee e Jack Kilby, os seus criadores. Uma visão da África e de um devir negro que faz sonhar os meninos e meninas negros, de todas as idades, mundo afora. O desaparecimento físico do autor significou um golpe nesse encantamento.

Mas exige que pensemos na perversa desigualdade na representação dos negros na cinematografia mundial. Ao mesmo tempo em que escancara, pelo contraste, a visão deturpada, marcada pela associação com toda a sorte de problemas que esta mesma cinematografia produz sobre o continente africano. A próspera Wakanda é única. Como já sintetizou a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2012), também falando sobre o continente berço da humanidade, o problema com os estereótipos é que eles eliminam as possibilidades e os futuros. Associar a África à violência, à pobreza ou à corrupção



numa história única de fracassos que se amalgama a própria existência de negros e negras, todos, em exceção, epidermicamente vinculados ao Velho Continente, os faz carregar como sua sina algo próximo à maldição de Cam⁴.

Pensamos que talvez este seja um dos fatores que nos ajuda a compreender por que, apesar das significativas transformações na maneira como a questão racial negra se apresenta nas Américas, e aqui no Brasil, em particular, não tenhamos visto fortalecerem-se, em igual medida, os vínculos de fraternidade ou a empatia pelos africanos.

A oficina viabilizada pelos alunos da Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras durante a Jornada do MAR em novembro de 2019 foi gerada com a preocupação de dar a conhecer aos professores da educação básica fluminense histórias outras sobre o continente africano. Histórias que viessem a se somar ao afrofuturismo do Pantera Negra, para retirar o véu das realidades presentes nos diversos países que compõem a pluralidade do tecido social, político e cultural africano. Que é potente no hoje, ainda que limitado pelo lugar que ocupa na ordem mundial. Que produz poesia e ciência, que faz cinema e tecnologia. Que é opressão, mas também resistência.

4 A chamada maldição de Cam refere-se a uma passagem bíblica usada pelos cristãos para justificar a escravização dos africanos e atualmente pelos segregacionistas e supremacistas brancos. Sua leitura dos evangelhos pressupõe que os negros e as negras seriam todos descendentes de Canaã, filho de Cam, por ter este visto Noé, seu pai, bêbado e nu na sua tenda em que dormia. (Genesis 9:24).



Sua formulação primeira resultou da adaptação dos trabalhos apresentados pela turma de 2019, na disciplina coordenada pela professora Marcia Guerra, no curso de especialização do IFRJ/São Gonçalo. Cinco dos alunos, quatro deles professores e uma assistente social, escolheram as atividades que seriam postas em prática, pensando na dimensão estadual dos professores com quem iriam interagir (em comum os participantes possuíam apenas o interesse pela temática)⁵.

O objetivo central foi apresentar estratégias pedagógicas com o intuito de demonstrar diversos caminhos possíveis para a construção de planos de aula, com atividades lúdicas e divertidas a serem desenvolvidas com os alunos da rede pública, que abarcassem conteúdos de África negra contemporânea. Os temas e as abordagens possuíam caráter curricular transversal, podendo ser trabalhados em todas as disciplinas.

Partimos do pressuposto de que os participantes da oficina seriam professores parecidos com aqueles com os quais encontramos no nosso dia a dia, nas escolas em que damos aulas: professores da rede pública com enorme interesse em desenvolver atividades que ampliassem o seu potencial de estimular relações étnico-raciais positivas entre os estudantes e

5 A oficina África em Sala de Aula: Novos Temas, Novas Linguagens foi apresentada no Museu de Arte do Rio em novembro de 2019. Foram oficinairos Carol Gonçalves, Caroline Macedo, Cleide Belisário, Daniel Carvalho e Hyago Thomaz. Foi a primeira vez que eles se pensaram especialistas. Saíram da experiência certos de que o educador pernambucano Paulo Freire tem toda razão ao afirmar que, no ato de educar, os participantes se educam entre si.



que veem a luta contra o racismo como crucial em suas atividades como profissionais da educação. Estes percebem as lacunas em relação a esta temática, por conta de uma condição estrutural de “apagamento” e “silenciamento” das histórias dos povos africanos e afro-brasileiros, e estão em constante busca por esse conhecimento ausente que possa vir a orientá-los e servir de base a outras criações inovadoras, elaboradas por eles próprios. Confirmamos nossa expectativa em relação às características dos presentes.

Distribuímos as três horas de duração previstas para a oficina em três blocos com atividades diferentes e um momento comum de conclusão. Uma primeira dedicada à identificação e superação do racismo como o principal alvo a ser alcançado com a educação étnico-racial; uma segunda com a produção de grafites e jogos didáticos elaborados a partir de aspectos positivos da África contemporânea e uma terceira na resistência das mulheres africanas contemporâneas.

Em um primeiro bloco, discutimos racismo após a apresentação de três mídias: o filme *Kbela*, o clipe *Menina Pretinha* (ambos da plataforma Afroflix⁶) e o videoclipe do rapper Emicida: *Eminência Parda*. Após a reprodução dos filmes, realizamos uma dinâmica chamada Chuva de Palavras, na qual os partici-

6 Afroflix é uma plataforma colaborativa que disponibiliza conteúdos audiovisuais online com uma condição: aqui no Afroflix você encontra produções com, pelo menos, uma área de atuação técnica/artística assinada por uma pessoa negra. São filmes, séries, webséries, programas diversos, vlogs e clipes que são produzidos ou escritos ou dirigidos ou protagonizados por pessoas negras.



pantes escreveram cinco palavras em um papel, representando reflexões ou emoções sentidas. Após a escrita, a partir das palavras que mais se repetiram – “racismo”, “branqueamento”, “exótica”, “bonitinha”, “Makeena”, “griot” – realizamos um debate tão proveitoso que acabou se prolongando além do tempo estipulado.

A indignação transbordou na sala quando a tinta branca é lavada da pele negra, no filme de Yasmin Thainá. As provocações do rapper Emicida impulsionaram reflexões relacionadas às diferentes formas com que o racismo atinge o imaginário de homens e mulheres negros. Os dois vídeos geraram um impacto profundo nos participantes, perceptível em seus semblantes. A tensão amainou com o clipe da MC Sofia, *Menina Pretinha*. Ele permitiu trazer a conversa de volta à escola, à falta de representatividade positiva e à necessidade imperiosa da autoestima positiva desenvolver-se desde a primeira infância.

Elaborar conteúdos didáticos de outros temas, outras linguagens foi desafiador. A apresentação contou com slides que contestavam o imaginário coletivo a respeito do continente. Imagens de regiões africanas prósperas e da pobreza em países ricos (Alemanha e Coreia do Sul) provocaram o senso comum, questionaram o estereótipo e incitaram o debate. Estimulados por imagens e vídeos, preparamos os jogos africanos teka-teka e shisima⁷, grafites e um conjunto de atividades nas

7 Para conhecer os jogos acesse <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf>. Acesso em 24 agosto 2020.



quais se afirmava positivamente a África contemporânea: uma África muito mais rica, muito mais étnica, muito mais complexa e muito mais diversificada.

A atividade Feminismo Negro baseou-se em fotografias de mulheres negras notáveis na sociedade atual e visou provocar a curiosidade e quebrar a percepção de “guetos de atividade”, dando visibilidade a produções nos campos da arte, da literatura, da mídia social e da educação, entre outros.

Um balanço final da atividade revelou que os professores oficinairos e participantes mostraram-se muito mais à vontade ao lidar com o tema do racismo na sua dimensão “nacional”, abordando o racismo brasileiro e criando possibilidades de intervenção para combatê-lo, do que ao pensar identidades com os países africanos. Mesmo que estes países apresentem similaridades evidentes com a situação presente no Brasil: a desigual distribuição da riqueza, que se reflete no desenvolvimento incompleto, mas que é acompanhada por segmentos incorporados ao mercado mundial, tanto no consumo quanto na produção de bens e circulação de investimentos. E que essa situação contemporânea seja, em larga medida, fruto da mesma exploração que origina o racismo e da dependência econômica e tecnológica. Mesmo que lá, como aqui, a colonialidade seja uma condição longe de ser superada.

O ano de 2020, tão intenso nas aprendizagens que nos forneceu, mostrou possibilidades de empatia diaspóricas sem precedentes. Nos canais de TV, nas redes sociais ou nos encontros de família, as bandeiras do *Black Lives Matter*, movimento



iniciado nos EUA, encontraram profunda ressonância entre nós. George Floyd ou Jacob Blake⁸ nos irmanam no repúdio à violência policial racista. O impacto no Brasil pôde ser sentido por todo país, com manifestações individuais e coletivas, virtuais e presenciais, até mesmo em plena pandemia.

As experiências vividas pelos africanos não nos sensibilizaram. Sua tradição na gestão de epidemias e os vínculos de solidariedade comunitária são pontos relevantes para explicar o fato de ser o continente com menos vítimas da covid-19. Não temos olhos para isso em nosso país, ainda que pudesse nos ser de grande valia.

Temos sido reeducados pelo Movimento Negro. Hoje, o antigo mito da democracia racial que Estado e sociedade brasileira ecoavam com determinação militante vê sua utilidade explicativa reduzida a muito pouco. O país passou a reconhecer-se como racista e a identificação das práticas racistas cotidianas e institucionais tornou-se comum. Aprendemos que ser negro é uma questão de reconhecer-se negro e que para superar a privação de direitos e o preconceito não se deve calar sobre eles, mas revelar suas entranhas, a convivência institucional que os reproduz e a violência deles decorrente. Com as políticas

8 George Floyd foi assassinado em maio por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço por quase 8 minutos, ignorando os avisos da vítima de que não conseguia respirar em Minnesota. Protestos globais contra o racismo foram realizados após sua morte. Em agosto, Jacob Blake foi baleado sete vezes pelas costas, no interior do seu carro e na frente dos filhos, por ação da polícia em Wisconsin gerando grandes protestos na cidade. Cf. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54011212>. Acesso em 6 de setembro de 2020.



de cotas multiplicamos a produção de conhecimentos vinculados ao lugar de fala dos negros e geramos novas compreensões sobre a sociedade brasileira, sua história, suas práticas escolares, sua própria cultura e valores. Sabemos agora, e nos alegramos por isso, que há uma estética negra e que ela é não apenas uma questão de beleza ou vaidade (embora esse aspecto seja profundamente relevante) mas, uma questão de cidadania.

Quanto mais poderemos saber e transformar se, identificando no desconhecimento sobre o continente africano uma manifestação do mesmo racismo que visa a reproduzir a atual distribuição de riquezas e poderes, pudermos sonhar Wakanda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 6 de setembro de 2020.

EMINÊNCIA parda. Direção: Leandro HBL. Duração: 5:44 minutos. Brasil, 2019.

KBELA. Direção: Yasmin Thainá. Duração: 22 minutos. Brasil, 2015.

MENINA pretinha. Direção: Walter Abreu e Raphael Abreu. Duração 3:42 minutos. Brasil, 2015.

PANTERA negra. Direção: Ryan Coogler. Produção: Marvel Comics. Duração: 135 minutos. Estados Unidos, 2018.



TERRITÓRIOS DO POSSÍVEL

ANNA DANTES

Anna Dantes, como é chamada Anna Paula Martins, é proprietária da Dantes Editora. Seu trabalho estende a experiência de edição para outros formatos – laboratórios, oficinas, revistas, curadorias, exposições, coleções de moda, ciclos de estudo e filmes . Desde 1994, cria, realiza e colabora com projetos de transmissão de conhecimento e memória. Há oito anos realiza, junto ao povo Huni Kuin no Acre, o projeto Una Shubu Hiwea, Livro Escola Viva que contou com parceiros como Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o Itaú Cultural e tem dois livros publicados entre eles Una Isi Kayawa ganhador do Prêmio Jabuti em Ciência da Natureza. Foi curadora de 4 exposições e em 2019 foi diretora de arte da Bienal do Livro do Ceará. Desde 2018 dedica-se também ao Selvagem, ciclo de estudos sobre a vida, rodas de conversas, mediadas por Ailton Krenak, e edição de livros que tratam das correspondências entre conhecimentos científicos, artísticos e tradicionais.



Fui convidada para 7º Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais MAR para falar sobre o projeto do povo Huni Kuin com o qual colaboro chamado *Una Shubu Hiwea, Livro Escola Viva*. Tenho a Dantes Editora há 25 anos e venho de uma longa história entre livros, plantas e memória que, em 2011, entrelaçou-se com a floresta e com os Huni Kuin.

A partir desse entrelace, que envolve sonhos de pajés e processo editorial colaborativo, sinto-me confortável em participar da roda de conversas Perspectivas Pedagógicas Indígenas: Educação Huni Kuin e Educação Guarani. Não sou educadora, nem sou indígena, tampouco vivo na floresta como os Huni Kuin, mas vivo o Livro Vivo.

O povo Huni Kuin, formado por quase 15 mil pessoas, ocupa 12 terras indígenas demarcadas na floresta amazônica acreana. Vivem meio a imensa biodiversidade florestal, onde perpetua seu conhecimento das plantas por meio da prática dos tratamentos tradicionais de cura e do cultivo de parques de ervas medicinais. Para os Huni Kuin, a maior proteção é a força da própria cultura.

Nas três terras indígenas dos rios Jordão e Tarauacá, os pajés sonharam com o caminho de uma escola viva visando a manutenção de sua sabedoria milenar. Participo como editora e parceira dos Huni Kuin encontrando condições que ativam o trabalho coletivo para a realização de oficinas, edição de livros, realização de exposições e também por meio do incentivo do uso de cadernos para desenhos, diários e relatórios, de telas para pintura, além do fortalecimento das casas de



essências e da escola Shubu Hiwea na Aldeia Coração da Floresta, do pajé Dua Busã.

Quem meditou inicialmente sobre a ideia da cultura como a maior proteção foi o pajé Agostinho Ika Muru. De suas reflexões e pesquisas da ancestralidade, dos cantos, da cosmovisão, das plantas e dos tratamentos, concebeu, em diálogo com o pajé Dua Busã, o projeto Livro Vivo, *Una Hiwea*.

A cultura fortalecida expande fronteiras, forja um novo estado de espírito pulsante, *epicêntrico*, protege do perigo de entrar em resistência e se contaminar pelo opressor.

Livro Vivo envolve o plantio de parques de medicina e encontros de pajés, e celebra o uso da própria medicina em benefício da saúde. O livro, Agostinho previu, seria uma nova ferramenta de atualização da tradição oral, um fio condutor que ativa ações durante seu preparo como também depois de existente, para as futuras gerações e para o mundo. O livro é vivo pois não deixa o conhecimento morrer; mais do que isso, o ramifica, enlaça novos sentidos, cria raízes e dissemina sementes.

O pajé Agostinho fez a passagem logo após o primeiro encontro de pajés, realizado em dezembro de 2011. Esse encontro abriu os caminhos do projeto. Agostinho havia deixado não só orientações para o livro que seria publicado, como, ao se transformar, passou a nortear os passos desse caminho.



A coordenação geral foi assumida pelo pajé Dua Busã que fez nascer de dentro do Livro Vivo o sentido de *escola* rebatizando o projeto como *Una Shubu Hiwea, Livro Escola Viva*. Para ele, quando um pajé começa a falar, a escola é aberta. Dua Busã idealizou a construção de uma escola em sua aldeia para receber todos os interessados em aprender com ele sobre as plantas medicinais e os tratamentos de cura e proteção. E essa escola foi construída em 2017.

Não sei se está ficando claro como o projeto acontece. Para nós também é um aprendizado lidar com uma *lógica* e *metodologia* que são bem diversas das aplicadas na social urbanidade colonizada contemporânea. Apesar de envolver assembleias para definições coletivas das direções a serem tomadas, ou para a escolha de representantes para alguma atividade específica, o projeto tem realizado muito a partir de uma base que pode ser considerada precária, mesmo que bem-sucedida.

Una Shubu Hiwea tem natureza própria, movimenta-se por um tipo de propulsão, às vezes dilata e engole, às vezes se contrai, se estica e avança, às vezes expele. É da jiboia tudo que chamamos vida, a vida é a própria jiboia. Então lidamos com algo sempre superior a cada um, mas também presente em todos. Dua Busã, por exemplo, mesmo sendo coordenador, não se vale de autoridade, nem estimula a hierarquia. Ele sabe que o comando da vida não pertence a ninguém humano. Há toda uma *ciência* nessa relação. Um entendimento de complementaridade que é respeitado e regula a condução do trabalho coletivo.



É nesse pulsar que o projeto segue. Em 2011, por meio da parceria com o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e do encontro dos Huni Kuin com o botânico Gustavo Martinelli, o projeto estruturou-se e realizou etapas fundamentais para o registro do conhecimento sobre 109 plantas. Nesse ponto, a colaboração entre Alexandre Quinet e Agostinho Ika Muru mostrou a todos o quanto é possível o diálogo entre conhecimentos. Alexandre e Agostinho foram os organizadores do *Livro da Cura, Una Isi Kayawa*, um com a taxonomia e todos os trâmites legais, o outro com a articulação entre os pajés e a profunda sabedoria da sua cultura.

Foram três anos de trabalho para transformarmos o projeto: cinco viagens para as florestas, três viagens de representantes Huni Kuin para transcrições e traduções no Rio, além de uma cuidadosa produção editorial que envolveu criação de uma fonte tipográfica a partir das letras manuscritas dos pajés e aprendiz e impressão em papel feito de garrafas pets para sobreviver à umidade da floresta. Com o livro pronto, partimos para uma série de lançamentos: primeiro na floresta, na Aldeia São Joaquim onde foram distribuídos; depois no Rio de Janeiro, onde construímos uma oca no Parque Lage, que ficou como presente dos Huni Kuin para os cariocas. Depois o livro levou os Huni Kuin para várias cidades no Brasil e no mundo.

Um dos grandes desafios do projeto é não contar com um apoio constante. Caminhamos, assim, entre sonhos dos pajés e sensibilizações de instituições para o apoio de cada etapa. Em 2014, fomos selecionados pelo Rumos do Itaú Cultural e pudemos realizar o desejo de Dua Busã de construir uma



escola em sua aldeia. Também foram distribuídos cadernos para as 36 aldeias com o objetivo de que cada pajé criasse seu registro. Os cadernos refletem o admirável trabalho dos pajés de conhecimento das plantas e de tratamentos dos males. São diários, relatórios, catálogos de seus parques de medicina. Todos superdesenhados. Cada aldeia dedicou-se a um caderno, às vezes individualmente e outras em grupo.

Esse material foi registrado, publicado em 400 páginas para distribuição interna para o povo Huni Kuin e exposto no Itaú Cultural na grande mostra *Una Shubu Hiwea*, em 2017. O trabalho de curadoria e projeto expográfico foi coletivo e proporcionou ainda duas oficinas para a elaboração de 13 telas para a história dos antigos. Cadernos e pinturas encontram-se hoje no acervo do MAR, graças ao interesse de Paulo Herkenhoff. É um acervo vivo que continua incorporando outros estudos Huni Kuin. Menegildo Isaka Huni Kuin, um jovem muito dedicado à pintura, costuma dizer: “Isso é o nosso estudo, o material onde a gente estudou vai embora, mas o estudo fica com a gente”. Telas e papéis não sobrevivem à umidade da floresta, dessa forma o material de estudo vem para as cidades, ensinar quem vive aqui.

Nos últimos três anos não paramos. Em 2019, realizamos a Jornada Shubu Hiwea que promoveu a viagem de dois professores de escolas indígenas de duas aldeias diferentes para traçarem encontros e trocas em escolas e instituições no Rio de Janeiro e em São Paulo. Uma grande comitiva Huni Kuin participou de um outro projeto da Dantes Editora – inspirado pela escola viva Huni Kuin –, chamado Selvagem, um ciclo de estudos sobre a vida.



Teria muito a falar sobre as experiências na floresta e o que elas ensinam. Mas foi o momento de escutar e tive a alegria de dividir o encontro com Sandra Benites. O que a Sandra falou deve estar anotado em algum caderno perdido de 2019, que agora parece um ano muito remoto. Mas o que ela disse ecoa em mim até hoje, setembro de 2020, talvez como mais uma lição de memória e oralidade.

O feminismo de vocês, para nós é outra coisa – ela disse de um jeito muito mais lindo e irradiante. Não usarei aspas porque são palavras minhas, mal-arranjadas, na tentativa de salvar o que Sandra encantou com sua fala. Na adolescência meninos e meninas vivem suas passagens. A menina se encontra com o silêncio, seu sangue e tudo que vai aprender ao se recolher. O menino sai em busca de si mesmo no mundo. Quem ele é? Um caçador, um artista, um músico, um pajé...

Para a mulher, a liberdade é respeitar seu silêncio. É no silêncio que ela encontra quem é. Ela não quer ir para o mundo, pois o mundo não vai respeitar seu recolhimento.

Quando o território indígena diminui, os meninos ficam sem mundo para caminhar e se descobrir. Então, hoje, as mulheres Guarani saem para luta, não por elas, mas por eles, para que os meninos tenham mundo novamente. Essa é uma outra ideia de luta da mulher. A mulher abre mão de seu recolhimento para entrar na política ou no ativismo para que exista mundo para os meninos, para que os homens não se percam. Porque a mulher é da Terra e o homem é do céu. Por isso as mulheres não se perdem.



Nossas conversas nessa roda convergiram duas experiências sobre o território possível, sobre uma demarcação além da geográfica, mas também cultural e espiritual.

Ficam aqui estas notas sobre a 7º Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais MAR.







ROSANA PAULINO, série Bastidores, 1997

Imagem transferida sobre tecido, bastidor
e linha de costura, 30 cm de diâmetro.

Coleção particular

ENSINANDO A TRANS- GREDIR:

PESQUISAS E PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA*

* O nome deste capítulo faz referência ao livro *Ensinando a Transgredir - A Educação como Prática da Liberdade* da autora bell hooks.



A EDUCAÇÃO PARA DESCONSTRUIR O ENTENDIMENTO DA ORDEM COMO REGRA

ANDRÉ VARGAS

A cada oposição enfrentada, a coragem de responder; e a cada empuxo e/ou incipiência institucional diante de assuntos progressistas, a tentativa como método de irromper e descobrir elasticidades e aberturas nos ditames da educação. Um dever de boa ventura se anuncia, ao participar da troca franca do ensino e aprendizagem, para quem de alguma forma revisa os valores históricos institucionalizados que nos fazem uma sociedade tão injusta, um futuro em que já não necessitaríamos dizer que o simples fato de não se discutir a educação pelo viés racial e étnico, ou ser mesmo ser alheio às questões estruturais do racismo na formação de nossa estrutura social, já implica uma tomada de posicionamento étnico-racial às avessas.

A ideia de isenção total, em se tratando de uma educação compromissada com a mudança, justamente porque induz que seus agentes não apresentem uma posição crítica diante das dificuldades enfrentadas na batalha pelo reconhecimen-



to das complexidades de nossa existência e nas imperiosas exclusões que nos afligem como sociedade, é, já, uma posição que, por seu grau de acriticidade diante da ideologia dominante, comunga com os fatores que determinam que as mesmas vozes, violentamente caladas no decorrer da história, permaneçam caladas e resilientes. Em outras palavras, uma educação que não se pretende preocupada com as questões étnico-raciais concernentes à constituição de nosso país é, por si só, uma educação que está a serviço da manutenção dos privilégios da hegemonia e, logo, só não é étnico-racial porque se acredita que tal hegemonia branca não é também parte de uma etnia e/ou raça e, estes, por se identificar como o “não outro” de qualquer alteridade, desdenham das marcas históricas de seus privilégios.

Uma tarde de conversa sobre trabalhos, projetos e ideias que aventam perspectivas e práticas que se desenvolvem no território das discussões étnico-raciais para a educação em espaços de formação – o colégio, o museu e a rua – nos atualiza sobre as conjunturas de resistência, sempre em jogo dentro de um setor tão subalternizado como o são a educação e a cultura em nosso país. Ao mesmo tempo, o caminho da conversa que se desenhou nesse primeiro dia de Jornada é capaz de motivar elaborações intelectuais para um reforço de perseveranças diante dos preconceitos e dos racismos vivenciados no decorrer da prática.

O grupo que se apresentou no primeiro dia dessa jornada, abastecido de experiências diversas, abriu-se em leque, como que a ventar novos ares sobre as possibilidades de desdobra-



mentos de intenções, planejamentos e resultados que se deixaram aprender no contato. A dificuldade do contato nos faz aprender a jogar, nos faz ter jogo de cintura. E, em se levando em consideração um certame epistêmico das capoeiras, esse “jogar” é um aprendizado que se coloca também como maneira de resistir às opressões e sobreviver às violências. É o corpo que, quando se esquiva, impulsiona a pernada no espaço vazio.

Aprender com a capoeira uma filosofia que visa à manutenção de sua existência é só uma das perspectivas possíveis de se adotar para se rever e desconstruir o entendimento da ordem como regra na cultura intelectual brasileira, bem como do saber nacional como um puxadinho colonial da história ocidental. As apresentações que se seguiram neste dia, então, avariaram outras bases dessa estrutura trazendo a lógica da festa como ponto de revisão do calendário escolar; as pedagogias do jongo como forma de pensar e organizar afetos: na proximidade de uma umbigada e no grito seco de “Machado” fechando a cantoria dentro e fora da roda; as tratativas para uma mais profunda mudança no currículo escolar em busca de referências afrodiaspóricas; a valorização da música escutada pelo aluno no correr das aulas de música na escola, como uma outra noção de pertencimento e produção de cultura; a escrita criativa que parte do reconhecimento da importância de nossa intelectualidade negra para os avanços da história oficial e a produção de exposições em que as pessoas negras estivessem expostas, não mais como objetos estereotipados, mas como protagonistas da história.



ANDRÉ VARGAS

Artista, educador e graduando em Filosofia pela UFRJ, trabalhou com educação em espaços culturais como: MAR, BPE e IMS. Participou como artista visual de exposições como: “Africanize Performática”, no CMAHO (2018), “Tamo aí”, na Galeria da Passagem - UERJ (2019) e “Rua!”, no MAR (2020) e publicou dois livros infantís: “Caraminholas - Poesias do fundo da cachola”, pela Multifoco (2012) e “Roupa de Camaleão”, pela Zit (2017).



A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA PELA LUDICIDADE DO JONGO

MARGARETH DOS ANJOS SANTOS

Doutoranda em Arte e Cultura Contemporânea, UERJ; Mestra em Educação, Cultura e Comunicação - Periferias Urbanas, FEBF/UERJ; Colunista Pesquisadora da Revista Kratos. Coautora do livro "Negras Crônicas - escurecendo os fatos" e autora do livro "A Construção da Identidade da Criança Negra pela Ludicidade do Jongo"



O objetivo deste trabalho foi analisar como as crianças negras significam as rodas de Jongo. O Grupo Afrolaje foi escolhido para este estudo, já que em suas atividades as crianças estão sempre presentes. Para tanto, analisamos a trajetória do grupo, os elementos que constituem o Jongo (dança, pontos, tambor, roupas), e o comportamento das crianças em relação a essa cultura e todo esse processo de construção identitária. O Jongo representa um dos elos entre os descendentes dos escravizados e seus antepassados, sendo um dos referenciais para a reafirmação das identidades. Utilizando a metodologia da observação participante, procurou-se estabelecer uma análise do desempenho dessas crianças, nos dois anos em que o grupo foi acompanhado. É também um trabalho que estabelece uma relação com um passado que se torna presente pelos artifícios da memória. Ao reconhecer em elementos de uma cultura negra como um patrimônio cultural do Brasil, com sua valorização, apontam-se também as possibilidades de, por meio desses elementos, construir uma leitura das práticas e das vivências a partir das percepções do próprio grupo que as forjam.

O Grupo Afrolaje nos fez refletir sobre a construção de uma educação não formal guiada pelo Jongo, tendo como cenário um espaço democrático – a Praça Agripino Grieco, no Méier, palco principal para as apresentações mensais do grupo. Detivemo-nos em duas perspectivas: a questão cultural e a questão do território na constituição de uma identidade positiva da criança negra. Esse foi o caminho encontrado para, a partir de uma análise baseada em uma narrativa autobiográfica, buscar elementos a cerca da significação que as crianças negras fazem da prática cultural do Jongo.



Para isso, buscamos envolver o Jongo e as definições de seus elementos formadores com as narrativas das rodas e, ao mesmo tempo, procuramos explicar e analisar como as manifestações, antes marginalizadas, começam a ser apropriadas pelas crianças, além dos praticantes, e como essa relação é apresentada. Nesta relação entre o espaço da praça e as crianças há articulações e trocas, o que faz com que cada qual busque alcançar seu espaço, seu “campo”.

A ocupação do território - a praça no Méier e a visibilidade política do Jongo do Afrolaje permitem ao grupo do subúrbio carioca descobrir as raízes ancestrais e agregá-las ao valor da cultura popular afro-brasileira. Como forma de resistência, o Jongo, disseminado no contexto extraescolar, se compromete com a formação da identidade e com os valores da comunidade, dando continuidade e multiplicando as tradições afro-brasileiras.

Para além dos ensinamentos da dança é possível ponderarmos que, neste processo, as crianças passam a significar as tradições ora adquiridas pelos jongueiros mais velhos, criando conexões fora da territorialidade delimitada. Os movimentos articulam-se, buscam sua identidade e, sob gestão desta comunidade jongueira, a autoestima, componente básico para a boa formação da personalidade da criança, é fortalecida.

Atualmente o conceito de patrimônio cultural, em substituição ao de patrimônio histórico e artístico, nos apresenta a inserção das manifestações culturais imateriais de diversos grupos sociais. Essa inclusão permite uma aproximação legítima entre



o patrimônio, o cotidiano dessas crianças e suas identidades para a edificação e a consolidação de políticas culturais em novas perspectivas. Cria-se também a possibilidade de fomento para que esses agentes culturais sejam ainda agentes de transformação política, aliando seus ensinamentos às demandas e ações para a modificação de sua própria realidade.

Identificamos e analisamos ainda os elementos que compõem o Jongo e que foram capazes de alicerçar práticas de educação não formal aplicadas nas rodas de Jongo que irão contribuir para a formação da identidade das crianças negras de forma positiva. Potente ferramenta de aprendizagem, a educação não formal acontece em diversos espaços como os locais públicos espalhados pelas cidades. Pode ser promovida por organizações culturais ou sociais que proporcionam uma educação mais humanista por meio da potência de suas ações. O desenvolvimento do conhecimento é um dos aspectos da educação não formal e nesses espaços habilidades, atitudes e formas de comunicação são estimuladas e novos conteúdos são descobertos. Os espaços não formais de educação se evidenciam pela liberdade, pelas diversas formas de emoção que podem ser desencadeadas e pelos estímulos que não se apresentam nas salas de aula. Essas peculiaridades estão diretamente vinculadas também às formas de interação com os indivíduos presentes naquele lugar.

A pesquisa nos fez refletir sobre possíveis comportamentos que podem surgir estimulados pela prática da dança e a construção de suas identidades. Buscamos envolver o Jongo e as definições de seus elementos formadores com as narrativas



das rodas. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros que para ser aprovado é preciso negar-se é um desafio.

Assim, na luta pela preservação e divulgação do patrimônio cultural afro-brasileiro, pelo respeito aos mais velhos e pela busca da identidade, acredito na possibilidade de transformação, de forma positiva, da construção da identidade da criança negra. Com a dança, a tradição pode ser mantida proporcionando o conhecimento da ancestralidade, do passado dos escravizados contado do ponto de vista do negro, tentando inverter a realidade dolorida para uma de realizações e conhecimento por meio da disseminação da magia jongueira.



CONSTRUÇÃO E PRÁTICA DE UM CURRÍCULO AFROCENTRADO E INTERDISCIPLINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

HELOISA DE SOUZA

Professora especialista em língua portuguesa, UERJ; especialista em relações étnico-raciais na educação básica (EREREBA-CP2 concluindo) – Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro e da Rede Municipal de Itaboraí. (heloisaprofessor@gmail.com)

LUCIENE ALVES CARDOSO

Licenciada em letras pela UERJ-FFP, especialista em estudos literários-UERJ-FFP – Professora da Rede Pública Municipal de Itaboraí e da Rede do Estado do Rio de Janeiro (lualvescardoso@bol.com.br)

LUISA ROSATI DUQUE ESTRADA

Professora mestre em ensino de história pela UERJ, licenciada em história pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Professora da Rede Pública Municipal de Itaboraí e da cidade de Maricá.(luisarosati@yahoo.com.br)



“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS)

Introdução

A luta do movimento negro no Brasil resultou em importantes avanços, um deles foi a Lei 10.639/2003. No entanto, a aplicabilidade desta lei se mostra frágil ou inexistente em todo o Brasil. Os fatores são variados, pois vão desde a má formação do profissional da educação, passando pelo racismo estrutural, institucional, enfim, uma sociedade na qual a colonização europeia deixou marcas profundas de desigualdade e preconceito. Muitos conceitos precisam ser desconstruídos nas instituições, nos profissionais e, principalmente, nos alunos que sofrem diariamente racismo. Acreditando que apenas uma educação decolonial e antirracista possa instrumentalizar os alunos para uma relação social mais emancipatória.



Buscando essa educação, três professoras do 8º ano da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres, em Itaboraí, começaram a pensar ações pedagógicas em que não só a história da África pudesse ser incluída no currículo, como também houvesse a valorização do homem escravizado que aqui desembarcou, mostrando sua real e fundamental participação na história do Brasil. Começamos assim a elaboração de um currículo afrocentrado. Sobre a importância do tema, de transformar negro como sujeito da história e apresentar uma África real, não mistificada, mas os seus valores civilizatórios para que o aluno afrodescendente se orgulhe de sua origem, Renato Noguera (2010) afirma:

“É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e o ser humano como alguém que ‘controla’ e exige que tudo gravite ao seu redor. Mas não se trata, somente, de identificar os padrões hegemônicos, mas de propor e sustentar a afrocentricidade” (2010).

Objetivando esse protagonismo negro, as professoras em questão transformaram-se em pesquisadoras e organizaram o Referencial Curricular das disciplinas de língua portuguesa e história de forma articulada para que toda exigência curricular fosse cumprida, uma vez que a escola faz parte de uma rede, mudando “apenas” (e este apenas carrega mais de 300 anos de opressão racista) o ponto de vista da narrativa.



Esta reelaboração curricular proporcionou a todos uma experiência rica, desafiadora e significativa, mostrando que essa é uma ação possível, razoavelmente fácil, uma escolha política.

Metodologia

Todo processo desta proposta pedagógica levou em conta a legislação vigente, os referenciais curriculares do ensino de história e de língua portuguesa do município de Itaboraí. Na defesa da interdisciplinaridade foram usados os PCN que sugerem aos docentes uma prática pedagógica interdisciplinar e que envolva temas transversais (como ética, meio ambiente, trabalho e consumo, entre outros) ao longo do ano letivo. O corpo do documento diz que:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade, tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998, p.30).



Objetivando uma mudança de paradigma em todos os atores envolvidos, principalmente no corpo discente, e ao mesmo tempo ter um mínimo de rigor acadêmico para avaliar o projeto, a mudança de perspectiva no currículo baseou-se na Pesquisa-Ação, defendida por Thiollent (2002)

“com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”.

A partir da colaboração entre prática e pesquisa, iniciou-se a elaboração dos conteúdos do 1º trimestre. Usando como base o conteúdo do referencial municipal de história Brasil Colônia: Ciclo do Ouro, foram estudadas figuras negras importantes, bem como o processo de escravização - a mão de obra especializada utilizada na região, a tecnologia do uso do ferro trazida com o povo negro e a importância das irmandades. Aproveitando que não há um gênero textual específico no referencial de língua portuguesa, múltiplas linguagens foram usadas: textos literários - trechos do *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, o samba-enredo do Salgueiro, de 1964, falando de Chico Rei, imagens-pinturas e objetos do período encontradas no Museu Afro Brasil e o vídeo da Unesco, *A rota do escravo - a alma da resistência*.

Reelaborado o currículo, a professora de história Luisa Rosati trabalhou o conteúdo e coube às professoras de língua portuguesa, Heloisa de Souza e Luciene Alves Cardoso, o estudo dos textos, das imagens, das linguagens, enfim.



No final do trimestre, as turmas foram divididas em grupos e dois produtos foram criados: um festival de paródia com a turma 802 e a elaboração, pelas três turmas, de um jogo de tabuleiro chamado Jogo da Liberdade.

Quanto aos jogos, foi informado aos alunos que seu objetivo era fazer com que os escravizados conseguissem a liberdade. Poderia ser conseguindo chegar a um Quilombo sem ser pego, ou juntando dinheiro e comprando, com ou sem auxílio, de uma Irmandade. Os tipos de jogos ficaram a critério de cada grupo. Em sua grande maioria, para avançar nas fases dos jogos, os alunos elaboraram perguntas referentes ao conteúdo (Conjuração Mineira, Vida de Chico Rei, a importância das Irmandades Negras para compra da liberdade, a utilização de uma mão de obra negra especializada na construção do patrimônio dos donos de minas nas cidades do Ciclo do Ouro) e propuseram jogos do tipo corrida de tabuleiro que para alcançar a liberdade, o jogador tinha de superar obstáculos (ser capturado pelo capitão do mato, ser pego com ouro no cabelo etc.).





Figura 1 - Jogo feito com embalagem de ovos, cápsulas de café, imagens fotocopiadas.

As paródias concentraram-se na história de Chico Rei e os alunos usaram os mais diversos ritmos, do funk ao sertanejo.



Figura 2 - Grupo Paródia: “Chico Libertador”.



Figura 3 - Paródia
“Liberdade Sempre!”

Resultados e discussão

Este trabalho foi realizado, como já informado acima, em uma escola municipal de Itaboraí. Cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro, que apesar de ter sido até o século XIX uma grande economia do estado pela produção agrícola, hoje é considerada uma cidade dormitório, uma vez que mais da metade de seus moradores trabalha na cidade do Rio de Janeiro, Niterói e menor quantidade na vizinha São Gonçalo, segundo dados do IBGE 2017. Outro dado importante é o fator de a escola se localizar em uma área violenta da cidade, o que faz com que grande parte dos alunos estejam em contato constante com a violência e com o tráfico de drogas.

A orientação da Secretaria Municipal de Educação é que, no ato de matrícula, seja feita, por parte dos responsáveis, a indicação de raça. E esta informação fica no diário de classe de cada professor. Os dados do diário, no entanto, não condizem

com a realidade visual da negritude da sala. As três turmas somam um total de 91 alunos, apenas uma parte destes alunos se declaram como negros, porém, visualmente, observando fenótipos, brancos são apenas 12 nas três turmas. Em outras palavras: temos alunos negros, periféricos e em situação de risco social que em sua grande maioria não se vêem como tal.

Acreditamos que os estereótipos e a perspectiva negativa sobre o outro são criados e reforçados diariamente pela visão eurocêntrica, colonizada. Sem se enxergar como negro – uma vez que não se declararam oficialmente – nem se sentirem valorizados socialmente, já que o ambiente/instituição social que mais convivem, a escola, reproduz e perpetua as práticas racistas e excludentes, os alunos acabam desistindo deste espaço pela total falta de perspectiva. O que parece aqui uma justificativa fora de lugar, e acaba por sê-lo também, está posta para mostrar as dificuldades e urgência deste trabalho.

Como avaliar os resultados tão subjetivos? Como observar se um conteúdo de escola pode ser capaz de mudar a perspectiva histórica e familiar dos alunos? Percebemos que apenas um acompanhamento diário, uma avaliação contínua das ações e dos comportamentos poderia responder a esses questionamentos. Mas a escola tradicional vive de notas, avaliações quantitativas. Em termos quantitativos houve poucos alunos que não alcançaram os objetivos desejados a partir das perguntas presentes nas avaliações. Em termos qualitativos, os apelidos, até mesmo os bullyings racistas diminuíram nessas turmas, e quando há uma ofensa ou piada racista elas são mais facilmente reconhecidas por todos.



Embora a experiência tenha sido extremamente positiva, o projeto só foi realizado no primeiro trimestre, pois com a nova BNCC, a prefeitura está reorganizando o currículo, o que se espera aconteça até o final do presente ano letivo, 2019. A partir desse novo referencial, esperamos organizar todo o currículo do 8º e do 9º anos para o próximo ano, para acompanhar as turmas que iniciamos o trabalho neste ano letivo.

Conclusão

O presente trabalho é um breve relato da experiência positiva que foi elaborar e praticar um currículo afrocentrado em uma escola municipal da periferia do Rio de Janeiro. O projeto aplicado em turmas de 8º ano e teve a duração de um trimestre. Os resultados foram tão positivos que esperamos acompanhar as turmas no próximo ano letivo, 2020, adaptando todo o conteúdo de todos os trimestres do 9º ano e terminar a elaboração do currículo do 8º ano.

Agradecimentos

Agradecemos a direção da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres, às professoras Adriana Porto da Silva e Ariana Marins pela confiança e por acreditarem que a mudança de currículo possa contribuir com o crescimento e a emancipação dos alunos. Aos pais, que, ao ser informados na primeira reunião do ano, também acreditaram e ainda assinaram o uso de imagens. E, por fim, aos nossos alunos que se envolvem em todos os projetos propostos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: DF: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

Acesso em 05 out. 2017.

Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: SEF/MEC, 1998.

Lei 10.639-[www.planalto.gov.br>10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/10.639.htm)

NOGUERA, Renato. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*. Encontrado em: [www.africaeaficanidades.com.br> Afrocentricidadeeeducacaoosprincipiosgeraisparaumcurriculoafrocentrado.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/Afrocentricidadeeeducacaoosprincipiosgeraisparaumcurriculoafrocentrado.pdf)

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. *O que é uma educação decolonial*.pdf. Encontrado em: [www.academia.edu>oqueeumaeducacaodecolonial](http://www.academia.edu/oqueeumaeducacaodecolonial)

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

www.cidades.ibge.gov.br

Textos usados:

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. Livros d Portugal, Rio de Janeiro.1953

TANAKA, Beatrice. A história de Chico Rei; Saraiva
Vídeo *A rota do escravo*: <https://youtu.be/HbreAZhN4Q>

Chico Rei-GRES Salgueiro: <https://youtu.be/7Ecfk5DO6d8>





Minicurso Ubuntu - Uma Introdução à Filosofia Africana



“PROFESSORA, TOCA AQUELA!”: FUNK, AFROCENTRICIDADE E DIÁSPORA AFRICANA NAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA¹

PRISCILLA HYGINO R. DA S. DONATO

Mestranda em música – UFRJ e professora de educação musical – SME-RJ
(priscillahygino@gmail.com)

¹ Este título busca fazer referência à sala de aula e ao mundo funk, referenciando a chamada “‘DJ do baile’, toca aquela!”, presente em alguns funks e tocadás por alguns DJs nos bailes do Rio.



O presente trabalho apresenta algumas reflexões presentes em minha pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de estudos Educação Musical, sob a orientação do professor doutor Fábio Adour da Câmara. Como professora de música da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ) desde o ano de 2017, tenho pesquisado e desenvolvido trabalhos acerca das questões raciais com meus estudantes – alunos do primeiro segmento do ensino fundamental. Nos anos de 2017 e 2018, desenvolvi um trabalho que buscava contribuir para o resgate da autoestima das crianças sobre nossa herança africana por meio de aulas de música que contemplavam expressões artístico-musicais tradicionais das culturas afro-brasileiras. Nesse período, no entanto, as reações das crianças indicavam uma outra musicalidade afro-brasileira, viva e forte, não distante deles no espaço ou no tempo. Uma musicalidade que os coloca em contato direto com outras populações de pele preta, dentro e fora do Brasil, com quem compartilham de formas não idênticas, porém bastante semelhantes, as experiências e consequências da diáspora africana: o Funk carioca. O Funk é um fenômeno artístico, musical e cultural complexo, o que pode ser notado tanto em pesquisas sobre suas origens, que remontam à África Oriental (KEYES, 2002), passando por seus diálogos com outras populações negras e periféricas principalmente na América (LOPES, 2011), localizando-o como musicalidade da diáspora africana, quanto em sua expressão atual, que mescla, além dos discursos diaspóricos que nunca abandonou, a territorialidade, a racialidade e o recorte de classe das populações faveladas com sua assimilação pelas grandes mídias e pelas classes cujas



territorialidade, racialidade e classe são muito distantes das primeiras. “*Professora, toca aquela!*” é uma pesquisa baseada em propostas de aulas com uma turma de 4º ano do ensino fundamental que passeiam do “Funk ao Funk”. Em outras palavras, preconizo o Funk como forma de conhecer, entender e processar/analisar música de meus alunos, isto é, sua *epistemologia musical*. A partir desse gênero e por meio dele, acessamos outras formas de fazer musical, outras estéticas, outras matrizes de pensamento. Entretanto, em grande parte das vezes, se não em todas, nosso ponto de chegada é, também, o Funk. O processo criativo e de conhecimento, porém, nos faz retornar de maneira diferente daquela em que iniciamos. As aulas são registradas no formato audiovisual e analisadas segundo conceitos analíticos que se apresentaram como centrais nas e para musicalidades afrodiaspóricas. Tais conceitos não estavam previamente dados, sendo percebidos e cunhados a partir de revisão bibliográfica (GILROY, 2012; SANTO, 2016; entre outros), da recolha de depoimentos de pessoas envolvidas com o Funk e da própria observação das aulas. Este movimento de busca por novos conceitos é necessário para fugir do perigo de análises centradas em uma concepção de música outra, alheia àquela que se pesquisa e que pode tanto dar-lhe uma falsa aura de legitimidade quanto inferiorizá-la, negando-lhe o valor. Para esta pesquisa, em particular, era preciso pensar aulas de música também sob uma outra perspectiva, buscando objetivos intrínsecos, metodologias próprias, outras formas de avaliação, entre outros fatores. Desta forma, a observação dos registros das aulas é a fonte primária de onde retiro os conceitos analíticos propostos neste trabalho. A justaposição do material audiovisual à revisão da literatura sobre o tema, bem como a



informações colhidas em eventos tanto sobre as culturas africanas e afrodiáspóricas como sobre as culturas funkeiras revela alguns padrões, que acabaram por ser englobados nas três esferas ou ferramentas analíticas – **ritmo, corpo e palavra**. Essas ferramentas voltam, posteriormente, a seu lugar de origem, mas, desta vez, como critérios para escolhas e recortes a serem feitos e mostrados no espaço de uma pesquisa acadêmica. A potência do trabalho que aqui apresento reside no fato de retratar parte da realidade musical que enche as salas de aula de muitas escolas públicas do Rio de Janeiro, locais onde muitos de nós, professores, desempenhamos ou iremos desempenhar a carreira docente. Acredito ser necessário tratar de propostas pedagógico-musicais para aulas de música afrocêntricas. É preciso criar pontes entre essa realidade, marcada por tensões relativas à raça, à classe e à territorialidade, e a formação dos professores de música, de maneira que estejamos cada vez mais aptos para uma prática em educação musical antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2012 (2ª ed.).

KEYES, Cheryl L. *Rap music and street consciousness*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2002.

LOPES, Adriana de Carvalho. *Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto; Faperj, 2011.

SANTO, Spirito. *Do samba ao funk do Jorjão*. Rio de Janeiro: Escola Sesc de Ensino Médio, Gerência de Cultura, 2016.



“QUEM NÃO SABE PODE SABER APRENDENDO”: A EXPERIÊNCIA DO KIZOMBA DI MULEKE

BRUNO RODOLFO MARTINS

ERICA FERNANDA MARTINS

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Souza Marques. Atualmente é professora na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Também é formada em Contação de Histórias Inspiração Griô e Literatura Infantojuvenil Negra pelo Grupo Cultural Vozes da África.

GENILSON LEITE DA SILVA

ROSANGELA MARIA PACHECO CHUAB

THIAGO DO CARMO LOPES



O projeto Kizomba di Muleke surgiu a partir de um Centro de Estudos com profissionais engajadas/os em sensibilizar as/os demais com a temática das relações étnico-raciais, presente no cotidiano da escola, e ao mesmo tempo ausente, não sendo reconhecida como questão, nem contemplada pelo currículo estabelecido, mesmo com as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que enfatizam o trabalho pedagógico antirracista na escola. Assim, o projeto foi produto do desejo de algumas/alguns profissionais empenhadas/os em diluir a relação entre escola e comunidade, pondo em pauta as demandas e tensões observadas, tanto em sala de aula quanto na comunidade na qual a escola está circunscrita. O diálogo, a troca, o envolvimento entres as diversas disciplinas e abordagens pedagógicas direcionou o trabalho, fazendo com que não só estudantes, como também suas/seus responsáveis e familiares se envolvessem com o projeto, seja participando efetivamente das atividades propostas no dia ou conversando com suas crianças sobre a temática negra e racial. Foi formada uma equipe engajada para organizar e planejar o evento, composta por um secretário escolar, um oficineiro do programa Mais Educação, uma professora alfabetizadora, uma de educação infantil e dois professores de educação física. Não por acaso, a interação profissional entre essas pessoas já existia com profundidade e qualidade desde o início do ano, envolvendo a temática. Tendo como tema central a reeducação das relações étnico-raciais na escola, teve por objetivos: (1) promover a reflexão sobre a presença do racismo no ambiente escolar, para então combatê-lo de forma efetiva, mobilizando toda comunidade; (2) dar visibilidade a expressões culturais



negras e populares, e reconhecê-las como valorosas; (3) fortalecer a estima das crianças e da comunidade, favorecendo o autorreconhecimento e pertencimento racial positivo com as atividades planejadas. Tudo aconteceu na Escola Municipal Waldemiro Potsch, situada em Oswaldo Cruz, zona norte do Rio de Janeiro. Essa escola atende da Educação Infantil ao 6º ano experimental, e é frequentada majoritariamente por crianças negras. O evento foi realizado no dia 30 de novembro de 2017, entre 10h e 13 horas. As aulas tradicionais foram suspensas para que toda a comunidade pudesse estar presente de forma intensa. Os espaços da escola foram nomeados com personalidades femininas negras de referência, que demonstram o protagonismo dessas mulheres na luta histórica por respeito às diferenças, tanto brasileiras, como africanas. Em cada espaço de atividade, o nome tinha uma breve descrição de quem era e de sua importância. Além disso, escolhemos mulheres, por uma questão de gênero, para dar visibilidade e fortalecer as referências femininas negras, especialmente entre as crianças, em sua maioria, negras. A culminância iniciou com uma fala da direção, seguida da fala de uma representante da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, seguida da palestra Valorização do Saber Local: Um olhar sobre a Diversidade, de um professor de folclore da UFRJ. Depois houve uma fala da comissão organizadora, explicando a dinâmica da culminância. Na área externa, nomeada como Pátio Nzinga Mbandi, Rainha de Angola, ficou a oficina “capoeira angola: a guerrilha africana no Brasil”. Na área interna, nomeada como Pátio Zeferina, Rainha do Quilombo do Urubu, preparamos uma projeção de vídeos, mostrando a participação de duas turmas da escola no Folclorando. Na sala Tia Maria do Jongo



da Serrinha-RJ aconteceu a oficina Jongo nas Escolas. Na sala Dona Dalva do Samba de Roda do Suerdick-BA aconteceu a contação de história com o livro Cadernos de Rimas do João. Na sala Cleópatra, Rainha de Egito ocorreu a oficina de Bonecas Abayomi: Prática de Resistência Cultural. Na sala Lia de Itamaracá-PE, aconteceu a oficina de Tranças Africanas. Na sala Dandara, Rainha de Palmares-AL aconteceu a oficina de Turbantes. Na sala Dona Teté do Cacuriá-MA, ocorreu outra oficina de contação de história, intitulada “Histórias de um Viajante”. No auditório, nomeado como sala Dona Selma do Coco-PE, aconteceu a oficina de Pinturas Africanas. Depois de terminadas as oficinas, no pátio interno houve o “desfile da realeza negra”, com as crianças demonstrando suas pinturas, tranças e turbantes feitos no dia. Em seguida, houve algumas danças: a primeira, Guerreiros Nagô, depois um samba de roda e uma ciranda de Pernambuco. Paralelamente, acontecia uma roda de capoeira angola no pátio externo. Encerradas as atividades, foi servida a merenda e dispensadas as crianças. Apesar de não terem construído o evento junto, o restante da equipe foi distribuído em tarefas de apoio e incentivado para que participasse ativamente também das oficinas e dos outros momentos. Foram fundamentais as redes de apoio durante o processo. Para melhor fundamentar e dialogar com os diversos temas, recorremos a grupos e pessoas que trabalhassem com as questões étnico-raciais e que estivessem disponíveis para que, de forma voluntária, contribuíssem com o evento. Contamos com a participação de integrantes do grupo Afrolaje; um contador de histórias; integrantes do Coletivo Mandume; uma trançadeira; uma artesã de turbantes; e dos grupos de capoeira Só Angola e Mocambo de Aruanda.



A comunidade escolar participou e se envolveu de forma proveitosa. O evento foi mais positivo do que o esperado, principalmente pelo envolvimento das crianças e seus responsáveis. Era possível observar nitidamente o prazer, o entrosamento e as disputas para participar das oficinas oferecidas. Por um breve momento, a escola se tornou inclusiva, com espaços para todos os referenciais culturais. Para nós, profissionais engajadas/os com uma formação cidadã, crítica, reflexiva e emancipatória, tornou-se a escola que vislumbramos enquanto projeto.





Mesa redonda - Racismo religioso, educação e convívio na diferença



LUAS DE ASHANTI: AS ESCRIVIVÊNCIAS GEOPOÉTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA

MARIA LUIZA DE OLIVEIRA COSTA LOPES

Licenciada em Ciências Biológicas pela Unirio e Mestranda em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde pela Fiocruz. Também é fotógrafa documentarista.

AZA NJERI

Aza Njeri é professora doutora em Literaturas Africanas, pós doutora em Filosofia Africana, pesquisadora de África, Afodiáspora e Mulherismo Africana, coordenadora do Núcleo de Estudos Geracionais sobre Raça, Arte, Religião e História do Laboratório de História das Experiências Religiosas/UFRJ e o Núcleo de Filosofia Política do Laboratório Geru Maa/UFRJ, integrante do premiado Segunda Black e Grupo Emú, multiartista, crítica teatral e literária, mãe e youtuber ([youtube.com/azanjeri](https://www.youtube.com/azanjeri))

LUIZA CORRAL MARTINS DE OLIVEIRA PONCIANO

Prof. Dra. Luiza Corral Martins de Oliveira Ponciano. Professora / Pesquisadora / Divulgação científica. Docente permanente do Mestrado Profissional em Ecoturismo e Conservação (PPGEC / UNIRIO) Departamento de Ciências Naturais - DCN. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO



Introdução

A escritora Conceição Evaristo cunhou o termo “escrevivência”, que acontece quando determinado autor tem a sua escrita motivada pelas suas próprias vivências e/ou pelas experiências vividas por pessoas próximas a ele, e estas vivências são retratadas nos seus textos (Evaristo, 2008). Tomando como referência esse conceito, o presente trabalho cria o termo “escrevivência geopoética”, sendo definido como os escritos, sejam eles em prosa ou verso, produzidos por conta das vivências de seu próprio autor e/ou de alguma pessoa próxima a ele, e que retratam a relação dessa parte da história de vida deles com algum fator do planeta Terra. Para Njeri (2019), é fundamental utilizar literatura em sala de aula, visto que ela tem um caráter social emancipatório. Santos e Ponciano (2018) afirmam que abordar a poesia na escola é eficaz, pois ela permite que o estudante perceba o mundo de uma forma integrada.

Metodologia

Inicialmente foi elaborada a atividade Luas de Ashanti, desenvolvida pelo Grupo GeoTales, o qual é coordenado pela professora Luiza Ponciano e está envolvido em três projetos de extensão da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). No primeiro momento foi montado o roteiro de poemas para serem utilizados na atividade. O repertório Luas



de Ashanti é composto de dez poemas de autoras e autores negros: “Súplica” (Noémia de Sousa), “Cantaremos” (Vera Duarte), “Cravos Vitais” (Cutí), “Psicologia de um Vencido” (Augusto dos Anjos), “A Rosa” (Carolina Maria de Jesus), “Livre” (Cruz e Sousa), “Serão Sempre as Terras do Senhor?” (Esmeralda Ribeiro), “*Daomé*” (Audre Lorde), “Lacrimar-se” (Aza Njeri) e “Do Velho ao Jovem” (Conceição Evaristo).

No início da atividade foi realizada uma performance geopoética. Nela, foram declamados os poemas da coletânea *Luas de Ashanti*. Em seguida, deu-se início à uma roda de conversa para comentar os poemas que foram apresentados e como alguns conceitos e temas de biologia e geociências estão abordados nesses escritos. A versão completa dos poemas e as fotos dos seus respectivos autores também foram apresentadas de forma impressa, para que os participantes lessem e relembassem os poemas que foram performados e conhecessem seus autores. Posteriormente, mostrou-se para os alunos uma apresentação de slides com conceitos de Erupção, Evolução, Extinção e Petrificação, exemplificando-os com elementos do continente africano. Nesse momento, também foi falado sobre as pesquisas da bióloga queniana Wangari Maathai e do cientista senegalês Diop, para abordar parte da história da ciência africana.

Depois, foi solicitado que os alunos escolhessem algum dos poemas para recriar. Eles poderiam recriar o texto por meio de um poema ou desenho. Posteriormente, foi feita uma sessão de fotos. Foram feitos retratos em preto e branco individuais dos estudantes, para que, por meio dessas fotos, eles



expressassem o que o poema ou desenho que eles recriaram transmitia a eles. No encerramento, os alunos puderam deixar por escrito um relato anônimo sobre o que acharam da atividade, com sugestões e críticas.

Resultados

Até o presente momento, a atividade Luas de Ashanti foi realizada com estudantes de ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Colégio Estadual Deputado Pedro Fernandes, Colégio Pedro II e Colégio Fator, todos localizados na cidade do Rio de Janeiro. A atividade também foi feita com futuros educadores, sendo estes estudantes de ciências biológicas e de museologia da Unirio. Notou-se que, ao longo da roda de conversa, os integrantes se sentiram bem e compartilharam informações com os demais colegas presentes. A coletividade e circularidade nesse momento foi bastante enriquecedora, uma vez que possibilitou a troca de saberes em sala de aula. Em cada turma, as conversas e percepções sobre os poemas foram úteis para despertar o interesse dos estudantes sobre temas de biologia e geociências. Além disso, eles se sentiram inspirados ao conhecer o trabalho de Wangari e Diop e também tiveram a possibilidade de desenvolver suas próprias escritas geopoéticas e desenhos de uma forma que os deixou à vontade. Permitindo, nesse sentido, que eles fossem o centro de seu processo de aprendizagem. Destaca-se aqui também a importância de ter confeccionado fotografias da atividade e das pessoas que participaram dela. Isso foi muito valioso, pois



possibilitou produzir uma memória das ocasiões em que a Luas de Ashanti foi realizada até o presente momento. Parte dessas fotografias estão disponibilizadas no Instagram da atividade: @luasdeashanti. Isso pode permitir que outras educadoras e educadores de todas as disciplinas tenham acesso a esse material e sejam motivadas e motivados a desenvolverem metodologias de ensino parecidas.

Considerações finais

Por meio da atividade Luas de Ashanti, o presente trabalho conseguiu colocar em prática o que é pautado pela Lei 10.639/03. De um modo geral, obteve-se um retorno positivo dos estudantes, e muitos deles conseguiram correlacionar os conceitos de Erupção, Evolução, Extinção e Petrificação com as escrevivências geopoéticas presentes nos poemas que foram apresentados. Demonstrando, assim, uma forma eficaz de divulgar conceitos de biologia por meio do uso da arte.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

EVARISTO, C. *Escrevivências da afrobrasilidade: história e memória*. Revista Releitura – Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura. Novembro, n. 23. 2008.

NJERI, A. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. 2019.

SANTOS, L. B. M.; PONCIANO, L. C. M. O. *Batalha de poemas: o papel da afetividade no ensino e divulgação das geociências*. Terra Plural, Ponta Grossa, v.12, n.3, p. 346-366, set./dez. 2018.



(IN)VISIBILIDADE DA GENTE PRETA

HILDA GOMES

NADABY M. MACHADO

CARMEN EVELYN R. MOURÃO

ADRIANO M. RODRIGUES

MILENA F. P. PINTO

KARINNE F. DA SILVA

Museu da Vida / COC / Fiocruz



Resumo

O Museu da Vida (MV) é um espaço de educação não formal e também desenvolve, além das ações de divulgação científica representadas em exposições, peças teatrais e atividades educativas, programas voltados para a juventude dos territórios de Manguinhos, Maré, Jacarezinho e adjacências. O *campus* Manguinhos da Fiocruz, no qual se localiza o MV, é parte de um território na cidade do Rio de Janeiro onde se encontra um conjunto de *favelas* – ou, como também conceitua o IBGE, “aglomerados subnormais”. A região de Manguinhos, Maré, Jacarezinho e Complexo do Alemão totaliza mais de 200 mil pessoas ou aproximadamente 15% das favelas do Rio de Janeiro (CAVALLIERI e VIAL, 2012, p. 16). Essas áreas se caracterizam dentre as mais altas densidades populacionais do Rio de Janeiro submetidas a pressões que vão desde a precariedade financeira, determinada pelos baixos salários e desemprego estrutural, até as relações de violências determinadas pela escassez de direitos, pela falta de acesso a estruturas de urbanização, pela submissão a políticas públicas produtoras de opressão e ameaças à cidadania e à própria vida, como as políticas de segurança pública no Rio de Janeiro atual. O acúmulo das diversas formas de violência torna as populações de favelas mais vulneráveis embora desenvolvam, por outro lado, mais que quaisquer outros cidadãos, estratégias de resistência, bem como práticas de luta e de transformação das estruturas de opressão. O público-alvo deste estudo é um grupo reconhecido como socialmente vulnerabilizado e diariamente exposto à violência e à objetificação.



A partir de 2012, o Programa de Iniciação à Produção Cultural do Museu da Vida/Pró-Cultural é criado e completa a sua 8ª edição este ano¹. É uma ação educativa anual, desenvolvida de abril a dezembro nas tardes de segunda a quinta-feira. Voltada para moradores desses territórios, de 16 a 19 anos, estudantes do segundo e terceiro anos do ensino médio. O programa é organizado em módulos: Identidade, Cidadania e Historicidade; Ciência e Cultura, Noções e Práticas de Produção Cultural; oficinas de Comunicação e Expressão; visitas técnicas e estágio. Trilla (1998) destaca que a educação não formal permite, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais. Esta compreensão pode fazer com que algumas práticas da educação não formal apresentem-se como uma proposta de educação emancipatória que busca, a partir das relações vividas no cotidiano, a autonomia, o pensamento crítico, a organização de argumentação e o empoderamento. Desde 2012, 170 jovens têm compartilhado conosco suas angústias, sonhos, esperanças, projetos de vida e construído conhecimentos estabelecendo relações com temas que os impactam diretamente como a desigualdade social, as questões de gênero, a discriminação, o preconceito e o racismo. Falar sobre o racismo enquanto tema ainda indizível, apesar de visível, faz parte da função social e educativa dos museus que podem se colocar como interlocutores com a sociedade a fim de contribuir para a superação das iniquidades sociais (Gomes e Aguiar, 2018).

1 2019



Esta produção é o resultado de reflexões e debates sobre o racismo, realizados com as turmas do Programa de Produção Cultural do Museu da Vida. Entendemos o racismo como um conjunto de teorias, crenças e práticas que fazem uso do conceito de raça para, nas relações sociais, desqualificar e subordinar indivíduos e grupos, de forma explícita ou camuflada (Barbosa,2018). Os museus trazem discursos preenchidos por lacunas e escolhas. Nessas narrativas, a população negra, quando aparece, é representada apenas como escravizados e por isso a mostra fotográfica *(In)Visibilidade da Gente Preta* pretende constituir-se como uma estratégia educativa e política estabelecendo diálogos potentes que valorizem a identidade desta população, sua inserção profissional em vários campos de atuação e visibilizem sua contribuição na formação da sociedade brasileira. Além disso, também visa estabelecer transversalidades e sinergias na temática da educação e as relações étnico- raciais.

Para ampliar o diálogo e capilarizar o debate, pretende se transformar numa exposição itinerante e foi desenvolvida baseada no conceito de curadoria participativa (Curi, 2006), que destaca as exposições nas quais os públicos de interesse, por meio de representantes, participam na elaboração das propostas, eixos temáticos, seleção de acervo, estratégias de comunicação e propostas de ação cultural em colaboração com os curadores, profissionais do museu para a exposição. Nossa mostra se encaixa na categoria de projeto participativo com curadoria acessível pois, além da participação indireta das turmas, fazem parte dessa equipe curatorial quatro bolsistas egressos e moradores dos territórios de Maré e Manguinhos



para participação direta e ativa na pesquisa de conteúdo, de imagem e elaboração da proposta educativa com atividades acessíveis.

A mostra *(In)Visibilidade da Gente Preta* tem 40 fotos de personalidades negras que atuaram e/ou atuam nos campos da arte, da cultura, da educação, da literatura, da engenharia, dos movimentos sociais, do esporte e da ciência. Sua narrativa exográfica apresenta as fotos em preto e branco, acompanhadas por um painel e pontos de interrogação adesivados. Para explorar outras percepções no público, atividades educativas, frases com letras de músicas, poemas, trechos de discursos e comentários estarão presentes nesse cenário.

A mostra fotográfica tem como principal objetivo contribuir para a superação das iniquidades sociais provocando o público sobre a invisibilidade da contribuição da cultura negra na sociedade. A partir disso, avançamos para propostas educativas que se estendem desde apresentar o racismo como um mecanismo de exclusão e desigualdade social, até a valorização da produção intelectual da população negra, em conjunto com o reconhecimento do racismo como um fator prejudicial à promoção da saúde.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, N.R. *Museus e etnicidade: o negro no pensamento museal*. Curitiba: Appris, 2018.

CAVALLIERI, F.; VIAL, A. *Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010*. Instituto Pereira Passos / Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.

CURI, M.X. *Exposição – concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2006.

GOMES, H; AGUIAR, S. O Museu como espaço de promoção das relações étnico- raciais In: *VI jornada de relações étnico-raciais do MAR*, 2018.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: PPU, 1987.



CAMINHO PARA A LIBERDADE: A URGÊNCIA DO ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO

GABRIELA CYRNE

A educação antirracista hoje é tão necessária como sempre foi. No entanto, em tempos de tantas mortes de crianças vítimas da violência, de pandemia¹, em tempos que até o Panteira Negra² se foi, a pauta que visa o combate ao racismo por meio da educação se torna *urgente*.

Acredito que a educação tem, sem dúvida, a capacidade de causar transformação na vida de uma pessoa. Enquanto refletia sobre o que escrever para este texto, comecei a pensar em casos nos quais o ensino resultaria em transformações práticas na vida de alguém e a primeira coisa a vir à mente foram meus avós, que eram analfabetos, e os momentos em que foram enganados por não saber decifrar os códigos em

1 Pandemia Mundial do covid-19, conhecido como coronavírus.

2 O ator do filme *Black Panther* (2018), Chadwick Boseman, morre aos 43 anos no ano de 2020 em razão de um câncer. O caso gerou comoção mundial pela perda de um grande símbolo de empoderamento, luta e principalmente representatividade da comunidade negra ao longo do globo.



português marcados no papel. Uma de minhas avós, já idosa, frequentava uma escolinha do bairro para senhoras que possibilitava a alfabetização. Uma senhorinha que aprende a ler e escrever se torna independente e não se deixa enganar por pessoas de má-fé, um exemplo prático do que a educação foi capaz de fazer na sua forma mais básica.

Como mediadora de uma das mesas da Jornada, pude notar o compromisso de cada uma das pessoas com a educação como um todo e principalmente com a educação antirracista – tema-chave de todas as comunicações. Nas suas atuações que até poderiam parecer “simples” à primeira vista, como contar histórias, fazer releituras de obras de arte com o celular, mediar um acervo e fazer um aula de artes sobre cores, esses profissionais levaram debates relevantes e transformadores durante as suas atividades.

O comprometimento político com o antirracismo é fundamental, ou pelo menos deveria ser. Afinal, o nosso país conta com 55,8%³ de pretos e pardos na população. Na nossa atual conjuntura vivemos a feroz precarização da educação brasileira, aumento da violência policial e os genocídios negro e indígena. Por essas e tantas outras, é emergencial que os educadores deste país levem para suas aulas e mediações o entendimento de outras matrizes de conhecimento para além da

3 Dados do IBGE de 2015. Fonte: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>



tradicional ocidental, possibilitando identificação e referências outras para quem aprende.

Devemos descolonizar currículos e mentes. De acordo com Paulo Freire, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Somente no cenário em que a educação antirracista é a base do projeto de sociedade poderemos então caminhar para o combate ao racismo. Em concordância com o que diz bell hooks, enquanto educadores sabemos que, em vários momentos, as pessoas podem relutar em aceitar métodos educativos considerados transgressores – por se tratar de um caminho mais difícil de aprendizado. Porém, nosso papel é não perder a esperança e nos manter firmes com a nossa proposta. Afinal, Freire afirma: “Ensinar exige alegria e esperança” e dessa forma poderemos aprender e ensinar a transgredir⁴.

GABRIELA CYRNE

Graduanda em História pela UFRJ, integrou por dois anos o Laboratório de Estudos Africanos. Atuou como Bolsista no Projeto de Extensão de formação de curadoria no Espaço Memória Arte e Sociedade Jessie Jane Vieira de Souza, pela UFRJ; fez parte do Museu Casa de Benjamin Constant pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e foi bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq, sendo a primeira geração de bolsas de pesquisa no IBRAM. Recentemente foi Educadora no Museu de Arte do Rio.

4 Referência ao livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, da autora bell hooks.





Oficina África em Sala de Aula - Novos Temas, Novas Linguagens



SABERES ANCESTRALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA

DARWIN BALANTA GARCÍA

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle (Cali, Colombia); educador popular y militante antirracista. Contacto: darwinbalanta@hotmail.com



Marco teórico referencial

Educación, etnoeducación y saberes ancestrales

En el contexto de esta investigación, partimos de una concepción amplia de la educación, que va más allá de la educación escolar formal, aunque no la excluye. La educación, para Brandão, se entiende como: "una fracción de la forma de vida de los grupos sociales que la crean y recrean, entre muchos otros inventos de su cultura, en su sociedad" (2007, p.18). La educación es, por lo tanto, en palabras de Freire "una forma de intervención en el mundo. La intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñado y/o aprendido implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como tu desenmascarado" (FREIRE, 2002, p. X).

Por lo tanto, la educación es inherente a todas las sociedades, siendo una forma de que esta sociedad comparta sus ideas, costumbres y cultura. La educación puede estar presente en momentos de trabajo, ocio, afecto, religiosidad, etc. Con respecto a la educación de los pueblos negros e indígenas subordinados, Brandão (ibid) afirma que ellos crean, dentro de los límites que les son impuestos, sus propias formas de conocimiento, así como formas de preservarlos a través de la educación. La etnoeducación, desde nuestro punto de vista, sería, así, esta forma de educación mencionada por Brandão.



Encontramos bastante relevante hablar de etnoeducación, identidad y sentido de pertenencia en la escuela pública, aún más en éste nuevo milenio, el que se vive transversal a los adelantos tecnológicos donde aparece el sistema mundo global o globalización. Para las comunidades ancestrales y étnicas esta nueva forma de percibir el mundo puede trasgredir, ya que no los reconoce.

Para nosotros, el mayor problema es que desde la periferia colonizada nos puede traer este nuevo orden mundial es la pérdida de la identidad; debido a que los que nos debemos globalizar a la otredad occidental somos nosotros, no ellos.

Durante la etapa colonial y republicana en Colombia, el eurocentrismo nos educó, aún lo hace, solo con unos pequeños cambios a finales del siglo XX donde inicia la educación gratuita y abierta para la gran mayoría de habitantes del país. Los colombianos negros, indígenas y periféricos estamos en constante batalla por virar nuestro pasado y mejorar el presente. Esto solo lo puede dar con una educación integral que de cuenta en sus currículos académicos de procesos alternativos como la etnoeducación.

Metodología

En la realización de esta investigación, se ha optado por utilizar, de forma transversal, la Investigación Acción Participativa (IAP). Teniendo en cuenta el carácter educativo popular de



esta investigación, encontramos muy acorde a Rahman y Fals Borda (1992, p. 2): “Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes”.¹

Las metodología empleada fue la participativa, con recolección de datos por parte de los estudiantes, el docente tallerista, fuentes orales, discografías y bibliografía con componente étnico. Luego de presentar la propuesta de investigación a la dirección del Centro Educativo, pudimos compartir los objetivos del programa a los estudiantes y mostrarles, conforme al Artículo 56 de la Ley 115 del Ministerio de Educación Nacional (febrero 8 de 1994), que es de carácter obligatorio para las instituciones educativas públicas y privadas del país, implementar en sus programas académicos estudios pluriculturales con el fin de ampliar el concepto de cultura nacional que se tiene y dar visibilidad a los grupos étnicos presentes en el territorio.

1 RAHMAN, A y FALS BORDA, O. La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En: La investigación acción-participativa: inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular, 1992.



Los talleres etnoeducativos

El objetivo de esta investigación era analizar el desarrollo de la inserción de saberes etnoeducativos y populares en el PEI de la Escuela Portete de Tarqui, a través de la realización de talleres etnoeducativos, que fueron realizados en las tardes, durante 45 minutos, como se puede ver en la tabla abajo (Tabla 1).

EXPERIENCIA A SER CONTADA

TALLER	FECHA	HORARIO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Socialización	4 de marzo 2016	15:00 -15:45	40
El peligro de una sola historia	18 de marzo	15:00 - 15:45	37
Cartografía familiar	29 de abril	15:00 - 15:45	33
África y América antes de los europeos	27 de mayo	15:00 - 15:45	36
Quién necesita identidad	24 de junio	15:00 - 15:45	37
Lecto- escritura, fragmentos de libros: “A la diestra de dios Padre”, “Las estrellas son Negras” y “Popol Vuh”	26 de agosto	15:00 - 16:30	40
Vídeo-Audición	30 de septiembre	15:00 - 15:45	38

Tabla 1 - Talleres realizados en la Institución educativa Portete de Tarqui (2016)



NAVEGANDO POR MARES
NOTURNOS — ITINERÁRIO
PEDAGÓGICO E VALORES
CIVILIZATÓRIOS
BRASILEIROS EM CRUZO
NA ESCOLA JANGADA

MARCO AURÉLIO DA CONCEIÇÃO CORREA



Esquentando o couro

Começo essa escrita me posicionando como um homem negro, pedagogo formado atuando como professor na educação infantil, parto dessa posição para situar as reflexões que serão suscitadas aqui.

Vivemos atualmente uma nova roupagem do racionalismo dualista de mercado e racismo que subjuga vidas e mais vidas em tempos de escassez e desesperança. Encontramos como antídoto a essa moléstia a infância que se equilibra brincando pelo desfiladeiro que é a vida contemporânea.

Acreditando na transformação, a escola Jangada entra nesse contexto pensando a infância não como uma simples etapa no desenvolvimento do ser humano, mas como espaço e tempo de potências e transgressões da vida adulta imposta. A Jangada, dentro de suas limitações de uma escola particular, usa a sua linguagem estética e política para lidar com um dos maiores fatores que desencadeiam a desigualdade social brasileira, o racismo.

Desde a sua concepção em 2018, a escola vem desenvolvendo a proposta de letramento racial dentro de sua comunidade, uma política que desencadeia em diferentes frentes de atuação, sendo a principal delas a oferta de bolsas para crianças negras. Em conjunto com as bolsas, a discussão sobre a complexa questão racial brasileira é tema de encontros frequentes na escola, abordando diversos pontos, como o racismo estrutural, a educação antirracista, a branquitude e a



literatura como forma de afeto e transformação. O letramento racial é encaminhado na escola pela escritora e educadora Sonia Rosa, adotando a literatura negra como acento afetivo que guia as propostas pedagógicas da escola dentro de suas orientações metodológicas.

Assentando a teoria

A inspiração da práxis pedagógica desenvolvida pela Jangada encontra seus fundamentos no itinerário pedagógico, metodologia que concebeu maternamente a filosofia da Jangada em cruzo – como na pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2015) –, com os valores civilizatórios afro-brasileiros desenvolvidos pela pedagoga Azoilda Trindade que evocam o legado negro africano na sociedade brasileira.

A metodologia do itinerário pedagógico foi concebida no decorrer dos anos 90 por Candu Marques e Lu Mendes (2012) por meio da experiência das duas educadoras com o chão da escola e com a pesquisa destas sobre as culturas populares brasileiras. As duas educadoras elaboraram um tabuleiro que possui nas 12 janelas – quase como um tabuleiro de astrologia – que o compõem áreas de experimentação de diferentes elementos do processo educativo. A linha que tece todas essas diferentes áreas é feita pela literatura.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros desenvolvidos por Trindade (2010) são desencadeamentos de uma proposta pe-



pedagógica desenvolvida pelo projeto *A Cor da Cultura* como políticas de ações afirmativas dentro da Lei 10.639/03. Os valores conceituados por Trindade são um resgate de aspectos que marcam a sociedade e a civilidade brasileira, mas muitas vezes têm as suas origens africanas veladas dentro da ideia de democracia racial.

As duas propostas metodológicas propõem subverter sistemas arcaicos que aprisionam corpos e mentes: no caso do itinerário pedagógico, a escola moderna engessada e industrializada; no caso dos valores civilizatórios, a civilização colonial e excludente.

Brincando na roda

Para corporificar as reflexões tidas até aqui iremos relatar algumas experiências que aconteceram no decorrer dos cotidianos do grupo Maré IV – crianças de 4 e 5 anos – no segundo semestre de 2019. O trabalho nesse semestre se deu com dois livros-guia: *Como as Histórias Se Espalharam pelo Mundo* (2002) e *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (2009).

Em *Como as Histórias Se Espalharam pelo Mundo* nos aventuramos com as pequenas crianças na grandiosidade e na pluralidade do continente africano. Desenvolvemos com eles um jogo de tabuleiro, tendo como percurso do jogo o continente africano. O jogo, assim como a adivinha, representa um todo, através de uma pequena parte, então entra na casa



do itinerário do *o que é? o que é?*, mas com o olho vivo também percebemos os diversos desafios presentes no decorrer do percurso pela África. Enquanto na mandala dos valores, o jogo está presente no princípio da *ludicidade*, na forma do brincar como movimento não só de aprendizagem subjetiva, mas também de cooperativismo, porque eu só consigo jogar pela presença do outro.

Com *Omo-Oba* mergulhamos nos mares protegidos por lemanjá e fomos acolhidos pelo seu colo, pelo seu carinho ouvindo o conto de como o mundo foi criado por ela. Para realmente nos imergirmos em seus mares, brincamos com um grande tecido, como se fosse o mar. Exploramos, assim, a janela do itinerário do *corpo e alma*, significando que não existe dicotomia entre o corpo físico e nossa mentalidade, mergulhamos em tecidos, mas com a cabeça imersa no mundo marinho de lemanjá. A *corporeidade* é um princípio afro-brasileiro pois o corpo negro serviu como um documento de identidade, por meio da *memória* armazenada no corpo que a *ancestralidade* africana consegue se manifestar até hoje.

Cantando pra não subir

Conseguimos, por meio das atividades desenvolvidas nesse segundo semestre, pensar na condição da população negra brasileira sem cair nos mesmos equívocos de propostas pedagógicas que repitam as mesmas histórias de escravidão e estereotipia. Não basta simplesmente afirmar que é



antirracista é preciso agir contra o racismo, “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 1996, p. 16). Apesar de estarmos vivendo momentos complicados, não podemos crer que é uma condição determinante, precisamos acreditar na mudança. E a infância é a mudança em movimento. “Apenas o protagonismo da Infância pode enfrentar de modo qualificado as crises políticas mais severas” (NOGUERA, 2019, p. 132).





Mesa redonda: Perspectivas pedagógicas indígenas - Educação Huni Kuĩ e Educação Guarani



BONDINHO DA HISTÓRIA — O MITO YORUBÁ “OXALÁ E A CRIAÇÃO DO MUNDO”

ERIKA AZEVEDO DOS SANTOS

Educadora no Museu Histórico Nacional, formanda em Licenciatura plena em História pela UERJ/FFP. Integrante do Coletivo de Mulheres Negras- Cláudia Silva.

JONATAN DA SILVA

Educador no Museu Histórico Nacional, formando em Pedagogia pela UNIRIO. É membro do grupo de pesquisa “Educação museal, Conceitos, história e políticas” IBRAM/ CNPq, pesquisa sobre educação museal e suas interfaces com a pedagogia histórico-crítica e o pensamento decolonial para democratização dos museus.



Apresentação

O Bondinho da História faz parte dos Projetos de Visitas com Audiências Estimuladas que se encontram no Programa de Desenvolvimento e Formação dos Públicos do Núcleo de Educação do Museu Histórico Nacional. Conforme consta no Programa Educativo Cultural, o Bondinho da História tem como objetivo atingir públicos ausentes que tradicionalmente não eram contemplados com as ações educativas na instituição. Realizado desde 2017, já recebeu mais de 1500 pessoas dos mais variados perfis econômicos, sociais e etários, tendo atendido também pessoas surdas, com mobilidade reduzida, deficientes intelectuais e com o transtorno do espectro do autismo. Vale destacar que inicialmente esta ação não foi pensada de forma acessível, mas na prática se tornou.

Atualmente, o Núcleo de Educação apresenta 16 distintas atividades para o público infantojuvenil com o projeto Bondinho da História. Dentre as que mais se destacam, está a adaptação do “mito Yorubá de Oxalá e a criação do mundo”, que, a partir da demanda do público, trouxe outras adaptações de itãs africanos, como “Oxalá e o segredo das Yabás” e “Oxalá e sua prisão no reino de Oyo”. A contação de história da criação do mundo a partir de Oxalá e, em seguida, a contação da lenda que envolvia os dois orixás e, ainda, os bondinhos da história com tema de adaptações do mito Yorubá têm sido responsáveis por boa parcela de participação do público, já que é atualmente a atividade que mais foi realizada.



Vale destacar que as ações educativas realizadas contam com grande participação de pessoas negras e de pessoas ligadas às religiões de matriz africana. Inicialmente, o projeto foi criado para o público infantojuvenil, porém muitas vezes ocorre a participação de jovens e adultos, fato que demonstra que tais grupos, que historicamente não são constituídos como principal público do espaço museal, justamente pela falta de propostas de atividades que os representem, veem temáticas que os contemplam e vivenciam respostas às suas reivindicações, ocupam e se tornam maioria do público nestes tipos de ações pedagógicas, o que pode ser visto também no projeto do Bonde da História, aberto para todos os públicos e que refletem as mesmas experiências.

Metodologia

O Bondinho da História é uma ação do Núcleo de Educação do Museu Histórico Nacional que acontece todos os domingos. Ocorre com dinâmicas lúdico-pedagógicas que envolvem visitas mediadas, jogos, brincadeiras e contações de história, sendo esta última prática a utilizada, de forma dialógica, quase que mensalmente para o “Mito Yorubá”, em que usamos para ilustrar e dar vida à história objetos mediadores construídos e idealizados pela equipe. Quando se finda a contação de história, o público é convidado a participar de uma oficina artística em que podem construir chaveiros, dedoches ou marcadores de texto dos orixás, utilizando EVAs, tintas, lantejoulas e pedras de decoração das mais variadas cores.



São explorados, também, materiais ligados às simbologias das culturas de santo, como búzios, conchas e palhas. Do público, ocorre também de representar determinados orixás porque, na oficina, eles optam por fazer a representação do orixá que conhecem e são mais familiarizados, tendo várias vezes a oficina se estendido no horário por conta de crianças quererem fazer mais de um orixá que aparece nas histórias.

Tem-se como referências teóricas estudos que perpassam o pensamento decolonial e a pedagogia histórico-crítica, com o intuito de propiciar a construção do pensamento crítico e dialógico para a formação integral dos públicos.

Considerações e resultados

Esta atividade vem cumprindo com a função social dos museus, que é reafirmada na missão educativa do MHN, na democratização do espaço museal e na diversificação dos públicos, quebrando com a lógica tradicional de narrativas e histórias hegemônicas, em perspectivas eurocentradas. Nesse sentido, busca trazer novas referências e epistemologias, valorizando e destacando nesta ação e nas demais ações educativas a riqueza do patrimônio e da cultura Yorubá, que tem grande influência na formação social brasileira.

Ao falar sobre essas contações de histórias que foram realizadas diversas vezes de formas diferentes, por ao menos quatro educadores do Núcleo de Educação, não poderíamos



deixar de mencionar o grande destaque que é a participação de crianças e responsáveis das religiões umbanda e candomblé ao interagirem e auxiliarem a contar a história a partir de suas vivências e conhecimentos prévios. Tanto os pais quanto as crianças, ao final da atividade, transmitem satisfação em participar e perguntam sempre sobre onde encontramos as histórias. Em sua maioria, são pessoas que não tiveram contato com a temática antes e a partir da experiência despertam interesse pelo assunto. Vale realçar ainda que, por não ser uma ação com uma temática comumente realizada no museu, parte do público tradicional (pessoas brancas de 50/60 anos com graduação e pós-graduação) já manifestou incômodo pela realização da ação educativa, tendo, por vezes, se retirado ou passado pela atividade fazendo comentários intolerantes e racistas.

Por fim, como educadores e agentes culturais, promovendo a mediação no museu entre um dos objetos mais novos que compõem o acervo (*Altar de Oxalá*, de Emanuel Araujo, diretor do Museu Afro Brasil), recebendo e interagindo com uma diversidade dos mais variados públicos, destacamos a transformação social de forma lúdico-pedagógica, a partir da arte-educação com a inserção da cultural africana e afro-brasileira, desenvolvida em um museu de tipologia histórica, tido como tradicional, e, sobretudo, reafirmamos a educação museal como uma ação construída por uma visão de mundo que quer transformar a sociedade de forma colaborativa, com incentivos a criações e contribuições voltadas para uma formação integral e cidadã.



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: EXPOSIÇÃO ARTE NOVEMBRO NEGRO ÁFRICA

JESSICA XAVIER VALENTE

Graduada em Museologia pela Unirio. Pós graduação em Ensino e Prática de Libras. Mestre em museologia e patrimônio. Voluntária e pesquisadora da Galeria de Artes, Ciência e Tecnologia do INES.

STELLA REGINA SAVELLI

Professora Especializada em Educação de Surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Graduada em Desenho Industrial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vem desenvolvendo projetos de acessibilidade científico/cultural com e para surdos a partir do Design Universal em Museu e/ou Espaços Culturais da UFRJ. Criadora do projeto cultural: Galeria de Artes, Ciência e Tecnologia, no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

DÉBORA MARIA DA SILVA

Graduada em História pela UFRJ, pesquisa o papel social das parteiras no século XIX. Educadora no Centro Cultural Sítio Roberto Burle Marx. Já trabalhou com mediações acessíveis em contexto de sala de aula e museus.

ANELISE MARTINS DE BARROS

Graduada em História pela UFRJ, pesquisa as relações étnico raciais no contexto urbano da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente está concluindo a especialização Ererebá pelo Colégio Pedro II. Trabalhou com educadora cultural, com ênfase da diversidade e inclusão.



A pesquisa refere-se ao tema da inclusão de negros surdos em ambientes escolares com propostas de contextos ditos “culturais”, destacando as relações entre os indivíduos surdos no espaço da Galeria de Artes do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, iniciativa pioneira da professora Stella Savelli, com ênfase na representatividade negra, tomando como caso de estudo a exposição realizada entre 24 a 30 de novembro de 2018, na Galeria de Artes do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, com o tema: *Arte Novembro Negro África*. O objetivo da Galeria de Artes é estimular a comunidade surda a frequentar espaços culturais, discutir questões de acessibilidade, despertar o interesse dos alunos para diferentes tipos de profissões, oferecer oficinas/palestras com temas relacionados a cada exposição – nesta, em específico, buscou-se debater a representatividade negra.

A escolha da Galeria de Artes justifica-se por ser um laboratório de práticas expositivas eficazes para a realização de experiências de inclusão de surdos por meio de mostras e porque a citada mostra visa demonstrar como promover práticas representativas em ambiente escolar, utilizando como base inicial a arte produzida pelos alunos com materiais reciclados realizada na Escolinha de Arte com parceiras externas como Herdeiros da Vila (GRES Unidos de Vila Isabel) e Museu da Escravidão e da Liberdade – MEL (Centro Cultural José Bonifácio). A mostra possui como temática principal o Negro e a Arte, num ambiente em que a identidade surda é muito debatida, mas a identidade negra ainda é pouco explorada.



A exposição apresenta para a instituição de ensino a oportunidade de ligar e debater sobre outros tipos de preconceitos que muitos jovens do INES acabam sofrendo. Além das questões de identidade, língua e comunidade surda, entramos nas discussões sobre a desigualdade nas relações étnico-raciais, as diferentes nuances que o racismo pode ter sobre a vida de crianças e jovens. Com esse panorama, observamos que ambientes culturais ainda possuem um caráter segregatório, tendo o surdo negro algumas barreiras inclusivas com as quais necessita lidar, sendo elas comunicacionais, atitudinais e raciais.

Quando nos voltamos para o caráter da segregação racial essas questões são ainda mais afloradas e estão correlacionadas com o racismo que permeia as estruturas sociais. De acordo com Silvio Almeida (2018), tal forma de racismo é capaz de interferir diretamente na vida cultural e política dos indivíduos. O ambiente escolar está incluso dentre as instituições onde essas questões estão presentes e é capaz de aprofundar as desigualdades vigentes na sociedade. Cabe frisar que essa expressão do racismo não é criada pelas instituições, mas sim reproduzida dentro desses meios enquanto reflexo de uma ordem social. Uma das sugestões trazidas por Almeida (2018) para que as instituições lidem com o racismo presente em seu interior é a promoção de espaços para debates e o acolhimento mediante conflitos relativos à questão racial.

A exposição mobilizou o debate das questões étnico-raciais a partir da produção artística dos alunos. Discussões como essa permitem a conscientização da existência de uma branquitude brasileira. De acordo com Schucman (2014), a branquitude



é uma construção social em que indivíduos brancos possuem fácil acesso a recursos materiais e simbólicos. Tais indivíduos se leem enquanto a norma e todos os outros precisam se encaixar nos moldes pré-estabelecidos por eles.

Durante os cinco dias de mostra houve aproximadamente 400 visitantes – esse número se mostrou relevante em razão da ideia inicial da concepção da Galeria de Artes enquanto um espaço que busca a inserção do público surdo no ambiente museal e conectá-los com a arte exposta nesses espaços. Esse projeto surge em razão de um distanciamento desse grupo social em relação a tais espaços. Quando somada a segregação de pessoas surdas nos espaços com a questão racial a que indivíduos surdos e negros estão expostos, as barreiras atitudinais se amplificam e, em decorrência, o distanciamento desses indivíduos de museus.

A representatividade é historicamente negada a indivíduos negros nas mais diversas esferas sociais e culturais. A sociedade ergue barreiras para que negros e negras não tenham acesso ao capital cultural presente nos ambientes museais. Quanto a negros e negras surdos (as), essa barreira se mostra ainda maior. A presença de uma exposição que faça com que os alunos olhem e vejam a si e aos seus semelhantes é uma forma de quebrar com essa estrutura que nega a esses indivíduos um espaço de pertencimento.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos*. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, dez 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11645 de 10 de março de 2008.

CARVALHO, Ana. *Desafios da diversidade cultural nos museus do séc. XXI*. CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora. Asensio, Pol, Asenjo & Castro (Eds.) SIAM. Series Iberoamericanas de Museología. vol. 4. 2012. 101-118p. Disponível em: < https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11540/57201_7.pdf?sequence=1pdf >. Acesso em: 01 out. 2018.

OMOTE, Sadao. *Normalização, integração, inclusão... Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, n. 1, p. 04-13, Florianópolis, jan. 1999.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana*. Psicologia & Sociedade, v. 26, n.1, p. 83-94, 2014.





Mesa redonda - Racismo religioso, educação e convívio na diferença



CONSTRUÇÃO DO CÍRCULO CROMÁTICO ATRAVÉS DO CONTO DE OXUMARÊ

IGOR BONFIM DA SILVA

Discente. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
igorbonfim.contato@gmail.com

BRUNO MATOS VIEIRA

Orientador. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
residência.belasartes.ufrjr@gmail.com



Introdução

O presente resumo tem por objetivo demonstrar os resultados e as perspectivas de uma aula sobre o círculo cromático, realizada no decorrer do projeto Residência Pedagógica de Belas-Artes da UFRRJ, fazendo parte das vivências compartilhadas dentro da Escola Municipal Panaro Figueira, no município de Seropédica, RJ, durante as aulas do dia 29/5 e 5/6, em duas turmas de 7º ano. A aula aqui descrita foi concretizada com a orientação da professora Itana Gomes da Silva (preceptora) e do professor Bruno Matos Vieira, ministrada pelo bolsista Igor Bonfim da Silva com apoio e auxílio das bolsistas Gabriela Sarmiento Andrade e Luciana Vieira. Compreendendo a experiência como uma forma de aprendizado, utilizou-se da contextualização de Paul Klee sobre o arco-íris e o círculo cromático para introduzir a aula com um conto que trouxe o tema transversal compreendido pela Lei 10.639/03.

Justificativa

A atividade foi pensada para atender um dos conteúdos programáticos de arte e repensar a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Respalhada nos objetivos do Projeto Político Pedagógico que cita no primeiro ponto

“Garantir um ensino de qualidade que busque promover a equidade e a igualdade de direitos de cidadania. Ao adquirir habilidades para participar ativamente da



sociedade, contribuirá com ela ao ser cidadão ativo que compreende criticamente a realidade que o cerca.” (PPP Panaro Figueira, 2018. p. 8)

ocorreu a urgência de abordar intolerância religiosa em razão dos atentados a terreiros de candomblé da Baixada Fluminense.

Objetivos

Estruturar o círculo cromático para compreender e identificar as nomenclaturas do estudo da cor. Relatar a experiência da estruturação do círculo cromático. Identificar intolerância religiosa e reconhecer a cultura afro-brasileira.

Metodologia

A aula foi ministrada em dois encontros, com duração de duas horas/aula no total. O primeiro encontro foi iniciado com uma proposta lúdica para introdução da experiência. Com *O Conto de Oxumarê* imergiu a ludicidade na qual a proposta foi trazer referências locais e nominais de Benin, assim, Oxumarê era nominado de Dangbe. A experiência foi introduzida ao final do conto, quando há a aparição do arco-íris. Por meio do questionamento sobre quantas cores eram representadas naquele fenômeno, a experiência é encaminhada com o racio-



cínio dos alunos. A turma foi dividida em quatro grupo de oito integrantes, que por meio das orientações para a utilização da água, 12 copos (por grupo), anilina (azul, vermelha e amarela) e uma tira de barbante, estruturaram o círculo cromático. Houve um breve diálogo sobre a concepção do círculo cromático a partir da análise do arco-íris. Depois disso, foi proposta a criação de um registro relatando a experiência. Foi solicitado aos alunos que explanassem seus registros por meio dos relatos para pensarem sobre o conto inicial. As perspectivas culturais afro-brasileiras e sua ligação com a cultura da África Ocidental foram substanciadas pela provocação sobre intolerância com religiões de matrizes africanas. A segunda aula foi para teorizar os argumentos propostos no processo da construção do círculo cromático.

Dados e Análise

Como resultado da atividade do círculo cromático, os alunos produziram relatos ora bem objetivos, ora bem poéticos. Durante a criação do registro, os alunos nos solicitaram ajuda para lembrar as nomenclaturas e os esquemas do círculo cromático. Parte deles repetiam as movimentações no círculo cromático para relembrar os esquemas. Em todos os relatos houve a compreensão do círculo cromático. A percepção deles acerca do personagem principal citado no texto foi por meio de uma provocação. Muitos identificaram como um deus, até mesmo com certos elementos da divindade da crença cristã. Aos aspectos físicos dessa figura divina trouxeram



referências indígenas e afro-brasileiras. Questionados se haviam enxergado “um demônio” no personagem, em unanimidade a turma negou. Explanei sobre o contexto afro-brasileiro do conto e expliquei o termo intolerância religiosa – os alunos contribuíram afirmando ser o candomblé parte da cultura brasileira e o dever de respeitar a crença do outro.

Marco Teórico

A teoria das cores de Paul Klee presente em “A percepção das cores no processo criativo” (Barros, 2006) foi a base do nosso trabalho. A concepção do círculo cromático a partir da análise do arco-íris como ponto de partida para seus estudos das cores dialogou com a proposta da aula, no qual Paul Klee constrói o círculo cromático a partir da análise do arco-íris, este apelo pela natureza integrou mais a inserção desse fenômeno como gerador da atividade. A análise do círculo cromático a partir dos movimentos existentes naquela circunferência norteou a experiência:

“seu olhar de artista e músico sobre o círculo cromático projeta outras associações. Do movimento periférico e infinito das cores no perímetro do círculo, saltam os olhos de Klee três vozes primárias (amarelo, azul e vermelho), que juntas vão compor o cânone da totalidade cromática.” (BARROS, 2006)



John Dewey também está presente na nossa metodologia de trabalho. Para substanciar a atividade, nos baseamos no capítulo “A arte como experiência consumatória na prática da escola nova (Pernambuco)” do livro *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil* (BARBOSA, 2008). As etapas das aulas foram banhadas nos diálogos de Scaramelli com Dewey nos quais Ana Mae Barbosa parafraseia Scaramelli em comparação ao intelectual estadunidense “ele também diz que ensinar uma criança somente os resultados (o aspecto lógico) é o mesmo que construir uma casa começando pelo telhado”. (BARBOSA, 2008).

A aplicabilidade da Lei 10639/03 nesta aula teve o intuito de permeá-la no conteúdo programático na busca de uma ruptura epistemológica como afirma GOMES (2012):

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (p.106)

O conto foi inserido como uma possibilidade pedagógica para introduzir a discussão sobre intolerância religiosa sofrida pelos ilês da Baixada Fluminense, onde se afirmaram as religiões



de matrizes africanas como parte da cultura brasileira ao desmistificar sua demonização “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (GOMES, 2012, P. 107).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Ana Mae. A arte como experiência consumatória na prática da escola nova (Pernambuco). In: *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-167.

BARROS, Lilian Ried Miller. Paul Klee. In: *A cor no processo criativo, um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*. São Paulo: Senac, 2006. p. 114-147.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem fronteira*. 2012 v. 12, n 1. p. 98-109.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Panaro Figueira. 2018. p. 8.



DENEGRINDO A ESCOLA A PARTIR DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NEGRAS

LUCIANA SOARES DA SILVA

Bacharel em Letras - Português e Francês, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo, editora, contadora de histórias negras e fundadora da Aziza Editora.

MARIANE DIAZ



O presente trabalho consiste no relato de experiência de duas educadoras e contadoras de histórias que têm participado de projetos educativos que dialogam com literatura, educação e contação de histórias com o recorte específico para as relações étnico-raciais em regiões periféricas nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A partir de nossas trajetórias e de nossos percursos em busca de uma educação antirracista, trazemos algumas provocações e reflexões que se fazem presentes nos nossos anseios de denegrir – tornar negro – a educação e a urgência de outras experiências estéticas, narrativas e simbólicas desde a infância.

É sabido que nossa matriz de conhecimento, aquela que chega às escolas, é essencialmente eurocêntrica e é esse conhecimento que, majoritariamente, é considerado importante. O que conhecemos sobre o continente africano e os negros e negras da diáspora? O que aprendemos sobre os povos que foram traficados para o Brasil e outros países? Nesse sentido, o ensino da cultura e da história de África ocupa um lugar secundário – quando existente! –, pois não é fornecido aos alunos da educação básica um contato consistente com a representatividade, a identidade e a ancestralidade negras. O que vemos ainda – apesar da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos escolares, são iniciativas pessoais e isoladas, presentes em algumas comunidades escolares. Nilma Lino Gomes (2012) destaca a urgência da mudança política e epistemológica do trato das relações étnico-raciais nos currículos escolares, convidando-nos para a descolonização dos currículos.



Revisitando nossas experiências na infância e o olhar sensível e atento quanto às crianças negras nos espaços escolares pelos quais passamos (seja como professora ou contadora de histórias), destacamos que nesse contexto em que a criança negra não é valorizada e, como destacam Eliane Cavalleiro (2003) e bell hooks (2000), frequentemente, invisibilizadas e silenciadas quanto à estrutura racista que a sociedade e o sistema escolar estão inseridos, práticas como ficar sozinha no recreio, escutar chacotas, ser a última a ser escolhida para compor equipes, entre outras, são naturalizadas e, muitas vezes, tampouco problematizadas. Diante de tal cenário, temos enxergado e compreendido a importância de mediar leituras e contar histórias com protagonismo negro, valorizando a estética e as histórias que pouco – ou nada – conhecemos, vislumbrando uma educação antirracista a partir da literatura.

O exercício de mediar leitura e contar histórias negras perpassa por uma criteriosa seleção e estudo das histórias. Para tal, realizamos um levantamento de títulos e obras existentes e mergulhamos nesses materiais atentando para a qualidade das ilustrações e narrativa, a coerência com o nosso objetivo de espalhar histórias negras que valorizem as estéticas e as culturas afro-brasileiras e a autoria, considerando a importância de ler e ver pessoas negras produzindo. Destacamos que a Lei 10.639/03 direcionou esforços para uma maior produção literária como aponta Luena Pereira (2016), no entanto, o aumento de publicações não consiste necessariamente em uma produção qualitativa que atenda às demandas da legislação e do movimento negro. É possível encontrar, por exemplo, livros com ilustrações depreciativas do(a) negro(a), em que o



nariz e a boca das personagens são apenas protuberâncias escurecidas e disformes – como se não fosse possível encontrar pessoas negras bonitas e com seus traços valorizados –, e com comportamentos pejorativos como preguiçoso, indolente e mal-agradecido, sendo livros e materiais que só reforçam a possibilidade de discriminação nas escolas.

As ações são realizadas de diferentes maneiras. Como contadoras de histórias, vamos às escolas convidadas por essas instituições ou por meio do convite de centros culturais que estimulam a realização de atividades dentro de escolas periféricas. Nesse contexto, temos contato com os docentes das turmas envolvidas, com a direção e com os alunos. Encontramos comunidades escolares com projetos para tratar da cultura e da história negra durante todo o ano, apresentando um maior engajamento e outras que ainda estão pensando em como fazer isso.

A diversidade das escolas visitadas nos mostra professoras com alguma ou com quase nenhuma referência bibliográfica a respeito e crianças, negras e não negras, que escutaram e viram, pela primeira vez, outras referências estéticas, como a história de uma princesa negra e, ao final de uma contação, entendem que as princesas podem ser diversas. No entanto, o ápice do trabalho são as crianças negras com seus olhos brilhando, que chegam ao final das histórias sorrindo, felizes, sentindo-se reconhecidas positivamente, até mesmo por meio de comentários dos próprios colegas. Isso não é unânime. Há também resistência e estranhamento diante de algumas histórias. Comentários do tipo “nunca vi isso” e “ela não tem cara



de princesa” fazem parte dessas experiências e nos indicam o longo caminho que ainda temos a percorrer e romper. No entanto, são alguns indicadores de que o ato de denegrir a escola, a educação e a literatura é urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

hooks, bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). *O livro da saúde das mulheres negras*. Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000. p. 188-198.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. In: *Currículo sem fronteiras*. 2012. v.12, n.1. p. 98-109.

PEREIRA, Luena N N. *Literatura negra infantojuvenil: discursos afro-brasileiros em construção*. *Interseções*. 2016. v. 18, n. 2. p. 431-457.



O CORPO NEGRO E AS DANÇAS CÊNICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA RELEITURA DE QUADROS DE BALÉ CLÁSSICO

ELAINE CRISTINA MARQUES DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Professora da rede pública de ensino há nove anos, atuando nos últimos sete anos como professora de dança da rede municipal de ensino de Queimados/RJ. Mestranda em Dança - PPGDan/UFRJ, pesquisa o Corpo Negro na escola pública e a importância de se pensar no protagonismo desse Corpo no processo de ensino/aprendizagem.



Releitura de quadros

Com o objetivo de cumprir a proposta de planejamento para as aulas de dança nas turmas de 8º ano do ensino fundamental, quando um dos conteúdos abordados tratava da relação da dança com as demais linguagens artísticas, surge a ideia de fazer uma releitura de quadros de artistas que pintaram bailarinas e cenas de dança, mais especificamente de ballet clássico. Apresento, então, aos alunos imagens de quadros pintados pelos artistas Degas e Matisse e explico a proposta de releitura dos quadros. A proposta é logo aceita pelos alunos, e a releitura é realizada em forma de fotografias.

Inicialmente, a proposta era apenas fazer a releitura dos quadros, ao contemplar, assim, o conteúdo que abordava a relação da dança com as demais linguagens artísticas, e enfatizar, nesse caso, especificamente, a relação da dança com as artes visuais. O trabalho, além de cumprir a proposta de planejamento, possibilitou também aos alunos a oportunidade de conhecer artistas e obras de outros períodos, ainda que apenas por intermédio de fotografias de revistas ou imagens retiradas da internet.

O corpo negro e as danças cênicas

Após a realização do trabalho de releitura dos quadros de Degas e Matisse, começo a pensar de que forma a atividade pode continuar a ser utilizada e proponho uma reflexão a respeito da



relação entre a dança clássica e os corpos negros, objetivando levar os alunos a uma análise a respeito das imagens originais dos quadros e dos corpos ali presentes. Havia bailarinos negros nas imagens que serviram de inspiração para as fotografias? E, na atualidade, qual o cenário da dança clássica em se tratando de bailarinos negros? Eles estão presentes nas companhias profissionais? E se não estão, qual seria a razão?

Por se tratar de uma escola pública na região periférica de Queimados, Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, a maior parte dos alunos não têm acesso aos espaços dedicados às artes produzidas e consumidas pelas classes dominantes; e, por esse motivo, talvez não tivessem despertado ainda a atenção para o fato de haver poucos bailarinos negros na dança cênica, especificamente no balé clássico.

Para introduzir o assunto e a discussão a respeito da ausência de bailarinos negros na dança clássica, levo para os alunos entrevistas e reportagens da bailarina Ingrid Silva falando de sua trajetória na dança e das dificuldades enfrentadas para se tornar uma profissional da área, além das dificuldades de aceitação do próprio corpo.

Como desdobramento das discussões realizadas em turma, o trabalho é apresentado na Feira do Conhecimento, evento organizado pela escola, com um dia dedicado à exposição dos trabalhos feitos pelos alunos, ao longo do período letivo, em diversas disciplinas. Nesse dia, pais, responsáveis e toda a comunidade escolar são convidados a visitar os trabalhos expostos pelos alunos.



Objetivando atender à proposta de exposição, o trabalho sofre alguns ajustes para que se enquadre nos moldes de uma apresentação. Alguns acréscimos também são feitos, com o intuito de tornar a apresentação interativa, objetivando a participação do público visitante.

A exposição segue a ordem:

1 - Logo na entrada, os visitantes são convidados a observar cartazes com fotografias das releituras dos quadros feitas pelos alunos;

2 - Em seguida, é exibido um vídeo de 10 minutos, da bailarina Ingrid Silva, integrante do Dance Theatre of Harlem, falando sobre sua trajetória na dança clássica, as dificuldades enfrentadas ao longo do período, além do fato de só ter conseguido uma oportunidade fora do Brasil, já que a companhia de que ela é integrante fica nos Estados Unidos;

3 - Após a exibição do vídeo, os visitantes são levados a refletir a respeito do racismo no balé clássico e é mostrada a eles a silhueta de um corpo com as marcas do preconceito. Nesse corpo, há palavras e frases racistas que as pessoas negras costumam ouvir no dia a dia;

4 - Em um último momento, é mostrada aos visitantes uma silhueta de um corpo negro em tábula rasa, sem nenhuma marca. É pedido, então, aos espectadores que escrevam uma frase ou palavra como forma de reparar a violência sofrida por esse corpo.



Para construir um corpo negro com as marcas da violência racial, os alunos pesquisaram, na própria escola, com colegas de outras turmas e funcionários, frases que eles já tivessem ouvido e considerassem racistas.

A proposta de apresentação de um corpo em tábula rasa, sendo preenchido com frases escritas pelos próprios visitantes, surge com o intuito de finalizar o trabalho de forma esperançosa, fomentando a ideia de que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, é possível reconstruir uma sociedade um pouco menos cruel, e que esse processo de construção pode iniciar na escola.

Então, o trabalho, que inicialmente surge com o intuito de cumprir uma proposta pedagógica bimestral, se expande e se transforma em objeto de reflexão não só para uma turma, mas para toda a comunidade escolar participante da Feira do Conhecimento.





Oficina África em Sala de Aula - Novos Temas, Novas Linguagens



PRO-
GRAMA-
ÇÃO
JOR-
NADA
2019



MUSEU DE ARTE DO RIO

26 de novembro, terça-feira, 10h às 20h

**10H ÀS 13H | MESA DE COMUNICAÇÕES -
MEDIÇÃO: ANDRÉ VARGAS**

- 1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA PELA LUDICIDADE DO JONGO** - MARGARETH DOS ANJOS SANTOS
- 2. CONSTRUÇÃO E PRÁTICA DE UM CURRÍCULO AFROCENTRADO E INTERDISCIPLINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA** - HELOISA DE SOUZA, LUCIENE ALVES CARDOSO E LUISA ROSATI DUQUE ESTRADA
- 3. “PROFESSORA, TOCA AQUELA!”: FUNK, AFROCENTRICIDADE E DIÁSPORA AFRICANA NAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA** - PRISCILLA HYGINO R. DA S. DONATO
- 4. “QUEM NÃO SABE PODE SABER APRENDENDO”:** A EXPERIÊNCIA DO *KIZOMBA DI MULEKE* - BRUNO RODOLFO MARTINS; ERICA FERNANDA MARTINS; GENILSON LEITE DA SILVA; ROSANGELA MARIA PACHECO CHUAB; THIAGO DO CARMO LOPES
- 5. LUAS DE ASHANTI: AS ESCRIVÊNCIAS GEOPOÉTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA** - MARIA LUIZA DE OLIVEIRA COSTA LOPES, AZA NJERI E LUIZA CORRAL MARTINS DE OLIVEIRA PONCIANO
- 6.(IN)VISIBILIDADE DA GENTE PRETA** - HILDA GOMES, NADABY M. MACHADO, CARMEN EVELYN R. MOURÃO, ADRIANO M. RODRIGUES, MILENA F. P. PINTO E KARINNE F. DA SILVA

13H ÀS 14H - INTERVALO

**14H ÀS 17H20 | MESA DE COMUNICAÇÕES 2 -
MEDIÇÃO: GABRIELA CYRNE**

- 1. SABERES ANCESTRALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA** - DARWIN BALANTA GARCIA



2. NAVEGANDO POR MARES NOTURNOS – ITINERÁRIO PEDAGÓGICO E VALORES CIVILIZATÓRIOS BRASILEIROS EM CRUZO NA ESCOLA JANGADA – MARCO AURÉLIO DA CONCEIÇÃO CORREA

3. BONDINHO DA HISTÓRIA – O MITO YORUBÁ “OXALÁ E A CRIAÇÃO DO MUNDO” – JONATAN DA SILVA E ERIKA AZEVEDO

4. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: EXPOSIÇÃO ARTE NOVEMBRO NEGRO ÁFRICA – JESSICA XAVIER VALENTE, STELLA REGINA SAVELLI, DÉBORA MARIA DA SILVA E ANELISE MARTINS DE BARROS

5. CONSTRUÇÃO DO CÍRCULO CROMÁTICO ATRAVÉS DO CONTO DE OXUMARÊ – IGOR BONFIM E BRUNO MATOS VIEIRA

6. DENEGRINDO A ESCOLA A PARTIR DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NEGRAS – LUCIANA SOARES DA SILVA E MARIANE DIAZ

7. O CORPO NEGRO E AS DANÇAS CÊNICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA RELEITURA DE QUADROS DE BALÉ CLÁSSICO – ELAINE CRISTINA MARQUES DE OLIVEIRA NASCIMENTO

17H ÀS 17H30 – COFFEE BREAK

17H30 ÀS 20H – MESA REDONDA | RACISMO RELIGIOSO, EDUCAÇÃO E CONVÍVIO NA DIFERENÇA

Participantes:

PASTOR HENRIQUE VIEIRA – Pastor, ator, poeta, professor de história e sociologia, militante de direitos humanos e colunista da Mídia Ninja.

PADRE MAURO LUIZ DA SILVA – Diretor e curador do Museu de Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU) e doutorando em ciências sociais pela PUC/Minas.

LUANA LUNA – Pedagoga, pesquisadora, professora do IFRJ, Yawo de Oxum, Rombona de Kwe Ara.

Mediação:

ELEN FERREIRA – Pedagoga e professora - SME Rio de Janeiro.



27 de novembro, quarta-feira, 10h às 18h

10H ÀS 13H - MESA REDONDA | PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS: EDUCAÇÃO HUNI KUI E EDUCAÇÃO GUARANI

Participantes:

ANNA DANTES – Pesquisadora, editora, coordenadora da Editora Dantes.

SANDRA BENITES – Antropóloga, educadora, coordenadora pedagógica de educação indígena, prestando assessoria à Secretaria de Educação do Município de Maricá.

14H ÀS 18H - LABORATÓRIO MATERIAL DIDÁTICO VIVO, COM CÁSSIA DE MATOS E MARIA RITA VALENTIM

Shubu Huwea (Escola Viva) é a rica partilha de saberes dentro e fora do ambiente e do horário escolares. É algo que tem sido descoberto, vivenciado e construído de diversas formas: tanto no cotidiano das aldeias, nas trocas entre mestras tecelãs e aprendizes, velhos e crianças, alunos e professores quanto no processo de levar essa “Escola Viva” para espaços fora da comunidade. Ao refletir sobre esse processo, o educador Huni Kuin Renato Maná identificou a demanda por novos referenciais, criando, assim, uma série de cartilhas autorais, próprias do processo de educação indígena Huni Kuin, que hoje se encontram no acervo do MAR.

A partir da concepção de educação e cultura Huni Kuin, o laboratório visa promover um debate crítico sobre a criação e os usos dos materiais didáticos no ensino formal. O encontro é voltado, preferencialmente, para professores e educadores atuantes ou em formação.



28 de novembro, quinta feira, 10h às 18h

10H ÀS 18H - MINICURSO LÍNGUAS E CULTURAS TUPI-GUARANI, COM JOSÉ URUTAU GUAJAJARA

O minicurso visa reconhecer a diversidade étnica e linguística, revelar a história dos povos originários até a contemporaneidade e discutir a importância da cultura e das línguas indígenas na formação do povo brasileiro. A aula abordará questões como o processo histórico de formação linguística e cultural do povo brasileiro por meio de uma introdução às línguas indígenas contemporâneas, bem como a educação indígena no processo escolar.

29 de novembro, sexta-feira, 10h às 17h

10H ÀS 12H - OFICINA ÁFRICA EM SALA DE AULA: NOVOS TEMAS, NOVAS LINGUAGENS

Participantes:

PROF^a DR^a MARCIA GUERRA (COORDENAÇÃO)

CAROLINE MACEDO

CLEIDE BELISÁRIO

DANIEL CARVALHO

HYAGO THOMAZ

VITÓRIA CURITIBA

Ministrada por educadores e alunos da Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, a oficina visa descortinar possibilidades de tratar a cultura africana a partir de autores e realizadores africanos ou diaspóricos contemporâneos. Histórias em quadrinhos, curtas-metragens e jogos eletrônicos estão entre as linguagens exploradas.



14H ÀS 17H - MINICURSO *UBUNTU*: UMA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA AFRICANA

Com Fábio Borges do Rosário – Bacharel e licenciado em filosofia pela Uerj, especialista em Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo IFRJ/Campus São Gonçalo. Mestre em filosofia e ensino pelo Cefet-RJ. Docente da Seeduc.

O curso se estrutura a partir da investigação do conceito de Ubuntu como um percurso propedêutico às filosofias bantus. Pensar a partir do conceito de Ubuntu é reconhecer a herança africana da filosofia europeia e apelar para uma rota de descolonização, desconstrução do pensamento. Outras filosofias africanas – como kemetianas, yorubanas – também serão introduzidas no minicurso, que visa ainda comprometer os participantes com a valorização da diversidade cultural e da pluralidade humana.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ) - CAMPUS SÃO GONÇALO

29 de novembro, sexta-feira, 18h às 20h30

18H ÀS 20H30 - II SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE CULTURAS E DECOLONIALIDADE

18H ÀS 18H30 - CREDENCIAMENTO

18H30 ÀS 19H - APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA SOBRE CULTURAS E DECOLONIALIDADE

19H ÀS 20H30 - PALESTRA DE ABERTURA: EDUCAÇÃO, RACISMO E DECOLONIALIDADE

Denílson Araújo de Oliveira – doutor em geografia pela UFF / professor adjunto da UERJ/FFP



30 de novembro, sábado, 8h às 18h

8H ÀS 9H30 - SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE CULTURAS E DECOLONIALIDADE

PALESTRA:

A INVISIBILIDADE DAS AUTORAS PRETAS: DISCUTINDO A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE PRETA NA EDUCAÇÃO

TAIANE CORRÊA DE PAULA – pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ressonância Decoloniais da UERJ/FFP

INTERVALO

9H30 ÀS 10H - APRESENTAÇÃO DO COLETIVO MADALENA ANASTÁCIA - LOCAL: PÁTIO DO IFRJ

MESA 2 - 10H ÀS 12H

VENEZUELA HOJE: AS COMUNAS VENEZUELANAS E SUAS LUTAS ANTICOLONIAIS – **EDUARDO SCHEIDT** (professor adjunto da Uerj/FFP).

ALMOÇO - 12H ÀS 13H

MESA 3 - 13H ÀS 14H

A REINVENÇÃO SOCIAL DOS TRABALHADORES ADULTOS A PARTIR DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – **JORGE CUSTÓDIO** (doutor em sociologia e direito pela UFF e professor da Faetec).

MESA 4 - 14H30 ÀS 16H

RASTROS DE UMA NECROPOLÍTICA NO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO – **ADRIANO NEGRIS** (doutor em filosofia pela Uerj) e Juventudes e Questões Raciais no Sistema Socioeducativo **PATRÍCIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS** (professora adjunta do Departamento de Educação da Uerj/FFP).



MESA 5 - 16H ÀS 16H50

EPISTEMOLOGIA E COSMOLOGIA YORUBÁ - KYNNI KAYODE

(Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas e Decolonialidade)

ATIVIDADE FINAL - 16H50 ÀS 17H50

APRESENTAÇÃO DO COLETIVO CLAUDIA E SILVA

ENCERRAMENTO - 17H50 ÀS 18H



CRÉ- DI- TOS



**CONSELHO
MUNICIPAL DO
MUSEU DE ARTE DO
RIO - CONMAR****Presidente**

Luiz Chrysostomo

André Luiz Carvalho
Marini

Genny Nissenbaum

Hugo Barreto

Luiz Paulo

Montenegro

Nilcemar Nogueira

Paulo Niemeyer Filho

Pedro Buarque de

Holanda

Ronald Munk

**CONSELHO DO
INSTITUTO ODEON****Presidente**

Éder Sá Alves Campos

Bruno Pereira

Juliana Machado

Cardoso Matoso

Emília Paiva

Mônica Moreira

Esteves Bernardi

Renato Silva

Beschizza

Adriana Karla

Tatyana Rubim

INSTITUTO ODEON**Diretor-presidente**

Carlos Gradim

**Diretor de Operações
e Finanças**

Jimmy Keller



MUSEU DE ARTE DO RIO**Curador Chefe**

Marcelo Campos

Gerente de Operações

Roberta Kfuri

Administrativo, Financeiro e Recursos Humanos

Danielle Lopes, Deborah Leite, Cláudio Torres, Leandro Moraes, Luana Alves da Silva (Jovem Aprendiz), Luize Santana, Mariana Braga, Raphaela Machado

Comunicação

Rubia Mazzini Rodrigues (Coordenação), Caroline Bellomo, Roberta Campos

Curadoria e Pesquisa

Amanda Bonan (Coordenação), Ana Clara Schubert

Educação

Hugo Oliveira (Coordenação), Andressa Brandão (Jovem Aprendiz), Fernando Porto, Guilherme Carvalho, Karen Merlim, Maria Rita Valentim, Mariana Gon, Priscilla de Souza, Thyago Corrêa

Museologia e Montagem

Andréa Zabrieszach dos Santos (Coordenação), Bianca Mandarino, Marcos Meireles, Mayra Brauer, Renato Dias

Operacional

Alverindo Borges, Caroline Silva, Josecleiton dos Santos, Rosinaldo José

Planejamento e projetos

Letícia Petribú, Regiane Barros

Produção

Stella Paiva (Coordenação)

EBOOK**Organização**

Hugo Oliveira
Natália Nichols
Priscilla Souza

Revisão

Ciça Corrêa

Projeto Gráfico

Giselle Macedo —
LUXDEV

Diagramação

Pedro Brucznitski

Fotografia

Benoit Fournier

Ensaio Visual

Janaina Miranda - Borís
Wilton Montenegro - Bastidores
Daniela Paoliello - Kui Dume Teneni



J82

7ª Jornada de educação e relações étnico-raciais do MAR [recurso eletrônico] / 2018 Organização Hugo Oliveira, Natalia Nichols, Priscilla Souza. - Rio de Janeiro:

Instituto Odeon, 2018.

261 p.: il. color ;

Formato: pdf

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

E-book: modo de acesso Word Wilde Web

Encontro realizado no Museu de Arte do Rio no período de 26 a 30 de novembro de 2019.

ISBN 978-65-89057-00-0

1. Educação. 2. Grupos étnicos - Brasil . 3. Cultura Afro-brasileira I. Oliveira, Hugo. II. Nichols, Natalia. III.Souza, Priscila. IV. Museu de Arte do Rio V. Instituto Odeon.

CDU 37: 39

CDD 370.11

Bibliotecária: Karen Merlim - CRB-7 /7101





ISBN 978-65-89057-00-0

1000

MANTENEDOR

PATROCÍNIO MASTER

PATROCÍNIO

PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR



GRUPO GLOBO

equinor



IRB Brasil RE



APOIO ESCOLA DO OLHAR

APOIO

Machado Meyer ADVOGADOS

Icatu SEGUROS



PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR

GESTÃO



CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO

REALIZAÇÃO



SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA

MINISTÉRIO DO TURISMO

